

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 25 - 2º Semestre/2011

ISSN 1518-7039 – CDU - 37

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

Catálogo elaborado por Maria Elisa Pickler Nicolino
Bibliotecária do UNISAL - Unidade de Ensino de Americana - CRB-8/8292

Revista de Ciências da Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL. Programa de Mestrado em Educação. - Americana, SP, n. 25 (2011)-

Ano XIII, nº 25 (2º 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:

- Maria Elisa Valentim Pickler Nicolino – bibliotecária do *campus* Maria Auxiliadora da 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 25 - 2º 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
- 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 - PUC/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/Maringá-PR - Brasil
- Prof. Dr. Geraldo Caliman - UCB/Brasília-DF - Brasil
- Prof. Dr. Guillermo Ariel Magi - Univesidad 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. Luis Antonio Groppo*

Organizada por: *Prof. Dr. Luis Antonio Groppo*

Revisor de inglês: *Wellington da Silva Oliveira*

Revisor: *Paulo César Borgi Franco*

Projeto gráfico da capa: *Camila Martinelli Rocha*

Diagramação: *Solange Rigamont e Christianne Souza*

Publicação: *Editora Setembro (www.editorasetembro.com.br)*

Sumário

Contents

Sobre a Revista de Ciências da Educação - About Journal of Sciences of Education	13
Apresentação - Presentation	
• Luis Antonio Groppo (UNISAL).....	15
I – Dossiê: Educação não formal, educação social e educação sociocomunitária: a cidade e metodologias - Dossier: Non-formal education, social education and sociocommunitarian education: the city and methodologies	
Apresentação do Dossiê - Presentation of Dossier	
• Renata Sieiro Fernandes (UNISAL) e Margareth Brandini Park (UNICAMP)	19
1. Educação-arte-cidade: intervenções artísticas, políticas e poéticas - Education-art-city: political and poetics interventions	
• Renata Sieiro Fernandes (UNISAL)	25
2. Satolep: Narrativas de uma cidade a contrapelo - Satolep: Narratives of a city in the contrary way	
• Cristiano Guedes Pinheiro (UFPEL), Denise Marcos Bussoletti (UFPEL) e Daniela da Cruz Schneider (UFPEL).....	39
3. Cartografias da educação não formal - Cartographies of non-formal education	
• Valéria Aroeira Garcia (GEMEC/UNICAMP) e Daltro Cardoso Rotta (FUNDHAS).....	53
4. Do outro lado do muro: manifestações de jovens por meio da intervenção urbana - Across the wall: manifestations of young people through urban intervention	
• Marina Mayumi Bartalini (UNICAMP).....	71

- 5. Interligar o museu e seu entorno: a ação educativa extramuros da Pinacoteca do Estado de São Paulo - *Interconnecting the museum to its surroundings: outreach educational action of the Pinacoteca do Estado de São Paulo***
- Gabriela Aidar (Pinacoteca do Estado de São Paulo) e Milene Chiovatto (Pinacoteca do Estado de São Paulo)..... 89
- 6. Vivendo o corpo e a arte no espaço urbano - *Experiencing the body and the art in the urban space***
- Eliete Rachel Bulhões Dias Bertoni (Colégio Objetivo)..... 113
- 7. Educação não formal e turismo educacional: o patrimônio cultural rural em fazendas históricas paulistas - *Non-formal education and cultural tourism: rural cultural heritage in historic farms in São Paulo***
- Lívia Morais Garcia Lima (UNICAMP) e Olga Rodrigues de Moraes von Simson (UNICAMP)..... 121
- 8. Educação: a prática educativa de sustentabilidade na cidade - *Environmental education and educational practice in the city's sustainability***
- Maria Arlete Rosa (UTP e UNICURITIBA) e Cristiane Angelo (UTP)..... 139
- 9. Projeto Riacho Doce: uma experiência de ação socioeducativa complementar à escola formal - *Riacho Doce Project: an experience of supplementary socio-educational action to formal school***
- Sheila Cristina Monteiro Matos (UNIRIO)..... 161
- 10. A importância da educação não formal nas políticas públicas - *The importance of the non-formal educated around the public policies***
- Cássia Ribeiro da Costa (Associação de Beneficência e Educação)..... 179
- 11. Jornal comunitário e história oral em ambiente de educação não-formal: correlações e metodologias - *Community Newspaper and oral history in an environment of non-formal education: correlations and methodologies***
- Amarildo Carnicel (PUC-Campinas e CMU)..... 195
- 12. Projeto varal fotográfico humano: a construção estética tendo o corpo como suporte - *Project human clothesline photo: aesthetic construction taking the body as support***
- Tatiane Costa Corrêa (SENAC) e Carolina Giannini (UNICAMP)..... 221

II – Seção Internacional - *International Section*

1. **Guidismo: cem anos educando para a paz - *The girl guide movement: one hundred years educating for peace***
 • María Luisa García Rodríguez (Universidad de Salamanca) e Andrés de Castro García (Universidad de Salamanca)..... 239

III – Seção Nacional - *National Section*

1. **Relação professor-aluno: o sarcasmo no site de relacionamentos (online) Orkut - *Teacher-student online relationships: sarcasm in the social networking website Orkut***
 • Everton Luiz de Oliveira (UFSCAR)..... 265
2. **A ação pedagógica junto à associação de moradores: formação e participação política - *Pedagogical action at dwellers' association: formation and political participation***
 • Fabíola Alessandra Campi (UNESPAR/FECILCAM) e Cristina Satiê de Oliveira Pátaro (UNESPAR/FECILCAM)..... 283
3. **Travessias do cuidar: diálogos em educação e saúde - *Crossings of care: dialogues on education and health***
 • Lírís Delma de Lima e Silva Azevedo (UNICAMP) 305
4. **O psicodrama e sua contribuição para a saúde mental - *Psychodrama and its contribution to mental health***
 • Denise do Amaral Camossa (Centro Universitário Anhanguera) e Norma Silvia Trindade de Lima (UNISAL) 319
5. **Tecnologia educacional e o enfoque sociocomunitário - *Educational technology and socio-communitarian focus***
 • Renato Kraide Soffner (UNISAL) e Anderson Luiz Barbosa (UNISAL)..... 333
6. **A leitura como encontro na educação não formal: linguagem, produção de sentidos e intervenção educativa - *The reading as a meeting in non-formal education: language, production on meanings and educational intervention***
 • Sílvia Regina Segato (UNISAL)..... 343
7. **Sociologias da educação: contribuições da sociologia da educação escolar para uma sociologia da educação sociocomunitária - *Sociology of education: contributions of sociology of scholar education for a sociology of socio-communitarian education***
 • Luís Antonio Groppo (UNISAL)..... 361

- 8. O Movimento Sem Terra e a educação escolar: a construção de uma proposta pedagógica para além dos muros da escola - *The “Sem Terra” movement and scholar education: the construction of a pedagogical proposal beyond the school walls***
 • Vítor Machado (FATEC)..... 383
- 9. Práxis educativa salesiana em suas modalidades aplicativas: formal, não formal e informal - *Salesian praxis educative in its applicative modalities: formal, non-formal and informal***
 • Rodrigo Tarcha Amaral de Souza (Universidade Mesoamericana)..... 407
- 10. O papel do leitor na educação do ocidente contemporâneo - *The role of the reader on the current western education***
 • Yara Helena Andrade (UNISAL)..... 423
- 11. O trabalho do pedagogo nos espaços educativos não formais - *The work of pedagogue in non-formal educational spaces***
 • Susana S. Tozetto (UEPG), Giseli Romaniw (UEPG) e Juliane Morais (UEPG)..... 437
- 12. Interações entre a educação e a cidade: a implantação do Liceu Coração de Jesus na cidade de São Paulo - *Interaction between education and the city: deployment of Coração de Jesus Lyceum in Sao Paulo***
 • Débora Maria Marcondes Querido (USP)..... 455
- 13. A educação e a crise da leitura: uma escuta poética - *The education and the reading crisis: a poetic listening***
 • Severino Antônio (UNISAL)..... 475
- IV – Relato de Experiência - *Experience Relate***
- 1. “Psicologia na praça”: relato de uma experiência - *“Psychology in the square”: report of an experience***
 • Antonia Cristina Peluso de Azevedo (UNISAL) e Hailton Leite (UNISAL) 497
- V – Educação dos Sentidos – *Education of the Senses***
- 1. Guardiões e submarinos - *Guardians and submarines***
 • Luciano Bernardino da Costa (IAU-USP e PUC-Minas)..... 511
- 2. Prova - *Test***
 • Daniela Pereira Versieux (Fundação de Ensino de Contagem)..... 525

3. Uma parte da trajetória da professora Tereza Cristina Duarte: Escola Estadual de Primeiro Grau Ermelino Matarazzo - <i>A few of the trajectory of the professor Tereza Cristina Duarte: State School First Degree Ermelino Matarazzo</i>	
• Rogério Duarte Fernandes dos Passos (UNICAMP).....	527
4. Confissões de uma jovem metáfora - <i>Confessions of a young metaphor</i>	
• Eugênio Benito Júnior (UNISAL).....	533
5. Lembranças vivas de Hilda Hilst registradas no caderno de campo da alma e do coração - <i>Vivid memories of Hilda Hilst recorded in soul and heart field notebooks</i>	
• Bernadeth Maria Pereira (Instituto Casa Branca - Brumadinho).....	537
6. Ensaio: Comentários sobre a obra “A educação não formal e a cidade educadora”, de Jaume Trilla Bernet - <i>Essay: Coments about the work “The non-formal education and educating city, from Jaume Trilla Bernet</i>	
• Susel Cabrera Machado Alves Mendes (UNISAL)	553
VI – Diretrizes para os autores - <i>Guidelines for authors</i>	561
VII – Permutas - <i>Swaps</i>	571
VIII – Pareceristas em 2011 - <i>Peer reviewers in 2011</i>	575

Sobre a Revista de Ciências da Educação

About Journal of Sciences of Education

A Revista de Ciências da Educação vem sendo, desde 2000, uma publicação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), articulada a partir de 2006 pelo seu Programa de Mestrado em Educação, e se constitui como um espaço destinado à produção do conhecimento acadêmico no campo educacional, em suas várias interfaces. Prioritariamente, ela se destina às investigações que versam sobre a educação sociocomunitária, a educação não formal e a educação salesiana, que constituem a linha editorial deste periódico. Dessa maneira, a Revista de Ciências da Educação pretende possibilitar a mediação dialógica de pesquisadores, acadêmicos e educadores das mais variadas referências teórico-metodológicas e práticas socioeducativas, pois acredita que esse é o melhor caminho para desenvolver a produção acadêmico-científica, condição necessária, mas não suficiente, para qualificar a educação brasileira e latino-americana.

Com periodicidade semestral (junho e novembro), que vem se mantendo pontual, a Revista de Ciências da Educação tem edição em formato impresso e digital, este último por meio do *open journal system* (Public Knowledge Project), pelo link <<http://200.206.4.13/ojs/>>, marcando o compromisso editorial com uma política de acesso livre à informação. Recebem-se trabalhos originais e resultados de pesquisas que cumpram com os procedimentos éticos cabíveis e que estejam adequados às condições de publicação, linha editorial e demais normas de publicação, descritas nas orientações para os autores.

Contando com um conselho editorial formado por pesquisadores e acadêmicos de renome, pertencentes a instituições públicas e confessionais, que representam diversas regiões do Brasil, bem como da América do Norte, América Latina e Europa, a Revista de Ciências da Educação tem seções de artigos de demanda contínua, nacional e internacional, dossiês, traduções, resenhas, conferências, relatos de experiência e um diferencial, a Seção “Educação dos Sentidos”. Esta recebe ensaios, poesias, contos, crônicas e outros tipos de ma-

nifestações artísticas que deverão estar em sintonia com a linha editorial deste periódico.

Todos os trabalhos recebidos, inclusive os da Seção “Educação dos Sentidos”, são submetidos a um processo de avaliação cega por um par de pareceristas *ad hoc*, pesquisadores de relevância, nacional e internacional, na linha editorial da Revista. Se os pareceres forem divergentes, um terceiro parecerista será convidado a avaliar o texto. No caso de haver mais artigos do que o número da Revista comporta, o conselho editorial decidirá sobre os encaminhamentos a serem dados a todos os artigos aprovados pelos pareceristas.

A Revista de Ciências da Educação se constitui como um dos únicos veículos de publicação dentro da sua linha editorial: educação sociocomunitária, educação não formal e educação salesiana. Tem recebido em média 50 trabalhos por número, publicando, após um rigoroso processo de avaliação, em torno de 30 trabalhos. Defende-se que esse número de artigos é importante para que a produção de conhecimento, em um campo ainda tão carente desse saber, desenvolva-se e tenha ampliada a sua disseminação. O trabalho de editoração é apoiado por uma equipe editorial consultiva, constituída pelos professores do Programa de Mestrado em Educação do UNISAL, e por assessoria de profissionais da área técnica.

Apresentação

Presentation

A Revista de Ciências da Educação chega ao seu 25º número, em seu 13º 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 experiência e outros trabalhos que tratam da educação não formal, da educação sociocomunitária e da educação salesiana no Brasil e também internacionalmente, destacando-se escritos vindos do Velho Continente.

Este número, relativo ao segundo semestre de 2011, recebeu o total de 51 trabalhos encaminhados voluntariamente por seus autores. Destes, 18 artigos foram enviados para a Seção Dossiê, 1 artigo para a Seção Internacional, 20 artigos para a Seção Nacional, 1 para Relato de Experiência, 3 para Resenha e 8 para a Seção Educação dos Sentidos. Foram aprovados, pelos pareceristas desta Revista, 33 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 (UNISAL), que publica esta Revista, a participação mais importante veio de outras instituições de pesquisa e ensino, do exterior e de duas regiões do Brasil.

Entre as instituições do exterior, temos a Universidad de Salamanca (Espanha) e a Universidade Mesoamerica (Guatemala).

O Sul se viu presente por cinco instituições, a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), o Centro Universitário Curitiba (UNICURITIBA), a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/FECILCAM) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

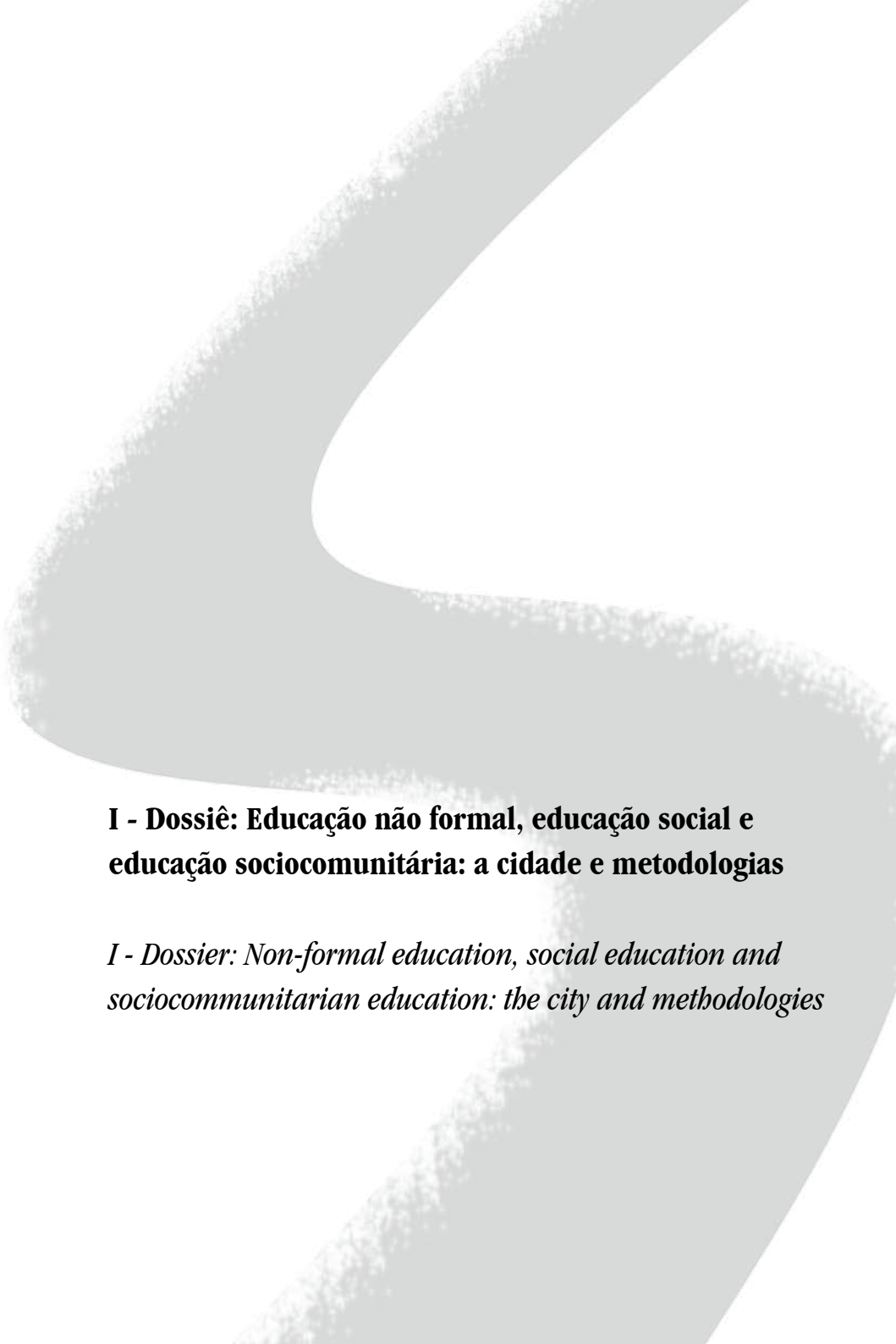
No Sudeste, fora do estado de São Paulo, tivemos a contribuição de pesquisadores da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Pontifícia

Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), Fundação de Ensino de Contagem e o Instituto Casa Branca (Brumadinho/MG). O estado de São Paulo viu-se representado, além do já citado UNISAL, pela Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), (Grupo de Estudos em Memória, Educação e Cultura (GEMEC) do Centro de Memória da UNICAMP, FUNDHAS, Pinacoteca do Estado de São Paulo, Colégio Objetivo, Associação de Beneficência e Educação, Faculdade de Tecnologia (FATEC) e Centro Universitário Anhanguera.

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.

LUÍS ANTONIO GROppo

Professor do Programa de Mestrado em
Educação do Centro Universitário
Salesiano de São Paulo (UNISAL) e
Editor da Revista de Ciências da Educação.
E-mail: luis.gropp@am.unisal.br



I - Dossiê: Educação não formal, educação social e educação sociocomunitária: a cidade e metodologias

I - Dossier: Non-formal education, social education and sociocommunitarian education: the city and methodologies

Apresentação do Dossiê

Dossier Presentation

Há algum tempo vínhamos querendo organizar um material que trouxesse a público as práticas e reflexões que estão sendo feitas no campo da educação não formal neste momento atual. E embora tenhamos organizado alguns materiais anteriormente, o que pretendemos é focar em dois aspectos: as metodologias desenvolvidas por quem pensa e pratica a educação não formal e a presença do espaço da cidade nessa composição.

Desde que nos deparamos com o pensamento do espanhol Jaume Trilla, autor que, ao conceituar a educação não formal, vale-se de uma ideia-força, a da cidade educativa ou a da sociedade educativa, ampliaram-se para nós as possibilidades de pensarmos a educação indo para além dos espaços escolares e institucionais. Dessa forma, unem-se ou interligam-se práticas e ações culturais, esportivas, artísticas, sociais, históricas, que acontecem no cotidiano e que têm a cidade como o espaço privilegiado. Talvez seja essa uma boa forma de pensar a educação integral e integrada.

Assim como queremos alargar o entendimento do termo educação, não se restringindo ao que ocorre nos espaços institucionais, especialmente formais/escolares, e como estamos em busca de um termo que apresente essas possibilidades de educação em contextos ampliados e ao longo da vida para todos os públicos – que, provisoriamente, chamamos de educação não formal –, talvez o termo cidade educativa ou sociedade educativa venha a calhar.

Não deixamos de pensar a educação formal e de acreditar que ela tem um papel bem definido na sociedade; nem deixamos de defender a escola pública como lugar legítimo e acessível a toda a população, proporcionando um ensino de qualidade por meio de metodologias variadas. O que queremos é jogar

luz para outras ações, metodologias e reflexões que acontecem em lugares e instituições não escolares, mas que também sejam potencial ou efetivamente educativas, como a biblioteca e o museu que estão na cidade disponíveis para diferentes públicos. Isso pode permitir pensar em pedagogias no campo da educação não formal.

Em um trecho de seu livro, Oliver Sacks menciona três lugares que frequentava com regularidade, além da escola, e onde desenvolvia seu conhecimento – além do que aprendia em família, informalmente –, aguçava sua curiosidade e ampliava seus interesses: a biblioteca, o jardim botânico e o museu de ciências.

[...] Minha escola, The Hall, não ensinava ciências e, por isso, pouco me interessava – nosso currículo, na época, baseava-se apenas nos clássicos. Mas isso não era um problema, pois as leituras particulares na biblioteca me proporcionavam minha verdadeira educação, e eu dividia meu tempo livre, quando não estava com o tio Dave (*o tio Tungstênio com quem aprendia química na prática*), entre a biblioteca e as maravilhas dos museus de South Kensington, que foram cruciais para mim durante toda a minha infância e adolescência.

Os museus, em especial, permitiam-me vagar à vontade, sem pressa, passando de uma sala a outra, de uma vitrine a outra, sem ser obrigado a seguir nenhum currículo, assistir a aulas, fazer exames ou competir. Ir à escola dava uma sensação de passividade e obrigação, ao passo que nos museus podíamos ser ativos, explorar, como no mundo. Os museus – bem como o zoológico e o jardim botânico de Kew – incutiram-me o desejo de sair pelo mundo e explorar pessoalmente, ser um colecionador de rochas, de plantas, um zoólogo ou um paleontólogo. (Cinquenta anos depois, ainda são os museus de história natural e os jardins botânicos que procuro toda vez que vou a uma nova cidade ou país).¹

Margareth Park, retomando suas lembranças de infância e juventude, também traz à tona os espaços extraescolares em que aprendia por conta própria, como se tivesse um passaporte em mãos que ia sendo carimbado à medida que fazia uso do que havia disponível na cidade:

Eu poderia retomar minha história na pequena biblioteca de Sousas, distrito de Campinas, São Paulo. Ah, meu museu era a própria Sousas, espalhado em fazendas, ruazinhas, trilhos de bonde perdidos a alimentar saudades

¹ SACKS, Oliver. *Meu tio Tungstênio: memórias de uma infância química*. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2002, p. 62.

e histórias, casarões de fazendas sempre fechados, imponentes, marcando um tempo perdido no tempo. Campos, outrora de café, coloridos por tomates trazidos pelos orientais que arrendavam as terras... o Museu Dinâmico de Ciências... para mim é isso. Os ciclos da terra amalgamados das diferenças lado a lado, garantindo a história que se faz... as rochas que chutávamos ao andar pelos longos caminhos.

Seu depoimento retoma a proposta de Ivan Illich, em seu livro “Sociedade sem escolas”. Levar aos espaços acadêmicos exemplos do que têm sido feito no cotidiano das cidades, de forma criativa e, muitas vezes, coletiva é também uma forma de ampliar as possibilidades de entendimento do fazer educacional e de suas provocações e inquietações, especialmente em um momento histórico tão acanhado em termos de insurreições.

Os artigos acadêmicos, relatos de experiências e os textos-ensaios imagético-poéticos aqui apresentados provêm de pesquisas em âmbito universitário e/ou de práticas docentes educativas desenvolvidas por educadores e professores com variadas formações e com diversificado público. Além disso, essas pesquisas e/ou práticas ocupam diferentes espaços disponíveis na cidade (ruas, praças, calçadas etc.), seja em instituições (ONGs, museu de arte, fazendas etc.) ou fora delas, mostrando-nos muito do que tem sido inventado em termos de metodologia e muito do que tem sido imaginado e realizado a fim de provocar conhecimento e experiência por meio de todos os sentidos e com múltiplas linguagens expressivas e comunicativas.

Este dossiê, intitulado “Educação não formal, educação social e educação sociocomunitária: cidades e metodologias”, inicia-se com o artigo “Educação-arte-cidade: intervenções políticas e poéticas”, de Renata Sieiro Fernandes, em que a autora apresenta uma pesquisa-ação desenvolvida com duas ONGs da periferia da cidade de Campinas (SP), envolvendo um curso de formação para educadores e coordenadores como uma das estratégias para melhor capacitá-los dentro do campo da educação não formal. O curso objetivou refletir e agir sobre os espaços da cidade como lugares de educação não formal, de apreciação estética e de exercício de microações políticas, artísticas, simbólicas e poéticas, por meio de intervenções no espaço público.

Em seguida, vem o artigo “Satolep: narrativas de uma cidade a contra-

pelo”, de Cristiano Guedes Pinheiro, Denise Marcos Bussoletti e Daniela da Cruz Schneider, que tem a cidade de Pelotas (RS) como palco para as vivências de dois mestres grãos do movimento negro pelotense. Os autores, a partir dos conceitos que fundamentam o trabalho, buscam, ousadamente, rascunhar uma pedagogia a contrapelo ou pedagogia da fronteira.

O terceiro artigo, “Cartografias da educação não formal”, de Valéria Aroeira Garcia e Daltro Cardoso Rotta, apresenta um exercício de cartografar a prática de educadores que atuam no espaço da rua e das instituições de educação não formal com públicos infantis e juvenis, assim como suas trajetórias que são explicitadas por meio dos fazeres de educadores, os quais evidenciam projetos intervencionistas de formação de sujeitos.

No quarto artigo, “Do outro lado do muro: manifestações de jovens por meio da intervenção urbana”, de Marina Mayumi Bartalini, apresentam-se ações de intervenções em espaços públicos dos bairros Vila Castelo Branco e Satélite Íris I, situados na zona noroeste da cidade de Campinas, como frutos de ações e reflexões no campo da educação não formal, envolvendo crianças e adolescentes, por meio de exercícios de deambulações pelo bairro e de registros fotográficos que funcionam como denúncia de descasos públicos e sociais.

No quinto artigo, “Interligar o museu e seu entorno: a ação educativa extramuros da Pinacoteca do Estado de São Paulo”, as autoras Gabriela Aidar e Milene Chiovatto nos mostram um processo educativo realizado com grupos de adultos em situação de rua, que são frequentadores de casas de convivência do entorno do museu, por meio de oficinas de artes, visitas educativas regulares à Pinacoteca e outras ações, como exposições educativas e publicações, integrando essa instituição de arte com um público raramente frequentador desse tipo de espaço de educação não formal, e vice-versa.

O sexto artigo, “Vivendo o corpo e a arte no espaço urbano”, de Eliete Rachel Bulhões Dias Bertoni, traz uma bela experiência desenvolvida com jovens, baseada nas propostas dos situacionistas de vivência e na construção do espaço urbano, por meio de deambulações e do exercício da deriva.

“A educação patrimonial e o turismo cultural como ações educativas não formais no contexto de fazendas históricas paulistas”, de Livia Morais Garcia Lima, sétimo artigo deste Dossiê, analisa a contribuição da educação patrimo-

nial e do turismo cultural no espaço rural, focalizando as fazendas paulistas no cenário da cidade e do campo, para público jovem, adulto e idoso.

O oitavo artigo, “Educação: a prática educativa de sustentabilidade na cidade”, de Maria Arlete Rosa e Cristiane Angelo, trata da relação entre educação não formal e meio ambiente, especificamente sobre o processo de constituição da prática educativa de sustentabilidade das lideranças comunitárias que atuam na Vila Sagrada Família, bacia do rio Barigui, em Curitiba (PR).

No nono artigo, “Projeto Riacho Doce: uma experiência de ação socioeducativa complementar à escola formal”, a autora Sheila Cristina Monteiro Matos apresenta uma experiência de ação complementar à escola formal na região Amazônica, envolvendo alunos de escolas da rede municipal de ensino que, no contraturno escolar, realizam atividades socioeducativas extracurriculares, como esporte, artes, informática, educação, dentre outras, visando a uma formação integral e integrada na cidade.

No décimo artigo, “A importância da educação não formal nas políticas públicas”, a autora Cássia Ribeiro da Costa focaliza a educação não formal por meio de atividades lúdicas como formas de transmissão de saber e cultura, sendo um elemento importante para a formação da cidadania diante das políticas públicas atuais.

O penúltimo artigo, “Jornal comunitário e história oral em ambiente de educação não formal: correlações e metodologias”, de Amarildo Carnicel, discute experiências em um espaço de educação não formal com públicos jovens, na cidade de Campinas, envolvendo o trabalho com a história oral e o aprendizado da elaboração e construção de jornais comunitários como veículos de comunicação e de relação e aproximação entre as instituições de educação não formal, a comunidade em que se inserem e a sociedade mais ampla.

E o último artigo que fecha o Dossiê, “Projeto varal fotográfico humano: a construção estética tendo o corpo como suporte”, de Tatiane Costa Corrêa e Carolina Giannini, apresenta um trabalho desenvolvido com jovens de 12 a 17 anos, em uma ONG situada na região periférica da cidade de Campinas que utilizou a fotografia como ferramenta para implementar a reflexão e o exercício de cidadania.

RENATA SIEIRO FERNANDES E MARGARETH BRANDINI PARK
Organizadoras do Dossiê.

Educação-arte-cidade: intervenções artísticas, políticas e poéticas¹

Education-art-city: political and poetics interventions

Recebido: 20/01/2011

Aprovado: 20/02/2011

Renata Sieiro Fernandes

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), *campus* de Americana (SP). E-mail: rsieirof@hotmail.com

Agência financiadora: Capes

Resumo

Trata-se de uma pesquisa-ação desenvolvida com duas organizações não governamentais (ONGs) da periferia da cidade de Campinas (SP), envolvendo um curso de formação para educadores e coordenadores como uma das estratégias para melhor capacitá-los dentro do campo da educação não formal. Esse curso objetivou refletir e agir sobre os espaços da cidade como lugares de educação não formal, de apreciação estética e de exercício de microações políticas, artísticas, simbólicas e poéticas, por meio de intervenções no espaço público.

Palavras-chave

Educação não formal, intervenção urbana, arte, cidade.

Abstract

This article is based on an action-research in development with two NGO's from the periphery of Campinas. This involves a training course for te-

achers and coordinators as a strategy for training in the field of non-formal education. This course aims to reflect and act on the city's spaces as sites of non-formal education, aesthetic appreciation and engage in micro-political actions, artistic, symbolic and poetic, through interventions in public space.

Key-words

Non-formal education, urban intervention, art, city.

Introdução: a pesquisa-ação em duas ONGs da periferia de Campinas

A pesquisa desenvolvida entre os anos de 2008 e 2010², de cunho qualitativo e investigativo, baseada, primeiramente, na observação de campo participante, reorientou-se para uma pesquisa-ação com focos e interesses institucionais de intervenção, visando ao aperfeiçoamento das ações educativas pensadas e realizadas em seus espaços. Ela envolveu coordenadores, educadores e público frequentador infantil e juvenil, com trabalho de campo e com referenciais da história oral nos momentos de entrevista, de organização e seleção dos materiais, tratamento dos dados a partir de categorias extraídas do material reunido e possíveis interpretações.

O intuito da pesquisa-ação era a melhoria de processos, relações ou hábitos, implicando mudanças comportamentais e/ou estruturais, no caso de envolver instituições e equipe de profissionais juntamente ao público assistido (GATTI, [19--]).

Para Gatti ([19--]), citando Kurt Lewin, o processo que tal metodologia de pesquisa envolve é composto por quatro atividades: o planejamento, visando à melhoria ou mudança de uma determinada situação; a atuação para implementar a mudança intencionada; o acompanhamento e a descrição dos efeitos da ação; e a análise e interpretação de todo o processo.

A busca pela mudança foi uma necessidade sentida e intencional por ambas as instituições envolvidas na pesquisa; já a busca pela pesquisadora se deu em momento concomitante, no sentido de ajudar a compreender a realidade e de tentar readequá-la melhor ao campo da educação não formal.

Segundo Barbier (2004, p. 43), nesse sentido:

A mudança visada não é imposta de fora pelos pesquisadores. Resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos. Se o processo é induzido pelos pesquisadores, em função de modalidades que eles propõem, a pesquisa é efetuada pelos atores em situação e sobre a situação destes. A ação parece prioritária nesse tipo de pesquisa, mas as consequências da ação permitem aos pesquisadores explorá-las com fins de pesquisa mais acadêmica.

A necessidade de se fazer uma pesquisa-ação surge de um problema ou problemática que nasce em um contexto preciso e para um determinado grupo, não sendo fruto de uma provocação do pesquisador. A ele cabe constatar a problemática, focá-la – identificando o que prevalece, o que bloqueia, o que falta – e auxiliar o grupo a tomar consciência dela, fornecendo retornos constantes e avaliações (interpretativas referenciadas teoricamente) no sentido de o grupo assumir responsabilidades e fornecer instrumentos que colaborem para/com a mudança (BARBIER, 2004).

Para tanto, é preciso que ocorra um contrato entre todos os envolvidos, mas um contrato aberto, como propõe Morin (*apud* BARBIER, 2004, p. 120):

[...] aberto em todas as suas dimensões, tanto na problemática, na análise das necessidades, na definição dos problemas, nos questionamentos, quanto na metodologia, incluindo a construção de instrumentos de coleta de dados e a revisão da informação concernente aos significados das ações.

Como coloca Garrido (*apud* GATTI, [19--]), assume-se aqui a perspectiva crítico-colaborativa que busca construir sentidos, significados e interpretações de modo compartilhado, que vão se construindo gradativamente, não sem retrocessos, impasses e conflitos, mas com avanços e empenho, por meio de envolvimento e interações próximos entre pesquisador e os sujeitos pesquisados:

[...] a possibilidade e necessidade ética da articulação emancipatória entre pesquisador e sujeitos pesquisados, conferindo à atividade científica um compromisso com a fertilização de teorias e ações que (subsidiem) a práxis dos professores, no sentido da transformação das condições de ensino e de aprendizagem, por meio da transformação de sentido que passariam a conferir às práticas institucionais.

Conforme Thiollent (1982), toda pesquisa-ação é uma forma de pesquisa participante e está preocupada com o agir sobre determinada situação.

O pesquisador está junto com os demais envolvidos na pesquisa, embora não participe cotidianamente de seu campo de ação. A participação dos pesquisados é ponto fundamental para a realização da pesquisa, pois eles dão as demandas, desenvolvem ações reorientadas e fornecem os materiais de retorno que servem de análise e interpretação para a resolução de alguma problemática coletiva sob a forma de ação concreta, para a conscientização, para o conhecimento e para a ampliação do debate dos grupos envolvidos (THIOLLENT, 1994).

Para poder ater-se mais detidamente no trabalho de investigação, a partir de ações de observação participante, foram focadas duas instituições não formais que atenderam ao interesse de trabalhar coletivamente e em parceria (entre si e com os espaços da cidade) na construção de pedagogias diferenciadas de ensino-aprendizagem que envolvessem práticas culturais e artísticas correspondentes aos interesses e características dos grupos com os quais se envolviam diretamente, especialmente os jovens. As duas instituições se caracterizam como atuantes no campo da educação não formal e situam-se na periferia da cidade de Campinas (SP), em um dos lados da Rodovia Anhanguera. Uma delas localiza-se no bairro Vila Castelo Branco e a outra no bairro Nova Aparecida.

Fez parte da metodologia desta pesquisa oferecer cursos de formação para os educadores e coordenadores pedagógicos das duas instituições focalizadas, centrando-se no histórico e conceituação da educação não formal, na reformulação de metodologias de trabalho pedagógico e registros reflexivos, bem como em discussões temáticas sobre o excesso de institucionalização e o direito à cidade. Esse direito é entendido aqui como ações políticas, poéticas e simbólicas – culturais e artísticas –, incluindo intervenções no espaço urbano – bairros e centros –, voltadas para a conscientização e desenvolvimento de ações mais centradas no campo e o público com que lidam, especialmente os jovens, suas problemáticas, necessidades, interesses na contemporaneidade.

Paralelamente a isso, buscamos aproximar as duas instituições e seus educadores e coordenadores – física e virtualmente³ – para que pudessem trocar experiências e referenciais, construir e reforçar laços profissionais que auxiliassem o processo de aprimoramento do ato educativo e, com isso, provocar o movimento de fazer a “periferia falar com a periferia”.

Educação, arte, cultura, política

Pensar a educação em interface com outras áreas do conhecimento, como arte, cultura e política, é entender as ações e ocupações do espaço público das cidades como lugares de educação não formal, onde diferentes agentes tomam parte, interagem e se relacionam, fazendo uso de linguagens e meios de expressão, comunicação e manifestação. A estética como a experiência do belo, do gosto e da filosofia da arte é uma vertente necessária, relevante e urgente a ser assumida na formação de educadores e educandos nos espaços ampliados de educação do tipo não formal, de modo a colaborar para que se coloquem na vida e no cotidiano, por meio de ações e intervenções imaginativas e criativas, artísticas/poéticas, como exercícios de microações políticas.

Tomando isso como propósito para discussões e reflexões, e preocupando-se com a melhoria da qualidade e o aperfeiçoamento dos saberes e fazeres de quem atua na educação com públicos jovens, especialmente, mas também infantis e de adultos e idosos, foi elaborado um curso de formação em serviço para educadores e equipe pedagógica como uma das estratégias de pesquisa-ação envolvendo duas ONGs que atuam na periferia da cidade de Campinas.

Em ambas as instituições, a discussão sobre a inclusão dos espaços da cidade como lugares educativos não formais, como entende Trilla (1997, 2009), e a proposição de se realizarem microações políticas foram empreendidas e levadas em conta nos planejamentos dos educadores, apesar de isso ainda se configurar em um desafio metodológico, pois estavam e estão habituados a trabalhar restritamente nos espaços internos e sob a tutela da instituição, ocupando ou fazendo pouco uso das potencialidades do espaço público e das ruas e praças e demais espaços da cidade⁴.

O que nos orientou teoricamente para isso foram os conceitos apresentados por Trilla (1997; 2009) sobre: “aprender na cidade”, ou seja, a partir das experiências e relações estabelecidas nela/com ela, de forma direta ou mediada pelas instituições; “aprender da cidade”, ou seja, o que compõe o imaginário que temos da cidade; e “aprender a cidade”, ou seja, as devolutivas que fazemos para o espaço da cidade de modo a contribuir para os processos educativos formais, não formais e informais. Também colabora com isso o pensamento de Sennett (1988) sobre o enfraquecimento do espaço público como lugar de socialização e

o de Lefebvre (1991) sobre o “direito à cidade” como o lugar da experiência e do exercício de ser cidadão, apontando para três aspectos da construção desse espaço social: o espaço concebido, o espaço percebido e o espaço vivido.

Na atualidade, devido ao parâmetro adotado ser o neoliberalismo como política extremada do sistema capitalista, os espaços educativos formais e não formais, em sua grande maioria, priorizam e desejam para si estruturas concretas e fechadas de existência. Os espaços públicos da cidade ficam esvaziados e servem como lugares muito mais de passagem e circulação do que de vivência cidadã. Como seus educadores, em muitos casos, também são sujeitos que vêm dessa experiência restrita ou insipiente de cidadania, terminam por não proporcionar ou não estimular o (re)conhecimento, a fruição e a ação em seus públicos de educandos.

Tomando como inspiração o pensamento e ações propositivas dos situacionistas de reinvenção da vida cotidiana por meio da vivência da arte e da política – especialmente Raoul Vaneigem e Guy Debord, que eram da vanguarda artística e política na Europa, nos anos de 1950 e 1960 –, um dos momentos e dos objetivos desta pesquisa-ação, envolvendo as duas ONGs da periferia de Campinas, seus educadores e educandos jovens, foi provocá-los a unir arte, política e cotidiano como forma coletiva ou individual de buscar possíveis e desejáveis mudanças no social.

Situacionismo é um movimento europeu de crítica social, cultural e política que reúne poetas, arquitetos, cineastas, artistas plásticos e outros profissionais. Seu início data de julho de 1957, com a fundação da Internacional Situacionista, em Cosio d’Aroschia, Itália. O grupo se define como uma “vanguarda artística e política”, apoiada em teorias críticas à sociedade de consumo e à cultura mercantilizada. A idéia de “situacionismo”, segundo eles, se relaciona à crença de que os indivíduos devem construir as situações de sua vida no cotidiano, cada um explorando seu potencial de modo a romper com a alienação reinante e obter prazer próprio. Do ponto de vista da reflexão, as principais fontes dos situacionistas são utopistas como Charles Fourier e Saint-Simon, hegelianos como os filósofos alemães Ludwig Feuerbach e o jovem Karl Marx. [...] Do ponto de vista artístico, as principais fontes do movimento são o dadaísmo e o surrealismo – sobretudo pela conexão por eles defendida entre arte e vida – e o letrismo do poeta romeno Isidore Isou e do pintor francês Gabriel Pomerand. [...] Trata-se de ver a poesia, ‘para lá da estética’, nos rostos dos homens e na

forma das cidades, anuncia o nº 5 do Potlach, 1954. “A nova beleza”, dizem eles, “será de SITUAÇÃO, quer dizer, provisória e vivida.” A idéia de realizar intervenções no ambiente, cara aos situacionistas, já está posta⁵.

O contato e a ampliação do repertório de ambos, aliados as discussões reflexivas e proposições de elaboração de intervenções, foram o início para a vivência e experiência do estético em arte. Esse repertório foi sendo construído a partir de levantamentos sobre usos e ocupações do espaço das cidades, por coletivos de artistas e de público em geral, por meio da linguagem artística (dança, teatro, música, artes visuais e plásticas) como: *flash mobs*, performances, *stickers*, instalações etc.

Para tanto, aumentar o repertório de conhecimento de ações desse tipo, promovidas por coletivos de artistas, ou ativistas ou por organizações, e de mobilizações de grupos brasileiros e estrangeiros – muitas vezes efêmeras – foi um primeiro passo.

Visando ampliar o conhecimento e o repertório dos educadores e coordenadores a fim de provocar ideias e novos projetos que contemplassem pensar na relação juventude e na produção cultural como foco de atenção da educação não formal, foram apresentadas algumas produções e ações de intervenção no espaço urbano, com foco em diferentes áreas e linguagens expressivas, incluindo os pioneiros nesse tipo de intervenção: como Flávio de Carvalho e seu desfile pelas ruas trajando seu “New look tropical”, em 1956, Hélio Oiticica e suas ofertas de “Penetráveis e Parangolés”, em 1964 e os “Bichos”, de Lygia Clark, em 1960.

Mas também temos alguns contemporâneos, como a Ciclophonica⁶ (Imagem 1), uma modalidade artístico-desportiva que integra música, ciclismo, paisagem sonora e urbanismo na cidade do Rio de Janeiro.

O projeto foi idealizado como uma forma de integrar a pesquisa sonora, o meio ambiente, a construção de instrumentos, a performance musical e o esporte de maneira divertida e educativa. A performance, é feita de maneira interativa através de ciclovias, ruas, monumentos, jardins, estradas e cidades⁷.

Outro projeto contemporâneo é “Toque-me, sou teu”, de Luke Jerram (Inglaterra), em que pianos são distribuídos em diversas regiões da cidade inter-

Imagem 1 - Os músicos e seus instrumentos nas bicicletas.



Fonte: <http://www.apocalipsemotorizado.net/wp-content/uploads/2009/12/cyclophonica-mandala.jpg>

Imagem 2 - Piano sendo tocado na rua.



Fonte: <http://www.pianosderua.com.br/wp-content/uploads/comments/2008/10/09/boyandman.jpg>

ferindo no cotidiano visual e sonoro do espaço público, para que sejam tocados, manipulados, experimentados por qualquer pessoa (Imagem 2). Cada piano disponibilizado tem uma página própria em um blog que permite ao público postar registros de suas intervenções. Para isso, basta abrir a página do piano encontrado e deixar um comentário com uma foto ou vídeo⁸.

Imagem 3 - Paredes pintadas em bairro de São Paulo.



Fonte: <http://www.ccebrasil.org.br/projeto/jardim-miriam-arte-clube-jamac>

Imagem 4 - Balões adesivos colados em propagandas de rua.



Fonte: http://farm4.static.flickr.com/3267/2706363871_74f9e579eb_o.jpg

Na área das artes plásticas, é possível encontrar o projeto “Paredes Pinturas”, no Jardim Santo André, em São Paulo, idealizado por Monica Nador, em que os jovens moradores da periferia estampam suas próprias padronagens em estêncil nos muros e paredes internas e externas das casas dos bairros⁹ (Imagem 3).

“Bubble project”¹⁰ é um outro projeto contemporâneo que propõe que se colem adesivos de balões – como os de gibi, representando falas e pensamentos – em propagandas veiculadas nas ruas, encorajando o público a completar seu interior, expressando pensamentos e opiniões sem censura, com imaginação e diversão (Imagem 4).

Na área do corpo ou do esporte, tem-se o Le parkour¹¹, que consiste em fazer acrobacias, manobras e peripécias como escalar e saltar muros e escadarias de casas e de equipamentos disponíveis na cidade, de se equilibrar em corrimões de pontes e viadutos, ultrapassando os “obstáculos” que aparecem em um percurso pelo espaço público, apenas usando dos recursos físicos e corporais de cada um (O ESTADO DE S. PAULO) (Imagem 5).

Imagem 5 - Corpos explorando e contornando obstáculos nas ruas.



Fonte: http://3.bp.blogspot.com/_ZghI0U1Wd_0/S8Nr3hZTygI/AAAAAAAAACA/CofYh-k0E6A/s1600/Le+parkour.jpg

Na área do ambientalismo, também conhecido como ecoativismo ou anarquismo verde, a proposta anônima de produção de “bolas de sementes” feitas com argila, adubos, sementes e água, que servem para espalhar, plantar flores, frutas e outras plantas, em terrenos baldios, praças, beira de estradas e áreas sem vegetação, funciona como uma microação política de intervenção e visa ainda ser uma ação ecológica. A receita para isso é:

1º Faça tipo uma panqueca com uma mão cheia de argila, e pressione com força sobre substrato espalhado. Vire para o outro lado, e pressione de novo.

2º Jogue as sementes sobre a panqueca. Use pelo menos três variedades de sementes, aproximadamente uma colher de chá de cada uma. Usar sementes de espécies diferentes aumenta as chances de sucesso em condições variadas. Enrole a panqueca e amasse um pouco. Adicione um pouco de água se começar a secar.

3º Faça bolinhas de mais ou menos 3 cm de diâmetro. Elas já podem ser usadas, ou você pode guardá-las em um lugar escuro e arejado para secarem, e serem usadas depois.

4º Jogue as bolas de sementes em um terreno vago. Elas funcionam melhor onde não há muita cobertura no solo. Use aproximadamente uma bola para cada 3m quadrados. Uma raquete de tênis ou estilingue podem ampliar seu alcance. Espere a chuva!¹²

Outros exemplos que se somaram a esses foram os inúmeros *flash mobs* que acontecem no mundo todo, sendo muitos deles em São Paulo – facilmente encontrados em vídeos na internet. *Flash Mob* é a abreviação de “*flash mobilization*”, que significa mobilização rápida, relâmpago. Trata-se de uma aglomeração instantânea de pessoas em um local público, normalmente agendadas por meio de “boca a boca”, celular ou internet, para realizar em ação uma ideia/conceito previamente organizada, buscando causar impacto. A dispersão geralmente é feita com a mesma instantaneidade¹³.

Considerações finais

O efeito de todas essas ações de que os educadores e coordenadores tomaram conhecimento pelo curso de formação dessa pesquisa-ação foi bastante gratificante para todos. Muitos vibraram e se envolveram com o que estava sendo apresentado e com as ideias provocadoras e motivadoras de seus propositores. Inclusive, um aspecto muito interessante é que, a partir desse encontro com as imagens e sons, alguns deles se lembraram de já ter visto algo nessa linha em televisão ou revista. Logo, o assunto não é tão novo ou desconhecido desse público; apenas que não foi evocado da memória como possível material de trabalho para a prática educativa com crianças e jovens.

Os educadores fizeram uma “chuva de ideias” a partir de suas memórias, extraindo exemplos de vivências do cotidiano e nas mídias de intervenção no espaço urbano que causassem ruptura no cotidiano dos sujeitos-cidadãos, que provocassem algo inovador e que envolvessem alguma linguagem artística.

Em muitos casos, o que citaram foram exemplos de ocupação do espaço público/ urbano, e não apenas intervenção, e também ações não circunscritas ao espaço público, porém no espaço da cidade. Citaram os grafites feitos em muros e fachadas; a performance desenvolvida por um grupo de atores vestidos de baratas que saía dançando pela rua, encostando nos pedestres, buscando relativizar ou recolocar o assunto do nojo, do asco com o outro; poesias grafitadas em muros, fragmentadas, de autoria anônima – quem a lesse, conheceria parte dela apenas, mas poderia ir juntando os pedaços ao encontrar, ao acaso ou pela busca, outra parte da poesia em outro muro; o projeto da artista Anna Muylaert, no Viaduto do Chá, em São Paulo, lugar muito escolhido por suicidas, em que a artista inventou um personagem e uma história de suicídio para ele. Os pedestres tomavam contato com fragmentos da história de vida do personagem pela via de “pistas” colocadas em lugares próximos, supondo o percurso/trajeto do suicida; as “estátuas vivas” que se movimentavam quando recebiam uma moeda; os “sombras” que seguiam os pedestres imitando-os; chamarizes falsos para ter a atenção do público; pessoas que causavam desequilíbrios silenciosos ao vestir ou usar algo fora do comum, como roupa do avesso, máscara cirúrgica, tapa-olhos em ônibus, metrô, lotações etc.

Foi surpreendente perceber/perceberem o quanto há de repertório; bastava apenas ser ativado pela memória.

O interessante é que eles buscavam em si possibilidades de levar o trabalho que faziam para fora do espaço da instituição e, de alguma forma, usarem e abusarem da criatividade e ousadia. Isso mostra que se colocam ou se colocarão mais atentos à experiência estética proporcionada pelas ações na cidade, assim como exercício de microações políticas que todos têm o direito de pôr em prática, para que incorporem isso em suas pedagogias e no trabalho educativo, especialmente desenvolvido com crianças e jovens, ainda que isso se constitua com algo inicial, desafiador e experimental.

Notas

¹ Este texto foi apresentado como comunicação no 2º Seminário Internacional de Educação Estética: “Entrelugares do Corpo e da Arte”, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 2010, em Campinas.

- ² A pesquisa intitula-se “Educação em diferentes contextos e os espaços da cidade”, com financiamento da Capes.
- ³ Como forma de “encontros” virtuais, foi desenvolvido um site para registros do cotidiano e momentos de reflexão dos educadores, construído e mantido com recursos da pesquisa. Para maiores informações, ver o link: <<http://www.fae.unicamp.br/semtramelas>>.
- ⁴ A educadora e artista plástica Marina Mayumi Bartalini, que desenvolve pesquisa de iniciação científica orientada pelo Prof. Dr. Marco do Valle, do Departamento de Artes Plásticas do Instituto de Artes da UNICAMP, participou efetivamente do levantamento de fontes sobre intervencionismo artístico e colaborou com a apresentação dos materiais em forma de palestras.
- ⁵ Itaú Cultural. Ver <<http://www.itaucultural.org.br>>.
- ⁶ Disponível no site do Mundo da Bike: <<http://mundodabike.blog.terra.com.br/2007/01/23/cyclophonica/>>.
- ⁷ Disponível no site do Mundo da Bike.
- ⁸ Disponível em: <<http://www.pianosderua.com.br/>>.
- ⁹ Disponível em <<http://g1.globo.com/Noticias/PopArte/0,,AA1346273-7084,00.html>>.
- ¹⁰ Em The Bubble Project. Disponível em: <<http://www.thebubbleproject.com/>>.
- ¹¹ A tradução da palavra francesa “parcour” é percurso. Esse esporte surgiu nos anos de 1980, por meio do atleta David Belle, e chegou ao Brasil por volta de 2004.
- ¹² “Bolas de Semente – Aprenda a fazer”. Disponível em: <<http://jardinagemlibertaria.files.wordpress.com/2007/12/bolas-de-sementes.jpg>>.
- ¹³ Ver site Gordo Nerd. Disponível em: <<http://www.gordonerd.com/voce-sabe-o-que-e-flash-mob>>.

Referências bibliográficas

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2004.

GATTI, Bernardete. *Pesquisa em ação*: produção de conhecimentos e produção de sentidos como desafio. [S.l. : s.n. : 19--]. (mimeografado).

ITAÚ CULTURAL. Enciclopédia Itaú Cultural. Artes Visuais. *Situacionismo*. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=3654>. Acesso em: 22 jul. 2010.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Ed. Moraes, 1991.

O ESTADO DE S.PAULO. *Minoria de fibra*. São Paulo, 28 mar. 2010. Suplemento, p. 14-15.

SENNETT, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. Tradução de Lygia Araujo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre a pesquisa-ação. *Serviço Social & Sociedade*, ano IV, n. 10, p. 123-141, dez/1982.

_____. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.

TRILLA BERNET, Jaime. A educación non-formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación. *Revista Galega do Ensino*, n. 24, p. 199-221, set.2009.

_____. Cidades educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, Maria Amélia S. (Org.). *Cidades educadoras*. Curitiba: Ed. UFPR, 1997. p. 13-34.

Sites

<<http://mundodabike.blog.terra.com.br/2007/01/23/cyclophonica/>>. Acesso em: 22 jul. 2010.

<<http://g1.globo.com/Noticias/PopArte/0,,AA1346273-7084,00.html>>. Acesso em: 22 jul. 2010.

<<http://www.pianosderua.com.br/>>. Acesso em: 22 jul. 2010.

<<http://www.thebubbleproject.com/>>. Acesso em: 22 jul. 2010.

<<http://jardinagemlibertaria.files.wordpress.com/2007/12/bolas-de-sementes.jpg>>. Acesso em: 22 jul. 2010.

<<http://www.gordonerd.com/voce-sabe-o-que-e-flash-mob>>. Acesso em: 22 jul. 2010.

<<http://www.fae.unicamp.br/semtramelas>>. Acesso em: 22 jul. 2010.

Satolep: narrativas de uma cidade a contrapelo

Satolep: narratives of a city in the contrary way

Recebido: 7/10/2011
Aprovado: 16/10/2011

Cristiano Guedes Pinheiro

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: cgptapes@gmail.com

Denise Marcos Bussoletti

Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: denisebussoletti@gmail.com

Daniela da Cruz Schneider

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: danic.schneider@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta e discute os conceitos de narrativa e de cidade a contrapelo. Os conceitos foram originados a partir das pesquisas e ações desenvolvidas pelo Núcleo de Arte Linguagem e Subjetividade (NALS), ligado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Tendo a cidade de Pelotas (ou Satolep) como palco, apresentaremos as vivências de dois mestres

griôs do movimento negro pelotense, a partir do desenvolvimento dos conceitos que fundamentam este trabalho. Posteriormente, serão esboçados os marcos de uma pedagogia a contrapelo ou pedagogia da fronteira. Ao final, em notas propositadamente não conclusivas, serão lançadas questões que fazem parte dos desafios das pesquisas em curso.

Palavras-chave

Narrativas populares, cidade a contrapelo, pedagogia a contrapelo, Satolep, griô.

Abstract

This article presents and discusses the concepts of narrative and city “in the contrary way”. The concepts originated from researches and actions undertaken by NALS (Núcleo de Arte, Linguagem e Subjetividade), center linked at Faculdade de Educação, at Universidade Federal de Pelotas. Considering the city of Pelotas (or Satolep) as stage, we present accounts of two masters griôs linked of the city’s black movement, from which the concepts underlying this work are developed. After that, the milestones of a pedagogy in the contrary way or pedagogy of the border will be outlined. In the end, for a not defined conclusion, questions that composed the research will be proposed.

Key-words

Popular narratives, in the contrary way city, in the contrary way pedagogy, Satolep, griô.

Introdução

Não perdi tempo indo à academia. Lancei-me na afluência humana dessas ruas e nelas fiz meu aprendizado.
(VITOR RAMIL)

Contar histórias de uma cidade a contrapelo requer, antes de mais nada, que definamos um sentido para a palavra “contrapelo”. Poderíamos recorrer tão somente à definição dicionarizada do termo, porém o sentido sob o qual

entendemos a palavra “contrapelo” vai além. Mais que “ao revés” ou mesmo “ao arrepio”, a contrapelo significa – buscando ser fiel e agregando a matriz benjaminiana do conceito – um lugar ou um entrelugar onde uma narrativa ou mesmo uma cidade podem ser percebidas com outro olhar, podem ser resignificadas, podem ser narradas novamente e, assim, constituírem-se em um lugar de resistência, de transformação.

Nesse sentido, as narrativas de uma cidade a contrapelo dizem dessa nova maneira de perceber a cidade. Como indica Vitor Ramil, Satolep é um anagrama que, lido da direita para a esquerda, forma o nome da cidade de Pelotas (RS). E se é verdade que “O homem faz a cidade, [e] a cidade faz o homem” (RAMIL, 2008, p. 47), o que queremos é contar de uma outra cidade e de outros homens e mulheres que produzem saberes e fazeres tão importantes quanto aqueles produzidos pela universidade.

Assim, apresentaremos neste artigo, as vivências de dois mestres griôs¹ do movimento negro da cidade de Pelotas, uma cidade histórica localizada no extremo sul do Rio Grande do Sul, conhecida por ter sido um importante polo charqueador, por ter, ainda hoje, casarões centenários e entre outras singularidades, pela significativa expressão musical, cultural e artística no cenário nacional. Pelotas, no entanto, contou principalmente com a contribuição da cultura negra para a construção não só da própria cidade mas também para a construção do seu imaginário, expresso de forma pungente por meio da música, da religião, das festas populares (como o carnaval), da luta e da resistência que as comunidades negras ainda mantêm para preservar e conquistar espaços.

Atentos à perspectiva da cidade e suas singularidades, atrelamos nossa discussão às pesquisas desenvolvidas junto ao Núcleo de Arte Linguagem e Subjetividade (NALS), ligado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Ao longo dos últimos três anos e meio, o NALS vem desenvolvendo um conjunto de projetos que buscam a valorização e a visibilização de diversas formas de manifestações da cultura popular. Um destes projetos em específico é o Fórum Internacional de Contadores de Histórias (FICH), realizado anualmente e que em 2011 completou sua terceira edição. Por meio das narrativas populares, o fórum tem buscado o diálogo com grupos periféricos e com aquilo que denominamos de estéticas marginais ou mesmo estéticas

periféricas, promovendo, assim, sua visibilidade e o exercício de uma cidadania emancipatória por meio da arte e da cultura.

Os estudos e o trabalho a partir do FICH têm possibilitado conhecer melhor as comunidades a que pertencem, por exemplo, dona Sirley e mestre Baptista, dois mestres griôs, e como se dá o processo de transmissão/ensino dos saberes e fazeres entre os mestres griôs e a comunidade, considerados aqui como narrativas a contrapelo.

Nessa perspectiva compreendemos que os griôs mantêm a memória coletiva e a vivacidade dos costumes de suas comunidades, que propiciam a elas uma intensa e profícua ferramenta de educação e de resistência às tentativas de homogeneização, de destruição daquilo que é tradicional, daquilo que é popular, daquilo que é tão moderno quanto a própria modernidade. Em última análise, eles podem contribuir para a construção de novas formas de organização e educação comunitárias, alternativas à atual “sociedade das coisas”, ou seja, formas de educação e organização comunitárias que transformem a cidade em um lugar melhor para se viver.

A cidade, na literatura ou na vida real, funde-se e confunde-se... Pelotas ou Satolep? Uma cidade a contrapelo. Estar atento para uma cidade a contrapelo é percebê-la pelo foco de uma história inacabada, não resultante de um passado morto. O presente pode se estabelecer como um entrelugar, quando entendido como transitório e responsável por trazer à tona os discursos silenciados. A cada história narrada há uma nova experiência. Uma cidade a contrapelo é aquela onde a história é revolvida e que novas narrativas surgem não em sobreposição ou subtração a outros discursos, mas em pleno dialogismo.

A arte de contar histórias

Em tempos em que as novas diretrizes do mundo globalizado apontam para processos de homogeneização e o fim das “fronteiras nacionais”, buscam-se novas formas que possibilitem sobreviver, ou até mesmo viver, nesse tempo cujo nome próprio alguns querem adjetivar com “Fim da História”. Mas a despeito da chamada “crise de paradigmas” que ronda o tempo presente, podemos perguntar: O que é novo nesse processo? Bhabha (1998) responde que o que pode ser inovador do ponto de vista teórico e político, na contemporaneidade, é

a necessidade de focalizar os momentos e os processos em que são produzidas as subjetividades originárias, respeitando e articulando as diferenças culturais existentes. E isso inscreve-se em um espaço denominado de entrelugares, onde as diferentes estratégias de subjetivação, tanto singular como coletivas, podem significar novas identidades, seja no sentido da colaboração, seja no da contestação definidora da ideia de sociedade (BHABHA, 1998, p. 20).

E é por meio da motivação que esses entrelugares fornecem como possibilidade de elaboração definidores da sociedade e seus sujeitos. Assim, entendemos o “local da contação de histórias” ou o “local da cultura popular dos mestres griôs” como sendo um lugar onde as narrativas, a cultura e a cidade podem ser ressignificadas.

Conforme alertou Walter Benjamin (1980), “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo”, e caso estas histórias não sejam mais contadas, elas vão se perdendo porque “ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história”. Nesse processo de escuta, o ouvinte aprende junto com a história o ritmo do trabalho ao mesmo tempo em que desenvolve o dom da narrativa. Dessa forma, percebemos então a importância da figura do narrador, do indivíduo forjado na experiência e que domina a arte da oralidade: “O narrador colhe o que narra na experiência, própria ou relatada. E transforma isso outra vez em experiência dos que ouvem sua história”. E mais, essa experiência é a “experiência que anda de boca em boca”, que é a “fonte onde beberam todos os narradores”, ou seja, a experiência popular de contar e recontar histórias. Experiência essa que é aqui entendida como potencial transformador, assimilada e cultivada pelos mestres griôs como força criadora, capaz de criar uma narrativa a contrapelo, capaz de transformar a vida (BENJAMIN, 1980, p. 58-60).

Antecedentes griô

Os *griots*, em terminologia francesa, ou *dieli*, em bambara, são animadores públicos, músicos, embaixadores e cortesãos, genealogistas, historiadores ou poetas, característicos da chamada África Ocidental, com destaque para a região do Mali, Senegal, Gâmbia e Guiné. Percorrem suas comunidades, regiões e países contando e cantando suas histórias, em buscas de informações para suas genealogias ou em alguma missão diplomática (HAMPÂTÉ BÂ, 2010).

Essa tradição chegou ao Brasil junto com os negros vindos da África ao longo

de mais de 300 anos de escravidão, aqui sendo adaptada e se tornando instrumento para a manutenção das culturas africanas em terras brasileiras, bem como ferramenta de resistência e transmissão dos saberes e fazeres das comunidades negras.

Recentemente (2006), o Governo Federal apoiou um programa de reconhecimento e valorização da prática griô. Ambos, dona Sirley e mestre Baptista, são hoje mestres da Ação Griô Nacional, um programa (compartilhado no âmbito do Ministério da Cultura por meio da Secretaria de Cidadania Cultural e do Ponto de Cultura Grãos de Luz, em Lençóis, Bahia) que visa à preservação das tradições orais das comunidades e à valorização dos griôs, mestres e aprendizes enquanto patrimônio cultural Brasileiro. A Ação Griô Nacional conta com uma rede de 130 pontos de cultura e organizações comunitárias, 750 griôs aprendizes, griôs e mestres, bolsistas e representantes da tradição oral do Brasil, em diálogo com 600 escolas, universidades e entidades de educação e cultura por meio de projetos pedagógicos de fortalecimento da identidade e ancestralidade do povo brasileiro (BRASIL, 2010).

O saber griô: dona Sirley e mestre Batista²

Sirley da Silva Amaro, ou dona Sirley (Imagem 1 e 2), como é conhecida, é uma contadora de histórias de 75 anos e costureira de profissão. Ela conta histórias suas e de seus antepassados a partir de acontecimentos cotidianos e de histórias que lhe contaram ou que ouviu falar, as quais remontam, principalmente, às antigas charqueadas e aos clubes e bailes de carnaval que frequentou e que ainda continua frequentando.

Proprietária de uma disposição invejável, dona Sirley participa de diversas redes de contação de histórias e ações comunitárias: de oficinas de histórias griôs ao coral da terceira idade. Reconhecida pela comunidade em que vive e por uma rede de relacionamentos que vão do bairro à academia, e vice-versa, dona Sirley conta e também canta as histórias do seu cotidiano, de quando era criança, menina e também de quando era casada. Para um bom ouvinte, suas histórias da Pelotas negra, de como eram os bailes de carnaval, revelam muito mais do que histórias pessoais; é possível perceber como era a vida em seu tempo, perceber como se estabeleciam as relações de gênero, raça e de classe:

Imagem 1 - Dona Sirley em oficina de Histórias de Amor, promovida pelo Nals em 30 de junho de 2011.



Fonte: Gilberto Carvalho.

Imagem 2 - Dona Sirley, no Cortejo Griô, organizado e promovido pela própria dona Sirley.



Fonte: Leonardo da Costa Dias.

Não não, não é costura [quando perguntado se ela teria virado griô por ter sido costureira], é pela arte toda, pela história toda de vida. Porque eu não sei se tu tem visto nas entrevistas que o Griô é de tradição oral, que é aquela pessoa que conta várias coisas, né, de vários tempos (MUSEU DA PESSOA, 2006, depoimento de Sirlei da Silva Amaro).

Neves Meirelles Baptista, ou mais conhecidamente mestre Baptista (Imagem 3), que também tem 75 anos, foi oleiro, taxista, ajudante de caminhoneiro e motorista de ônibus da empresa Nossa Senhora da Penha, na qual trabalhou por 20 anos até se aposentar:

Imagem 3 - Mestre Baptista, em uma aula sobre o sopapo, no II Fórum Internacional de Contadores de Histórias, promovido pelo Nals nos dias 15 e 16 de dezembro de 2010.



Fonte: Gilberto Carvalho.

Espero eu dar mais alguma coisa de minha vida, do que eu fiz pelo carnaval de Pelotas e aquilo que eu sei fazer, que eu aprendi até agora. Agora com as minhas limitações, que eu possa do Griô [...] levar isso que eu sei para essas crianças que estão precisando, essas crianças de periferia, que eu possa ajudar eles a tirar eles da rua, ou aqueles que não foram que também não vá para rua. Arrumar uma ocupação para eles, eles vão fazer instrumento, eles vão tocar instrumento, eles vão dançar. Eles vão ser tratados como gente. Esse é o trabalho do Griô, ele tá voltado para as minorias e a melhoria das pessoas, para a melhoria social das pessoas (MUSEU DA PESSOA, 2007, depoimento de Neves Meirelles Baptista).

A figura do mestre Baptista está indissociavelmente ligada ao carnaval e ao sopapo. Além de griô, trabalha há anos como mestre de bateria. Sua relação com o sopapo é ainda mais forte, pois é um dos poucos que fabrica o instrumento.

O sopapo é um instrumento de percussão de origem africana que ainda sobrevive pela tradição e pelo trabalho de resgate do mestre Baptista, visto que acredita ter recebido dos orixás a missão de divulgar e reviver sua utilização.

A construção do sopapo habita diferentes imaginários e se desvela por diferenciadas narrativas. No entanto, seu surgimento na cidade de Pelotas,

a partir das diferentes narrativas, sempre mantém uma ligação com África, buscando na matriz cultural indícios de sua presença. Surgem, assim, disputas entre diferentes grupos de lugares de saber diferenciados que buscam as significações e/ou verdades nessa história narrada. No entanto, o verdadeiro já não é destaque, e sim a necessidade de manter viva uma história ou mesmo um saber fazer. O que está sendo problematizado aqui não é sua origem, mas sim como ela é contada, narrada. Há um mítico nessas histórias, porém nunca invenção... apenas (re)invenção.

O sopapo, para além de todas as discussões que o cercam, deve ser considerado um elemento que materializa a tradição oral, a arte de contar histórias. Ele mostra-se como resultado de resistência e persiste, ainda que desvinculado de sua construção original, de sua função primeira.

Mario Maia (2008, p. 32) defende a ideia de que:

[...] o sopapo e seus ritmos, enquanto elementos simbólicos convertidos em signos e referendados por parte da população afrodescendente em Pelotas e Porto Alegre, exercem, junto com outros elementos, um papel de sustentação e manutenção destes grupos sociais.

É por meio desse artefato cultural e das possibilidades de renarrar continuamente sua história que uma tradição vai sendo mantida e transmitida.

Por uma pedagogia a contrapelo ou pedagogia da fronteira

Como já referimos anteriormente, compreendemos fronteira não como um lugar físico, apesar de, às vezes, poder ser considerado como tal, mas principalmente como sendo um entrelugar de novas possibilidades, onde a vida, uma cidade, a cultura, as relações, uma narrativa ganham novos valores e passam a ser vistas sob novas lentes, ganhando, assim, a possibilidade de serem ressignificadas, narradas novamente, transformadas.

Guimarães Rosa, no conto “A Terceira Margem do Rio”, de seu livro “Primeiras Estórias” (2005), narra a história de um homem que decide abandonar a família para viver dentro de uma canoa e de lá nunca mais sai, vivendo, assim, constantemente naquilo que o autor chamou de “a terceira margem do rio”: “Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a inven-

ção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais” (ROSA, 2005, p. 78).

As possibilidades de análise e entendimento são tantas, porém, a nós, interessa principalmente a ideia do indivíduo que renuncia a estabilidade da margem com sua solidez e terra firme para viver além dela, no entanto, alguém da margem oposta, ou seja, por entre meio de ambas. Essa não é uma decisão fácil, pois desassossega, promove um rompimento com a “ordem”, transforma aquilo que era fronteira – e no sentido engessado do termo, o que era considerado periferia – em centro. Esse novo centro é causa e consequência de incompreensões: “A estranheza dessa verdade deu para estarrecer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia” (ROSA, 2005, p. 78) suscita um novo discurso que se apresenta como um discurso que resiste! Resiste ao que foi, ao que é.

Encontramos um eco, um diálogo, em Bhabha, do que é para Guimarães Rosa “a terceira margem do rio”. Bhabha introduz o seu livro “O Local da Cultura” (1998) com uma formulação de Heidegger que diz assim: “Uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual *algo começa a se fazer presente*” (HEIDEGGER, 1971 *apud* BHABHA, 1998, p. 19. grifo do autor).

Boaventura de Souza Santos (2005) sugere que a metáfora da fronteira pode nos auxiliar a compreender o modelo de uma subjetividade emergente, crítica e emancipatória, em um cenário onde existe um certo desassossego no ar, algo típico dos tempos atuais, tempos considerados como “de passagem”. Existe, nessa perspectiva, uma desconfiança nos mapas antigos e a exigência de outros e novos mapas no espaço de uma “sociedade intervalar” ou de uma “sociedade de transição paradigmática”. É nesse espaço onde as novas fronteiras se alinham (SANTOS, 2001).

Também é nesse espaço e nesse tempo que nos parece importante afirmar que pensar fronteiras no âmbito da educação e da cultura significa também pontuá-las não só nas presenças como também nas ausências reprimidas e ativamente construídas enquanto tal. Podemos dizer assim que é por entre ausências que a proposta de uma pedagogia a contrapelo ou pedagogia da fronteira se verifica; mais especificamente, como um espaço de exercício e de apreensão do desassossego, relacionado com a criação e a possibilidade de encontro com

as rupturas necessárias, com a emergência de novos paradigmas atentos aos desafios que se apresentam à educação neste começo do século XXI.

Parece-nos de renovada importância indagar hoje acerca das representações³ da identidade e da alteridade no lastro daquilo que os estudos culturais sugerem como uma “pedagogia da fronteira” (GIROUX, 1992) ou ainda daquilo que McLaren (1999) denominou como sendo uma “identidade de fronteira”, criadas “[...] a partir da empatia por outros como forma de uma conexão passional através da diferença” na luta “contra a nossa falha em ver nosso próprio reflexo nos olhos dos outros [...]” (MCLAREN, 1999, p. 193-195).

Ou ainda é necessário compreender que:

O ritmo da luta pela transformação educacional e social não pode mais estar contido nos passos regulares e sem medo do exército de trabalhadores marchando em direção aos portões de ferro da liberdade, mas já está sendo ouvido nos templos híbridos das bandas das cidades de fronteiras, nas correntes espirais do vocal de uma Aster Aweke Kabu, nos sons do *ason* e do *priyè Deyò*, nos polirritmos percussivos de um *black rap* profético, nas invocações de Ogum, Iansã e Obaluê, significando o que aparenta ser o silêncio ensurdecido da vida cultural na qual as identidades são mapeadas não apenas pela diversidade, mas sim pela diferença (MCLAREN, 1999, p. 104. grifo do autor).

Partindo dessa compreensão, somos levados a crer que urge consolidar isto que pode ser entendido com uma pedagogia a contrapelo ou pedagogia da fronteira; uma pedagogia que paute o seu compromisso por um restabelecimento crítico da formação pedagógica, mantendo o espaço para as perguntas mais do que para as respostas conceituais e acabadas, suportando a experiência radical da diversidade, aproximando e tornando presentes as linhas que por vezes separam fronteiras.

Estar a contrapelo é também evidenciar “pelo por pelo”, não ater-se ao homogêneo. É ir de encontro ao que é dito e afirmado com categoria, para ir ao encontro de novas possibilidades de contar a história da cidade. Este texto busca os pelos... aqueles que escapam a trama, a qual teima em tomar uma única direção. São os sujeitos que se estabelecem entre discursos, com discursos outros, estabelecendo, assim, uma outra margem para o rio.

Sônia Kramer (2008), em um artigo chamado “Educação a Contrapelo”, trata especificamente da contribuição de Walter Benjamin para a educação. Buscando a construção do que seria essa educação, baseada no pensamento do filósofo ela diz:

Propõe a ruptura do era uma vez, com um tempo pleno de agoras, em que passado, presente e futuro se cruzam. É no resgate do passado, na memória, na escuta de vozes que foram emudecidas que reside a possibilidade de realizar o encontro secreto marcado entre as gerações precedentes e a nossa (KRAMER, 2008, p. 17-18).

Assim, as narrativas populares visam estabelecer essa conexão, um encontro secreto entre presente e passado. O passado não está acabado; ele é presentificado modificando o agora, o presente, por meio da tradição oral.

Considerações finais

Buscamos apresentar neste artigo os conceitos de narrativa e cidade a contrapelo, os quais, para nós, entre outras possibilidades, materializam-se nas práticas narrativas dos mestres griôs dona Sirley e mestre Baptista. Olhar a cidade de forma diferente a que estamos acostumados é, enfim, perceber outras possibilidades de entendê-la, é encontrar novos caminhos na mesma cidade, é olhar para a cidade, para a rua, e fazer, quem sabe, perguntas ao revés: “Às vezes me pergunto se moramos na rua ou se é a rua que passa em nós” (RAMIL, 2008, p. 13).

Não cabe aqui as pretensões de dar voz às minorias, mas sim buscar a grandeza dessas histórias à margem; pensar a história da cidade como fragmentada, como singularidades que compõem uma totalidade que nunca está pronta, que uma “história nunca acaba”, que há sempre uma outra perspectiva, novo fragmento e novas formas de contar/narrar a história.

Cabe ainda salientar a necessidade de dar visibilidade para os estudos no campo dos saberes populares. Como a história de uma cidade a contrapelo pode contribuir para pensar novos rumos para a educação? Mas antes, em pergunta benjaminiana, como pensar a própria história a contrapelo?

Seguimos assim pela tarefa de pesquisa, buscando esboçar a proposta de uma pedagogia a contrapelo ou pedagogia da fronteira, objetivando o enten-

dimento não só da ressignificação ou valorização da cidade ou dos saberes e fazeres populares, mas também avançando nesse sentido e assumindo uma ação e postura críticas da própria formação pedagógica. Para tanto, é necessário reconhecer outras possibilidades de saberes, de experiências, e que uma das marcas desse tempo histórico em que vivemos é a diversidade, e, como tal, nossos conceitos podem, e talvez devam, ser reelaborados.

Notas

- ¹ De forma bastante genérica, e aqui seguindo Hampâté Bâ (2010, p. 193) para a definição do que seja um griô na África, podemos defini-lo também como contador de histórias.
- ² Os depoimentos/citações e imagens de dona Sirley e mestre Baptista, contidos neste artigo, possuem autorização dos sujeitos pesquisados para sua utilização.
- ³ Representar neste texto é um reapresentar, portanto um pouco cópia e outro pouco interpretação da realidade, conforme Spink (1993, p. 7) afirma: “[...] um misto de pré-ciência, ainda nos estágios de descrição do real, e de teatro, em que atores criam um mundo imaginário, reflexo também do mundo em que vivemos – um exemplo como queria Wittgenstein, do poder da linguagem de criar o mundo.”

Referências bibliográficas

- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter et al. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Avila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BRASIL. Ministério da Cultura. Secretaria de Cidadania Cultural. Cultura e Cidadania. Ação griô. *A Lei Griô*. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/culturaviva/a-lei-griô/>>. Acesso em: 7 nov. 2010.
- GIROUX, Henry. *Border crossing: cultural workers and the politics of Education*. Nova York; Londres: Routledge, 1992.
- HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). *História geral da África I: Metodologia e pré-história da África*. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212.
- KRAMER, Sônia. Educação a contrapelo. *Revista Educação*, São Paulo, n. 7, mar. 2008.

MAIA, Mario de Souza. *O sopapo e o cabobu*: etnografia de uma tradição percursora no extremo sul do Brasil. 2008. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. Tradução de Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1999.

MUSEU DA PESSOA. Histórias. Pessoas. *Sirlei da Silva Amaro*. 2006. Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/MuseuVirtual/hmdepoente/depoimentoDepoente.do?action=ver&idDepoenteHome=11109&key=6140&forward=HOME_DEPOIMENTO_VER_GERAL&tipo=&pager.offset=8>. Acesso em: 28 ago. 2011.

MUSEU DA PESSOA. Histórias. Pessoas. Neives Meirelles Baptista. 2007. Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net/MuseuVirtual/hmdepoente/depoimentoDepoente.do?action=ver&idDepoenteHome=11110>>. Acesso em: 28 ago. 2011.

RAMIL, Vitor. *Satolep*. São Paulo: Ed. Cosac and Naify, 2008.

ROSA, João Guimarães. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento, 2001.

_____. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2005.

SPINK, Mary Jane. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

Cartografias da educação não formal

Cartographies of non-formal education

Recebido: 4/10/2011
Aprovado: 18/10/2011

Valéria Aroeira Garcia

Supervisora Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisadora do Grupo de Estudos em Memória, Educação e Cultura (GEMEC) do Centro de Memória da UNICAMP (CMU). E-mail: va_garcia@hotmail.com

Daltro Cardoso Rotta

Professor de Educação Física da Fundação Hélio Augusto de Souza (FUNDHAS) da Prefeitura Municipal de São José dos Campos (SP). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisador do Grupo de Estudos em Memória, Educação e Cultura (GEMEC) do Centro de Memória da UNICAMP (CMU). E-mail: daltro.rotta@terra.com.br

Resumo

O presente artigo, que é fruto de pesquisa de campo de mestrado e de doutorado dos autores e também de observações realizadas em palestras, assessorias e cursos ministrados em instituições que atuam no campo da educação não formal, visa cartografar a prática e as trajetórias dos educadores, explicitadas por meio de seus fazeres. Consideramos tanto a prática educativa realizada nas ruas como também nas instituições que atuam no campo da educação não formal, tendo como solo de nossa problemática os projetos intervencionistas realizados pelo estado, sociedade civil e terceiro setor, que têm como alvo algumas questões sociais. Delimitaremos, assim,

especificamente ações nas áreas de educação, cultura e assistência social que se dirigem às crianças e aos jovens. O diálogo bibliográfico se dá com Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault, prioritariamente.

Palavras-chave

Educação não formal, educação social, educação não escolar, educação extraescolar.

Abstract

The present text is fruit of field research of MSc and PhD programs, along with comments carried through in lectures, assessorships and courses given in institutions that act in the non formal education field. The proposal of this article is to map the practical action of educators, as well as its trajectories that are evidenced through the hands on practice of educators. We in such a way consider both the educative practical carried through in the streets, as well as in the institutions that act in the field of the non formal education. The floor of our problematic is the interventionist projects carried through by the State, the civil society and the third sector, all having social issues as target. We will thus delimit, specifically actions in the education areas, culture and social assistance addressed to the children and the young. The bibliographical dialogue is the one with Gilles Deleuze, Félix Guattari and mainly with Michel Foucault.

Key-words

Nonformal education, social education, out of school education, extra school education.

Os percursos de uma cartografia

Este artigo que apresentamos trata de problematizar a emergência de algumas práticas culturais¹ que vêm atualmente subsidiando projetos no campo da educação não formal. Essa questão resulta de uma demanda de pesquisa de seus autores que tentam cartografar as trajetórias complexas de formação desses sujeitos urbanos, possuindo como horizonte as tecnologias que os cons-

tituíram como sujeitos de conhecimentos (o “ser” vinculado a essas práticas – o ser *breaker*, o ser *rapper*, o ser skatista etc.) e o tensionamento existente entre uma cultura emergente das ruas e uma cultura oficial escolarizada. Nesse sentido, interessa-nos investigar como a ordem dos acontecimentos inscreve-se nos corpos destes jovens, sujeitos que dominam uma arte das ruas e/ou requisitam para si um lugar de educador, prática até então legitimada pelo diploma da instituição universitária, ou que têm esse *status* atribuído pelas instituições e projetos nos quais estão realizando ações.

O panorama que delineamos por meio de observações participantes, assessorias, palestras e cursos de formação aponta para a emergência de um número significativo de projetos com o intuito de oferecer opções diversificadas a crianças e jovens, favorecendo e privilegiando áreas artísticas, culturais e corporais fora do tempo da educação formal. É importante considerar que essas propostas têm recebido diferentes nomenclaturas – contraturno, horário alternativo, educação complementar, segundo horário – e, em geral, possuem como referência a formalidade educacional.

Para uma melhor problematização dessa temática, centraremos nossas análises em dois tempos distintos que demarcam a constituição desses sujeitos culturais: o tempo da rua e o tempo institucional. Perguntaríamos ainda: Quem são os atores sociais que protagonizam a criação dessas práticas não formais de educação? De que cenários emergem encenando sua dança, sua arte, seus gestos? Quais as singularidades presentes nessa subjetividade urbana juvenil? E quais enfrentamentos estabelecem com as instituições que organizam uma maneira moderna de existir (*ethos*), como a família, a escola, e a igreja?

Para esse exercício de pensamento, adotamos como referenciais alguns autores que ajudam a compor dois eixos teóricos principais dessa discussão.

Interessam-nos, primeiramente, algumas discussões provindas de Gilles Deleuze sobre a criação conceitual e o movimento de desterritorialização e reterritorialização de conceitos entre diversos campos de saber. Deleuze e Guattari (1992) empenharam-se profundamente em uma renovação de conceitos na filosofia. Existe uma clara mudança de perspectiva, na qual a função da filosofia é deslocada de uma postura contemplativa/reflexiva para uma postura criativa. Para Deleuze e Guattari (1992), a criação de conceito não tem relação

nenhuma com a coisa em si ou a sua essência, mas com o acontecimento que se efetua em um estado das coisas, contrapondo-se às ideias gerais e aos universalismos² que até então marcaram o campo filosófico.

Nesse exercício de renovar a filosofia com uma intensa criação conceitual, a obra “Mil Platôs” (DELEUZE; GUATTARI, 1997) constitui-se como uma grande experimentação, reterritorializando conceitos de outros campos de conhecimento, criando imagens conceituais (por exemplo: o rizoma, cartografia, linhas de fuga, agenciamentos complexos), compreendendo-os como uma caixa de ferramenta à qual se recorre para a solução de problemas/dificuldades e com elementos que podem ajudar em travessias, ou seja, como uma máquina de sentidos, no duplo que essa palavra remete: o de sensibilidade e o de significante.

Um segundo eixo acompanha as estratégias de poder na obra de Michel Foucault, principalmente a transição da dupla ontologia (saber/poder), presente em seus estudos da década de 1970, para uma tripla ontologia (saber/poder/si), possibilitando a emergência de novos conceitos na *démarche* foucaultiana, como governo, ascese, dobra e tecnologia de si. É interessante notar, na trajetória de Foucault, um desdobramento no seu conceito de poder: até fins da década de 1970, estava extremamente vinculado a uma relação repressiva, na qual o poder constitutivo da sociedade moderna se inscrevia no corpo e na sexualidade, a partir das instituições. Em alternativa a esse poder irrestrito, contrapõe-se um conceito de poder como governo, positivo, emergente de uma política de controle dos corpos modernos (biopolítica). Essa transição é fundamental para compreendermos as problematizações subsequentes, que vão da temática “governo dos outros” para o “governo de si”, fazendo emergir uma nova concepção de política baseada na dobra do poder sobre si mesmo, como desdobra Deleuze (1988, p. 106):

É como se as relações do fora se dobrassem, se encurvassem para conseguir um duplo e produzir uma relação consigo, para construir um interior, o qual enfronha-se e desenvolve-se em uma relação *sui generis*: a Eukrateia; a relação consigo como domínio é um poder exercido sobre si no poder exercido sobre os outros. [...] O domínio dos outros deve-se duplicar em uma relação consigo mesmo. [...] Isto é o que os Gregos fizeram: eles dobraram a força sem que ela deixasse de ser força. Eles aplicaram sobre si mesmo. Longe de ignorar a interioridade, a individualidade, a subjetividade, inventaram o sujeito, mas como derivação, como resultado de uma subjetivação.

O campo da educação não formal

Gostaríamos, primeiramente, de delimitar como solo de nossa problemática os projetos intervencionistas realizados pelo estado, a sociedade civil e o terceiro setor, que têm como alvo algumas questões sociais. Delimitaremos, assim, especificamente ações nas áreas de educação, cultura e assistência social que se dirigem às crianças e aos jovens.

O campo da educação não formal é o “lugar conceitual” em que muitas dessas ações vêm sendo realizadas. É importante considerar que a prática da educação não formal já acontecia anteriormente à própria denominação, mas sua concepção como campo educacional, com suas particularidades e características conceituais específicas, é recente, ou seja, a educação não formal, como conceito, com um campo próprio, a partir de um “plano de imanência” específico, de acordo com Deleuze e Guattari (1992), é uma questão que discutimos e apontamos como um campo teórico emergente.

Na área educacional, há uma tendência em se desprezar os saberes não oriundos da escola. Adotamos como perspectiva a existência de saberes diversos que ordenam e significam nossas vidas e que de uma maneira relacional e complexa concorrem para a constituição do que poderíamos chamar provisoriamente de cultura atual. A tendência é em classificar esses saberes, no horizonte da cientificidade, de “populares”, “práticas”, “de senso comum”. Nessa linha de pensamento, os saberes que compõem o território escolar são sistematizados de acordo com um discurso ligado ao racionalismo científico emergente dos séculos XVII e XVIII – discurso esse que revoluciona uma maneira de se pensar a educação moderna, uma vez que práticas educacionais sempre existiram na história ocidental.

Esse projeto formal de educação cultural das massas foi disseminado em todo o corpo social. Principalmente pelo *status quo* alcançado e pelo lugar que passou a ocupar nas mais diversas hierarquias sociais, poderíamos dizer que é na modernidade que se forja um *ethos* referencial da educação escolarizada, um *ethos* pedagógico de onde emerge a escola moderna similar aos moldes que temos hoje, isto é, baseada na técnica, ordenadora do tempo e com o espaço do saber a fim de atingir níveis altíssimos de produtividade e docilidade. Esse saber garante que o sujeito educando se enquadre nos níveis de adestramento que cada época necessita.

Dessa forma, os saberes que não se baseiam na formalidade educacio-

nal são considerados como “menores”, menos sério, ingênuos, por operarem muitas vezes em outros tempos e espaços que não o da instituição escolar – tempos dispersos da tradição, do mito, da memória, da oralidade, da prática.

Foucault (2002, p. 36) analisa e expõe os lugares sociais dos discursos e a hierarquia de saberes:

Desta vez, não se trata de dominar os poderes que eles (discursos) têm, nem de conjurar os acasos de sua aparição; trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciadas), enquanto outras parecem quase abertas a todos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala.

Além das diferenças existentes no acesso e “distribuição” dos saberes considerados de responsabilidade da educação formal, outros saberes com *status* de menor reconhecimento se fazem presente e povoam o campo da educação não formal. Estes, em geral, podem ser distribuídos e trocados sem uma censura tão forte, uma vez que operam em outras teias de poder.

Dessa forma, a educação não formal, quando consideramos os projetos voltados para crianças e jovens oriundos das camadas pobres da sociedade, ainda é concebida, por diferentes setores, incluindo o educacional, como promotora de atividades “menores”, para passar o tempo, brincar, para “tirá-los das ruas”, ou seja, atividades compreendidas como de menor importância e que não têm o compromisso de contribuir para a construção do homem social na sua totalidade. Considera-se apenas que essa contribuição se dá de maneira casual.

Ao analisarmos alguns projetos e propostas voltados para crianças e jovens, é possível perceber que a reflexão se dá muito mais no âmbito do cotidiano, por meio da oralidade, de tateios e da necessidade de resolver situações do dia a dia, o que implica dizer que é a prática vem construindo o campo da educação não formal.

O conceito de educação não formal

Nossa proposta é procurar perceber a dimensão da educação não formal a partir da compreensão de conceito apresentada por Deleuze e Guattari (1992). Nessa perspectiva, a primeira análise é no sentido de entender a palavra “conceito” como ela é concebida pelos autores, quando utilizada no contexto dessa discussão, uma vez que para eles:

[...] todo conceito tem um contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes. [...] Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não tem sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 27).

“O conceito diz o acontecimento, não a essência ou a coisa. É o acontecimento puro [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1992 p. 33), é a percepção e compreensão consciente do pensamento, a vivência do pensamento. O conceito de educação não formal não está no conceito de educação formal, apesar de possuir alguns entrelaçamentos com este último; é um outro conceito que não se refere ao acontecimento da educação formal, que não é nem melhor nem pior, mas sim que transita em outro plano. O conceito necessita de um meio para acontecer; o meio em que o conceito emerge é o plano de imanência.

Dessa forma, o conceito de educação não formal, assim como outros que têm com ele ligação direta, habita um plano de imanência que não é o mesmo que habita o conceito de educação formal, apesar de poder haver pontes, cruzamentos, entrechoques entre ambos e outros mais.

A educação não formal tem um território e uma maneira de se organizar e de se relacionar que lhe é própria. Assim, não é oportuno que ela se utilize de instrumentais e características que são do campo da educação formal para pensar e para se referir à educação não formal. É necessária a criação de outros caracteres para a análise e estudo desse novo conceito, que circula sobre um outro plano, ou seja, o plano de imanência da educação não formal é outro que não o da educação formal.

Nesse momento em que a sociedade chama para si a responsabilidade de assumir questões da área social, uma série de projetos (educacionais, culturais, assistências etc.) surge respondendo e agindo de maneira bastante diferente em relação a essas ações. Uma questão importante nessa análise diz respeito ao

projeto político de cada uma dessas propostas, pois, de acordo com o projeto político, as ações se diferenciam e respondem de maneiras distintas em suas atuações (e possíveis transformações) nas áreas sociais.

O sujeito da educação não formal

Nossa intenção neste artigo é analisar o lugar de educador ocupado por sujeitos que são chamados a atuar em propostas no campo da educação não formal, possuindo, principalmente, como público-alvo crianças e jovens.

Considerando os projetos que realizam ações fora do tempo da educação formal, podemos pensar, ao menos, em dois tipos de profissionais necessários para o desenvolvimento e realização dessas propostas: aquele que assume a responsabilidade pela elaboração e encaminhamento administrativo das ações para o desenvolvimento dos projetos; e aquele que assume a responsabilidade pela viabilização de fato, ou seja, pelo encaminhamento das ações. Não significa que as ações de responsabilidade de ambos os profissionais não possam estar centradas em uma única pessoa ou possam ser realizadas de maneira coletiva.

Nessa amplitude de possibilidades, vamos nos deter, nesse momento, nas alternativas possíveis em relação aos profissionais que são chamados a ocupar essas funções. A questão que nos interessa é: Quem são essas pessoas que vêm assumindo essas ações em sua linha de frente, ou seja, atuando diretamente com as crianças e jovens, e quais funções acabam exercendo?

O quadro que encontramos e acompanhamos por meio de observação participante na realização de pesquisa de mestrado e doutorado, assessorias, palestras e oferecimento de cursos de formação para esses educadores é o de um grande número de projetos com a proposta de oferecer opções diversificadas a crianças e jovens, favorecendo e privilegiando as áreas artísticas, culturais e corporais em períodos contrários ao tempo da educação formal. Essas propostas têm recebido diferentes nomenclaturas: contraturno, horário alternativo, educação complementar, proposta educacional, educação alternativa, projeto alternativo, educação complementar à escola, educação informal, educação não formal, educação social, entre outros. Vale chamar a atenção para o fato de que esses nomes possuem o seu eixo em torno da educação escolar e que os próprios projetos de trabalho não sabem muito bem como se autoneameiam e se identificam.

Assim, uma diversidade de profissionais vem assumindo diferentes funções nesses projetos. São os professores de música, teatro, dança, artes plásticas, expressão corporal (ao considerarmos os mais usuais), sendo que já há algum tempo outros sujeitos com seus fazeres e saberes outros vêm adentrando esse campo, tais como: skatistas, malabaristas, grafiteiros, artesãos, pagodeiros, *rappers*, *b-boys* e *b-girls*, percussionistas, dançarinos de axé, contadores de histórias, capoeiristas, entre muitos outros.

Esses novos personagens estão contribuindo bastante para o andamento e desenvolvimento dos projetos na área da educação não formal. Podemos dizer que eles são imprescindíveis para a realização de muitos dos projetos nesse campo. Muitas vezes, eles chegam com um saber que é ímpar, com uma técnica que é específica. No entanto, o fato de existir a responsabilidade de ensinar/de “passar” esse saber para um grupo de crianças e/ou de jovens em um contexto institucional traz uma série de questões vinculadas à área educacional que queremos apontar e discutir.

Essas observações e análises advêm do fato de que em muitas ocasiões temos sido procurados para realizar cursos de formação para esses educadores. A própria terminologia merece uma primeira discussão. Uma outra questão é que essas pessoas têm um saber que lhes é próprio e que é construído em diferentes situações e lugares, podendo ser desde cursos acadêmicos (de graduação e/ou pós-graduação), como uma série de outras situações de aprendizagem, como autodidatas, até saberes advindos de práticas urbanas (aprendidos e desenvolvidos em grupos nos espaços públicos das cidades – praças, ruas, bairros, favelas). Portanto, em relação às terminologias utilizadas, observamos que seus usos são muitos e também bastante variados.

Assim, ao observarmos as definições dadas a esses educadores, encontramos termos como: oficinairos, arte-educadores, professores, educadores sociais, educadores, cuidadores, agentes culturais, monitores, educadores de rua (quando as ações e interferências se dão no espaço da rua). Essa discussão não se refere apenas à nomenclatura utilizada, mas a diferentes concepções que os projetos têm de sua ação e atuação e à existência de diferentes projetos políticos, além de ser uma discussão importante ao considerarmos esse grupo como pertencente a uma categoria profissional que vem cons-

truindo sua identidade nos encontros, conflitos, trocas e entrechoques de diferentes áreas do saber.

Nesse contexto, vale destacar duas questões pedagógicas importantes para a discussão: uma delas é a compreensão que temos desses profissionais como educadores³ e a outra é em relação às características próprias dessa especificidade de educador e, conseqüentemente, dessa educação.

Uma outra questão que destacamos, ainda referente à nomenclatura e às características em relação a esse novo campo educacional, diz respeito à denominação e ao imaginário que esse nome carrega ou pode carregar. Do que estamos falando e o que os outros compreendem quando utilizamos essas diferentes nomenclaturas?

Nosella (2003), analisando as categorias e terminologias de educador e de professor, aponta que o profissional educador sempre existiu ao longo da história, que é quem nutre alguém, que vive junto, que cresce e aprende junto. O professor é uma categoria profissional que tem um saber específico e que professa esse saber publicamente, ligado a uma técnica que surge ao longo da história vinculado ao surgimento do alfabeto (e aí a importância da técnica). Realizando uma discussão conceitual sobre a formação de professores, o autor aponta que:

Somos educadores ou professores? Conceitualmente, são noções distintas, concretamente se integram. Educar é uma função universal. Todos e sempre são educadores, inclusive a natureza, o mundo, as coisas. Platão denomina esse 'todo educante' de 'pantakou'. Tudo concorre no desenvolvimento das pessoas, sobretudo das crianças e da juventude. Podemos dizer que todo indivíduo é educado pela sua própria história, cujas circunstâncias se modificam de tempo em tempo, de época para época, de lugar para lugar, de classe social para classe (NOSELLA, 2003, p. 169).

Considerando as contribuições de Nosella (2003), fica evidente que todos esses profissionais aos quais nos referimos são educadores. Então a questão que aparece é: O que mais eles são?

Também observamos que eles possuem um saber específico que é ensinado, é transmitido a outros em locais e tempos determinados para esses encontros e essas "trocas". Podemos, a partir dessas constatações, compreender que esses educadores são também professores?

O conceito de professor, diferentemente, refere-se a competências específicas, adquiridas por uma pessoa que as transmite a outras, ensinando-as e treinando-as. Nesse sentido, se educador é um predicado universal, professor é um predicado específico, particular. Assim, todo professor é educador, mas o inverso não se aplica, pois nem todo educador é professor: “[...] O professor que não assume plenamente a função de educador e se exime de sua responsabilidade ético-política torna-se um técnico asséptico e reedita na prática pedagógica a velha tese da neutralidade científica” (NOSELLA, 2003, p. 170).

Mas a questão que nos remetemos aqui se refere à formação desses educadores que possuem tantas e distintas nomenclaturas. Mais uma vez Nosella (2003, p. 170) contribui com importantes reflexões acerca da função e origem do papel de professor e educador, além de trazer a concepção de formação:

O termo formação apresenta uma profunda ambigüidade em seu núcleo semântico original. Paradoxalmente, é essa ambigüidade que torna o ato formativo um ato humano, ético, de liberdade e opção. Pois sabemos que o fundamento da ética é essa possibilidade do fracasso e do sucesso ao mesmo tempo. Assim, formar alguém pode se tornar um processo autoritário, um forçar um alguém a imitar um modelo preconceituoso sufocando ou anulando a própria liberdade. Os modelos, nos processos educativos, matam a ‘possibilidade’, são espelhos retrovisores ilusoriamente vistos como horizontes futuros. Servem para serem reformulados, não imitados. Ao mesmo tempo, porém, formar alguém se torna um processo de cumplicidade entre o formador e o formando, no qual o primeiro apresenta formas e experiências conhecidas e o segundo exercita a liberdade e cria o futuro. A cumplicidade é uma oculta e silenciosa troca de valores, no delicioso e delicado jogo da liberdade. Por isso, o ato de formar é essencialmente um ato ético, de liberdade.

Portanto a formação está presente na relação, na troca de valores como apontou Nosella; ela faz parte dos mais variados processos educacionais, englobando tanto a educação informal como a não formal e a formal, ou seja, podemos dizer que a formação está incorporada no fazer educacional. Se em todos os processos educacionais a formação está presente, podemos compreender que todos aqueles que atuam nesses processos são formadores e ao mesmo tempo formandos, uma vez que a formação está na relação, na troca.

A questão que nos remetemos anteriormente sobre a natureza dos educadores

das ações no campo da educação não formal diz respeito à identidade desses profissionais e também aos projetos em que estão envolvidos. Mais uma vez é importante trazer uma citação de Nosella (2003, p. 170) para nos ajudar a compreender:

O educador é difusamente educado pelo Estado, no sentido gramsciano do termo, isto é, pela sociedade política e pela sociedade civil, das quais ele próprio direta e indiretamente participa. Isso significa que o educador é formado ou é educado contínua e ‘molecularmente’ pela legislação, pela organização social, pela burocracia impositiva, pelo exército, pela polícia, pelos castigos impostos e pelos prêmios oferecidos no âmbito das duas sociedades referidas. Ele é, ainda, educado pela e na convivência familiar, pelas tradições culturais e pela linguagem, pelos hábitos e valores, pelas inúmeras e variadas instituições e organizações que compõem a sociedade civil, pelos amigos e vizinhos, pelas igrejas, sindicatos, partidos, meios de comunicação social etc.

Somos educados por processos informais, formais e não formais de maneira misturada, de forma que as trocas que realizamos e que são realizados conosco, juntamente com as escolhas que fazemos nesse processo, permitem que nós nos formemos e que nos deem forma mutuamente. Não é algo que vem primeiro que a outro; nem um melhor que o outro; como também não significa que são complementarias no sentido de que um ato está e existe para completar o que falta(ou) de outro. Os processos de formação, de troca que vivenciamos, formam-nos (diferentes “eus”), às vezes nos complementando, mas em muitas outras nos trazem conflitos, antagonismos, oposições, angústias.

Nesses tantos e diferentes processos educacionais, o educador está presente em muitos personagens; ele é ou pode ser, como nos mostrou Nosella (2003), tanto ator como pode estar representado pela instituição. Nesse amplo espaço, o que nos interessa é trazer à tona às ações realizadas por uma série de educadores, formadores, atuantes em numerosos e diferentes projetos no campo da educação não formal.

Nesse campo é possível percebermos a atuação de professores e de outros educadores, isto é, daqueles que não têm a sua origem na formação de professor, de acordo com Nosella (2003), pelo fato de sua preparação para esse fim não ter acontecido nos moldes da educação formal (“ele não estudou para isso”), mas sim de outros lugares, de outras práticas e outros fazeres.

A presença desses diferentes educadores e de professores nos projetos de educação não formal é importante para a flexibilidade e amplitude que caracte-

rizam esse campo, pois essa diversidade, que também é uma das características da educação não formal, permite o crescimento das propostas na relação ente os diferentes saberes e maneiras de fazer a educação, possibilitando a emergência de outros e muitos jeitos de organizar e vivenciar o processo educacional, escapando de modelos instituídos.

Vários desses projetos têm em seu cotidiano discussões sobre a sua identidade. Dentre as perguntas que se fazem estão: Que tipo de educação é essa que fazemos? Com quais profissionais contamos?

Da mesma maneira, os educadores que são chamados a atuar nesses projetos também se questionam para saber qual o seu papel nesse campo educacional, procuram uma relação com essa especificidade educacional e buscam compreender o campo educacional no qual trabalham: O que significa ser um educador no campo da educação não formal? Qual é o papel desse educador nesse contexto?

Muitas vezes é para responder ou clarear um pouco essas questões que os “cursos ou palestras de formação” são solicitados. Nesse contato, assim como nas pesquisas de campo, temos percebido as várias e muitas diferenças existentes entre as diversas propostas e também em relação aos profissionais que são chamados a atuar nesses programas.

Uma das questões que estão presentes entre as muitas angústias dos educadores, principalmente daqueles que têm como ação educativa às práticas que realizam nas ruas, em encontros entre amigos, diz respeito ao fato de ensinar e ter como “profissão” a sua prática de grupo. Em outras palavras, há um conflito intenso entre capital (vender força de trabalho) e a arte do saber, uma vez que dominar um saber e praticá-lo como arte, como encontro, está em um escopo. No entanto, vender esse saber, ensiná-los a outros como “aula”, como “conteúdo”, ocupa um outro lugar.

Nas falas desses educadores, é possível atestar esse conflito quando dizem, por exemplo, que: é diferente andar de skate nas ruas e nos espaços de educação, pois existe hora para começar e acabar; fazer um grafite em muro de escola com a permissão e olhares de todos é muito diferente de grafitar um muro “proibido” somente com o grupo de pertencimento. Porém é muito interessante poder viver daquilo que se sabe e gosta de fazer, mesmo que esse saber ainda não seja reconhecido como importante e como um discurso.

O conflito instaurado está entre os limites que a institucionalização dessas práticas traz e a mudança de significado dos fazeres. Uma situação específica é praticar qualquer atividade como fruição, prazer; outra é praticar a mesma atividade no exercício de ensiná-la a outrem em tempos e lugares determinados. A relação de troca é outra; é instituída por uma série de trâmites e comportamentos que colocam essas práticas no campo da educação não formal e da formal.

Ao mesmo tempo, o fato de essas práticas transgressoras terem uma aceitação maior nos últimos anos e estarem em algumas situações sendo capturadas pela máquina de guerra (DELEUZE; GUATTARI, 1997) faz com que os jovens que a praticam passem a ocupar um outro lugar na sociedade; em muitas situações, trata-se de um lugar de destaque, pois ousou e tem um saber não instituído que é ímpar e que outros não têm.

Esse movimento de busca pelo não aceito, pela transgressão, possibilita que outras manifestações sejam legitimadas socialmente, passando, às vezes, por uma “acomodação”. Se, por um lado, podemos considerar que isso traz uma perda, por outro, principalmente em relação aos jovens das camadas pobres, é possível perceber que esse movimento permite uma marca identitária bastante interessante, propiciando, além de uma notoriedade por um saber não legitimado e compreendido de maneira negativa, um *status* de “profissão” e um reconhecimento positivo daquele que detém esse conhecimento.

Portanto o exercício desses outros saberes nas propostas de educação não formal não pode ser analisado de maneira polarizada, com um sentimento de perda da “pureza” das práticas transgressoras e com a intenção de capturá-las e transformá-las em atividades para serem ensinadas e aprendidas. Esses momentos e lugares diferentes estão juntos nesses educadores e em todo esse processo identitário, nos quais eles vêm sendo atores e participando como criadores no campo da educação não formal.

Cabe um pequeno apontamento acerca de algumas denominações que esses educadores vêm recebendo e utilizando no seu fazer profissional: o termo “oficineiro(a)” remete à técnica, à aptidão específica para algumas questões e à valorização do fazer na produção de objetos, peças, shows etc.; a terminologia “monitor(a)” remete ao monitoramento e a uma atitude vigilante em relação às crianças e jovens, não explicitando a relação existente.

A designação “educador(a)” de rua está associada, inicialmente, ao local onde o encontro educacional acontece, onde as questões daqueles que vivem ou se sustentam nas ruas estão colocadas, e aparece como uma denominação dada por aqueles que exercem a ação educativa nas ruas.

Já a terminologia “educador social” tem história e especificidades muito particulares. De acordo com Romans, Trilla e Petrus (2003), são educadores que vêm de uma diversidade de formação e que têm práticas profissionais voltadas para aqueles que estão, de alguma maneira, vivendo ou correndo o risco de viver uma situação de marginalização social:

[...] el ejercicio profesional del educador social se basa en la orientación, mejora, enriquecimiento y aportaciones a los procesos educativos de los demás, es decir que fundamentalmente su actividad laboral descansa en las interacciones con los usuarios y usuarias de los servicios, aspectos que requieren no solamente del conocimiento de técnicas, recursos y métodos sino también, y sobre todo, de la capacidad de empatía, escucha y respuesta en su relación profesional (ROMANS; TRILLA; PETRUS, 2003, p. 169).

Em relação ao termo “educação social”, os autores colocam que a atuação desses profissionais ainda é muito dispersa e difusa:

A pesar de las dificultades que entraña especificar las funciones de los educadores sociales, teniendo en cuenta la diversidad de realidades sociales y la complejidad de competencias administrativas que provienen de instituciones tanto públicas como privadas, bien sean de ámbito local, regional o estatal (ROMANS; TRILLA; PETRUS, 2003, p. 151).

A designação “arte-educador” também é bastante utilizada e surgiu a partir de um movimento de artistas e professores de educação artística que lutaram pela introdução da arte na escola, por meio de encontros e congressos que resultaram na criação da Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo, tendo como um de seus objetivos resgatar e registrar a história da arte-educação. Essa nomenclatura vem sendo muito utilizada tanto pelos próprios educadores como também por programas que realizam ações no campo da educação não formal, mas o conhecimento da história da arte-educação, em geral, não é resgatado, e a terminologia é usada como mais uma e como sinônimo das várias outras.

A questão crucial não é qual nomenclatura é a mais adequada, mas nos interessa discutir a construção da identidade desse(a) educador(a) e as maneiras que os mais diversos programas contribuem para essa construção, pois cada uma das terminologias utilizadas indica, mesmo que não explicitamente, o projeto político e a compreensão de mundo defendida pelas diferentes instituições e projetos que atuam com crianças e jovens. Outras denominações também são utilizadas, porém nos prendemos nas mais usuais. Encontramos desde preocupações com o projeto político da instituição até a preocupação específica com as atividades e as técnicas propostas nas ações divulgadas pelos projetos.

Essa reflexão partiu de análises realizadas na atuação em programas distintos, originários do poder público (municipal e federal) e de ações da sociedade civil, localizados em Paulínia (SP), Campinas (SP), Jarinu (SP), São José dos Campos (SP), Ribeirão Preto (SP), Pouso Alegre (MG), Varginha (MG) e Pelotas (RS).

Notas

- ¹ Desdobramento do conceito utilizado por Michel de Certeau para superar a velha e infrutífera discussão a respeito da problematização da cultura, por meio de blocos antagônicos de posturas binárias, por exemplo: da cultura popular/cultura de elite ou cultura erudita/cultura de massa. Para maiores detalhes, ver Certeau (1994).
- ² Ver Deleuze e Guattari (1992).
- ³ Estamos tomando como princípio que todos aqueles que ensinam são educadores; por isso utilizamos essa terminologia.

Referências bibliográficas

- AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da educação não-formal: (re)atualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, Antonio Joaquim; STOER, Stephen R. *A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Afrontamento, 1992. p. 83-96.
- ALLIEZ, Eric (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. Coordenação da tradução de Anna Lúcia de Oliveira. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Coordenação de tradução de Ana Lucia de Oliveira. São Paulo: Ed. 34, 1997. 5 vol.

FERNANDES, Renata Sieiro; PARK, Margareth Brandini. Educação não-formal. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo (Orgs.). *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra: Editora Setembro, 2007. p. 131-132.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo; Edições Loyola, 2002.

GARCIA, Valéria Aroeira. Educação Não-formal: do histórico ao trabalho local. In: PARK, Margareth Brandini. *Formação de educadores: memória, patrimônio e meio-ambiente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. *A educação não-formal como acontecimento*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2009.

NOSELLA, Paolo. A formação do educador e do professor: esboço histórico-filosófico. In: VII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, Águas de Lindóia, 2003. *Anais... Águas de Lindóia*, 2003. p. 169.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Reanta Sieiro (Orgs.). *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas: UNICAMP/CMU; Holambra: Editora Setembro, 2005.

ROMANS, Merce; TRILLA, Jaume; PETRUS, Antoni. *Profissão: educador social*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

ROTTA, Daltro Cardoso. *O Hip-Hop (en)cena: problemática do corpo, da cultura e da formação*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2006.

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

TRILLA, Jaume. *La educación fuera de la escuela: âmbitos no formales y educación social*. Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

Do outro lado do muro: manifestações de jovens por meio da intervenção urbana

Across the wall: manifestations of young people through urban intervention

Recebido: 10/05/2011

Aprovado: 30/05/2011

Marina Mayumi Bartalini

Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais e pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestranda na Faculdade de Educação da UNICAMP. Bolsista CAPES/CNPQ. E-mail: marinamayuu@gmail.com

Resumo

A partir do estudo das intervenções urbanas realizadas no Brasil e no mundo, crianças e adolescentes de uma instituição socioeducativa de ensino não formal realizaram intervenções em espaços públicos dos bairros Vila Castelo Branco e Satélite Íris I, situados na zona noroeste da cidade de Campinas (SP). A trajetória para a realização das intervenções foi traçada por meio da vivência deambulatória e posterior reflexão acerca das impressões geradas pelas caminhadas que foram feitas pelos jovens em seu próprio bairro. Durante essas caminhadas, foram feitos registros fotográficos de problemas estruturais do bairro e problemas oriundos das relações culturais e sociais da comunidade. Por meio da análise de imagens dos processos criativos de artistas e coletivos de artistas que realizam intervenções no espaço público das cidades do Brasil e do mundo, os jovens planejaram e executaram coletivamente ações artísticas no bairro onde moram. O processo consistiu na realização de rodas de conversas que focavam a busca de novas estratégias ex-

pressivas para aprimorar a comunicação dos jovens com sua própria comunidade. Durante esse procedimento, foram realizadas entrevistas com moradores que faziam intervenções em espaços públicos relacionadas ao cuidado dos jardins de praças públicas. “Projeto Corpos Carimbados”, “Migração dos Pássaros”, “Terra do Nosso Chão”, “Cadê/Achei!”, “Paisagens Transparentes” e “Reorganizações de Lixo” são algumas dessas intervenções realizadas, entre setembro de 2009 e maio de 2010, coletivamente pelos jovens durante este período.

Palavras-chave

Arte-educação, intervenção urbana, educação não formal.

Abstract

Based on research related to urban interventions carried out in Brazil and other countries, children and adolescents participating in non-formal education carried out interventions in the Vila Castelo Branco and Satellite Iris I neighborhoods, both located in the city of Campinas, State of São Paulo, Brazil. The process that led up to the interventions began with an invitation to a group of children and adolescents to take guided walks around their neighborhoods and then participate in discussions about the impressions the experience stirred up in them. During the walks photographs were taken of structural problems in the neighborhoods and problems caused by the cultural and social relationships in the community. By analyzing images of the creative processes of individual artists, including groups who jointly carry out interventions in cities in Brazil and elsewhere, the young people planned and collectively produced artistic works in the neighborhoods where they themselves live. The process was based on informal conversations where the participants talked about new strategies for expressing themselves artistically in their own community. The members of the group also interviewed persons in the neighborhoods who voluntarily take care of gardening in local parks and squares. The interventions were carried out between September 2009 and May 2010, and included activities entitled as Rubber Stamped Bodies, Migration of Birds, Land of Our Land, Where is it?/I Found it!, Transparent Landscapes, and Reorganization of Waste.

Key-words

Art education, urban intervention, non formal education.

Introdução

O presente artigo traz algumas experiências no campo da arte-educação em espaços de educação não formal, as quais surgiram da prática docente pautada essencialmente nos questionamentos de determinado grupo de adolescentes em relação às especificidades locais da comunidade onde vivem e onde está inserida a instituição de ensino que frequentam.

A construção dos processos educativos em questão foi inspirada nos processos de trabalhos de artistas visuais que desenvolvem trabalhos artísticos em espaço urbano. Esses artistas buscam um meio para a criação de espaços libertários por meio de uma poética que aponta sutilezas e movimentos e que provoca o público quanto à sua participação ativa e crítica na cidade. O termo utilizado para esse tipo de trabalho é intervenção urbana, que designa os movimentos artísticos relacionados às intervenções artísticas realizadas em espaços públicos. A intervenção é sempre inusitada, realizada a céu aberto, interferindo no cotidiano de quem entra em contato com ela. Pode ter um caráter crítico do ponto de vista ideológico, político ou social, referindo-se aos aspectos da vida nos grandes centros urbanos, e possui alguns aspectos que singularizam essa forma de arte: a relação entre a obra e o meio (espaço e público), a ação imediata sobre determinado tempo e lugar, o intuito de provocar reações e transformações no comportamento, concepções e percepções dos indivíduos, um componente de subversão ou questionamento das normas sociais, o engajamento com proposições políticas ou problemas sociais, a interrupção do curso normal das coisas por meio da surpresa, do humor, da ironia, da crítica, do estranhamento. A reversibilidade de sua implantação na paisagem, seu caráter efêmero, é outra característica das intervenções¹.

A junção entre as questões inerentes à cidade e à educação que acontecem nas instituições possibilitou a ampliação dos contextos educacionais que incluem o espaço público, as praças, o bairro, as ruas como lugares de educação, de sociabilidade, de vivência coletiva, de intervenções, de ações participativas que aliam arte, cultura, política.

Segundo Barbosa (1984), por intermédio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. A concepção de arte-educação citada anteriormente possibilitou um olhar para a realidade local, fazendo com que esta passasse a ser valorizada por meio das vivências ocorridas dentro de espaços de educação não formal e que resultaram em manifestações artísticas que aconteceram, essencialmente, nos espaços externos à instituição, principalmente em seu entorno, e foram elaboradas a partir das inquietações e questionamentos dos jovens acerca das questões intrínsecas ao seu próprio bairro.

A instituição

As ações artísticas e interventivas foram sistematizadas durante as oficinas de artes realizadas na organização não governamental (ONG) Projeto Gente Nova (PROGEN), com jovens de 12 a 17 anos. O PROGEN possui duas unidades, ambas situadas na zona noroeste do município de Campinas (SP), sendo a unidade I localizada na Vila Castelo Branco, também conhecida popularmente de Vila Bela, e a unidade II localizada no Satélite Íris I. O Projeto atende a jovens que estão inseridos em um contexto de vulnerabilidades, violência e tráfico de drogas. Esses jovens estudam em escolas estaduais ou municipais do bairro e frequentam o Projeto no período do dia em que não estão na escola. Trata-se de uma instituição de educação não formal que tem uma proposta socioeducativa com oficinas de arte-educação que estimulam reflexões diversificadas quanto ao exercício da cidadania e ao pensamento crítico acerca das problemáticas sociais da comunidade.

Histórico

Entre setembro de 2009 e maio de 2010, crianças e adolescentes da ONG PROGEN realizaram intervenções em espaços públicos dos bairros Vila Castelo Branco e Satélite Íris I, situados na zona noroeste da cidade de Campinas. A importância desse trabalho dentro de instituições de ensino não formal está na liberdade de linguagens e meios com que podem ser trabalhadas as questões

mais intrínsecas que dizem respeito à vida desses jovens e suas relações com o local que os circunda. Por meio da educação não formal, foi possível vivenciar um processo que levava em consideração o sujeito a partir de suas inquietações individuais. A linguagem da intervenção urbana, aliada às práticas pedagógicas, permitiu que cada um dos participantes vivenciasse de maneiras diversificadas e criativas os espaços públicos da comunidade onde vivem. Esse processo ocorreu por meio de caminhadas pelo bairro, jornada fotográfica pelas ruas próximas ao PROGEN, entrevista com os moradores, cortejos pelas ruas, grafiteagem de muros e intervenções urbanas em locais de sociabilidade do bairro.

As vivências realizadas nas oficinas de ações artísticas proporcionaram a experimentação de novas maneiras de sentir e olhar, e, a partir dessas sensações, foram desenvolvidos novos meios de expressão para externar os pensamentos de maneira crítica, utilizando a arte como um meio de manifestação política. Como diz Figueiredo (2007), passamos a maior parte de nosso tempo tentando organizar os nossos “lugares”, demarcar nossos territórios e nomear espaços/tempos, mas pouco nos preocupamos em povoar e de fato habitar esses territórios, esses lugares, dar-lhes sentidos. É justamente pela percepção e vivência dessa forma de compreender a identidade que apontamos e apostamos em uma outra lógica identitária, pautada fundamentalmente no processo de experienciar, vivenciar e habitar nossos espaços/tempos, ou seja, recriá-los e sermos recriados por eles; em suma, pertencermos a eles ao mesmo tempo em que pertencem a nós (FIGUEIREDO, 2007, p. 169).

As vivências ocorreram durante as oficinas intituladas de “Ações Artísticas”, e foi um rico espaço para a construção dos processos educativos elaborados a partir do estudo do bairro, tanto por mim, moradora de outro bairro de Campinas, quanto para os educandos que frequentam o PROGEN, que está localizado no bairro onde moram. Segundo Carla Regina da Silva, as oficinas, como espaços de experimentação e aprendizagem, concebem cada participante como ser ativo no processo de construção de sujeito, um ser da práxis, da ação e da reflexão. Nesse sentido, as diversas propostas oferecidas nas oficinas, de forma geral, possibilitam vivências em comunhão, que podem permanecer, por meio da edificação de bases democráticas e igualitárias de comunicação, no processo pedagógico.

Dessa forma, foi possível refletir conjuntamente com os jovens o cotidiano,

a estrutura urbana, as relações sociais referentes ao bairro em que moram, em busca de novas estratégias expressivas, para eles gerarem novos pensamentos e ideias, para agirem politicamente e de maneira ativa por meio de ações poéticas e artísticas.

A trajetória para a realização das intervenções foi traçada por intermédio da vivência deambulatória e posterior reflexão acerca das impressões geradas pelas caminhadas que foram feitas pelo bairro. Durante essas caminhadas, os educandos fizeram registros fotográficos de problemas estruturais do bairro e de problemas oriundos das relações culturais e sociais da comunidade. Por meio da análise de imagens dos processos criativos de artistas e coletivos de artistas que realizaram intervenções no espaço público das cidades do Brasil e do mundo, os jovens planejaram e executaram coletivamente intervenções urbanas e artísticas que interagem e se integram com a estrutura urbana local, buscando uma quebra no cotidiano das pessoas que, assim como eles, viviam naquela comunidade.

O processo consistiu na realização de rodas de conversas que focavam a busca de novas estratégias expressivas para aprimorar a comunicação dos jovens com sua própria comunidade, e, por meio da metodologia da história oral, foram feitas entrevistas com moradores do bairro que fizeram intervenções em espaços públicos relacionadas ao cuidado dos jardins de praças públicas, nos arredores de suas casas.

As oficinas foram conduzidas para as questões inerentes à Vila Castelo Branco e Satélite Íris I, onde existe, em cada um deles, uma unidade do PROGEN. As oficinas de “Ações Artísticas” foram ministradas de maneira independente em cada um desses bairros. Foi traçado um roteiro, juntamente com os educandos, que consistia na apropriação da história do bairro por meio de entrevistas e relatos de antigos moradores da comunidade. Para que iniciássemos a pesquisa e pudéssemos entender as dinâmicas sociais, históricas, estruturais dessas duas regiões, foram utilizadas como ferramentas principais a máquina fotográfica digital e a câmera, e, por meio da coleta de imagens, fizemos discussões em todos os encontros sobre o que vimos e captamos com o olhar e como poderíamos adaptar nossas ideias de intervenções urbanas às dinâmicas da comunidade. Para captar as imagens, dividimo-nos a partir de temáticas: imagens de tudo o que os moradores do bairro escreviam nos muros e placas; imagens

das diferenças entre as moradias; imagens de animais e plantas; imagens dos resquícios e produtos que as pessoas deixavam pelo chão.

Nos registros fotográficos feitos pelos moradores da Vila Castelo Branco, foi enfatizado o grande número de pichações e grafite nas ruas. No Satélite Íris I, foi dada ênfase à grande quantidade de lixo jogado em locais inadequados. Portanto, por meio das caminhadas e das fotografias tiradas pelos participantes das oficinas, foram traçados roteiros distintos, adequados à realidade de cada bairro.

Por possuírem dinâmicas tão distintas, as ações investigativas que foram realizadas dentro da oficina mostraram as peculiaridades de cada um dos bairros, e, a partir das entrevistas com moradores mais velhos, foi possível obter um pequeno panorama dos antigos e dos mais novos quanto aos possíveis e diferentes olhares para a comunidade à qual pertenciam. Os moradores entrevistados foram selecionados pela relação que tinham com os espaços públicos ao redor de suas casas e que de certa forma intervinham em espaço urbano no âmbito do cuidado e decoração dos jardins, de praças públicas e também de hortas criadas em meio aos espaços públicos.

Essas entrevistas foram importantes para o processo criativo das ações artísticas que os jovens faziam na comunidade, pois mostraram os pontos de vista das pessoas que interferiam no espaço público, por acreditarem que essa atitude podia mudar o cotidiano de quem transitava por esses espaços, instigando-os a preservar os jardins de praças públicas. Essas interferências, que conhecemos por intermédio das entrevistas, provocaram-nos reflexões e fortaleceram a ideia de que, ao sair de situações de conforto, poderíamos ter uma postura crítica e ativa na comunidade com a utilização da arte de forma lúdica e divertida.

Após a primeira etapa, que consistiu na redescoberta dos espaços que antes passavam despercebidos pelos educandos moradores do bairro, foi feita a esquematização das ações que eles faziam, levando-se em consideração os problemas e as possíveis mensagens que poderiam ser transmitidas com suas ações. Os registros fotográficos e as entrevistas foram fundamentais para que os frequentadores do PROGEN I e II pudessem ter conhecimento das realidades de ambos os bairros e talvez, dessa forma, pudessem amenizar as diferenças regionais que têm uns com os outros.

Vila Castelo Branco

Na Vila Castelo Branco, a cultura de rua das pichações é muito forte. Alguns dos garotos mantêm o costume de fazê-las nos muros e também dentro dos ônibus. Isso ficou evidente nos registros fotográficos feitos durante as caminhadas. Para fomentar a discussão sobre a pichação e o grafite a fim de discutir os meios que podemos utilizar para nos expressarmos em nossa comunidade e obtermos uma melhor compreensão sobre a pichação como um meio subversivo de expressão, procuramos entender as diferenças entre grafite e pichação e que motivação impulsionava jovens como eles a utilizarem um ou outro como meio de expressão.

Foram mostrados os trabalhos do artista de rua londrino Banksy, que utiliza a técnica do *stencil art* para intervir de maneira crítica e política nos espaços da cidade (Imagem 1). As reflexões acerca dos trabalhos realizados por esse artista geraram novas formas de pensar sobre como poderíamos mostrar nossas ideias e transmiti-las, de maneira política e criativa de forma abrangente, para toda a população local.

Os jovens do bairro Castelo Branco manifestaram um grande interesse pela grafiteagem por causa dos recursos técnicos dessa linguagem e pelo interesse de promover uma intervenção artística no bairro que comunicasse,

Imagem 1 - Trabalho de Banksy com a utilização da técnica de *stencil art*.



Fonte: <http://www.banksy.co.uk>

Imagem 2 - Grafiteagem na Vila Castelo Branco, em Campinas.



Fonte: Arquivo do autor.

Imagem 3 - Grafi- tagem em muro da Vila Castelo Branco, em Campinas.



Fonte: Arquivo do autor.

por meio de desenhos, uma mensagem para a comunidade (Imagem 2 e 3). Ao determinarmos coletivamente esse ponto de partida, caminhamos pelo bairro para pesquisar e fazer um levantamento de elementos peculiares à Vila Castelo Branco. Por meio desses passeios e deambulações pelo bairro, os educandos repararam que existiam muitos cachorros e manifestaram a vontade de desenhar os animais que mais viam pelas ruas. Contaram histórias de crianças que eles conheciam que maltratavam gatos e alguns relatos sobre o grande número de ratazanas que andavam pela Vila. Refletimos na relação que tinham com esses animais e idealizamos um desenho expressando a cadeia de caça existente entre cachorro, gato e rato e como seria esta relação se fosse projetada para a vida das pessoas do bairro. A partir desse tema, entramos em reflexões sobre as dinâmicas sociais do bairro, como a forte presença do tráfico de drogas e a intervenção constante da polícia no local.

O processo para a realização do grafite consistiu em bate-papos, seguidos de

desenhos que falavam sobre o bairro. A partir da análise coletiva dos desenhos produzidos, o grupo optou por grafitar uma sequência de perseguições que partiram da lógica de que o mais fraco sempre corria do mais forte, e, por isso, eles escolheram o cachorro, o gato e o rato para simbolizar essas relações de poder tão presentes na Vila Castelo Branco.

O grafite foi feito em um muro de um terreno baldio situado em frente ao PROGEN da Vila Castelo Branco. Intervir nesse muro gerou reflexões sobre os usos dos espaços mal utilizados do bairro e as relações entre espaço público e privado. A partir das reflexões geradas pela realização da grafiteagem, iniciamos um novo processo analítico quanto aos espaços intersticiais do bairro que, a partir da dinâmica dos moradores, eram transformados em espaços para o despejo de entulhos, móveis e lixo. Isso ocorria nas praças públicas e terrenos baldios e, muitas vezes, em frente às casas abandonadas e muros de terrenos que estavam sem uso no momento.

Os espaços predeterminados para a queima de lixo, entulhos e móveis eram muito comuns nessa região, e o espaço era legitimado pelos moradores, pela frequência do despejo de entulho no mesmo local depositado por pessoas diferentes. Depois de armazenar certa quantidade de material descartado, colocava-se fogo no lixo a fim de que ele desaparecesse e não chegasse a incomodar a vizinhança. Isso ficou visível quando o segundo grupo que continha garotos que já tinham uma prévia experiência com o grafite, vivenciado nas ruas do bairro, elaborou um desenho para homenagear o PROGEN em seu aniversário de 25 anos. O processo de grafiteagem do muro durou em torno de três semanas. Durante o processo, os adolescentes conviveram com o entulho que estava despejado em frente ao muro em que estavam desenhando, pois até então não tínhamos o conhecimento de que aquele era um dos lugares eleitos pela população local como descarte de lixo e posterior queima. Ao finalizar o grafite, duas semanas depois, foi realizada a queima, pois outras pessoas agregaram uma cama ao entulho, o que levou à conclusão de que essa era a quantidade necessária de dejetos a serem queimados (Imagem 4 e 5).

Após a queima, os educandos do PROGEN que tinham feito o desenho no muro ainda assim manifestaram a vontade de refazer as partes do desenho que haviam ficado prejudicadas pela fuligem produzida pela queima. Ao terminarem, de fato, o desenho, disseram que a fuligem havia dado um bom efeito, e isso gerou a

Imagem 4 - Grafiteagem do muro antes da queima de entulhos na Vila Castelo Branco, em Campinas.



Fonte: Arquivo do autor.

Imagem 5 - Grafiteagem do muro após a queima na Vila Castelo Branco, em Campinas.



Fonte: Arquivo do autor.

discussão sobre a intervenção no espaço urbano a partir dos elementos aleatórios oferecidos pelo próprio meio urbano (no caso, a fuligem do muro) e a grafiteagem como uma arte efêmera com duração determinada pelas dinâmicas da cidade, visto que estas eram tão efêmeras e aleatórias como a grafiteagem.

Satélite Íris I

Assim como na Vila Castelo Branco, no Satélite Íris I também existia o costume de queimar lixo e móveis descartados. Para sinalizar esses problemas,

fizemos esculturas de lixo para que esses materiais descartados pudessem ter visibilidade para uso criativo (Imagem 6).

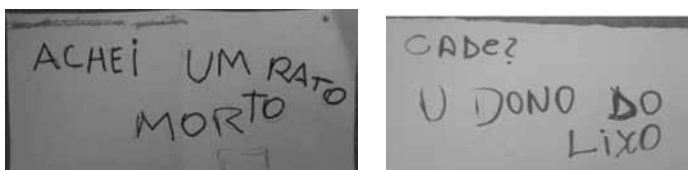
Imagem 6 - Escultura de lixo no Satélite Íris I, em Campinas.



Fonte: Arquivo do autor.

As esculturas de lixo e entulhos encontrados e coletados nos arredores do PROGEN tiveram como tema o equilíbrio dos objetos. A atividade teve um caráter lúdico, pois os educandos encararam o equilíbrio dos entulhos como um grande desafio. No entanto, no momento em que quase se chegava à forma desejada, algum objeto caía e acabava por fazer toda a escultura desmoronar. Isso fazia com que todos persistissem e se empenhassem ainda mais para equilibrá-la sem deixar de lado a estética que eles queriam atribuir à escultura (Imagem 7).

Imagem 7 - Tarjeta da atividade Cadê?/Achei!



Fonte: Arquivo do autor.

Por meio dos relatos de alguns educandos, sabemos que a escultura de lixo foi desmontada um dia depois por moradores do bairro por acharem que ela fazia parte de algum ritual de candomblé ou umbanda, visto que era um bairro com grande número de frequentadores da Igreja Evangélica. Esse fato foi interessante para a reflexão sobre os diferentes impactos que se pode causar

em relação à população local e sobre a efemeridade de trabalhos artísticos realizados em espaços públicos.

Outra intervenção urbana realizada que teve o intuito de transmitir mensagens de cunho reivindicatório e que pudesse atentar aos problemas e faltas existentes na estrutura urbana do bairro foi a “Cadê?/Achei!”. Essa foi uma boa forma de direcionar os olhares para tudo o que chamava a atenção e para aquilo que as crianças e adolescentes sentiam falta e gostariam que existisse em seu bairro. Naturalmente, o sentido que todos davam para o “Cadê?” passou a ter um caráter político, com a reivindicação tudo aquilo que era direito dos moradores, mas que o comodismo e a pobreza do local passaram a permitir. Um exemplo disso é a convivência natural com a falta de saneamento básico, a falta de asfaltamento e a falta de um sistema organizado de recolhimento do lixo (Imagem 8 e 9).

Imagem 8 - Fotografia de lixo e entulho tirada por educando do PROGEN II, no Satélite Íris I, em Campinas.



Fonte: Arquivo do autor.

Imagem 9 -Fotografia de um rato morte tirada por educando do Progen II, no Satélite Íris II, em Campinas



Fonte: Arquivo do autor.

O sentido do “Achei!” tornou-se um jogo lúdico que permitiu que os educandos direcionassem o olhar para elementos corriqueiros do bairro e os tornassem especiais. Por meio das fotografias tiradas do que acharam, eles puderam socializar esses olhares com os colegas do próprio bairro e também com educandos que mal conheciam da Vila Castelo Branco. Depois de identificar os

locais, foram feitas placas que imitavam as de trânsito com o intuito de chamar a atenção da população para as indicações que foram percebidas pelas crianças, a fim de legitimar os pensamentos que tiveram anteriormente e que foram expressos nas tarjetas. As placas foram penduradas nos locais com as inquietações das crianças e adolescentes, os quais, nesse momento, passaram, por meio das placas, a ter voz ativa para dizer o que pensavam sobre os problemas do bairro. Para abrigar as placas de “Cadê?”, alguns educandos buscaram espaços que pareciam adequados para a existência de estabelecimentos que iam ao encontro das necessidades locais, como a reivindicação de praças públicas, clubes, parques, piscinas públicas, escolas. Cauene, de 12 anos, colocou a seguinte placa em frente a uma casa comercial desativada: “Cadê a farmácia que poderia ser mais perto de casa?”. Tratava-se de um desejo de que aquele lugar se tornasse uma farmácia, já que no Satélite não havia nenhum estabelecimento daquele tipo. Para acessar a farmácia, era preciso caminhar por 1h até o bairro mais próximo ou emprestar o carro do vizinho, segundo Cauene (Imagem 10).

Imagem 10 - Guilherme e Cauene colocando placa em estabelecimento desativado.

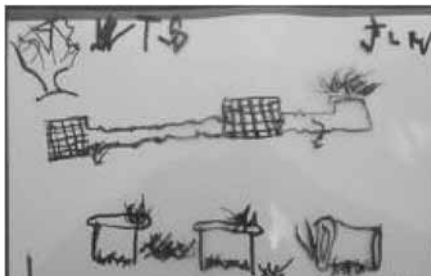


Fonte: Arquivo do autor.

A fim de buscar inspiração para novas intervenções urbanas, passamos a estudar as paisagens e as possíveis formas de intervir, partindo de mudanças estéticas que poderiam surgir ao analisarmos as paisagens que captamos. Foram utilizadas transparências para copiarmos a paisagem por detrás dela e imaginar novas estéticas a partir do que ela pudesse sugerir (Imagem 11 e 12).

Depois de captarmos algumas paisagens, a nova proposta foi colocar uma nova transparência acima da paisagem desenhada para que fosse possível ter novas ideias de intervenções artísticas que poderíamos desenvolver (Imagem 13).

Imagem 11 - Paisagem do Satélite Íris I captada e desenhada na transparência.



Fonte: Arquivo do autor.

Imagem 12 - Paisagem do Satélite Íris I redesenhada a partir de novas ideias para a modificação estética da paisagem.



Fonte: Arquivo do autor.

Imagem 13 - Educanda do PROGEN II, no Satélite Íris I, em Campinas, desenhando paisagem na transparência.



Fonte: Arquivo do autor.

Essa atividade encerrou os encontros no Satélite Íris I e teve o intuito de provocá-los quanto às novas intervenções, as quais, daquele momento em diante, poderiam realizar sozinhos ou apenas para que pudessem aguçar a imaginação para que, toda vez que passassem por esses mesmos lugares, tivessem diversas leituras das paisagens com as quais eles conviviam todos os dias.

Novos olhares

Por causa das intervenções urbanas nesses bairros de Campinas, foi possível experimentar o “estar”, o “transitar” pelas ruas, o que gerou novos olhares e novas sensações que foram compartilhados pelos participantes durante todos os momentos de oficina e, indiretamente, entre participantes da oficina na Vila Castelo Branco e no Satélite Íris I, por meio das fotografias tiradas durante as caminhadas em cada um dos bairros. Ao verem as fotos do bairro, os educandos, que eram “vizinhos” separados por aproximadamente 6 km de distância, tiveram a oportunidade de conhecer outras realidades e, às vezes, reconhecer-se, já que alguns deles possuíam parentes que moravam em ambos os bairros.

Graças à ação artística da grafiteagem, na Vila Castelo Branco, em um local de descarte de entulhos, móveis usados e lixo, foi possível verificar uma mudança de atitude quanto à escolha do local de queima destes materiais de descarte. Depois que os adolescentes do PROGEN refizeram a pintura degradada pela fuligem da queima anterior, os moradores deslocaram os despejos para um local do muro onde não havia desenhos. Isso demonstra que a atitude de intervir nesse local provocou reflexões nas pessoas que transitavam por aquele espaço público, o qual possuía dinâmicas próprias, e que elas podiam ser transformadas a partir de pequenas provocações.

Ao participarem ativamente trazendo informações sobre a comunidade, a partir de suas vivências diárias e rotineiras, os jovens construíram coletivamente uma maneira de vivenciar os aspectos inerentes à sua comunidade, principalmente durante as caminhadas em que saímos para fotografar. Essas trocas de experiências e de aprendizado mútuo puderam ser vistas nos dias em que as caminhadas eram guiadas por algum educando que tinha o desejo de compartilhar com a turma algumas experiências que julgava interessante. Um deles se lembrou de que viu um ninho de um pássaro desconhecido e queria nos levar até lá para nos mostrar; um outro sabia de um atalho novo que conheceu quando ia para escola e queria nos ensinar.

Na maioria dos momentos vivenciados durante a oficina, eu me coloquei

no lugar de mediadora das situações, pois todos nós trazíamos nossas experiências pessoais para compartilharmos, fosse pelos sentimentos que tínhamos ao andar por ruas escuras e desertas ou por caminhos perigosos, fosse pelo cheiro que havia em alguns lugares por onde passávamos e fosse pelas novas descobertas que fazíamos coletivamente.

Nos momentos de caminhada nos tornamos exploradores do meio, e, por mais que já tivéssemos passado várias vezes por esses caminhos, cada dia era possível encontrar novos detalhes e fazer novas descobertas. A descoberta de uma cabaceira, a planta que produz cabaças, levou alguns garotos que faziam capoeira a encarar isso como um tesouro, pois, por meio dela, poderiam fazer berimbaus. Pelos caminhos por onde passamos também descobrimos a existência de uma árvore de urucum, que a maioria da turma pegou para levar para a casa, para dar de presente às mães, pois do urucum se faz o colorau, usado na cozinha para dar cor vermelha à comida.

Foi durante essas caminhadas no Satélite Íris I que encontramos dona Ana, produtora de uma horta em um espaço público do bairro, e a entrevistamos. Muitos ficaram surpresos ao conhecê-la melhor, já que muitos nunca tiveram contato com ela; apenas visual. Quando fomos convidados a conhecer a sua casa, houve uma grande identificação por parte das crianças, pois dona Ana nos mostrou seu forno a lenha e sua confecção de sabão a partir do óleo usado de cozinha cruzando, assim, com as experiências que os educandos já haviam tido no PROGEN, quando também aprenderam a fazer o sabão ecológico.

Conclusão

A linguagem das intervenções urbanas instala-se como instrumento crítico e investigativo para elaboração de valores e identidades das sociedades (BARJA, 2008), portanto foi interessante mediar, propor e acompanhar esse rico processo que foi compartilhado e ter posto em prática essa forma de trabalho artístico, de caráter público, que tem como princípio transcender os muros de museus e galerias, a fim de estreitar as relações entre arte/realidade/indivíduo. Refletir e repensar o bairro em que vivem os jovens da Vila Castelo Branco e do Satélite Íris I, que buscaram novas estratégias expressivas para se comunicar, mostrou o quanto são capazes de ser agentes de seu meio, podendo gerar novos pensamentos e ideias para agir política e ativamente em sua própria comunidade, a partir de ações que surgem de suas relações sociais, estéticas e políticas.

As ações desenvolvidas nos bairros nos permitem ver, por meio do processo dessas crianças e adolescentes, que a investigação e a análise estética das imagens, a história oral e a prática da crítica vivenciada de maneira lúdica e divertida podem provocar transformações e novos sentidos aos olhares que eles passarão a ter sobre sua comunidade. Trazer à tona o olhar artístico para as áreas esquecidas da cidade e ao mesmo tempo buscar formas de descentralização das intervenções urbanas, que ficam restritas às dinâmicas centrais das grandes cidades, pode ser uma forma de democratização da arte, de modo a levá-la para instâncias cotidianas para ser idealizada por qualquer um que queira expressar-se e comunicar-se com outras pessoas ao seu redor, para que se sensibilizem e também passem a ver no mundo possibilidades de vivenciá-lo de maneira crítica, política e poética.

Notas

¹ Itáú Cultural. Ver o link: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=8882>.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BARJA, Wagner. Intervenção/Terintervenção: a arte de inventar e intervir diretamente sobre o urbano, suas categorias e o impacto no cotidiano. *Revista Ibero-americana de Ciência da Informação (RICI)*, v. 1 n. 1, p. 213-218, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.red.unb.br/index.php/RICI/article/view/816/2359>>. Acesso em: 25 ago. 2009.

FIGUEIREDO, Maria Gláucia. Identidade e pertencimento In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieto; CARNICEL, Amarildo (Orgs.). *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra: Editora Setembro, 2007. p. 169-170.

ITAÚ CULTURAL. Enciclopédia Itáú Cultural. Artes Visuais. *Intervenção*. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=8882>. Acesso em: 22 jul. 2010.

SILVA, Carla Regina. Oficinas. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieto; CARNICEL, Amarildo. *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra: Editora Setembro, 2007.

Interligar o museu e seu entorno: a ação educativa extramuros da Pinacoteca do Estado de São Paulo¹

*Interconnecting the museum to its surroundings:
outreach educational action of the
Pinacoteca do Estado de São Paulo*

Recebido: 20/04/2011

Aprovado: 02/05/2011

Gabriela Aidar

Graduada em História pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Estudos de Museus de Arte pelo Museu de Arte Contemporânea (MAC) da USP e em Museologia pelo Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) da USP. Master of Arts in Museum Studies pela Universidade de Leicester, na Inglaterra, com revalidação pelo Programa de Mestrado em Museologia da Universidade Federal do Estado de Rio de Janeiro (UNIRIO). Coordenadora do Programa de Inclusão Sociocultural do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca (PISC-NAE). E-mail: gaidar@pinacoteca.org.br

Milene Chiovatto

Graduada em Artes Plásticas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Ciências da Comunicação/Sociologia da Arte pela Escola de Comunicações e Arte da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Professora da Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP). Conselheira do Instituto Arte na Escola (IAE). Coordenadora do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca (NAE). E-mail: milamilene@uol.com.br

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão sobre as particularidades da educação em museus e sobre as implicações da acessibilidade nessas instituições, apresentando um processo educativo realizado junto a não públicos. Aborda especificamente a ação educativa extramuros da Pinacoteca do Estado de São Paulo, o mais antigo museu de arte paulista. Essa ação é desenvolvida há três anos junto a grupos de adultos em situação de rua, frequentadores de casas de convivência do entorno do museu, por meio de oficinas de artes, visitas educativas regulares à Pinacoteca e outras ações, tais como exposições educativas e publicações.

Palavras-chave

Educação em museus de arte, acessibilidade cultural, ação extramuros, adultos em situação de rua.

Abstract

This text provides a review of the particularities of education in museums and on the implications of accessibility to these institutions, and presents an educational process involving non-audiences. The work specifically addresses the outreach educational action of the Pinacoteca do Estado de São Paulo, Brazil, São Paulo State's oldest art museum. This action has been run for three years and involves adult street-dwellers at community centers in the vicinity of the museum, and entails art workshops, regular educational visits to the Pinacoteca and other actions including educational exhibitions and publications.

Key-words

Education in art museums, cultural accessibility, outreach actions, adult street-dwellers.

Museus e educação

Ao pensar em museus, costumamos imaginar objetos (normalmente antigos) guardados em um espaço acessível a poucos. Entretanto, as definições mais aceitas atualmente os caracterizam como instituições a serviço da sociedade, com objetos que são testemunhos materiais do povo e de seu ambiente.

No entanto, o que se recolhe em um museu é apenas uma seleção da produção humana, a partir da qual se constitui suas coleções.

“Os artefatos – dos objetos móveis, passando pelas estruturas, até as paisagens e das ferramentas às ‘obras de arte’ – são todos, em última instância, produtos e vetores de relações sociais” (GUARNIERI, 1990, p. 8).

Os objetos pertencentes à coleção dos museus são fruto de uma seleção da cultura material humana, e, por isso, por meio deles, podemos entender como somos e percebê-los como parte do que somos. Assim, é fundamental preservá-los, pois são capazes de nos significar.

Preservar para quê? Por que os objetos têm, para nós, um significado. [...] Na medida em que estes significados entram para nossa hierarquia de valores, ou seja, de simples “coisas” (“res”) passam a bens, transfiguram-se em patrimônio (conjunto de bens) e em patrimônio cultural (GUARNIERI, 1990, p. 8).

Mas para que entrar em contato com estes objetos? E por que investir em suas potencialidades significativas? Apenas para conhecê-los melhor?

Ao contrário, entendemos que a apropriação, leitura e significação dos objetos resguardados pelo museu têm relevância para além dessa ação, para além do espaço-tempo vivenciado no museu. As ações de leitura, significação e apropriação dos objetos museais apontam ao mesmo tempo para o sujeito que lê e para o mundo ao seu redor, estabelecendo um fluxo de significação entre objeto, sujeito e mundo.

[...] é através da musealização de objetos, cenários e paisagens que constituam sinais, imagens e símbolos, que o Museu permite ao Homem a leitura do Mundo. A grande tarefa do museu contemporâneo é, pois, a de permitir esta clara leitura de modo a aguçar e possibilitar a emergência (onde ela não existir) de uma consciência crítica, de tal sorte que a informação passada pelo museu facilite a ação transformadora do Homem (GUARNIERI, 1990, p. 8).

Dessa forma, os objetos presentes no museu não extinguem sua relevância no próprio corpo físico ou no espaço do museu, mas apontam para fora de si, para o mundo, para a vida vivida da sociedade. Nessa perspectiva, o museu pode ser entendido como uma instituição não apenas voltada à preservação de seus bens patrimoniais, mas uma instituição voltada à ativação da sociedade.

A compreensão do museu como espaço fundamentalmente voltado à con-

servação e salvaguarda de objetos, destinado à preservação do saber da elite², para um espaço mais aberto à construção de conhecimento, voltado à sociedade em geral, encontra-se ainda em andamento e tem como um de seus marcos principais o documento proposto pela mesa-redonda de Santiago do Chile, em 1972, que historicamente deu origem à chamada nova museologia. Esse documento propõe o conceito de museu integral como uma instituição que deveria desempenhar um papel decisivo na educação das comunidades. Tendo como ponto de partida a situação dos museus na América Latina de então, aponta a necessidade de uma transformação dessas instituições, pensando-as como:

[...] uma instituição a serviço da sociedade, da qual é parte integrante e que possui os elementos que lhe permitem participar na formação da consciência das comunidades que serve; que pode contribuir para o engajamento destas comunidades na ação, situando suas atividades em um quadro histórico que permita esclarecer os problemas atuais (DECLARAÇÃO DE SANTIAGO, 1972).

Repercutindo essas propostas, a posterior Declaração de Quebec (1984) reiterou essa posição, afirmando que a nova museologia era um movimento que afirmava a função social do museu e o caráter global das suas intervenções.

As dificuldades implicadas nesse processo de transformação, já previstas no momento da enunciação dos documentos, ainda hoje se fazem sentir. A população até agora tem na memória a ideia subjacente de um museu que acumula objetos antigos, por vezes valiosos, porém silenciosos e distantes. Em contrapartida, internamente aos museus, ainda resistem mentalidades calcadas na priorização das relações da instituição com suas coleções e que pouco contato e interesse mantém com seus públicos.

Em consonância com essas posturas, o I Encontro Nacional do ICOM Brasil, “Museus e comunidades no Brasil – realidade e perspectivas”, realizado em 1995, no Rio de Janeiro, propôs que os museus deveriam ser:

[...] espaços referenciais da memória dos grupos; agentes catalisadores e socializadores do conhecimento; locais onde o passado e a história podem funcionar como suporte para o debate das questões cruciais das comunidades, instrumentalizando-as para o exercício de um senso crítico da realidade contemporânea; espaços que promovam a multiplicidade de visões de mundo estimulando com isto o espírito crítico dos indivíduos e comunidades (CONSELHO INTERNACIONAL DE MUSEUS, 1995).

A recente constituição da Rede Ibero-americana de Museus³ também reiterou essas propostas, ao indicar aos respectivos governos a adoção de diretrizes e estratégias para a implementação de políticas públicas para o campo dos museus e da museologia nos países ibero-americanos, indicando, entre outras coisas, que era necessário:

[...] compreender os museus como ferramentas estratégicas para propor políticas de desenvolvimento sustentável e equitativo entre os países e como representações da diversidade e pluralidade em cada país ibero-americano; valorizar o patrimônio cultural, a memória e os museus, compreendendo-os como práticas sociais estratégicas para o desenvolvimento dos países ibero-americanos e como processos de representação das diversidades étnica, social, cultural, lingüística, ideológica, de gênero, de credo, de orientação sexual e outras; assegurar que os museus sejam territórios de salvaguarda e difusão de valores democráticos e de cidadania, colocados a serviço da sociedade, com o objetivo de propiciar o fortalecimento e a manifestação das identidades, a percepção crítica e reflexiva da realidade, a produção de conhecimentos, a promoção da dignidade humana e oportunidades de lazer; compreender o processo museológico como exercício de leitura do mundo que possibilita aos sujeitos sociais a capacidade de interpretar e transformar a realidade para a construção de uma cidadania democrática e cultural propiciando a participação ativa da comunidade no desenho das políticas museais e reafirmar e amplificar a capacidade educacional dos museus e do patrimônio cultural como estratégias de transformação da realidade social (IBERMUSEUS, 2007).

Nesse sentido, é fundamental que os museus e instituições culturais desempenhem sua função educativa para além de seus departamentos específicos, ampliando a responsabilidade dessa função primordial a todas as instâncias do museu, e também atue para fora de seus limites físicos, estabelecendo pontes com a realidade que o cerca.

Entretanto, ainda não é esse o panorama verificado em grande parte dos museus brasileiros, que atuam de forma muitas vezes desconexa em relação às funções educacionais da instituição e às ações de seus setores educativos, sobre os quais recai a responsabilidade de “tornar” a visita ao museu uma experiência educativa.

Ao longo do tempo, assim como os conceitos e funções dos museus têm sido

discutidos e redefinidos, também estão em constante debate a nomenclatura, o papel e a função de sua ação educativa. Em nossa concepção, cabe à ação educativa em museus, por meio de diversas estratégias e instrumentos, mediar o encontro entre o visitante e a instituição e seus objetos, explorando os potenciais destes, atuando na construção de significados possíveis⁴.

Essa ação pressupõe ainda que os processos de construção de conhecimento ocorram no contato direto com as fontes primárias: os objetos originais preservados pelo museu. Entretanto, o mero encontro com o objeto não garante o desenvolvimento de um processo educativo, sendo assim necessária uma ação que o potencialize.

Idealmente, a ação educativa em museus deve ser encarada como projeto, sendo propositiva e construindo processos por meio do diálogo, e responder à multiplicidade de perfis e expectativas dos visitantes de museus, equacionando aspectos do saber e do lazer. No mais das vezes, ela ocorre em uma única oportunidade, quando da visita do grupo aos espaços expositivos e utilizando-se de textos, atividades, visitas, palestras etc.; deve ser capaz de potencializar a construção de conhecimentos do público em sua multiplicidade, desenvolvendo um olhar curioso e investigativo no contato com a instituição e os objetos nela resguardados, visando ampliar sua capacidade crítica (AIDAR; CHIOVATTO, 2007).

Nesse sentido, a ação educativa em museus é uma ação que opera a partir de fatores particulares, podendo ser enganosa a adoção de modelos. Ela é determinada pela variedade de seus públicos, pelas especificidades de suas coleções e, muitas vezes, pela temporalidade de suas exposições, bem como pelo contexto histórico-geográfico em que a instituição está inserida.

Para refletir sobre a complexidade de fatores exposta anteriormente e que configura a atuação educativa em museus, no presente artigo abordaremos uma experiência educativa que busca estabelecer diálogos entre a realidade circundante da Pinacoteca do Estado de São Paulo e suas características institucionais.

Educação na Pinacoteca do Estado de São Paulo

A Pinacoteca está localizada no Parque da Luz, no chamado centro antigo da cidade da São Paulo, uma área com boa infraestrutura de serviços e equipamentos públicos e privados, mas que conta ainda assim com populações

vivendo em condições precárias de subsistência, similares às de áreas periféricas empobrecidas da cidade. É uma região que sofreu sucessivos momentos de degradação socioeconômica e que hoje passa por um controverso projeto de revitalização urbana, com perspectivas de exclusão dos setores populares. É o mais antigo museu de arte do estado de São Paulo, fundado em 1905. Atualmente possui cerca de 8 mil obras, entre pinturas, desenhos, gravuras, esculturas, fotografias e objetos de arte brasileira e internacional dos séculos XVIII aos dias de hoje. O museu conta com uma exposição de longa duração do acervo e uma extensa e variada programação de exposições temporárias. A partir de 2004, passou a contar ainda com mais um edifício, a Estação Pinacoteca, que apresenta exposições temporárias de arte, além de abrigar o Memorial da Resistência, espaço dedicado a resguardar a história da resistência e repressão políticas dos momentos ditatoriais do país do século XX.

Seu Núcleo de Ação Educativa (NAE), estruturado desde 2002, tem como objetivos gerais desenvolver ações educativas a partir das obras do acervo, promover a qualidade da experiência do público no contato com as obras, garantir a ampla acessibilidade ao museu, além de incluir e transformar em frequentes públicos não habitualmente frequentadores.

Utilizamos o termo “acessibilidade”, em sua ampla acepção, envolvendo não apenas as questões ligadas à promoção de acesso físico, por meio da garantia de circulação e afluxo de público às instituições, mas também – e especialmente – envolvendo questões ligadas a aspectos mais intangíveis do contato com os museus, como aqueles ligados ao acesso cognitivo, ou seja, ao desenvolvimento da compreensão dos discursos expositivos e dos sistemas de produção e fruição; ao que poderíamos chamar de acesso atitudinal, tratando da confiança e prazer pela inserção no espaço do museu, e de acesso afetivo, ou seja, o estímulo à geração autônoma de significação e identificação com os objetos.

O NAE está organizado por meio de programas ou ações sistemáticas que atuam com diferentes públicos-alvo. Além das visitas educativas, disponíveis a quaisquer grupos organizados que as agendem previamente, também são realizados encontros preparatórios para professores para dar subsídios pedagógicos acerca de temas e conteúdos do acervo da Pinacoteca e de algumas de suas exposições temporárias. Também desenvolve: o Programa Educativo

para Públicos Especiais, que atua junto a grupos de pessoas com deficiência sensorial, física ou mental, por meio de uma série de abordagens e recursos multissensoriais; o Programa Consciência Funcional, que promove a formação continuada de funcionários do museu, especialmente de recepção, manutenção e segurança, em aspectos da educação patrimonial e nas especificidades das instituições museológicas. Além disso, desenvolve uma série de publicações e recursos de mediação para educadores e professores utilizarem em sua prática pedagógica fora do museu e para o público espontâneo em visita, como jogos para visitas familiares, guias de autovisita e etiquetas comentadas; e, por fim, o Programa de Inclusão Sociocultural, que desenvolve a ação educativa extramuros, assunto deste artigo.

A ação educativa extramuros

A ação educativa extramuros consiste em oficinas de arte desenvolvidas pela Pinacoteca do Estado em duas casas de convivência para pessoas em situação de rua do centro de São Paulo⁵. Com o intuito de aproximar a Pinacoteca daqueles que transitam diariamente em seu entorno, sem, contudo, apropriar-se do museu como espaço público de lazer e conhecimento, em 2008 foram estabelecidas parcerias com a Casa de Oração do Povo da Rua e a Casa Porto Seguro, para a realização de uma ação educativa junto a seus frequentadores interessados.

Essa ação faz parte do Programa de Inclusão Sociocultural do NAE da Pinacoteca, que visa promover o acesso qualificado aos bens culturais presentes no museu a grupos em situação de vulnerabilidade social, com pouco ou nenhum contato com instituições oficiais da cultura, como museus⁶. O Programa busca ainda contribuir para a promoção de mudanças qualitativas no cotidiano desses grupos e para a formação de novos públicos de museus.

Nesse ponto, faz-se relevante esclarecer o uso que fazemos do conceito de inclusão social. Em nossa prática, ao utilizarmos esse conceito, referimo-nos aos processos pelos quais os indivíduos ou grupos têm acesso limitado às ações, sistemas e instituições tidas como referenciais e consideradas padrão da vida social e, por isso, encontram-se privados da possibilidade de uma participação plena na sociedade em que vivem. Esses indivíduos ou grupos, quando se encontram socialmente vulnerabilizados, podem enfrentar diversas e simultâneas situações de

exclusão: a perda de direitos pela exclusão de sistemas políticos, a perda de recursos pela exclusão dos mercados de trabalho e a deterioração das relações pessoais pelo enfraquecimento de laços familiares e comunitários, ficando, assim, sujeitos a um contexto de privação múltipla (DE HAAN; MAXWELL, 1998)⁷. A essa situação podemos acrescentar ainda o enfraquecimento de sentimentos de pertencimento e reconhecimento cultural pela exclusão dos circuitos e instituições da cultura oficialmente instituída. Para combater esse complexo quadro de exclusões, é necessária uma atuação em rede que perpassasse serviços sociais civis e governamentais, além de meios que possibilitem a participação política, econômica e cultural dos grupos em questão (CHIOVATTO; AIDAR, 2009).

Apesar da enorme variedade que o termo “situação de vulnerabilidade social” implica, especialmente na sociedade brasileira, os grupos atendidos pelo Programa têm em comum, além de estarem vulnerabilizados, em sua grande maioria, por condições de pobreza⁸, o fato de possuírem vínculos com iniciativas da educação não formal.

O Programa teve início em 2002, a partir da percepção da descontinuidade entre o que acontecia dentro e fora da Pinacoteca. Nesse ano, realizamos uma pesquisa de perfil de público espontâneo cujos resultados comprovaram uma situação que podia ser percebida no convívio diário com o museu e seus visitantes: que estes possuem um perfil bastante específico e privilegiado, com altíssima escolaridade e renda familiar entre média e alta, além de não serem moradores do entorno ou mesmo de regiões próximas ao museu⁹, distinguindo-se, assim, do público que frequenta seus arredores.

Como forma de estabelecer relações construtivas com os grupos vulnerabilizados do entorno do museu, iniciamos as ações do Programa com a realização de um mapeamento das organizações sociais da região, que poderiam vir a ser parceiras para os trabalhos, e com a participação em algumas iniciativas comunitárias que congregavam agentes e entidades locais, por meio das quais pudemos conhecer melhor as questões e demandas da região e os potenciais parceiros. Assim, as ações educativas do Programa tiveram início com grupos do entorno da Pinacoteca, e, atualmente, trabalhamos com diversos grupos da região central, ainda que não exclusivamente.

O Programa desenvolve ações educativas continuadas junto a grupos de

diversas faixas etárias: grupos em situação de rua; moradores de habitações precárias, como cortiços e ocupações; cooperativas e grupos de artesãos voltados à geração de renda; jovens e crianças de setores populares participantes de projetos socioeducativos; educadores sociais, entre outros.

Atualmente, desenvolvemos cinco frentes de trabalho a partir de cinco ações. A primeira é denominada de “parcerias e visitas educativas aos grupos”. Estabelecemos parcerias com organizações que desenvolvam projetos socioeducativos com os públicos-alvo a fim de realizar visitas educativas continuadas à Pinacoteca, modeladas segundo demanda e perfil dos grupos, com constante avaliação e acompanhamento dos resultados. Junto aos parceiros, definimos os objetivos da parceria e planejamos uma série de visitas educativas que venham responder as demandas de cada grupo e que se somem às atividades já desenvolvidas pelas instituições de origem, pois, assim, o contato com o museu não é desvinculado do trabalho ou do processo educativo que se realiza na instituição de origem, devendo sempre enriquecê-lo e também relacionar-se ao cotidiano dos grupos¹⁰.

“Curso de formação para educadores sociais”, que é a segunda ação, consiste em uma formação para educadores atuantes em ONGs e serviços de assistência e desenvolvimento social públicos ou privados que desenvolvam programas socioeducativos. Tem como objetivo dar subsídios para a elaboração, execução e avaliação de projetos educativos voltados à inclusão sociocultural dos grupos com os quais atuam, a partir das potencialidades educativas da Pinacoteca e de outros equipamentos culturais, estimulando as parcerias e o uso qualificado dessas instituições por parte dos educadores sociais (AIDAR, 2008).

A terceira é a “arte + material de apoio para educadores sociais”. Trata-se de um material impresso para educadores sociais, elaborado a fim de ampliar as ações iniciadas com o curso, focando na educação em arte e na educação patrimonial, com distribuição gratuita entre organizações sociais de todo o país, atualmente em sua segunda edição. O material conta com texto explicativo sobre temas como a participação do museu nos processos de inclusão sociocultural, educação em museus, alguns conceitos de arte, entre outros temas, mais quatro reproduções de obras do acervo da Pinacoteca, contendo no verso sugestões educativas para a leitura da imagem e atividades práticas.

A quarta ação é “pesquisas de público e avaliações”. No âmbito do Programa, realizamos duas pesquisas de público que consideramos geradas e geradoras de nossa prática. A primeira foi a pesquisa de perfil de público visitante da Pinacoteca “Você e o museu” (2002), anteriormente mencionada, na qual buscou-se entender quem era o público espontâneo naquele momento, ou seja, delinear a quem o museu servia, cujos resultados, entre outras coisas, vieram fortalecer as práticas educativas inclusivas na Pinacoteca. Na segunda pesquisa, de expectativas e percepções do público do entorno em relação à Pinacoteca (2007/2008), voltamos nosso olhar para fora do museu, buscando compreender o que os frequentadores do entorno na Pinacoteca pensavam a respeito dela, o que vinha gerando uma série de iniciativas institucionais voltadas à melhoria das condições de acesso ao museu.

A fim de avaliar as ações educativas desenvolvidas pelo Programa, elaboramos instrumentos para dar voz aos envolvidos diretos nas ações: os educadores do museu, os participantes e os responsáveis pelos grupos. Desenvolvemos, assim, um sistema triplo, que consistia em relatórios de caráter descritivo e analítico, redigido pelos educadores do museu, e dois modelos de questionários, sendo um deles para os participantes e o outro para os educadores e/ou responsáveis pelos grupos. Um dos maiores desafios para a concepção dos instrumentos avaliativos foi o de contemplar a variedade e a subjetividade das experiências e aprendizados envolvidos nas dinâmicas, uma vez que as ações propostas pelo Programa ultrapassaram os conteúdos artísticos linguísticos, formais, técnicos e contextuais, na busca da valorização da experiência interpretativa e subjetiva do indivíduo no contato com a cultura. Assim, em busca de sistemas avaliativos compatíveis com essa proposta educativa, somamos às reflexões que vínhamos desenvolvendo as experiências avaliativas realizadas no Reino Unido, por meio dos “Generic Learning Outcomes” (Resultados Genéricos de Aprendizado), que propunham a ampliação dos modelos de avaliação para além da aquisição de conhecimento formal, incluindo também as formas de aprendizagem mais subjetivas, tais como o desenvolvimento de habilidades, de atitudes e valores, a promoção de prazer, inspiração e criatividade e a transformação de comportamento¹¹.

A quinta e última é a “ação educativa extramuros”. A partir de 2008, tivemos

as condições necessárias para implementar uma ação que havia tempos nos interessava realizar: uma ação educativa extramuros, ou seja, uma ação educativa da Pinacoteca, mas que acontece principalmente fora do museu¹².

Nosso interesse em realizar uma ação dessa natureza residia na possibilidade de aprofundar os vínculos com os grupos em situação de vulnerabilidade social do entorno do museu e ao mesmo tempo experimentar uma abordagem educativa museológica que tivesse o museu e o patrimônio como eixos condutores, mas que pudesse acontecer em outros espaços, de maneira radial e em conexão direta com o cotidiano dos grupos, fora do espaço muitas vezes sacralizador do museu. Sabíamos e habitualmente vivenciávamos a enorme distância existente entre essa população e os equipamentos oficiais de cultura; assim, assumimos a perspectiva que era de nossa responsabilidade estabelecer relações para que os contatos e diálogos entre essas duas instâncias, ou realidades, pudessem acontecer¹³.

A ação educativa extramuros aconteceu junto a dois grupos de 15 adultos em situação de rua, um ligado à Casa de Oração do Povo da Rua e outro ligado à Casa Porto Seguro, duas casas de convivência para adultos em situação de rua próximas à Pinacoteca.

Foi estruturado a partir de oficinas de artes semanais nas organizações parceiras e de visitas educativas regulares à Pinacoteca, conjugando prática e reflexão sobre a arte, assim como uma maior familiaridade com o museu. O trabalho foi organizado em diferentes módulos, partindo do desenho – incluindo recortes, colagens, registros de observação, de memória e de invenção – para chegar a técnicas gráficas, como a monotipia, tipografia, serigrafia e xilogravura, com ênfase nesta última. As oficinas foram elaboradas e executadas pelo artista e educador Augusto Sampaio, juntamente com a equipe do museu. Além das visitas educativas, ocorreram oficinas específicas para relacionar a criação de imagens com a criação de textos, dando visibilidade ao caráter linguístico na construção de imagens e de textos de caráter mais poético.

A escolha em desenvolver essa ação com grupos de adultos em situação de rua deveu-se à nossa percepção da reduzida existência de projetos educativos junto a grupos de adultos em vulnerabilidade social. Existe uma defasagem quantitativa notável entre esses projetos e aqueles voltados a grupos de jovens

e crianças¹⁴. Podemos apenas especular sobre os motivos dessa diferenciação, mas acreditamos que ela provavelmente se relacione com o fato de o trabalho com jovens ser mais aceito socialmente, talvez por seu caráter preventivo, uma vez que não implica em uma pretensa “culpabilidade” por sua própria situação.

Outro motivo se refere ao fato de os grupos em situação de rua tradicionalmente frequentarem as áreas centrais das grandes cidades, ou seja, em nosso caso, serem vizinhos da Pinacoteca. Além disso, entendemos que, dentre os grupos em vulnerabilidade social, as pessoas em situação de rua estão entre aquelas que sofrem cumulativamente todas as formas de violação de seus direitos humanos, possuindo, conseqüentemente, poucas oportunidades de acesso a projetos educativos similares ao que propomos. Para contextualizar alguns aspectos de sua realidade, podemos citar o documento “Política Nacional para a Inclusão Social da População em Situação de Rua”, recentemente lançado pelo Governo Federal¹⁵. Esse documento caracteriza a população em situação de rua como:

[...] um grupo populacional heterogêneo que tem em comum a pobreza, vínculos familiares quebrados ou interrompidos, vivência de um processo de desfiliação social pela ausência de trabalho assalariado e das proteções derivadas ou dependentes dessa forma de trabalho, sem moradia convencional regular e tendo a rua como o espaço de moradia e sustento (BRASIL, 2008).

Os dados levantados por uma pesquisa nacional censitária por amostragem da população em situação de rua, em 2007,¹⁶ indicaram que existiam cerca de 50 mil pessoas em situação de rua nas capitais de estado e cidades com mais de 300 mil habitantes do Brasil, demonstrando que os municípios mais populosos e as capitais tendem a ser mais procurados por esse grupo, pois concentram maiores recursos, serviços e oportunidades de trabalho e, portanto, condições mais favoráveis para a sua sobrevivência.

A mesma pesquisa apontou que a população em situação de rua era predominantemente masculina, com 82% dos respondentes, e que a proporção de negros era substancialmente maior na população em situação de rua que na população em geral, com 67%. Seus níveis de renda eram baixos: a maioria (52,6%) recebia entre R\$ 20,00 e R\$ 80,00 semanais. A imensa maioria dos entrevistados (95%) não estudava por ocasião da entrevista. Entretanto, 74% deles

sabiam ler e escrever. A maioria da população pesquisada (69,6%) afirmou que costuma dormir na rua. Um grupo relativamente menor (22,1%) costumava dormir em albergues ou outras instituições, sendo que 48,4% estava havia mais de dois anos dormindo na rua ou em albergue.

A população em situação de rua era composta, em grande parte, por trabalhadores: 70,9% exerciam alguma atividade remunerada. Já 58,6% dos entrevistados afirmaram ter alguma profissão, ainda que não a estivessem exercendo no momento.

Entre os entrevistados, 24,8% das pessoas não possuíam quaisquer documentos de identificação. A grande maioria não era atingida pela cobertura dos programas governamentais: 88,5% afirmaram não receber qualquer benefício dos órgãos governamentais (BRASIL, 2008, p. 10-13).

Essa breve aproximação com dados de sua realidade nos ajuda a dissipar algumas ideias preconcebidas e indica a enorme demanda por maiores oportunidades, em diversas esferas, para os grupos em situação de rua, e, dado o caráter educativo do museu, vem a reforçar nossa intenção de responder a essa realidade por meio da realização de um processo educativo continuado.

Para as oficinas do projeto, a linguagem artística selecionada foi a xilogravura, o que se deveu à nossa percepção do fato de muitos dos adultos em situação de rua serem descendentes ou migrantes de regiões do Nordeste. Com isso, pretendíamos nos aproximar de suas matrizes culturais, via os folhetos de cordéis, publicações populares, comuns nessa região, que contam em forma de versos assuntos cotidianos, mitológicos ou de tradição oral tradicionalmente ilustrados com estampas feitas em xilogravura. Assim, mesmo que nunca tivessem feito uma xilogravura antes, ou não soubessem como essas ilustrações eram feitas, os participantes já as teriam visto, ou seja, elas fariam parte de seu repertório visual. Além disso, a xilogravura é uma técnica gráfica que utiliza materiais e procedimentos próximos ao uso cotidiano e popular, como a madeira, a tinta tipográfica e as goivas, facas e formões, similares àqueles instrumentos usados em marcenarias e na realização de artesanato em madeira. Nesse ponto, valemo-nos das ideias propostas pela teórica inglesa da educação em museus Eileen Hooper-Greenhill, ao argumentar sobre a importância de se considerar as comunidades interpretativas a que pertencem os grupos nas proposições das

ações educativas, a fim de gerar experiências que sejam de fato significativas e promovam o desenvolvimento dos educandos¹⁷.

Ao longo desses três anos, essa ação tem sido bastante desafiadora e estimulante para nossa prática, pois, além de ocorrer fora do museu, inverte nossa lógica inicial de trabalho, uma vez que está mais calcada na produção do que na apreciação da arte, que é a tônica do trabalho educativo realizado dentro do museu.

Além disso, com ela experimentamos novos desafios de trabalho, principalmente aqueles ligados à aproximação com uma realidade bastante distinta à nossa, apesar da proximidade geográfica que vivenciamos diariamente com esses grupos. Esse contato implicou em aprender inclusive a lidar com nossas dúvidas a respeito da própria ação e de sua pertinência ao se tratar de pessoas que possuíam necessidades de subsistência emergenciais. Outras dificuldades mais pontuais também se impuseram, como a rotatividade dos participantes, devido à sua própria situação de vida, o que implicou em uma constante adaptação dos conteúdos e propostas de trabalho.

Entretanto, os vários desafios foram superados pelas surpresas e conquistas vivenciadas ao longo do processo, como os vínculos de amizade desenvolvidos, a mudança de atitudes, a descoberta de novas habilidades e o contato extremamente significativo e vivencial em relação às imagens elaboradas nas oficinas e observadas nas visitas ao museu. A espontaneidade da apreciação estética e o estabelecimento de relações vivenciais com as imagens artísticas por parte do grupo indicaram a potência do contato qualificado com o patrimônio artístico: a oportunidade de expressar-se, de comunicar-se, de retomar memórias, projetar anseios e de estabelecer relações com a própria experiência, interligando-o com a vida¹⁸.

Nesse sentido, é importante afirmar que, como toda ação educativa, esta também trabalhou com questões intangíveis que se somaram aos resultados materiais elaborados pelos participantes e, muitas vezes, sobrepuseram-se a eles, contemplando aspectos relativos à melhoria da sociabilidade, das habilidades de comunicação, ao fortalecimento de identidades, à criação de vínculos e à melhoria da sua autopercepção e da sua autoafirmação.

Determinadas situações puderam servir de exemplo para ilustrar tais processos, como o fato de vários participantes terem as oficinas semanais como

seu principal marco de compromisso na semana, mantendo uma assiduidade pouco usual em suas demais atividades e transformando o horário da oficina em uma referência para seu cotidiano.

Alguns participantes vivenciaram transformações significativas, assumindo, ao longo dos meses, uma maior autoconfiança para manifestar suas ideias e impressões, tanto a respeito de seus trabalhos quanto oralmente junto ao grupo, minimizando uma postura mais individualista e desconfiada em relação aos colegas. Um dos participantes iniciou o processo nas oficinas sem mostrar seus trabalhos aos educadores e colegas, passando, posteriormente, a assiná-los com o pseudônimo de “Desconhecido”, até que, após alguns meses, passou a assinar seu nome e posicionar-se frente ao grupo. Os vínculos também se aprofundaram entre os participantes, sendo que estes passaram a elogiar, manifestar apreço e reconhecer atributos nos trabalhos dos colegas. Nesse sentido, cabe mencionar o fato de alguns participantes, que, por motivos diversos, não participavam mais das oficinas, eventualmente contatarem os educadores na Pinacoteca a fim de revê-los, obter e dar notícias. Ainda foi possível notar uma maior autovalorização dos indivíduos, pois alguns participantes que antes desqualificavam seu próprio trabalho passaram a reconhecer suas qualidades.

Com a intenção de tornar pública essa ação, após 12 meses de trabalho, em março de 2009, inauguramos no museu nossa primeira exposição de caráter educativo, intitulada “Convivência – ação educativa extramuros da Pinacoteca”. A exposição apresentou o processo desenvolvido com os dois grupos, suas etapas e alguns resultados materiais, por meio das produções dos participantes, além de textos explicativos, depoimentos e fotografias das etapas de trabalho. Nessa ocasião foram expostos cerca de 130 trabalhos das diferentes técnicas artísticas exploradas ao longo do ano, dando maior atenção à xilogravura. Além disso, foram montadas também duas mostras simultâneas, em versão reduzida, nas organizações de origem dos participantes e um pequeno catálogo foi produzido.

Com isso, tivemos a oportunidade de levar ao espaço legitimador do museu os resultados de uma ação educativa junto a grupos de adultos que costumam ser bastante desconsiderados socialmente, assim como levar às organizações sociais parceiras exposições da Pinacoteca em um diálogo enriquecedor para todos os envolvidos.

Acreditamos que as exposições representaram: a oportunidade de visibilidade social positiva, autoafirmação e reconhecimento cultural para os participantes; a possibilidade de fortalecimento de seus trabalhos socioeducativos para as organizações parceiras; a aproximação e representação cultural de grupos tradicionalmente apartados de sua atuação para a Pinacoteca.

As mostras tiveram uma repercussão amplamente positiva, em particular entre os visitantes da Pinacoteca, que se mostraram surpresos e satisfeitos com o fato de o museu realizar uma ação dessa natureza e também com a qualidade dos trabalhos expostos. Ela ofereceu aos visitantes a oportunidade de conhecer outros trabalhos realizados pelo museu, de compreender algumas de suas potencialidades e de aproximar-se de um universo que não é o seu, minimizando possíveis visões preconcebidas em relação aos participantes. A exposição também encontrou interesse por parte da mídia, em particular de veículos mais populares, distintos daqueles mais especializados que o museu costuma receber atenção.

Outra grata surpresa foi o impacto que ela teve com os demais funcionários da Pinacoteca. Era comum durante o período da montagem e depois de sua abertura encontrarmos colegas, em particular de áreas de manutenção, comentando a respeito das imagens elaboradas e mesmo identificando-se com muitas delas. A experiência da exposição nos esclareceu a importância da apresentação de processos educativos nos museus, a fim de tornar visíveis suas ações interna e externas e ainda estender sua perspectiva educativa para além dos participantes dos projetos, envolvendo os demais agentes da instituição.

Uma significativa experiência que tivemos foi realizar visitas educativas na exposição a outros grupos com a participação de autores dos trabalhos. Alguns participantes, predispostos a isso, apresentaram suas produções a grupos agendados de adultos em situação de rua, apropriando-se de seu trabalho e da própria instituição, ao compartilhar da nossa tarefa de receber os visitantes no museu. As visitas educativas que fizemos a outros grupos de mesmo perfil foram marcantes e tiveram episódios elucidativos, por exemplo: o de um jovem que quis deixar a colagem que fizera após a visita exposta na parede, reconhecendo que o espaço do museu também poderia ser ocupado por ele; e o de um homem que, durante a visita, disse perceber que estávamos

todos – ele, os participantes do projeto e a Pinacoteca –, “no mesmo barco”. Além disso, no período em que esteve em cartaz, de março a maio de 2009, o museu foi intensamente visitado de maneira autônoma pelos participantes das oficinas, sozinhos ou acompanhados, que estabeleceram uma grande familiaridade com o espaço da Pinacoteca e inclusive relações de amizade com alguns de seus funcionários.

Entre os resultados inesperados da exposição, tivemos o exemplo de um participante que conseguiu um trabalho a partir de sua repercussão e outro que reencontrou sua família após anos de afastamento.

A continuidade dessa experiência expositiva ocorreu por meio da manutenção dos painéis instalados nas duas organizações parceiras, as quais recebiam periodicamente mostras dos novos trabalhos elaborados nas oficinas, por meio de uma seleção feita entre os educadores e os participantes do projeto.

Em 2010, uma versão reduzida dessa mostra foi exposta no Museu Casa de Portinari, em Brodowski (SP), e no Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuïre, em Tupã (SP). Ambas exposições, em cartaz durante um mês cada, contaram ainda com visitas e atividades educativas.

Nesse mesmo ano, elaboramos a publicação “Percorrer e registrar – reflexões sobre a ação educativa extramuros da Pinacoteca do Estado de São Paulo”, composta por textos que refletiam e avaliavam os dois primeiros anos do projeto, elaborados pelos profissionais da Pinacoteca e das casas de convivência parceiras. A publicação apresentou também imagens das atividades e reproduções de trabalhos selecionados dos participantes, acrescidos de seus comentários sobre a participação no projeto.

Ainda em 2010, o projeto buscou o aprofundamento do conhecimento e da prática das técnicas gráficas que envolviam imagem e letra impressa. A gravação em relevo de tipos para compor um jogo tipográfico complementou o exercício de gravação de pequenas palavras e imagens elaboradas em xilogravura, e, assim, foram elaborados dois álbuns de gravura: um contendo 56 estampas e composições tipográficas originais encadernadas, que recebeu o nome de “Invento”, e outro, impresso em fevereiro de 2011, com xilogravuras originais avulsas e cuja impressão foi o resultado de uma parceria com o Ateliê de Gravura do Museu Lasar Segall.

Para continuar

Por acreditarmos na dimensão educativa do museu, em sua função social e em seu caráter público, temos atuado de forma constante para alterar a imagem do museu templo em museu fórum. Dessa forma, aprofundando essa metáfora, trabalhamos no sentido de transformar um local de adoração em um espaço de diálogo.

Para estabelecer um diálogo, há que se ouvir o outro. Isso implica, no caso da educação em museus, em inverter a relação habitual que se estabelece com os visitantes, por meio de conteúdos e visitas padronizados, para pensar em explorar os potenciais do museu a partir dos interesses, conhecimentos e expectativas de seus públicos, somados àqueles surgidos no encontro com a cultura presente nessas instituições. Portanto um museu para todos, diverso e novo para cada um.

Notas

- ¹ Este artigo foi revisto e atualizado a partir dos seguintes textos: “Creating dialogues: outreach educational action of the Pinacoteca do Estado de São Paulo” (AIDAR; CHIOVATTO, 2011); “Um museu, tantos museus: ações educativas para inclusão sociocultural na Pinacoteca do Estado de São Paulo” (AIDAR; CHIOVATTO, no prelo); e “Percorrer e registrar: reflexões sobre a ação educativa extramuros da Pinacoteca do Estado de São Paulo” (AIDAR, 2010).
- ² “[...] enquanto os museus do século XIX eram destinados para o povo, eles certamente não eram do povo, no sentido de demonstrar algum interesse nas vidas, hábitos e costumes das classes trabalhadoras das sociedades pré-industriais. Se os museus eram considerados como provedores de lições sobre as coisas, sua mensagem central era a de materializar o poder das classes dirigentes [...]” (BENNETT, 1995, p. 109. tradução nossa). Embora referente aos museus do século XIX, ainda hoje esse mesmo tipo de pensamento pode ser visto em museus em pleno século XXI.
- ³ A Declaração da Cidade de Salvador foi realizada de 26 a 28 de junho de 2007, no I Encontro Ibero-americano de Museus, em Salvador (BA), e ratificada na Conferência Ibero-americana de Ministros de Cultura de Valparaíso, em julho de 2007, e na XVII Cúpula de Chefes de Estado e de Governo de Santiago do Chile, em novembro de 2007, momento em que foram aprovadas a iniciativa Ibero-museus e a proposta do ano de 2008 como Ano Ibero-americano de Museus.

- ⁴ Como afirma Roberts (1997, p. 3): “[...] a tarefa da educação é antecipar e negociar entre os significados construídos pelos visitantes e os significados construídos pelos museus.”
- ⁵ O termo “casas de convivência” designa projetos de organizações sociais que realizam atividades socioeducativas e atendimentos a necessidades básicas (como alimentação, atendimento social e jurídico, entre outros) para grupos em situação de rua durante o dia, diferenciando-se, assim, dos albergues, nos quais os usuários podem pernoitar.
- ⁶ Segundo a Coleção Cadernos de Políticas Culturais (SILVA, 2007), 78% dos brasileiros nunca vão a museus. Dentre estes, uma percentagem maior (83% de pessoas das classes D e E) não frequenta esse tipo de instituição cultural.
- ⁷ De Haan e Maxwell (1998, p. 3). Várias reflexões relacionadas à aplicação do conceito de inclusão social nos museus podem ser encontradas nas publicações de: SANDELL, Richard (Ed.). *Museums, society, inequality*. Londres: Routledge, 2002; e DODD, Jocelyn; SANDELL, Richard (Eds.). *Including museums: perspectives on museums, galleries and social inclusion*. Leicester: Research Centre for Museums and Galleries, 2001.
- ⁸ Apesar de sua adoção pelo Governo Federal, o termo “situação de vulnerabilidade social” não é consensual nem pode ser entendido como sinônimo de “carência de renda”. Adotamos no Programa sua compreensão como uma situação de violação de direitos, conforme expresso na “Política Nacional de Assistência Social” (REVISTA SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE, 2004), e no artigo de Oliveira (1995).
- ⁹ Pesquisa de perfil de público visitante da Pinacoteca: “Você e o museu” (2002).
- ¹⁰ “Se o museu deseja trabalhar com grupos de excluídos, isto será possível por meio do estabelecimento de parcerias com organizações às quais eles estejam vinculados, como cooperativas, ONGs e serviços de assistência social, uma vez que será a partir do conhecimento das especificidades e necessidades dos grupos, proporcionado pelo vínculo da parceria, que os educadores do museu poderão desenvolver ações que criem sentido e utilidade para os grupos atendidos, dando ‘visibilidade’ e relevância ao museu” (CABRAL, 2006, p. 6-7).
- ¹¹ Para conhecer a proposta avaliativa dos “Generic Learning Outcomes”, pode-se acessar o site <www.inspiringlearningforall.gov.uk>.
- ¹² A viabilidade desse projeto é possível graças ao apoio do Santander.
- ¹³ Segundo Frederico Barbosa da Silva (2007, p. 39), “[...] o consumo de bens culturais mantém relações estreitas com as desigualdades sociais e culturais. Não ser dotado de capital econômico implica alta probabilidade de desapossamento do gosto e dos hábitos de consumo de certos bens de cultura, ou seja, implica uma grande possibilidade

de desapossamento cultural”. “Dessa forma os dispêndios culturais podem ser entendidos no quadro das configurações sociais específicas: extrema desigualdade de renda, desigualdades de escolarização e de acesso a equipamentos públicos que ofertem bens culturais. Além disso, se convive com uma produção simbólica que circula em aura de raridade, não pela sua raridade e genialidade intrínseca, mas em razão da falta de apoio institucionais consistentes. Nesse cenário, o bem cultural distante e produzido por especialista ganha um encanto que permite tanto sua sacralização quanto seu desprezo, dada a dificuldade para entendê-lo” (SILVA, 2007, p. 51).

- ¹⁴ Essa situação pode ser exemplificada com a nossa experiência no Programa: dentre os 136 educadores sociais que já participaram de nosso curso de formação ao longo de 5 anos, apenas 17 desenvolviam ações socioeducativas junto a grupos de adultos exclusivamente, e, dentre estes, 8 o faziam com adultos em situação de rua.
- ¹⁵ O documento, de maio de 2008, é fruto das reflexões e debates de um grupo de trabalho composto pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério das Cidades, Ministério da Educação, Ministério da Cultura, Ministério da Saúde, Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério da Justiça, Secretaria Especial de Direitos Humanos e Defensoria Pública da União, além da participação de representantes do Movimento Nacional de População de Rua (MNPR), da Pastoral do Povo da Rua e do Colegiado Nacional dos Gestores Municipais da Assistência Social (CONGEMAS). Esse documento deu origem às diretrizes propostas no Decreto nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009, que instituiu a Política Nacional para a População em Situação de Rua pelo Governo Federal.
- ¹⁶ A pesquisa foi promovida pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (BRASIL, 2008).
- ¹⁷ Segundo a autora, as comunidades interpretativas podem ser identificadas por grupos que compartilham as mesmas estratégias interpretativas, ou seja, por grupos que atribuem sentidos utilizando-se de estratégias interpretativas comuns. “É dentro das comunidades interpretativas que a construção de significados de um indivíduo é testada, apoiada e desenvolvida. A comunidade interpretativa impõe limites ao mesmo tempo em que possibilita a construção de significados” (HOOPER-GREENHILL, 1994, p. 13).
- ¹⁸ Em sua pesquisa de doutorado na Universidade de Harvard em 1983, a norte-americana Abigail Housen procurou desenvolver uma classificação do desenvolvimento da compreensão estética a obras de artes visuais, a partir de coleta de dados efetuada no Boston Museum of Fine Arts, e seu posterior processamento, propondo cinco estágios de desenvolvimento e compreensão estética (descritivo/narrativo; construtivo; classificatório; interpretativo; recreativo) (ROSSI, 1997, p. 162-164). A partir de sua proposta, pudemos perceber ao longo do projeto que os participan-

tes da ação extramuros encontram-se no primeiro nível (descritivo/narrativo), o que pode ser percebido pela articulação entre as imagens produzidas, as leituras das imagens artísticas e suas histórias e memórias de vida. Entretanto, no decorrer do processo, foi possível perceber uma ampliação na compreensão das imagens como uma construção linguística e a apropriação dos elementos dessa linguagem para fins expressivos e narrativos. Além disso, ainda seguindo a classificação proposta por Housen, sua apreciação estética possui um maior grau de espontaneidade e liberdade, o que possivelmente deve-se à ausência dos aspectos característicos do terceiro nível (classificatório), em que a ênfase do observador em relação às imagens reside na maneira como elas podem ser explicadas de maneira racional por meio de sua correta categorização em lugar, estilo, época ou origem, seguindo a história da arte.

Referências bibliográficas

AIDAR, Gabriela. Perspectivas da formação de educadores sociais para a educação em museus. *Revista Museu*, “Museus agentes de mudança social e desenvolvimento” Artigos 18 de Maio 2008. Disponível em: <<http://www.revistamuseu.com.br/18demaio/artigos.asp?id=16495>>. Acesso em: 19 abr. 2011.

_____. (Coord.). *Percorrer e registrar: reflexões sobre a ação educativa extramuros da Pinacoteca do Estado de São Paulo*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2010.

AIDAR, Gabriela; CHIOVATTO, Milene. Ação educativa em museus. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo (Orgs.). *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra: Editora Setembro; Campinas: UNICAMP/CMU, 2007. p. 57-58.

_____. Creating dialogues: the outreach educational action of the Pinacoteca do Estado de São Paulo. *ICOM Education 21*, Museum education and adolescents, Montréal, CECA, p. 74-84, 2011.

_____. Um museu, tantos museus - ações educativas para inclusão sociocultural na Pinacoteca do Estado de São Paulo. In: OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). *Todo mundo no museu! Ações de comunicação e educação* (no prelo).

BENNETT, Tony. *The birth of the museum: history, theory, politics*. Londres; Nova York: Routledge, 1995.

BRASIL. *Política Nacional para a Inclusão Social da População em Situação de Rua*. Brasília/DF, maio 2008.

CABRAL, Magaly (Coord.). Parcerias em educação e museus. In: III ENCONTRO REGIONAL DA AMÉRICA LATINA E CARIBE, CECA/ICOM, São Paulo, 2006. *Anais...* 2006. p. 6-7.

CHIOVATTO, Milene; AIDAR, Gabriela. *Arte +*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2009.

CONSELHO INTERNACIONAL DE MUSEUS. *I Encontro Nacional do ICOM-Brasil*. Museus e comunidades no Brasil: realidade e perspectivas, Petrópolis, de 1º a 5 de maio, 1995. (Documento final não publicado).

DE HAAN, Arjan; MAXWELL, Simon (Eds.). Poverty and social exclusion in North and South. *International Development Studies Bulletin*, v. 29, n. 1, p. 3, 1998.

DECLARAÇÃO DE SANTIAGO. *Mesa-redonda de Santiago do Chile - ICOM, 1972*. Tradução: Marcelo Mattos Araújo e Maria Cristina Bruno. Disponível em: <http://www.museologia-portugal.net/index.php?option=com_content&view=article&id=3:declaracao-de-santiago-1972&catid=3:declaracao-de-santiago-do-chile-1072&Itemid=3>. Acesso em 25 mar. 2010.

GUARNIERI, Waldisa Russio Camargo. Conceito de cultura e sua inter-relação com o patrimônio cultural e a preservação. *Revista do Instituto Brasileiro de Patrimônio Cultural*, n. 3, 1990.

HOOPER-GREENHILL, Eilean (Ed.). *The educational role of the museum*. Londres; Nova York: Routledge, 1994.

IBERMUSEUS. *Declaração da Cidade de Salvador*, Bahia, 2007. Disponível em <http://eu.www.mcu.es/museos/docs/MC/CIMM/Declaracion_Salvador_2007_atualizada.pdf>. Acesso em 25 mar. 2010.

MENESES, Ulpiano. A exposição museológica: reflexões sobre pontos críticos na prática contemporânea. *Ciência em museus*, n. 4, p. 103-127, 1992.

OLIVEIRA, Francisco de. A questão do estado: vulnerabilidade social e carência de direitos. *Cadernos ABONG*, n. 8, p. 6-19, jun. 1995.

PRIMO, Judite. Museologia e Patrimônio: Documentos Fundamentais – Organização e Apresentação. *Cadernos de Sociomuseologia*, Lisboa, Portugal, n. 15, p. 189-191, 1999. Disponível em: <<http://www.revistamuseu.com.br/legislacao/museologia/quebec.htm>>. Acesso em: 7 fev. 2012.

REVISTA SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE. *Política Nacional de Assistência Social*, n. 80, nov. 2004.

ROBERTS, Lisa C. *From knowledge to narrative: educators and the changing museum*. Washington; Londres: Smithsonian Institution Press, 1997.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Leitura de imagens nas artes visuais: estágios evolutivos*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul/Prefeitura Municipal, 1997. (Relatório final).

SILVA, Frederico A. Barbosa da. *Economia e Política Cultural: acesso, emprego e financiamento* Brasília: Ministério da Cultura/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2007. (Coleção Cadernos de Políticas Culturais, vol. 3).

Site

<www.inspiringlearningforall.gov.uk>. Acesso em: 19 abr. 2011

Vivendo o corpo e a arte no espaço urbano

Experiencing the body and the art in the urban space

Recebido: 15/08/2011

Aprovado: 20/10/2011

Eliete Rachel Bulhões Dias Bertoni

Arte-Educadora pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Professora do Colégio Objetivo de Campinas, unidade Barão Geraldo. E-mail: libertis@uol.com.br

Resumo

Desde a modernidade, a velocidade, a urgência, o transporte e o trabalho exacerbado têm roubado de nós a percepção dos cenários urbanos. Desconhecemos os caminhos que percorremos e tampouco os exploramos. Em uma resistência a essa precarização da vida nas cidades modernas, surgem os situacionistas criando novos paradigmas para a vivência e construção do espaço urbano e propondo caminhos, labirintos, rotas sem destino predeterminado, que são as "derivas". Viver a arte na educação é viver a possibilidade. Sendo assim, no universo adolescente do ensino fundamental II, mesmo de uma escola apostilada, pudemos lançar a proposta de uma vivência situacionista. Fomos então a um oásis que temos perto da escola que engloba algumas quadras e que resiste ao piche, para valorizar praças como lugar de vivência e convívio. A ideia era, primeiramente, experimentar esse espaço urbano velozmente e depois, lentamente, caminhar sem pensar no percurso. Logicamente, muito pouco foi apreendido no primeiro, ao contrário do segundo, que permitiu um

compartilhar rico e poético. O que vivenciamos visual, tátil e auditivamente, transformou-se, posteriormente, em imagens e signos que se materializaram em esculturas de cimento, em um contraponto urbano.

Palavras-chave

Percepção, labirintos, resistência, vivência, compartilhar.

Abstract

Since modernity, speed, urgency, transport and the exacerbated work have stolen from us the perception of urban settings. We don't really know the ways we have walked and neither we explored them. A resistance to this kind of life in modern cities, we find the "situationists", creating new paradigms for living and construction of urban space; proposing paths, labyrinths, routes without a predetermined destination, which are the "drift". Live art in education is live the possibility. Thus, in the universe of an adolescent school, even at a school standardizing methods with pre-established books, we could launch the proposal of a situationist experience. Then we went to an oasis near the school which resists the pitch to valorize little squares as a place of living and socializing. The idea was first to try this urban space quickly and then slowly walk without thinking about the route. We observed that we learnt a little with the first proposal while the second idea provided us a rich and poetical learning. Everything that we saw, touched or heard, it was transformed in images and signs which materialize themselves in sculptures of cement, in an urban counterpoint.

Key-words

Perception, labyrinths, resistance, living, learning.

Introdução

Em muitos momentos da história, a arte foi uma voz; quem sabe, tenha sido a voz; talvez a única voz possível de resistência, de crítica, de denúncia, de idealismo e, por que não dizer, de utopia.

A arte foi então uma linguagem que, quando se via sem liberdade de expressão, usada e manipulada pelo poder político ou religioso como água que não

se podia conter e tampouco segurar com as mãos, sempre encontrou novos caminhos que acabavam levando-a de volta à liberdade.

“A alegoria da primavera” e “O nascimento de Vênus”, de Boticelli, o nu artístico e o grande questionamento que iluminou o pensamento renascentista, inquieto por encontrar respostas para os fenômenos da natureza, são exemplos que, em plena Inquisição, ousaram o humanismo por meio da arte.

“Execuções de 3 de maio”, de Goya, espanhol, porém retratista da corte de Napoleão na Espanha, tornando-o por isso, para muitos, um traidor da pátria, extravasava, em sua pintura, uma voz de denúncia frente à violência de Napoleão em seu país, criando uma grande tensão espacial em sua pintura por meio de um acentuado contraste em uma cena ousadamente realista.

O manifesto do realismo, tirando as máscaras do cotidiano, apresenta o que a arte até então se recusara mostrar: o feio, o anonimato das pessoas comuns, simples e trabalhadoras e sua incômoda pobreza, que resultou em uma forte rejeição social, artística e até mesmo política de Gustave Coubert, que assim mesmo não hesitou em quebrar o padrão.

O impressionismo de formas sem contornos; o expressionismo que faz da deformação “o grito” que grita e resiste à violência.

A ilusão da totalidade que a partir do fragmento encontra no cubismo a possibilidade de muitas faces.

Manifesto do Surrealismo!

Novamente um manifesto; outra voz.

É a vitória da imaginação.

A realidade não é necessariamente material. É a descoberta do interior, da essência, até então perdida no aparente.

Futurismo, olhos fitos adiante. Tecnologia, máquina, velocidade, multidão, movimento, agito, correria, desapropriação!

Vida sem percepção.

A essência desprendida do aparente.

Sentidos sem percepção.

Vivência sem apropriação.

O futuro esperado e vislumbrado chegou e trouxe com ele a desilusão dos espaços urbanos.

Na linha redutora do tempo, grandes metrópoles são produtos dessa revolução industrial e tecnológica.

O tempo que não passa, voa, e voa com asas do descompromisso com a posse de onde se vive, e tem feito da velocidade o grande efeito colateral da desapropriação dos espaços urbanos.

Na cidade atual não há uma consciência de forma de vida, o espaço da cidade é preenchido como produto de uma atividade que carece das mínimas condições necessárias para que se possa falar de uma consciência comunitária, onde a singularidade, a criatividade e a vida anímica possam expandir-se livremente (BARBUY, 1980, p. 12).

As garras do sistema, ontem e hoje, incansavelmente, sustentam e mantêm as rédeas do pensamento coletivo preso à aparência que pouco a pouco se mostra oca. E é por isso que a arte novamente assume o seu papel utópico, na contramão da cultura consumista, de objetos e posses, e não de relações, espaço e vida, propondo um basta, uma resistência a essa vida urbana dos grandes centros pós-modernos, em que a velocidade da urgência, do deslocamento, do transporte, do trabalho exacerbado, oculta cenários, apaga as luzes, nivela o tato e iguala indivíduos que deveriam ser individuais no meio de uma grande massa cega, a qual caminha por caminhos que ela própria não escolheu nem explorou.

As multidões descrevem, nas cidades e nas ruas, uma coreografia confusa e atormentada pela pressa.

Cidade de quem e para quem.

Os espaços urbanos tornaram-se grandes painéis salpicados de gente que vão misturando suas cores para fazer emaranhados cromáticos que se perdem na realidade, sem contornos, como uma grande metáfora do *action painting*.

Só que em vez da liberdade e do acaso serem um portal de possibilidades como o foi para Jackson Pollock, tornou-se um labirinto cego e impedido pela velocidade de encontrar o rumo.

Vivemos uma realidade dividida. Dois mundos, porém muitos caminhos e muitas escolhas.

Precisamos de luz para discernir o mundo dos inteiros e das partes.

Nós, as partes e todos os fragmentos da realidade que podemos vivenciar e

dela nos apropriar, precisamos de luz até para podermos nos reconhecer como tal e perceber que é na diferença que o universo se amplia, que somos, sim, diferentes, mas únicos.

Únicos e reconhecíveis em um universo urbano que insiste em não reconhecer suas partes.

Em uma resistência a essa precarização da vida nas cidades modernas, surgem os situacionistas, que propõem caminhos, labirintos, rotas sem destino predeterminado, que são as “derivas” e as “errâncias” (assim chamadas por Paola Berenstein), solo, chão, percepção; lentidão em vez da velocidade, e na paz de um rio tranquilo interior, fazer uso dos sentidos para tomar posse dos espaços e torná-los encarnados, e não apenas postais espetacularizados, desprovidos da interação de seus habitantes.

É preciso que o indivíduo se perca para se achar e se aproprie do espaço e do meio por livres caminhos percorridos, desprovidos da possibilidade de uma rota e muito menos de velocidade.

O espaço é possuído à medida que ele é vivenciado, e é a lentidão que promove isso. As errâncias não são apenas caminhos, vias de acesso ou de passagem, mas fontes de experimentação e de descobertas pelos sentidos.

Relato de uma experiência

Viver a arte na educação é viver a possibilidade.

É estar junto.

É viver a experiência e ampliar as fronteiras da sala de aula e do pensamento.

É não se conformar com o sistema.

É transformar-se pela renovação da mente.

É estar na luz.

É propor e ouvir a voz do outro.

Sendo assim, no universo adolescente, de 12 a 14 anos, do ensino fundamental II, em uma escola particular e apostilada de Campinas (SP), fizemos da proposta dos situacionistas a nossa forma de resistência à insensibilidade e fomos a um oásis que temos perto da escola: um pequeno bairro chamado de Vila São João, que engloba algumas quadras, que enfrenta o cimento e o piche e procura manter-se na terra e valorizar pracinhas como lugar de vivência e convívio.

A ideia era, primeiramente, experimentar esse espaço urbano velozmente e depois, lentamente, caminhar sem pensar no percurso, percebendo que os inteiros e os cheios dos espaços urbanos encontram nos vazios a fusão de uma realidade fragmentada, dando no detalhe o foco ao olhar e ao sentir de cada um em relação ao espaço vivido.

“O espaço vazio se carrega de futuro; por isso, no espaço vazio se aloja a imaginação, o sonho e a poesia” (BARBUY, 1980, p. 6).

No encontro, o compartilhar do que percebemos.

Logicamente, muito pouco havia sido apreendido no primeiro caminho.

Após experimentar pela segunda vez o mesmo espaço e o prazer da vivência do percurso, houve outro encontro, e agora o compartilhar do que percebemos foi rico e poético.

O que vivenciamos visual, tátil e auditivamente transformou-se, posteriormente, em imagens e signos que se materializaram em esculturas de cimento, em um contraponto urbano.

Eram partes de um todo que se tornaram artisticamente referências e conexões, emergentes de um ambiente que passou a ser altamente especial e significativo para todos nós, porque a imagem de nós mesmos se dá pela mediação de um signo, o qual, quando criado por nós, reflete quem somos.

Pelos signos, damos significação ao que nos cerca e podemos compreender o criador e a criação.

Por sermos dotados da capacidade de criar, nomear e interpretar, fazemos da realidade a nossa verdade; fragmentos da verdade que é, segundo Platão, partes do mundo das ideias.

Existe.

Infinita, revela-se e torna-se ainda maior porque supera a criação em si mesma. Apesar da nossa finitude, também nos superamos quando criamos.

Ao criar, tomamos posse da nossa condição de criatura que imita seu autor.

Somos pedaços do todo.

Somos lembranças do mundo de todas as ideias e, se nelas estivermos conectados, não nos faltarão meios, recursos, asas e voz para encontrarmos, na criação e na arte, caminhos de resistência e utopia, que nos farão transcender a alienação, a velocidade e a falta de contato e conhecimento do mundo interior

e a sua projeção no mundo exterior, tão negligenciados pela pressa e pela falta de percepção e posse da nossa própria identidade.

Referências bibliográficas

ALI, Sami. *El espacio imaginário*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1976.

BARBUY, Santiago. *O espaço do encontro humano*. São Paulo: Editora de Cultura Espiritual, 1980.

BERENSTEIN, Paola Jacques. Corpografias urbanas: o corpo enquanto resistência. *Cadernos PPG-AU*, UFBA, v. especial, p. 93-104, 2007.

PLATÃO. *Diálogos*. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1991. (Coleção Os Pensadores).

ZIMMERMAN, Elizabeth Bauch. *Integração de processos interiores no desenvolvimento da personalidade*. 1992. Tese (Mestrado em Saúde Mental) – UNICAMP, Campinas, 1992.

Educação não formal e turismo cultural: o patrimônio cultural rural em fazendas históricas paulistas

Non-formal education and cultural tourism: rural cultural heritage in historic farms in São Paulo

Recebido: 24/08/2011

Aprovado: 14/10/2011

Lívia Morais Garcia Lima

Bacharel em Turismo pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Mestre em Gerontologia pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente é Doutoranda em Educação pela UNICAMP no Departamento de Ciências Sociais na Educação e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). E-mail: liviamglima@gmail.com

Olga Rodrigues de Moraes von Simson

Socióloga pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Sociologia da Cultura pela USP. Atualmente é Professora Colaboradora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Pesquisadora do Centro de Memória da UNICAMP (CMU). E-mail: simson@superig.com.br

Resumo

A questão central deste artigo é discutir os princípios estruturadores das ações de educação patrimonial não formal, realizadas no âmbito do meio rural paulista, voltadas para diferentes grupos etários, de diferentes classes sociais, a

partir da comparação de seis fazendas históricas paulistas. Esse processo será realizado a partir de uma metodologia de caráter qualitativo (história oral), com ênfase na técnica da entrevista aberta. Em uma segunda fase da pesquisa, o conteúdo das entrevistas realizadas será organizado tematicamente e analisado à luz das produções mais recentes de educação patrimonial, comparando seus resultados com aqueles da análise da bibliografia específica. Conclui-se que, entre as possibilidades que contribuem para o desenvolvimento de um processo educacional não formal, envolvente e prazeroso, nas fazendas históricas paulistas, estão o turismo cultural no espaço rural e a educação patrimonial não formal, ambos geradores de meios que permitirão a sustentabilidade dos patrimônios material e imaterial nas propriedades consideradas.

Palavras-chave

Educação não formal, turismo cultural, educação patrimonial, história oral, fazendas históricas.

Abstract

The central question of this paper is to discuss the structuring principles of equity shares of non-formal education undertaken through the countryside of São Paulo, aimed at different age groups, from different social classes, from the historical comparison of six farms in São Paulo. This process will be conducted from a qualitative methodology (Oral History) with emphasis on technique of the open interview. In a second phase of the research, the content of the interviews will be organized thematically and analyzed in light of the recent productions of heritage education, comparing their results with those of the analysis of research literature. We conclude that among the possibilities that contribute to the development of a non-formal educational process, engaging and pleasant, historic farms in São Paulo, are cultural tourism in rural and non-formal heritage education, both generating means by which the sustainability of tangible and intangible assets in the properties considered.

Key-words

Non-formal education, cultural tourism, patrimonial education, oral history, historical farms.

Introdução

O patrimônio cultural rural paulista pode ser definido como o conjunto de registros materiais e imateriais decorrentes das práticas, dos costumes e das iniciativas produtivas que se estabelecem, histórica e territorialmente, na área rural (TOGNON, 2007, p. 3). Nesse projeto, o patrimônio é explorado como espaço turístico-educacional dentro de uma visão de educação patrimonial não formal no contexto rural, envolvendo os patrimônios materiais e imateriais, para públicos de diferentes idades, formações educacionais e classes sociais diversas. Ele busca avaliar também se as visitas às fazendas fornecem oportunidades sedutoras de aprendizagem enfocando questões de educação patrimonial, por meio do turismo cultural, nas quais o turista deixa de vivenciar uma posição passiva para se tornar um visitante ativo envolvido com a realidade a ser conhecida.

Para Barretto (2000, p. 19), a tipologia do turismo que dialoga com o patrimônio cultural é justamente aquela do turismo cultural, estando relacionada a todo turismo que tem como o principal atrativo não a natureza, mas algum aspecto da cultura humana. O outro ponto da discussão que este artigo propõe é a da educação não formal, assim definida:

A educação não-formal, por poder lidar com outra lógica espaço-temporal, por não necessitar se submeter a um currículo definido a priori, por dar espaço para receber temas, assuntos, variedades que interessam ou sejam válidos para um público específico naquele determinado momento e que esteja participando de propostas, programas ou projetos nesse campo, faz com que cada trabalho e experimentação sejam únicos. E, por envolver profissionais e frequentadores que podem exercitar e experimentar outro papel social, que não o representado na escola formal (como professores e alunos), contribui com uma maneira de lidar com o cotidiano, com os saberes, com a natureza e com a coletividade (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2007, p. 22).

As atividades de educação patrimonial, geralmente, desenvolvem-se em espaços escolares sob a égide das disciplinas de estudos sociais, história, geografia e ciências; portanto com maior frequência em espaços urbanos e voltados, preferencialmente, para crianças e adolescentes.

Desse modo, as preocupações com o turismo cultural em espaço rural, com

a educação patrimonial e suas possibilidades de desenvolvimento, via educação não formal, como um aspecto da chamada educação continuada e permanente¹, surgiram a partir de um desdobramento de estudo anterior, que configurou uma base para os novos estudos do doutorado. Pudemos perceber que o trabalho educacional não formal nesses espaços históricos pode ser oferecido para diferentes faixas etárias e para grupos oriundos de classes sociais diversas, pois existem atividades turísticas e educacionais gratuitas.

Assim, salienta-se a possibilidade do desenvolvimento de uma educação não formal não restrita ao espaço urbano, ou seja, desenvolvida também em espaço rural, o que possibilita a compreensão do contexto agrário cafeeiro e do patrimônio material e imaterial por ele produzido, por parte dos educandos. Essa atividade turística pode representar uma melhoria da qualidade de vida dos visitantes idosos ao aumentar as potencialidades de entendimento, via relações intergeracionais, e até permitir o desenvolvimento do sentido de pertencimento que conduz à construção da cidadania, por meio da preservação do patrimônio material e imaterial.

Defendo que a educação com o patrimônio possa pensar em ter como metodologia a criação de uma narrativa que provoque o diálogo com o indivíduo, baseada nas experiências de ambos, respeitando sua história de vida (CABRAL, 2004).

Imagem 1 - Fazendas históricas paulistas.



Fonte: Centro de Memória da Universidade Estadual de Campinas (CMU).

Portanto o espaço empírico da presente pesquisa é o das fazendas históricas paulistas (Imagem 1) selecionadas pelo projeto em políticas públicas, em andamento, denominado de patrimônio cultural rural paulista, um espaço privilegiado para pesquisa, educação e turismo². Das 14 fazendas envolvidas no projeto, 6 foram selecionadas, levando-se em conta o desenvolvimento de suas atividades de turismo cultural e educação patrimonial e sua localização em espaços diversos do estado de São Paulo.

A questão central dessa pesquisa é, portanto, discutir os princípios estruturadores das ações de educação patrimonial não formal no âmbito do contexto rural paulista e sua forma de realização em diferentes espaços não formais, visando a diferentes faixas etárias em grupos provenientes de classes sociais diversas.

Assim, pensando em atividade educacional não formal no campo do patrimônio histórico, lembramos que a educação patrimonial é:

Um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico – temporal em que está inserido (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 28).

A autora ainda ressalta que esse processo leva ao desenvolvimento da autoestima dos indivíduos e das comunidades e à valorização de sua cultura, como propõe Paulo Freire em sua ideia de empoderamento, de reforço e capacitação para o exercício da autoafirmação, visando à construção de uma cidadania consciente.

Frisch (1990, p. 46) conceitua o empoderamento como um processo que possibilita a aquisição de habilidades e conhecimentos àqueles que estão aliçados do poder. O autor afirma que, a partir de uma prática dialógica, o grupo pode conquistar a promoção de uma consciência histórica mais democrática e, dessa forma, pode se apropriar de uma gama mais profundamente representativa de experiências, perspectivas e valores.

Simson (2008, p. 7) lembra a importância da memória compartilhada para se obter o empoderamento de grupos dominados:

As reconstruções compartilhadas de processos históricos-sociais, via memória oral, podem redundar em argumentos políticos capazes de fornecer um certo poder aos grupos sociais estudados, permitindo a eles ganhos em suas lutas,

sejam elas de caráter político, social ou cultural o assim denominado processo de empoderamento.

A autora afirma que o fator determinante do sucesso desse processo de construção é o domínio conjunto de um conhecimento novo, que depende da capacidade do pesquisador de traduzir as conclusões da investigação científica em uma linguagem que seja facilmente compreendida pelo grupo pesquisado.

Uma estratégia reconhecida como eficiente para produzir situações de empoderamento é a educação não formal, que pode acontecer em espaços comunitários os mais diversos.

Nesse sentido, segundo Gohn (1999), a educação não formal aborda experiências educativas que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade. Dessa forma, as práticas de educação não formal são encaradas como:

Passíveis de serem aplicadas a todos os grupos etários, de todas as classes sociais e em contextos socioculturais diversos, gerando oportunidades de crescimento individual e grupal pela participação em processos de transformação social (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001, p. 19).

Entretanto, no caso das fazendas históricas, o conteúdo referente aos patrimônios material e imaterial a ser trabalhado via educação não formal pode e deve ser diverso, segundo a origem social e a faixa etária dos visitantes.

Os primeiros escritos acerca do tema da educação patrimonial, de autoria de Maria de Lourdes Parreiras Horta, já questionavam os motivos e objetivos de se pensar em um processo educacional focado na evidência material da cultura. A pergunta básica que pautava as discussões era: Por que e como levar as crianças a voltar os olhos para o passado?

Horta (2005) afirma que a primeira resposta para essa questão poderia ser a de que a motivação deve atender às necessidades da criança e ser adequada ao seu nível de desenvolvimento intelectual e emocional. Carneiro (2009, p. 46) complementa a questão relacionando-a também aos interesses específicos “[...] fundamentados nos elementos de cunho social e cultural da vida dos indivíduos, devendo, portanto, esta preocupação ser estendida a quaisquer faixas etárias”.

Visando a essa integração geracional e de classe social, sob a égide do conhecimento e da valorização dos patrimônios rurais, material e imaterial, a pesquisa buscou enfocar criticamente a maneira como o mundo rural paulista enfrentou esse desafio educacional multigeracional (jovens, adultos e idosos) e voltado para diferentes grupos sociais, considerando também a origem de classe dos visitantes.

A atividade turística desenvolvida nas fazendas históricas era voltada tanto para jovens como para idosos.

Em relação às vias investigativas utilizadas para conceituar a juventude³ como categoria sociológica, no campo da educação, Sposito (2002) afirma que é preciso cada vez mais considerar a juventude como um momento do percurso de vida capaz de reter sua peculiar forma de vivê-lo e menos como mera etapa preparatória para a vida adulta.

A autora expõe que, atualmente, o conceito não é concreto e está dividido entre a ideia de uma fase ou um ciclo de vida, com influências da cultura e da sociedade.

Os jovens de hoje em dia também são considerados agentes de mudança social, geralmente, com uma visão de mundo em oposição à sociedade estabelecida e cheios de propostas inovadoras, que geram a descontinuidade, quebram tradições e pressionam a substituição de antigos valores e padrões de comportamento por novos (RUSCHEL; CASTRO, 1998, p. 38).

Em relação à valorização da experiência dos mais velhos, Queiroz (1988) relata que na França, até a década de 1920, a transmissão de conhecimentos, por via oral e pela experiência direta, continuava de grande relevância, sob a orientação dos mais velhos que detinham o saber prático referente às atividades agrícolas e aos ofícios. Simson (2002) relata sobre comunidades ainda isoladas da África, da Oceania e da América do Sul, nas quais a memória ainda é organizada e retida pelo conjunto de seus membros, e os mais velhos se incubem também de transmiti-la aos mais novos, devido à sua maior experiência e vivência, exercendo, assim, o importante papel social de guardiões da memória.

Pessoas de mais idade dentro de um grupo sociocultural podem afirmar sua própria identidade, expandir as fronteiras de seu valor, reconhecerem-se como participantes da vida atual do grupo, por meio da memória compartilhada, por

que a identidade individual é uma instância que depende do outro (SIMSON; GIGLIO, 2001, p. 144).

Dessa forma, podemos pensar a educação patrimonial ao criar uma demanda e necessidades para as novas gerações, por meio da história contada a partir das memórias dos idosos como detentores e disseminadores do saber popular, via educação não formal.

Machado (2004) afirma que um trabalho educativo que considere os bens culturais como ponto de partida pressupõe o envolvimento de toda a comunidade e não pode ficar restrito somente aos muros da escola. De acordo com Newman (1997), a interação mútua das pessoas de uma geração a outra pode contribuir para o crescimento e desenvolvimento de todos, enquanto realiza suas próprias vidas.

Desse modo, as possibilidades do processo educacional não formal nas fazendas históricas paulistas podem ir além das práticas turísticas, enfocando também a educação patrimonial, porque ambas constituem processos de aprendizagem constante que se dão ao longo de toda a vida.

Outro aspecto dessa atividade turística é apresentado por Rosada e Bortolucci (2007), quando afirmam que o desenvolvimento das atividades turísticas mantidas nas antigas fazendas de café do estado de São Paulo traz divisas que permitem a conservação desse patrimônio. Em muitos casos, os edifícios históricos só continuam existindo devido à sua nova destinação econômica, pois poderiam ter sido eliminados se não houvesse atividade que justificasse sua manutenção. Os autores ainda ressaltam que a harmonia entre o patrimônio histórico e as necessidades impostas pela nova dinâmica, no caso o turismo, pode ser complementada por meio da educação patrimonial, a qual, sendo oferecida também para escolas privadas, geraria uma fonte de renda complementar.

Uma das autoridades, reconhecidas na área dos estudos sobre turismo, afirma:

Partindo do princípio da importância de se conservar o patrimônio cultural, pode-se dizer que quanto melhor ele estiver conservado, maior serão as possibilidades de tal patrimônio ser apropriado pelo turismo, dessa forma, estabelece-se uma relação de troca, enquanto o turismo auxilia na conservação do patrimônio, o patrimônio conservado ajuda o turismo a vender os atrativos histórico-culturais que ele possui (BARRETO, 2000, p. 25).

Dessa forma, a meta da interpretação sociocultural desse rico patrimônio rural paulista aplicada à atividade turística é estabelecer uma rede de descobertas para o visitante, seja ele proveniente das classes média ou média-alta ou ainda originário das classes populares, estimulando o seu olhar, provocando a sua curiosidade e levando-o a descobrir muito mais sobre o lugar e seus habitantes. A história do tempo presente desses locais, com suas lendas, causos e modinhas, passa a valorizar tanto as atrações naturais como as culturais, ainda preservadas nas fazendas históricas.

A educação patrimonial deve estabelecer, assim, uma comunicação rica e efetiva com o visitante, mantendo, desse modo, interfaces importantes com o turismo cultural, ao agregar valor aos patrimônios materiais e imateriais rurais. Bruno (1998) afirma que a educação patrimonial pode ocorrer por meio de objetos, coleções, monumentos e bens patrimoniais, que despertam a criatividade e o raciocínio, que propiciam a aprendizagem, o lazer, a sociabilidade e a identidade cultural. Essa educação possui, além dos parceiros formais como as escolas, também associações, clubes e empresas que desenvolvem programas turísticos para seus membros.

Metodologia

Para a análise e delineamento dos princípios estruturadores das ações de educação patrimonial não formal no âmbito de fazendas históricas do meio rural paulista, foram sistematizadas algumas etapas. São elas: pesquisa de fontes primárias por meio de documentos escritos, pesquisas bibliográfica, pesquisas de campo a partir de uma metodologia de caráter qualitativo, a história oral, com ênfase na técnica da entrevista aberta, sempre acompanhado de observação participante e diário de campo.

Primeiramente, foi realizado um levantamento documental nas seis propriedades rurais selecionadas para a verificação de como aconteceu e o porquê da transição de uma propriedade rural economicamente ativa para uma fazenda de caráter turístico-rural.

Para a consecução dos objetivos específicos da pesquisa, além da observação participante das atividades turísticas e de educação patrimonial, desenvolvidas nas fazendas, foram entrevistados os seis responsáveis pelas propriedades his-

tóricas, seis funcionários mais antigos das fazendas selecionadas e seis monitores. Além disso, em cada fazenda foram entrevistados também um professor, um aluno e um turista que participaram de atividades educacionais e turísticas nas fazendas, com posterior análise crítica dos dados levantados.

Na comparação tanto entre os depoentes provindos dessas propriedades agrícolas como daqueles de origem urbana, levamos em conta a questão pluri-geracional e a origem dos grupos, a partir de classes sociais diferentes e formação educacional diversa.

A base para o desenvolvimento da pesquisa se constituiu na metodologia biográfica que se preocupa com as qualidades dos informantes.

A pesquisa qualitativa realizada através de casos escolhidos, estudados com maior profundidade, não permite uma generalização estatística para o conjunto da população, mas encaminha explicações para o fenômeno estudado e dá as bases para que estudos mais amplos possam ser realizados (LANG; CAMPOS; DEMARTINI, 2010, p. 41).

Dessa forma, o método da história oral busca conhecer o passado recorrendo à memória dos narradores. Nesse método, a rememoração de fatos é empregada no processo de reconstrução da realidade sociocultural (SIMSON, 1997). As fontes orais, segundo a autora, podem assumir a forma de histórias de vida, relatos orais de vida, entrevista aberta e depoimentos orais. Dessa forma, a presente pesquisa fez uso de duas técnicas diversas: o depoimento temático, voltado para a questão da história da propriedade para funcionários e proprietários, e a entrevista com perguntas abertas, voltado para as atividades turísticas nas fazendas, com o entrevistado tendo a liberdade de falar, mas por meio de temas definidos pelo entrevistador.

Assim Brioschi e Trigo (1987, p. 636), como sociólogas, ressaltam:

No método biográfico, a situação de entrevista é, fundamentalmente, uma situação de interação social, de comunicação, onde se defrontam o pesquisador com um projeto definido e o pesquisado que, aceitando a proposta, faz um relato de sua existência onde está contida uma mensagem destinada ao seu interlocutor.

Na avaliação de Queiroz (1988), a metodologia da história oral foi empregada com tanto sucesso pelos cientistas sociais que foi encarada como a técnica

ca por excelência, sendo complementar às metodologias quantitativas. Para a autora, o relato oral constituirá sempre a maior fonte humana de conservação e difusão do saber e sua transmissão diz respeito ao passado mais longínquo e ao passado muito recente, à experiência do dia a dia, à chamada história do tempo presente.

Davis (2003) trata o momento da entrevista como um evento interativo, uma performance que envolve as atividades de ambos: o entrevistador e o entrevistado, permitindo, assim, compreender a entrevista como uma construção reflexiva.

O processo de entrevista tem início com o contato com possíveis narradores, ou com intermediários que farão a apresentação do entrevistador; a obtenção de uma entrevista nem sempre é fácil, há uma questão da confiança que precisa ser transmitida e a que o entrevistador terá efetivamente de corresponder. Nesse contato anterior com o entrevistado, são expostos os objetivos da pesquisa, a utilização que se fará dela, esclarecendo-se a forma como será realizada a entrevista, e ainda, que será feita uma gravação (LANG; CAMPOS; DEMARTINI, 2010, p. 40).

Em uma segunda fase da pesquisa, foi elaborada uma cartilha em forma audiovisual, enfocando as questões sobre patrimônio e voltadas para diferentes grupos etários, compreendendo a pluralidade social dos visitantes. Em linguagem simples, direta e transparente, as questões fundamentais dos patrimônios material e imaterial e sua complexidade no mundo rural foram abordadas no intuito de fornecer uma direção segura a proprietários e monitores que receberam os turistas, e estes, sedentos de informações, puderam melhor compreender o objetivo educacional da visita que realizaram.

Os resultados da pesquisa foram amplamente divulgados no seio da população pesquisada e na sociedade mais ampla, por meio de palestras, participação em reuniões científicas e em constantes contatos e trocas com a Associação das Fazendas Históricas Paulistas.

O processo de pesquisa

Por meio dos depoimentos realizados durante a pesquisa anterior, conseguimos obter duas visões diferentes sobre o patrimônio rural, sua história e condições de preservação e sustentabilidade: uma de classe mais elevada (dos

proprietários e/ou gerentes) e outra a partir da cultura popular (dos trabalhadores mais antigos). Podemos então organizar, a partir dos depoimentos, uma espécie de tipologia abrangendo três tipos diferentes de propriedade, de acordo com sua utilização educacional e turística:

- 1) propriedades em processo de preparação para assumir atividades turísticas: fazendas cujo patrimônio ainda está em fase de recuperação e organização, e as atividades turísticas e educacionais são planejadas para o futuro, necessitando de assessoria especializada para uma implantação delas com qualidade e eficiência. Por exemplo: Fazenda Santa Úrsula, em Jaguariúna (SP);
- 2) propriedades que oferecem turismo de habitação: fazendas que praticam o “turismo de habitação”, isto é, recebem os turistas na própria casa-sede acomodados em quartos livres (suítes ou com banheiro compartilhado). As refeições são feitas com os membros da família do proprietário, e os hóspedes podem acompanhar e até participar da realização de todas as atividades agropecuárias cotidianas. Há, assim, uma proximidade com a família do proprietário, e a curiosidade dos hóspedes, principalmente daqueles estrangeiros, é constantemente suprida com esclarecimentos e exemplos concretos durante essa convivência cotidiana. Tais propriedades costumam receber também visitas diárias de grupos ou famílias vindas de cidades próximas ou mesmo da capital. Por exemplo: Fazenda Mandaguahy, em Jaú (SP), Fazenda Chácara do Rosário, em Itu (SP), e Fazenda Santo Antônio da Água Limpa, em Mococa (SP);
- 3) propriedades já organizadas como hotel-fazenda: propriedades que possuem uma infraestrutura diversificada e sofisticada para receber os turistas, com piscina, cocheiras e plantel de animais preparados para cavalgadas, quadras esportivas, passeios a pé guiados, e monitores treinados para acompanhar os hóspedes em caminhadas e cavalgadas pela região. Recebem hóspedes de classe média-alta da capital e de cidades próximas, entre eles muitos estrangeiros para permanência de alguns dias, e escolas que trabalham com educação patrimonial ou turistas no sistema *day-use*. Por exemplo: Fazenda Capoava, em Itu (SP), e Fazenda Bela Vista, em Dourado (SP).

Assim pudemos perceber que o trabalho educacional não formal nesses espaços históricos acontecia de diferentes formas, a partir dos três tipos diversos de propriedade citadas anteriormente, e podia ser oferecido para diferentes faixas etárias.

Enfim, a atual pesquisa aqui proposta buscou pensar uma educação que en-

volvesse o uso do tempo livre, já na fase escolar, e que deveria ter continuidade ao longo da vida, a partir de propostas de atividades de educação patrimonial no espaço rural que visassem aos interesses, às competências e à identidade do turista, fosse ele jovem, adulto ou idoso.

Para que tais atividades ganhassem significado e não fosse somente um passatempo em espaço rural, e pensando no próprio idoso como participante ativo do processo turístico, salientou-se a preocupação com a construção de um diálogo efetivo com esses turistas, dando-lhes voz durante as visitas e permitindo que ele recontasse causos e vivências em espaço rural, experimentados na infância e adolescência.

Considerações finais

A realização de atividades de educação patrimonial não formal nas fazendas históricas paulistas pressupõe um reconhecimento do valor histórico, tanto do imóvel rural e seu entorno quanto dos bens materiais móveis e dos fragmentos de memória do patrimônio imaterial encontrado em tais propriedades. Para ser bem realizada, precisa basear-se na intersecção dos patrimônios material e imaterial, *locus* da riqueza cultural que tal tipo de educação pode representar, levando-se em conta os patrimônios produzidos pela elite e aqueles gerados pelos grupos populares, ocorrendo ao longo de toda a vida de um indivíduo de maneira natural e prazerosa.

Os campos da educação patrimonial e do turismo cultural construíram até a atualidade trajetórias relativamente dissociadas. O objetivo deste artigo envolvendo tais áreas, no âmbito da ruralidade paulista, era buscar uma integração frutífera entre elas.

As atividades voltadas para o turismo cultural e para a educação patrimonial tem sido, geralmente, um privilégio de espaços urbanos no estado de São Paulo. Há uma lacuna, em termos nacionais, de propostas voltadas aos espaços rurais, e a academia raramente conseguiu adentrar tais espaços para realizar pesquisas de caráter qualitativo, por serem propriedades privadas.

O inovador deste projeto foi justamente a possibilidade, aberta pela parceria com a Associação das Fazendas Históricas Paulistas⁴, para que pesquisadores pudessem afiar suas ferramentas metodológicas na elaboração, sempre

em diálogo com os empreendedores e com o público em geral, de propostas de utilização turística e educacional de tais espaços, construídos no passado e arduamente conservados durante muitas décadas, tendo seus usos redirecionados no presente, envolvendo agora a educação patrimonial e o turismo cultural como estratégias importantes.

A pesquisa envolveu três grupos etários diversos (jovens, adultos e idosos) porque percebemos necessidades diferentes em cada um deles, no que tange ao conhecimento e à valorização dos patrimônios rurais materiais e imateriais, e se justificou porque não existem trabalhos enfocando o patrimônio em espaço rural e englobando os diferentes grupos etários.

Quanto aos jovens, notamos que, embora vivendo em espaços urbanos muito próximos às propriedades rurais e mantendo com essas empresas relações constantes, não valorizam o passado rural de seus antepassados e a riqueza cultural dele resultante, devido à imersão profunda na realidade urbana contemporânea realizada por essa primeira geração nascida e criada na realidade citadina. Assim, o conhecimento e a realidade patrimonial se fazem, geralmente, na educação formal, quando poderia acontecer de maneira mais natural e prazerosa via relações familiares.

No caso dos adultos que vivem uma situação de inserção de vida familiar e profissional em realidade urbana, mas receberam uma riqueza pluricultural advinda da memória de avós e bisavós, migrantes da zona rural, a visita às fazendas históricas proporcionou uma oportunidade para concretizar um imaginário construído durante a infância e a juventude.

Quanto aos idosos, que muitas vezes migraram de pequenos núcleos urbanos ou mesmo de propriedades rurais ao final da adolescência ou no início da idade adulta, retornar a uma propriedade rural significou concretizar sentimentos nostálgicos que idealizavam esse viver da juventude. Significou também, quando a visita foi feita em grupo familiar, mostrar aos seus descendentes aspectos concretos das memórias constantemente veiculados nas conversas em família, o que lhes proporcionou um duplo papel: de guardiões da tradição cultural de origem camponesa e de introdutores dos seus descendentes nos espaços da ruralidade paulista.

Assim, entre as possibilidades que contribuem para o desenvolvimento

de um processo educacional não formal, envolvente e prazeroso, nas fazendas históricas paulistas, estão o turismo cultural no espaço rural e a educação patrimonial não formal, focos desta pesquisa, ambos geradores de meios que permitirão a sustentabilidade dos patrimônios material e imaterial nas propriedades consideradas.

Notas

- ¹ Educação continuada é o nome dado ao processo globalizado e contínuo que visa à formação integral da pessoa, para o atendimento de necessidades e aspirações de natureza pessoal, profissional e ou social, englobando tanto o percurso pelos níveis de ensino (educação escolar) como o atendimento pela variada oferta da educação não formal. Educação permanente é o nome dado à educação de jovens e adultos e destina-se aos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio, devendo ser apropriada às características do alunado, a seus interesses e às condições de vida e de trabalho (INEP, 2011).
- ² Oitava chamada para o Programa de Pesquisa em Políticas Públicas (PPPP) 2008 (07-55999-1). O projeto é financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em parceria com o Centro de Memória da UNICAMP (CMU), e está em sua segunda fase. O projeto PPPP/FAPESP reúne 18 propriedades em regiões diversificadas do estado de São Paulo, situadas em 3 núcleos regionais compostos pelas cidades de Campinas, Limeira-Rio Claro, São Carlos-Araraquara, Itu, Mococa-Casa Branca e região do Vale do Paraíba. O projeto tem como objetivo principal disponibilizar um conjunto de instrumentos e de metodologias de gestão, de conservação e de difusão para os responsáveis por esses patrimônios culturais rurais, tanto os proprietários quanto as respectivas instâncias públicas (municipais e estaduais) pertinentes à área da cultura, da educação e do turismo.
- ³ A juventude é um conceito mais amplo que inclui o período da adolescência. É um processo de transição em direção à condição adulta. O conceito de transição evoca, de imediato, dois sentidos: por um lado, o sentido de “passagem” de uma situação para outra, ou seja, entre situações etária e socialmente distintas; por outro, o de “movimento”, pois essa passagem implica um processo dinâmico e temporal. Mas há ainda um outro sentido que resulta da articulação dos outros dois. A transição implica também a “combinação” de situações diferentes em tempos também diferentes (GOMES, 1997).
- ⁴ A Associação das Fazendas Históricas Paulistas, atualmente, é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e reúne propriedades históricas dos séculos XVIII, XIX e início do século XX, trabalhando com turismo no espaço rural.

Referências bibliográficas

- BARRETTO, Margarita. As ciências sociais aplicadas ao turismo. In: SERRANO, Cecilia; BRUHNS, Heloisa Turini; LUCHIARI, Maria Tereza (Orgs.). *Olhares contemporâneos sobre o turismo*. Campinas: Papirus, 2000. p. 17-36.
- BRIOSCHI, Lucila Reis; TRIGO, Maria Helena Bueno. Relatos de vida em ciências sociais: considerações metodológicas. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 39, n. 7, p. 631-637, 1987.
- BRITO, Marilza. *Memória e cultura*. Rio de Janeiro: Centro de Memória da Eletricidade no Brasil, 1989
- BRUNO, Maria Cristina Oliveira. *Museologia e turismo: os caminhos para a educação patrimonial*. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Sousa, 1998.
- CABRAL, Magaly. Memória, patrimônio e educação. *Resgate*, n. 13, p. 35-42, 2004.
- CARNEIRO, Carla Gibertoni. *Ações educacionais no contexto da arqueologia preventiva: uma proposta para a Amazônia*. 2009. Tese (Doutorado em Arqueologia) – Programa de Pós-Graduação em Arqueologia, USP, 2009.
- DAVIS, Kathy. Biography as critical methodology. *Newsletter Research Committee of ISA*, Utrecht University, n. 38, 2003.
- FERNANDES, Renata Sieiro. (2005). *As marcas do vivido sentido: memórias de jovens ex-frequentadores de um projeto de educação não-formal*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICAMP, 2005.
- FRISCH, Michel. *A shared authority: essays on the craft and meaning of oral and public history*. Albany: State University of New York, 1990.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 1999.
- GOMES, Jerusa Vieira. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. *Revista Brasileira da Educação*, n. 5/6, p. 53-62, 1997.
- GRUNBERG, Evelina. Educação Patrimonial: Utilização dos bens culturais como recursos educacionais. *Cadernos do CEOM*, Chapecó, SC, Argos, n. 12, p. 159-180, 2000.

HORTA, Maria de Lourdes Pereira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

_____. Lições das coisas: o enigma e o desafio da educação patrimonial. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, n. 31, p. 221-233, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Centro de Informação. *Thesaurus Brasileiro da Educação*. Disponível em: <<http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo; CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; DEMARTINI, Zeila de Fabri. *História oral, sociologia e pesquisa: a abordagem do CERU*. São Paulo: Humanitas, 2010.

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro. *Educação patrimonial: orientações para professores do ensino fundamental e médio*. Caxias do Sul: Maneco, 2004.

NEWMAN, Sally. *Intergenerational programs: past, present, future*. Washington: Taylor & Francis, 1997.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renta Sieiro; CARNICEL Amarildo. *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra: Setembro; Campinas: UNICAMP/CMU, 2007.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von (Org.). *Experimentos com histórias de vida (Itália - Brasil)*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1988.

ROSADA, Mateus; BORTOLUCCI, Maria Angela Pereira de Castro e Silva. Velhas fazendas cafeeiras: patrimônio e turismo em espaços esvaziados. In: Marco Montúfar Córdova. (Org.). *Lo urbano en su complejidad: una lectura desde América Latina*. Quito: FLACSO/Ministerio de Cultura del Ecuador, 2008. p. 309-324. Disponível em: <http://www.flacsoandes.org/biblio/shared/biblio_view.php?bibid=108237&tab=opac>. Acesso em: 20 de jan. 2011.

RUSCHEL, Angela Ester; CASTRO, Odair Perugini de. A intergeracionalidade na dinâmica das relações de poder familiar. In: CASTRO, Odair Perugini. *Velhice, que idade é essa? Uma construção psicossocial*. Porto Alegre: Síntese, 1998. p. 121-140.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von. *Os desafios contemporâneos da história oral*. Campinas: UNICAMP/CMU, 1997.

_____. Identidade na quebrada: educação não-formal, hip hop e história oral. In: 12ª CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE HISTÓRIA ORAL, Pietermaritzburg, África do Sul, 2002. *Anais...* África do Sul, 2002.

_____. *História oral, memórias compartilhadas e empoderamento: um balanço de experiências de pesquisa*. Texto apresentado em Simpósio realizado na Universidade de Concórdia no Canadá. 2008

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; GIGLIO, Zula Garcia. A arte de recriar o passado: história oral e velhice bem-sucedida. In: NERI, Anita Liberalesso. (Org.). *Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas, sociológicas*. Campinas (SP): Papyrus, 2001.

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

_____. *Visões singulares, conversas plurais*. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). *Estado do conhecimento: juventude e escolarização*. 2002. Disponível em: <http://www.aracati.org.br/portal/pdfs/13_Biblioteca/Publicacoes/juventude_escolarizacao.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2011.

TOGNON, Marcos. *Patrimônio Cultural Rural Paulista: espaço para pesquisa, educação e turismo: (oitava chamada para o Programa de Pesquisas em Políticas Públicas da FAPESP – PPPP/2007)*. Campinas: UNICAMP/CMU, 2007.

Educação: a prática educativa de sustentabilidade na cidade¹

Environmental education and educational practice in the city's sustainability

Recebido: 4/10/2011
Aprovado: 28/10/2011

Maria Arlete Rosa

Graduação em Matemática pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestrado e Doutorado em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professora do Centro Universitário Curitiba (UNICURITIBA). E-mail: mariaarleterosa@hotmail.com

Cristiane Angelo

Graduação em Psicologia pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Mestranda em Educação pela UTP. E-mail: cristianeangelo@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo trata da relação educação e meio ambiente, objetivando analisar quais aspectos influenciam a constituição da prática educativa de sustentabilidade das lideranças comunitárias que atuam na Vila Sagrada Família, bacia do rio Barigui, em Curitiba (PR), e indicar resultados dessa prática educativa a partir do aprendizado autoconstruído por tais lideranças. As referências teóricas são Jacobi (2005), Stahel (1995), Gohn (1994), Rosa (1999), Santos (2002) e Porto e Porto (2005). Esse aprendizado, subjacente à prática social

das lideranças, foi construído no movimento social, com a participação de organizações, lutas e conflitos sociais determinados pela relação estado/sociedade para garantir direitos e políticas públicas asseguradoras da cidadania. Buscou-se contribuir para indicar novos referenciais de análise, atribuindo visibilidade às boas práticas de sustentabilidade e tendo como base as práticas educativas no enfoque de construção de uma cidadania ambiental e planetária.

Palavras-chave

Práticas educativas, educação não formal, movimentos sociais, educação ambiental, sustentabilidade.

Abstract

The relationship between education and environment is the subject of this article. We are guided to think over the issue about what aspects influence the environmental education constitution as training practice of sustainability of community leaders who work in the territory of the Barigui River basin, in Curitiba. The goals mentioned, seek to analyze the relationship between environmental education and sustainability of the city from the watershed, to configure environmental education as training practice of sustainability of community leaders who work in the urban space of this watershed area and finally to indicate the results of this educational practice from the self-constructive learning on. Authors such as Jacobi (2005), Santos (2002) and Stbael (1995), Gohn (1994), Rosa (1999) and Porto and Porto (2005) were considered as theoretical references in this study. The article demonstrates that the learning, underlying the social practice of the leaders in the highlighted territory, was built in the midst of social participation, social conflicts, struggles and organizations determined by the relationship State/society. This perspective sought to guarantee rights and public policies which insure citizenship. This known social environment acquired by leaders constituting themselves as "good sustainability practices", being one of the results of the educational practices of sustainability. Sought to contribute to indicate new references in the dynamics of social relations in which education for sustainability has as goal the establishment of global citizenship.

Key-words

Educational practices, non-formal education, social movements, environmental education, sustainability.

Introdução

Este artigo trata da configuração dos aspectos que influenciam a constituição da prática educativa de sustentabilidade das lideranças comunitárias que atuam na Vila Sagrada Família², no espaço urbano da bacia hidrográfica do rio Barigui, em Curitiba³ (PR), indicando resultados dessa prática educativa com base no aprendizado autoconstruído por tais lideranças, a partir dos determinantes políticos, econômicos, culturais, sociais e ambientais, entre outros, subjacentes à prática social das lideranças comunitárias. Essas práticas se operacionalizam no campo das modalidades educativas formal, não formal e informal e são construídas nas diferentes formas de participação em organizações, lutas e conflitos sociais característicos da relação estado/sociedade, buscando garantir direitos e políticas públicas asseguradoras da cidadania.

O conteúdo socioambiental ativado pelas práticas sociais dessas lideranças comunitárias, no território da bacia hidrográfica do rio Barigui, constitui-se como elementos indicativos da ocorrência do aprendizado adquirido por tais sujeitos sociais. Esse aprendizado tem como conteúdo a busca por melhores condições de qualidade ambiental a partir da interação das ações, programas e políticas ambientais realizados pelo poder público, no contexto de sustentabilidade do local de moradia e da cidade.

A reflexão considera como referencial norteador a necessária compreensão de que a humanidade nunca foi tão intensamente colocada em confronto com a natureza em sua totalidade e que as possibilidades e ao mesmo tempo os perigos diante da crise ambiental nunca foram tão grandes. Fatos atuais nos impõem realidades sociais e ambientais em que somos:

[...] confrontados com a possibilidade de colocarmos as imensas potencialidades técnico-científicas e culturais presentes a serviço de fins qualitativos, que assegurem a busca do desabrochar das potencialidades individuais na vida social (STHAEL, 1995, p. 121).

Esse desafio exige de cada indivíduo uma postura ética em relação ao meio ambiental local e planetário, no sentido de se construírem novos referenciais

de dinâmicas socioambientais por meio de práticas sociais que tenham como meta, em sua educação para a sustentabilidade, a constituição de uma cidadania para o planeta, a partir “[...] de uma nova transversalidade de saberes, um novo modo de pensar, pesquisar e elaborar conhecimento, que possibilite integrar teoria e prática” (JACOBI, 20005, p. 243).

Como ilustração de boas práticas de sustentabilidade, considera-se uma versão resumida dos resultados de pesquisa sobre as práticas educativas de sustentabilidade das lideranças da Vila Sagrada Família. Esse estudo, após uma década de sua conclusão, considerado à luz da revisão bibliográfica atualizada, oferece indicadores significativos para a atual análise da articulação entre educação ambiental, as modalidades educativas formal e não formal, riscos socioambientais e sustentabilidade na cidade.

O artigo está dividido em três partes. De início, discute os aspectos metodológicos; em seguida, trata da reflexão sobre a educação formal e não formal e os elementos integradores da prática educativa. Por fim, aborda a educação não formal e o caso das práticas educativas na Vila Sagrada Família.

Considerações metodológicas

Este artigo considera as lideranças comunitárias como sujeito e suas práticas educativas de sustentabilidade como objeto dessa reflexão no contexto da educação formal e não formal.

Ao tratarmos do caso da Vila Sagrada Família, estamos estabelecendo a concretude da problemática relativa à existência de assentamentos humanos em áreas degradadas, no espaço geográfico das bacias hidrográficas da cidade. Essa análise partiu da ótica dos moradores como escolha de abordagem metodológica da pesquisa.

Indagou-se o motivo de esses moradores ocuparem tal espaço de moradia, suas ações de intervenção no meio ambiente, a forma e os significantes da relação homem/natureza, as práticas educativas e a busca da sustentabilidade nesse espaço.

O estudo objetiva analisar o conteúdo educativo na dimensão da sustentabilidade das práticas sociais das lideranças da Vila Sagrada Família, identificando o processo de aprendizado autoconstruído por essas lideranças como operacionalização da educação não formal.

A abordagem de educação será considerada como uma modalidade educativa não formal, não se detendo na ação educativa estruturada, constituída de programas, objetivos, metodologias, conteúdos e avaliações no âmbito de uma instituição de ensino.

A metodologia para esta pesquisa considerou a abordagem qualitativa. O depoimento das lideranças da Vila Sagrada Família foi utilizado como técnica e instrumento de conhecimento do fenômeno estudado, sendo a coleta de dados realizada por meio de entrevistas. A escolha dos entrevistados (moradores/lideranças), considerados como sujeitos principais da prática educativa nessa investigação, apresentou como critério principal o fato de serem moradores da Vila Sagrada Família e desempenharem o cargo de direção política na sua área de atuação e referência de liderança no conjunto desta Vila.

Os dados foram coletados pela pesquisadora, que realizou 11 entrevistas, sendo 9 com moradores/lideranças e 2 com autoridades públicas locais da Vila Sagrada Família.

As entrevistas, em sua maioria, foram realizadas no período entre dezembro de 1996 a fevereiro de 1997 e tiveram cunho exploratório. Sua coleta com os moradores/lideranças seguiu um roteiro.

Para a sistematização dos dados das entrevistas, a análise se valeu de “quadros-síntese” como efeito didático de exposição e de apresentação das informações contidas nos relato desses sujeitos.

A análise das práticas educativas de sustentabilidade objetiva expressar a unidade inerente ao processo de totalidade que constitui a prática social do sujeito no contexto do seu espaço da moradia. Nele desenvolveram-se a organização social, as lutas e as formas de participação, visando à garantia da qualidade de vida e à cidadania no local.

A Vila Sagrada Família está localizada na região sudoeste de Curitiba, a 13 km do centro, no interior do bairro Cidade Industrial, que, na distribuição numérica de divisão de bairros, no mapa da cidade, corresponde ao número 75. O bairro incorpora o Módulo da Cidade Industrial de Curitiba (CIC), e a Vila ocupa a região sul desse Módulo. Essa região está situada na bacia hidrográfica do rio Barigui, a maior entre as seis bacias em área. Ocupando 32,58% de área da cidade com 140,8 km², corta a cidade de norte a sul e está localizada na maior sub-bacia do estado, a bacia hidrográfica do rio Iguaçu.

O território da bacia hidrográfica é adotado neste artigo como aspecto metodológico significativo para a análise na dinâmica do espaço urbano da cidade. Incorporou-se o conceito de bacia hidrográfica para atribuir visibilidade à bacia do rio Barigui, onde está localizada a Vila Sagrada Família.

A singularidade do caso da Vila Sagrada Família, *locus* de constituição das práticas educativas dentro do enfoque de sustentabilidade como modalidade educativa não formal, expressa os resultados das práticas sociais exercidas pelas lideranças por meio da participação social no processo de construção da cidadania, no contexto da cidade de Curitiba.

Educação formal e não formal e os elementos integradores da prática educativa

Considera-se que a bacia hidrográfica é o território integrador da educação formal e não formal, tendo a água como elo de ligação dessas modalidades educativas.

A escola, por ser um espaço público significativo de referência nesse território geográfico da bacia, pode assumir um papel de liderança social em uma perspectiva de caráter sociopolítico, de acordo com afirmação de Gohn (2006, p. 12) “[...] a de transformar as escolas em centros de referências civilizatórias nos bairros onde se localizam [...] os processos de participação da sociedade civil organizada com as escolas.” Assim, articula-se a educação formal e não formal como estratégia de viabilizar mudanças na educação e na sociedade.

Gohn contribui para esclarecer as diferenças que demarcam o campo conceitual da educação formal e não formal ao pontuar aspectos que caracterizam tais diferenças.

A educação formal, para Gohn (2006), é aquela desenvolvida na escola a partir de conteúdos previamente demarcados: quem educa é o professor; o espaço físico territorial do processo educativo é a escola, instituição regulamentada por lei e organizada de acordo com diretrizes nacionais e certificadoras dos resultados para que os indivíduos sejam titulados para avançar nos diferentes graus de ensino. Entre os objetivos estão: o ensino e aprendizagem de conteúdos sistematizados, de acordo com as normas legais, como o de formar cidadão ativo, desenvolver várias habilidades e competências. Essa educação requer

tempo, local específico, pessoal especializado, organização e sistematização sequencial de atividades, disciplinamento, regulamentos, leis e órgãos superiores.

A educação não formal constitui-se por diferentes dimensões:

[...] 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. (GOHN, 2006, p. 2).

A autora trata a educação não formal como um aprendizado que ocorre nos processos de compartilhamento de experiências, em especial nos espaços e ações coletivas cotidianas. Essa educação está demarcada por questões relacionadas ao agente do processo de construção do saber, pois o grande educador é o outro, é aquele com quem interagimos ou integramos. Além disso, os espaços educativos se expressam pela trajetória de vida dos grupos e dos indivíduos fora da escola, ou seja, em locais informais, locais em que há processos interativos intencionais.

O objetivo dessa educação está em capacitar os indivíduos a se tornar cidadãos do e no mundo. Os atributos dessa educação estão constituídos pela forma de organização subjetiva do grupo, trabalhando a sua cultura política, seus laços de pertencimento e contribuindo na construção da identidade coletiva do grupo, no seu empoderamento e desenvolvimento do seu capital social. Essa modalidade educativa “[...] fundamenta-se no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo” (GOHN, 2006, p. 5).

Os resultados indicados nos processos de educação não formal, de acordo com Gohn, são diferenciados e podem desenvolver: a consciência e a organização de como agir em grupos coletivos; e a construção e a reconstrução de concepção(s) de e sobre o mundo. Mas também pode contribuir para a construção do sentimento de identidade de comunidade e preparar o indivíduo para enfrentar a vida e suas adversidades, os quais aprendem a ler e a interpretar o mundo que os cerca ao adquirir conhecimento de sua própria prática (GOHN, 2006, p. 5).

Gohn ainda aponta os aspectos de metodologia dessa modalidade de educação, construídos na dinâmica do processo educativo, partindo da cultura dos indivíduos e da problematização da vida cotidiana. Destaca também o papel dos agentes mediadores, que são fundamentais para a construção do projeto político-cultural do grupo, a partir da visão de mundo, valores, ideologias e projetos societários. Entende a autora que em nenhum momento a educação não formal substitui ou compete com a educação formal, com a educação escolar. Ao contrário, é complementar na educação para a cidadania com base em alguns eixos: a educação para a justiça social, direitos (humanos, sociais, políticos, culturais, ambientais etc.), liberdade, igualdade e democracia, entre outras.

A educação informal será considerada neste artigo como processo educativo que permeia as modalidades educativas formal e não formal, ou seja, é, de acordo com Gohn (2006, p. 3), “[...] aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados.”

Tais modalidades educativas se complementam na dinâmica da rede de relações dialéticas que acontecem tanto no interior como fora dos muros da escola. Essa dinâmica se desenvolve na gestão democrática da escola e nos espaços comunitários em que potencialmente a sociedade civil se organiza.

Ao considerar que esse campo de conhecimento da educação está em construção, a autora fornece elementos que caracterizam essas modalidades educativas e que também se colocam como referências de subsídio para a abordagem ampliada da educação ambiental tratada neste artigo.

A educação ambiental no campo conceitual anteriormente considerado está situada na dinâmica de relações sociais enquanto prática educativa de conteúdo socioambiental.

A modalidade educativa não formal acontece na escola a partir da gestão democrática e de seus instrumentos, por exemplo, o projeto político pedagógico da escola, dos conselhos e dos colegiados escolares. Contribui também para alargar os espaços democráticos no interior da escola por meio do exercício do direito, da participação, das práticas sociais escolares na busca pela garantia da cidadania, entre outras. E é nesse território da escola onde acontecem as diferentes práticas de conteúdo socioambiental, como a gestão dos resíduos, campanhas de consumo de uso racional da água, entre outras.

Ao considerar o processo de institucionalização da educação ambiental na política educacional brasileira, embora eivado de desafios a serem superados, é no espaço da modalidade educativa não formal que, de forma privilegiada, ocorrem as práticas educativas de conteúdo socioambiental na escola.

Na modalidade educativa não formal fora dos muros da escola, registram-se múltiplas e variadas práticas sociais de conteúdo socioambientais desenvolvidas nos espaços comunitários pela sociedade civil. Tais práticas acontecem no campo dos direitos, da participação, da cidadania, dos movimentos sociais, na busca pela sustentabilidade e qualidade de vida na cidade, sendo esse também o território onde se desenvolve a educação ambiental enquanto prática educativa de conteúdo socioambiental.

Neste artigo a educação ambiental é abordada na dimensão da prática educativa no contexto da bacia hidrográfica, considerando-a a partir da prática social das lideranças no âmbito das modalidades educativas formal e não formal, ambas permeadas pelo processo educativo informal na escola e no território fora da escola.

Destaca-se que o espaço escolar que está sendo considerado é marcado por desafios e tensões permanentes. As disputas entre o velho e arraigado modelo de práticas sociais e as novas formas de atuação são constantes e salutares para a construção de práticas inovadoras nos contextos de tais modalidades de educativas.

Assim, mesmo diante das disputas e desafios, considera-se que a escola como centralidade de referência pode contribuir para a integração entre a educação formal e não formal a partir do território da bacia hidrografia. As práticas educativas de conteúdo socioambiental desenvolvidas nesse território podem potencializar elementos integradores na perspectiva complementar dessas modalidades educativas.

Tais elementos se expressam por categorias integradoras que estabelecem pontes entre tais modalidades. As categorias de direitos, cidadania, participação, movimentos sociais, práticas sociais, políticas públicas, sustentabilidade, bacia hidrográfica e cidade, entre outras, constituem-se como elos de ligação entre o espaço escolar e a comunidade. Essas categorias são suporte para a análise da prática educativa no âmbito das relações socioambientais desenvolvidas na escola e nas realizadas na comunidade e na cidade.

Considera-se que a categoria de cidadania, elaborada e resgatada do ideário liberal, em sentido amplo, é a qualidade ou estado de cidadão; por sua vez, cidadão é o indivíduo portador de direitos civis e políticos e de deveres no âmbito do estado. Essa noção será compreendida na perspectiva da cidadania ativa, sendo configurada pela constituição de cidadãos enquanto sujeitos sociais ativos na dimensão da sociedade em sua totalidade.

A cidadania coloca-se como um processo em construção, em uma dinâmica que implica no:

[...] reconhecimento e construção das identidades dos distintos sujeitos sociais envolvidos, o contexto da inclusão das necessidades expressas pelos distintos sujeitos sociais e a definição de novas agendas de gestão, notadamente quanto à extensão dos bens a amplos setores da população (JACOBI, 1996, p. 11).

O processo de construção da cidadania, nessa perspectiva, implica, por um lado, em articular fatores de governabilidade e representação e, por outro, de participação e de controle pelo cidadão da gestão governamental como condições necessárias à garantia da construção democrática.

A noção de direito se dá no contexto da “[...] relação entre direitos universais e direitos humanos, civis, políticos, econômico-sociais e coletivos” (JACOBI, 1996), a partir do campo de significados das necessidades do cidadão a serem respondidas pelo estado.

A participação é considerada como instrumento ativo de ação dos sujeitos no espaço público e como elemento de suporte da cidadania, além de apresentar uma “amplitude conceitual”, na qual se registra certa dificuldade em precisar o conceito da categoria “participação”. Tendo em vista que não é possível estabelecer diferenças definidas entre as participações social, cidadina, comunitária e popular, o interesse coloca-se, então, em esclarecer o objetivo principal, quando nos referimos à categoria “participação”, que:

[...] é o de facilitar, tornar mais direto e mais cotidiano o contato entre os cidadãos e as diversas instituições do Estado, e possibilitar que estas levem mais em conta os interesses e opiniões daqueles, antes de tomar decisões ou de executá-las (JACOBI, 1996, p. 19).

A caracterização participativa dos cidadãos ocorre por meio do exercício de sua prática social, no âmbito da relação estado/sociedade. O conteúdo dessa prática constitui-se de ações diretas e de discursos e:

[...] trata de uma forma de intervenção na vida pública com motivação social concreta que se exerce de forma direta, baseada num certo nível de institucionalização das relações Estado/sociedade [...] pensada principalmente na ótica dos grupos interessados, e não apenas da perspectiva dos interesses globais definidos pelo Estado (JACOBI, 1996, p. 18).

O espaço em que ocorrem as práticas sociais são os movimentos sociais organizados, entidades da sociedade civil ou cidadãos mobilizados. Estes apresentam, por meio de diferentes e múltiplos espaços públicos, seus direitos e demandas coletivas para serem incluídas na agenda pública. A participação de que estamos tratando se inscreve no campo dos movimentos sociais que demandam acesso aos serviços públicos, por intermédio de diferentes formas de organização e de variadas práticas coletivas, visando ampliar os espaços de cidadania.

Os movimentos sociais são tratados enquanto manifestação de organização e mobilização social. Referem-se à ação dos homens na história, sendo que essa “[...] ação envolve um fazer – por meio de um conjunto de procedimentos, um pensar – por meio de um conjunto de idéias que motivam ou dão fundamento à ação. Trata-se de uma práxis” (GOHN, 1997, p. 247).

Tais categorias integradoras abordadas revestem a noção de sustentabilidade, no que se refere às causas das necessidades e riscos: a organização e mobilização da população, a participação social e a conquista da cidadania. Contribuem para a compreensão quanto à localização dos determinantes centrais, no contexto do desafio político colocado diante da atual crise de sustentabilidade. Nesse sentido, apreende-se a necessidade de “forjar alianças” entre os diferentes grupos sociais, com capacidade de realizar as transformações necessárias no processo de construção da sustentabilidade e também de tais alianças no âmbito da educação formal e não formal, tendo o território da bacia como espaço facilitador para relações integradoras da escola com a comunidade.

Nesse processo de construção de alianças almejando a sustentabilidade, destaca-se a escola como centralidade referencial, com a educação como elemento mediador no âmbito da democracia e fortalecimento da participação dos atores e grupos sociais comprometidos com esse processo. Assim, a educação para a cidadania, na construção das condições de sustentabilidade, coloca-se como tarefa das mais significativas. Seu fundamento situa-se na dimensão da educação

política da população, visando forjar novas alianças no contexto das relações urbanas socioambientais. A participação, por meio das práticas sociais exercidas no processo de lutas do movimento social, campo fértil para que os cidadãos constituam-se como sujeitos sociais ativos, transforma-se e constrói novas formas de relações socioambientais na dimensão de uma sociedade sustentável. Assim, constitui-se como campo privilegiado da modalidade educativa não formal.

As referências norteadoras dessa reflexão consideram que as práticas educativas nas dimensões da sustentabilidade⁴ resultam das práticas sociais da humanidade, a partir dos elementos estruturantes da sociedade na busca por modelos sustentáveis. Para Jacobi (2005, p. 247), essa relação estimula o repensar das práticas sociais e o papel dos educadores na formação do cidadão ecológico, que “[...] assume um papel cada vez mais desafiador, demandando a emergência de novos saberes para apreender processos sociais cada vez mais complexos e riscos ambientais que se intensificam”.

Tais modelos exigem o exercício de visão holística da realidade, integrando as condições materiais de sustentabilidade – equilíbrio físico-químico e biológico – ao funcionamento da sociedade, com base na redefinição da “[...] política da nossa sociedade atual e do seu modelo de civilização, bem como ao trabalho de consciência individual, de integração da psique pessoal, capaz de gerar ações rumo a mudanças” (STAHEL, 1995, p. 126). Nessa perspectiva, coloca-se a importância do estudo das práticas educativas de sustentabilidade que busquem identificar a configuração do conteúdo das potencialidades individuais na vida social, revelando as possibilidades de existência de capacidades potenciais de integração a ações coletivas, visando mudanças em uma dimensão qualitativa das práticas individuais e coletivas, com o objetivo de se alcançar a sustentabilidade para as gerações atuais e futuras na sociedade planetária.

Outro aspecto norteador refere-se à abordagem da prática educativa de sustentabilidade (ROSA, 1999) enquanto educação para uma “prática de cidadania ambiental” (JACOBI, 2005), como uma possibilidade de motivar e sensibilizar o indivíduo a transformar as diferentes formas de participação em fatores potenciais para dinamizar a sociedade e ampliar o controle social sobre a coisa pública. Segundo Ferreira e Jacobi (1998/1999, p. 2), “[...] trata-se de criar as condições para ruptura com a cultura política dominante e para uma nova proposta de sociabilidade baseada na educação para a participação.”

Essa dimensão de educação concretiza-se pela pluralidade de atores, ativos no seu potencial participativo: adquirindo condições de intervenção consistente, sem tutela nos processos de decisões públicas, legitimando e consolidando propostas de gestão, tendo como base a garantia de acesso à informação e à consolidação de canais para a participação; institucionalizando o controle social na esfera pública e privada na garantia da cidadania. Para Jacobi (2005, p. 243), o exercício educativo de cidadania “[...] implica autonomia e liberdade responsável, participação na esfera política democrática e na vida social.”

Assim, como elementos integradores das práticas educativas nas modalidades da educação formal e não formal, tais referências estabelecem parâmetros para a noção de prática educativa de sustentabilidade. Portanto o processo educativo não ocorre de forma preestabelecida, mas o aprendizado configura-se pela aquisição de saber autoconstruído na dimensão socioambiental mencionada anteriormente, resultado da construção desse conhecimento coletivo. A avaliação dos resultados obtidos nesse aprendizado autoconstruído verifica-se na dimensão do campo político e atuação social, configurado pela qualidade da prática social, pelo nível qualitativo das ações políticas produzidas, pela qualidade de organização social, política e ambiental, pela qualidade da participação social e política e pelos resultados adquiridos e conquistados pelas práticas sociais e de cidadania.

Esse aprendizado autoconstruído como modalidade educativa não formal é gerado por diferentes fontes promotoras dessa prática educativa, sendo que as principais são: a escola, as entidades do movimento social organizado e o poder público. A constituição desse saber autoconstruído no processo de participação social, segundo Gohn, apresenta como fontes promotoras dessa modalidade educativa não formal:

- 1) - a aprendizagem gerada com a experiência de contato com fontes de exercício do poder;
- 2) - a aprendizagem gerada pelo exercício repetido de ações rotineiras que a burocracia estatal impõe;
- 3) - a aprendizagem das diferenças existentes na realidade social a partir da percepção das distinções nos tratamentos que os diferentes grupos sociais recebem de suas demandas;
- 4) - a aprendizagem gerada pelo contato com as assessorias contratadas ou que apóiam o movimento;
- 5) - a aprendizagem da desmistificação da autoridade como sinônimo de competência, a qual seria sinônimo de conhecimento (GOHN, 1994, p. 50).

Ao relacionar esse aprendizado autoconstruído com a educação ambiental na perspectiva de prática educativa de sustentabilidade, a afirmação de Jacobi contribui para ampliar a compreensão de educação ambiental como “[...] um processo intelectual ativo, enquanto aprendizado social, baseado no diálogo e interação em constante processo de recriação e interpretação de informações, conceitos e significados” (JACOBI, 2005, p. 245), em que o cidadão pode ter experiências diferenciadas a partir da sala de aula, do espaço escolar e da comunidade em que está inserido.

Considerando a noção de educação ambiental, embora marcada pela escassez de trabalhos que tratam dessa temática no meio acadêmico, destacam-se os trabalhos de Dias (1992), Reigota (1994) e Sorrentino (1995). Tais estudos são referências importantes nessa área de conhecimento e contribuem para reflexão das determinações educativas, em um plano mais amplo da educação ambiental. Assim, contribuem para alargar a compreensão de novos saberes gerados em torno da “[...] diversidade e da construção de sentidos nas relações indivíduos-natureza, nos riscos ambientais globais e locais e nas relações ambiente-desenvolvimento” (JACOBI, 2005, p. 247).

Esses autores auxiliam a análise para elucidar as relações subjacentes às práticas educativas no âmbito da gestão compartilhada da bacia hidrográfica como determinante integrador no exercício de construção de um conhecimento de uma realidade socioambiental urbana complexa. Para tanto, de acordo com Jacobi (2005, p. 245), exige-se dos atores sociais a internalização de um saber ambiental a partir de um:

[...] conjunto de disciplinas, visando a construir um campo de conhecimento capaz de captar as multicausalidades e as relações de interdependência dos processos de ordem natural e social que determinam as estruturas e mudanças socioambientais.

O conhecimento produzido pelo compartilhamento de saberes, socializados de diferentes áreas de atuação, estimula o sentido de compreensão de totalidade do território, na gestão da bacia, a partir dos problemas e demandas ambientais locais. Ainda tendo a água como foco comum, o espaço geográfico unitário da bacia possibilita potencializar as práticas educativas para integração de diferentes áreas de atuação de âmbito local articuladas ao contexto ambiental global, por exemplo, os efeitos das mudanças climáticas nos alagamentos recorrentes da cidade.

Já Porto e Porto (2008) dão seu enfoque abordando a bacia hidrográfica como sendo:

[...] um ente sistêmico, é onde se realizam os balanços de entrada proveniente da chuva e saída de água através do exutório, permitindo que sejam delineadas bacias e sub-bacias, cuja interconexão se dá pelos sistemas hídricos.

Para a autora, as atividades humanas são desenvolvidas no espaço geográfico definido como território da bacia hidrográfica e constituído por:

[...] todas as áreas urbanas, industriais, agrícolas ou de preservação fazem parte de alguma bacia hidrográfica [...] o que ali ocorre é consequência das formas de ocupação do território e da utilização das águas que para ali convergem (PORTO; PORTO, 2008).

Santos (2002) complementa essa abordagem afirmando que esse espaço geográfico é constituído por um sistema de objetos e um sistema de ações, sendo os objetos um produto de elaboração social, um resultado do trabalho. A ação é o próprio homem e resulta de necessidades. Essas necessidades “[...] materiais, imateriais, econômicas, sociais, culturais, morais, afetivas, é que conduzem os homens a agir e levam a funções” (SANTOS, 2002). O autor considera ainda as potencialidades dos diferentes espaços e indica elementos que iluminam a reflexão sobre a noção de espaço geográfico como híbrido dos sistemas de objetos e de ações, sendo a intencionalidade, as normas e o território elementos significativos para se estabelecer outra possibilidade de globalização. Esta é considerada a partir do princípio do pensamento único à consciência universal como base para uma inteligência planetária que tenha como foco central a sustentabilidade da vida na sociedade.

Santos também contribui para ampliar o conceito de redes ao considerá-las “nas dialéticas do território”, atribuindo dimensões diferenciadas no contexto das atividades humanas e do espaço enquanto totalidade.

Assim, o princípio de sustentabilidade presente nas práticas sociais configura-se, no âmbito da educação não formal, como importante conteúdo de aprendizado socioambiental adquirido pelas lideranças, as quais atuam no território da bacia hidrográfica e contribuem na construção de uma cidadania socioambiental local no âmbito da bacia, constituindo-se como oportunidade de boas práticas de sustentabilidade.

A educação não formal: o caso das práticas educativas na Vila Sagrada Família

Ao abordarmos o caso da Vila Sagrada Família, busca-se apresentar uma ação de educação não formal e também explicitar a sua operacionalização como prática educativa nessa modalidade. Nesse caso, estão presentes as categorias integradoras da prática educativa, como a prática social, direitos, cidadania, participação, movimentos sociais, sustentabilidade, cidade, entre outras.

A Vila Sagrada Família foi enfocada a partir dos aspectos que atribuem insustentabilidade a esse espaço urbano ao produzir riscos ambientais, comprometendo as condições de qualidade de vida no dia a dia das relações urbanas. Os aspectos de insustentabilidade característicos de estado de alta entropia são decorrentes das situações de degradação e riscos em que estão envolvidos os moradores dessa área.

A falta de regularização dos terrenos da Vila Sagrada Família pelo poder público coloca-se como um agravante das condições de sustentabilidade, pois dificulta o atendimento das reivindicações dos moradores por melhorias, por exemplo, saneamento, ou seja, o poder público se utiliza dessa justificativa para não atendimento das demandas.

Cada uma das nove microáreas que compõem a Vila Sagrada Família estão organizadas em torno de uma Associação de Moradores e Amigos de Bairro, isto é, há nove Associações, as quais surgiram no contexto dos movimentos sociais do final da década de 1970, caracterizando-se como entidades formalmente organizadas e estruturadas que obedeciam a normas estatutárias e hierarquia de cargos, constituindo suas instâncias de direção. O estatuto dessas entidades garante o exercício da prática democrática de participação nas Associações de Moradores por meio da formação de comissões de trabalho, reuniões abertas à participação dos interessados, mesmo que não sejam associados, além das assembleias gerais como instância máxima de deliberação.

A mobilização dos moradores da Vila ocorreu por meio das práticas sociais no processo de lutas e participação, organizadas pelas Associações de Moradores de cada microárea. Essa mobilização apresentou dois níveis de luta: as lutas específicas, constituídas principalmente na luta pelo acesso e garantia da moradia, regularização dos terrenos, melhorias na instalação de infraestrutura e equipamentos sociais; as lutas gerais, caracterizadas pela participação das

lideranças e moradores em movimentos sociais, como a luta pela Anistia no país, contra o desemprego, manifestações sindicais, as manifestações político-partidárias, comitês de apoio a greves de várias categorias (professores, metalúrgicos, construção civil etc.), contra as políticas econômicas do Governo Federal e outros eventos políticos.

A articulação dos campos de lutas específicas e gerais atribuiu uma significativa qualidade às práticas sociais das lideranças da Vila Sagrada Família, possibilitando um aprendizado no contexto das relações sociais determinadas nesse processo participativo de construção coletiva do espaço de moradia e de compreensão da cidadania.

As lutas específicas, tendo no centro a moradia como identidade de interesse de necessidades coletivas, foram marcadas por mobilizações em torno das realizações de melhorias feitas pelos próprios moradores, por meio de ações diretas de cada morador ou de ações coletivas de mutirões, resultando na urbanização da área. As condições ambientais da área foram transformadas com o processo de ocupação dos moradores e logo o “banhado” adquiriu condições de habitabilidade.

Esse processo constituiu-se, em um primeiro momento, pela ocupação da área e construção das casas pelos moradores, fazendo aterros necessários nos terrenos e ruas, abertura de valetas e ruas, medidas de cuidados com o lixo acumulado e possíveis doenças, entre outras ações. Ao mesmo tempo, foram aperfeiçoados a organização interna dos moradores e a defesa do direito à moradia na área.

Em um segundo momento, a luta pela instalação de água, luz e manilhamento das valetas, adquirindo prioridade, envolveu a participação de todos os moradores em ações de reivindicação e pressão para serem atendidos pelo poder público. Obtida essa conquista, foram realizadas ações para a instalação de rede de água e luz, por meio das ações de mutirão, fato que exigia grau elevado de organização e de solidariedade entre os moradores. Ressalte-se que a reivindicação pela coleta de lixo assume aqui importância destacada, pois esse momento significou para os moradores uma conquista importante na garantia do direito à moradia.

O terceiro momento foi marcado pela instalação do posto de saúde e da creche pelo poder público municipal. Esses equipamentos sociais, construídos como resposta à reivindicação dos moradores da Vila Sagrada Família, significaram mais um passo no processo de consolidação da moradia na área. A Unidade Local de Saúde atende, prioritariamente, aos moradores da Vila.

Como um quarto momento, podemos mencionar as demais reivindicações de melhoria na qualidade de vida dos moradores, como a luta pelo saneamento básico e coleta regular de lixo ou outros programas de coleta de lixo (“Lixo que não é lixo”), arborização da área, instalação de equipamentos de lazer, programas de abastecimento popular, atendimento a crianças.

Esses momentos expressam apenas efeito didático de exposição da trajetória da prática social das lideranças e dos moradores da Vila Sagrada Família, uma vez que a dinâmica da realidade social não apresenta segmentação, mas uma totalidade em movimento permanente. Assim, a luta pela garantia do direito de moradia e pela regularização dos terrenos na Vila colocou-se sempre como a luta prioritária, assim como as lutas gerais, que ocorreram nesse mesmo processo dinâmico da realidade e do movimento social.

A participação das lideranças e dos moradores da Vila ocorreu no bojo da organização e mobilização realizada pelas Associações de Moradores e Amigos da Vila Sagrada Família, integrada ao Movimento de Associações de Moradores e Amigos de Bairro de Curitiba, articulando-se com o movimento social e político curitibano e paranaense.

A cidadania conquistada pelas lideranças e moradores resultou desse processo de intensa participação, mobilização e organização social, significando uma ampliação na compreensão da dimensão dos direitos dos moradores. O aspecto político de conquista da cidadania está na legitimidade e representatividade adquiridas pelo movimento social, em que as Associações de Moradores e suas lideranças tornaram-se os legítimos representantes dos interesses da Vila Sagrada Família.

Esse processo se configurou como modalidade educativa não formal ao explicitar a operacionalização das práticas educativas das lideranças comunitárias e os resultados alcançados nesse contexto dos movimentos sociais.

Essa ação de educação não formal, a partir dos alcances da prática educativa de sustentabilidade, materializou-se pela conquista da cidadania, pelas melhorias construídas com as ações e práticas sociais dos moradores ao transformarem seu espaço de moradia de área de “banhado” em área saneada. Consolidaram-se reivindicações atendidas pelo poder público, que ampliou a qualidade de moradia e de vida nesse espaço urbano, a exemplo da conquista do posto de

saúde e da creche. Tais aspectos constituem um processo de construção da cidadania dos moradores da área, evidenciando-se pela construção das condições de sustentabilidade no espaço de moradia.

As lideranças, em seus relatos, demonstraram aprendizado de valorização das conquistas obtidas por meio das práticas sociais para melhorar as condições de moradia e qualidade de vida. Esse fato fortaleceu a capacidade de realização dessas lideranças como sujeitos de suas próprias conquistas, configurando a educação não formal como prática educativa nas relações de autogestão de seus problemas, reafirmando os potenciais individuais e coletivos da prática social das lideranças, evidenciado pelo orgulho de terem construído a Vila Sagrada Família.

Um aspecto indicativo da prática educativa de sustentabilidade das lideranças da Vila Sagrada Família constitui-se na preocupação com as futuras gerações no que se refere às questões ambientais, locais e do planeta. Tal fato indica que, além da sensibilização e consciência da problemática ambiental local e global, há também preocupação com o repasse desse aprendizado para os filhos e netos.

A visão de meio ambiente de algumas lideranças é demonstrada em seus relatos, pois apresentam limitações, no que se refere à percepção das questões locais na dimensão global e planetária, caracterizadas por uma visão de meio ambiente relacionada ao “bucólico” na vida do cotidiano urbano. Em seus relatos, identificam o meio ambiente como a atuação ambiental do poder público ao realizar os programas ambientais na área da Vila.

Os relatos das lideranças evidenciam o processo de alteração ocorrido nas suas próprias atitudes ao participarem dos programas ambientais implantados pelo poder público na área da Vila Sagrada Família. Tais alterações se manifestam nas atitudes das lideranças e, em particular, nos cuidados relacionados ao lixo. A maioria das lideranças menciona a aquisição do aprendizado socioambiental em relação ao lixo, pois alteraram suas atitudes e passaram a não jogar papel no chão, a reciclar o lixo, a repassar para as crianças, para os demais moradores da área e para outras comunidades o aprendizado quanto à necessidade de reciclar o lixo coletado e de haver tempo e equipamento para a reciclagem, mesmo sendo lixo residencial.

Outra liderança demonstra que não pensava a respeito do meio ambiente, em especial sobre os cuidados com o lixo. Hoje manifesta o aprendizado que adquiriu alterando suas atitudes a ponto de incorporar a prática de reciclagem

do lixo e de ficar muito incomodada ao observar lixo reciclável (papel, vidro, ferro) misturado com o lixo que os moradores levam para trocar. Essa liderança demonstra a configuração do exercício da sua prática social na dimensão socioambiental de sustentabilidade.

Os relatos das lideranças da Vila Sagrada Família no exercício das suas práticas sociais, no contexto das relações urbanas de cidadania e participação, demonstraram aspectos que caracterizam a ocorrência do aprendizado autoconstruído no campo da educação não formal.

Esse processo educativo, cujo conteúdo constitui-se das relações socioambientais, está subjacente às práticas sociais das lideranças, configurando-se nas práticas educativas de sustentabilidade como ação de educação não formal.

Considerações finais

Neste artigo, buscou-se atribuir visibilidade a uma modalidade de educação não formal a partir da prática educativa de sustentabilidade no espaço urbano, o qual foi delimitado pelo território da bacia hidrográfica como elemento inovador de análise da gestão da cidade e como espaço de integração das modalidades educativas formal, não formal e informal.

A bacia hidrográfica como instrumento de gestão do espaço geográfico da cidade, no planejamento e gestão de políticas públicas e sociais, coloca-se como determinante significativo de análise para a educação ambiental. A bacia é um elemento integrador de intervenção socioambiental e possibilita otimizar as ações, operacionalizar a ação educativa não formal no monitoramento e controle de resultados de atuação, com base em um espaço delimitado da cidade, em especial os resultados de aplicação dos investimentos realizados no território da bacia, tendo a melhoria de qualidade da água na região como indicador relevante para o monitoramento, instituindo-se como instrumento de controle social.

A constituição de práticas educativas de sustentabilidade na gestão de bacia na cidade é considerada uma oportunidade de “boas práticas de sustentabilidade”, a partir de uma atuação criativa e inovadora diante da atual crise ambiental urbana, e também uma oportunidade para aprofundar a compressão sobre a necessária integração da escola com a comunidade, tendo como foco a integração da educação formal, não formal e informal, e, assim, contribuindo para a construção coletiva de um conhecimento revestido por desafios e disputas permanentes.

Em síntese, considera-se que a prática educativa de sustentabilidade se manifesta como desdobramento do aprendizado autoconstruído, subjacente a essas práticas, enquanto saber socioambiental adquirido por essas lideranças, e, assim, constituindo-se em “boas práticas de sustentabilidade” e em boas práticas no contexto dos elementos integradores da educação não formal como prática educativa.

Notas

- ¹ Versão deste artigo foi apresentada pelas autoras no 5º Seminário sobre Sustentabilidade, realizado, no 2º semestre de 2011 pelo Programa de Mestrado em Organizações e Desenvolvimento do Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino (Curitiba).
- ² O estudo do caso da Vila Sagrada Família é base da pesquisa de doutorado de Rosa (1999).
- ³ Curitiba é a capital do estado do Paraná, com população de 1.746.896 habitantes (IBGE, 2010). É a cidade polo de 26 municípios da Região Metropolitana, sendo a oitava região brasileira, com uma população de 3.172.357 habitantes (IBGE, 2010).
- ⁴ Considerando a etimologia, “sustentabilidade” é aquilo que pode se sustentar. Já “sustentar” quer dizer segurar por baixo, servir de escora a, impedir que caia, suportar, apoiar (FERREIRA, 1986).

Referências bibliográficas

DIAS, Genebaldo. *Educação ambiental: princípios e práticas*. São Paulo: Editora Gaia, 1992.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Lucia; JACOBI, Pedro. As cidades e a sustentabilidade. *Debates socioambientais*, São Paulo, v. 4, n. 11, p. 6-7, 1998/1999.

GOHN, Maria da Gloria Marcondes. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

_____. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. A educação não-formal na pedagogia social. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, São Paulo, 2006. *Anais...* Universidade de São Paulo,

2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092006000100034&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 fev. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Cidades*. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

JACOBI, Pedro. *Ampliação da cidadania e participação: desafios na democratização da relação poder público-sociedade civil no Brasil*. 1996. Tese (Livre-docência em Políticas Públicas) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1996.

_____. Educação para a cidadania: participação e co-responsabilidade. *Debates Socioambientais*, São Paulo, v. 2, n. 7, p. 1-2, 1997.

_____. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

PORTO, Monica Ferreira do Amaral; PORTO, Rubem La Laina. Gestão de bacias hidrográficas. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 22, n. 63, 2008.

REIGOTA, Marcos. *Meio ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez, 1994.

ROSA, Maria Arlete. *Curitiba: um estudo sobre a prática educativa de sustentabilidade – o caso da Vila Sagrada Família*. 1999. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 2002.

SORRENTINO, Marcos. *Educação ambiental e universidade: um estudo de caso*. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, 1995.

STAHEL, Andri Werner. Capitalismo e entropia: os aspectos ideológicos de uma contradição e a busca de alternativas sustentáveis. In: CAVALCANTI, Clóvis (Org.). *Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável*. São Paulo: Cortez; Pernambuco: Fundação Joaquim Nabuco, 1995.

Projeto Riacho Doce: uma experiência de ação socioeducativa complementar à escola formal

Riacho Doce Project: an experience of supplementary socio-educational action to formal school

Recebido: 27/02/2011

Aprovado: 9/03/2011

Sheila Cristina Monteiro Matos

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Técnica de Campo do Plano de Ações Articuladas do Ministério da Educação (MEC) no Rio de Janeiro. Pedagoga do Colégio Brigadeiro Newton Braga, da Força Aérea Brasileira (FAB). Professora Tutora de Sociologia da Educação da UNIRIO. E-mail: sheilammatos@uol.com.br

Resumo

Os caminhos para uma educação de qualidade no ensino brasileiro têm sido uma preocupação nas investigações sobre políticas públicas educacionais. Assim, este artigo propõe-se a apresentar uma experiência de ação complementar à escola formal na região Amazônica. O referencial teórico está baseado nos estudos de Cavaliere (2002, 2009), Menezes (2008) e Saviani (2008). Como metodologias de trabalho de campo, utilizaram-se entrevista e técnicas de observação. Os sujeitos investigados foram alunos de escolas da rede municipal de ensino, que, no turno inverso, complementavam os estudos intelectuais com atividades socioeducativas extracurriculares, envol-

vendo esporte, artes, informática, educação, dentre outras, conduzindo-os a uma formação integral. Os resultados sinalizam que o Projeto Riacho Doce pode tornar-se um espaço alternativo em potencial para a extensão do horário escolar nas escolas públicas conveniadas, sobretudo por oferecer um espaço sociocultural de aprendizagem significativa e de práticas emancipadoras para a camada popular que ali estão inseridas.

Palavras-chave

Educação integral, ação complementar, ação extracurricular.

Abstract

The ways to an education with quality in Brazilian teaching has been a constant concern in public educational policies academic investigations. Thus, this paper proposes to show an experience to complement formal school in the Amazon region. The theoretical framework is based on studies of Cavaliere (2002, 2009), Menezes (2008) and Saviani (2008). The research subjects were students of municipal schools which in reverse turn complement intellectual studies with extra-curricular activities involving sports, arts, computer education, among others, leading them to integral empowerment. The results indicate that the Project Riacho Doce may become an alternative space for the potential extension of school hours in public schools, especially for providing a space for meaningful social and cultural learning as well emancipatory practices to popular layer.

Key-words

Integral empowerment, public policies, emancipatory practices.

Introdução

Este artigo propõe-se a apresentar uma experiência de ação complementar à escola formal na região Amazônica, mais precisamente em Belém (PA). O projeto, denominado Riacho Doce, apresenta mais de 15 anos de jornada educacional, congregando ações socioeducativas que consideram o aluno dentro da sua integralidade social, ético-cultural, cognitiva e afetiva. Trabalhamos como educadora nesse Projeto por dois anos, tornando uma colaboradora *ad hoc* em 2008.

Para iniciar a breve apresentação dessa experiência, situaremos o leitor a partir da temática da educação integral e(m) tempo integral, fazendo uma breve revisão bibliográfica crítica.

Revisitar o Projeto Riacho Doce em uma condição de pesquisadora, e de não mais como educadora do quadro permanente, é de grande valia, pois imergir novamente nos bastidores dessa instituição é como provocar o olhar do pesquisador para além do que está “visível e transparente”. Nesse sentido, vale a pena refletir o que Gilberto Velho (1981, p. 126) sinaliza:

O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto, conhecido. No entanto, estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes do conhecimento ou desconhecimento, respectivamente.

Portanto, embora este artigo não tenha a pretensão de aprofundar questões sobre a educação integral, sinaliza algumas pistas sobre práticas pedagógicas, espaços educativos, tempo escolar, bem como saberes que historicamente se acumulam e que forjam dinâmica do ensinar e aprender, o que pode contribuir para os objetivos de uma verdadeira educação integral.

A busca da qualidade na educação a partir dos pressupostos da educação integral: um breve resgate

A busca da qualidade na educação é algo em constante discussão nos âmbitos acadêmicos, em publicações dentro da literatura educacional e no ordenamento jurídico que retrata sobre a temática. Quando fazemos um resgate crítico sobre o debate da qualidade, é necessário adequar essa discussão dentro de uma conjuntura neoliberal que formule suas políticas educacionais, balizadas em uma lógica que, de acordo com Frigotto (1989), vai de encontro a uma educação de qualidade comprometida com a inclusão social e com a garantia da educação como um direito.

Nesse contexto, diversos autores e pesquisadores neste século XXI retomam a viabilidade da educação integral em prol de uma formação humana multidimensional, ao congregar e articular três instâncias básicas citadas por Gallo (2002): a educação intelectual, a educação física e a educação moral.

Essa viabilidade vem sendo corroborada em termos de políticas públicas, tornando-se presente nas mais recentes legislações educacionais brasileiras com a ampliação do tempo e espaço nas redes de ensino em diversos estados e regiões metropolitanas do país.

Um desses autores, Cavaliere (2002, p. 268), ao justamente revisitar os conceitos de educação integral, aborda que ela é uma “[...] fonte a mais de inspiração coletiva de uma escola pública que possa ter [...] um papel relevante na instauração de uma sociedade democrática.”

Por seu turno, textos do Ministério da Educação sobre educação integral abordam que esta tem por finalidade universalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola pública, sendo um esteio para o enfrentamento das enormes injustiças que persistem na educação popular brasileira (BRASIL, 2008).

Logo, podemos entender que esse fomento à prática da educação integral deve ser um tema em constante pesquisa, a fim de atualizar as suas interfaces e aplicabilidades, bem como para legitimar uma educação de qualidade nas diversas áreas sociais, culturais e geográficas do país.

Ao estabelecer o entrelaçamento entre a educação integral e a busca da qualidade na educação, verificamos que uma política de educação integral pode fomentar a tão almejada qualidade nas práticas educativas. Isso é possível porque uma das premissas básicas da educação integral, conforme Coelho e Menezes (2007), é considerar o indivíduo na sua pluralidade, como um ser que desenvolve as capacidades físicas, emocionais, intelectuais, morais. Podemos inferir, portanto, que, ao se trabalhar com os pressupostos de uma educação integral realmente pautada na completude do desenvolvimento do educando, forjaremos uma educação significativa, intencional e politicamente comprometida com os verdadeiros interesses de uma educação emancipadora. Pensando assim, vale ressaltar que é necessário conduzir um processo de ensino-aprendizagem que leve em consideração as classes que menos são ouvidas ou privilegiadas na sociedade, ou seja, as classes populares.

Por que pensar nas classes populares? Por que refletir sobre os alunos que historicamente foram (ou são) aliados de uma educação efetiva na sociedade do capital cultural¹? Como as novas propostas, que estão sendo

implementadas com o discurso da educação integral, vêm se agregando ao discurso da qualidade? E de qual qualidade estamos falando? A qualidade enquanto indicador de competência e habilidades que leva em consideração apenas o quantitativo? Ou a qualidade que congrega dimensões técnicas, políticas e sociais na aprendizagem dos alunos? Os vieses ideológicos que necessariamente devemos elucidar no debate que ora referendamos partem desses aspectos citados.

No Brasil, essa discussão possui um marco histórico. Os signatários do Manifesto Escolanovista de 1932 defenderam, ferrenhamente, uma educação pública, laica e gratuita para a classe popular. Com o advento desse movimento, intelectuais consagrados, de vários matizes da esfera nacional, passaram a redimensionar o pensamento educacional brasileiro para questões que “[...] visassem a superar o grau de desigualdade que sempre marcou nossa realidade. E esse grau de desigualdade refletia-se na educação, que na verdade era tratada como um objeto de privilégio das elites” (SAVIANI, 2008, p. 222).

Transcorrendo esse marco histórico, ao se estudar a questão educacional ao longo de sua historiografia (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007), podemos observar que retratar uma educação de qualidade para a totalidade da população perpassa por questões sociopolíticas a mando da classe hegemônica que detém o poder na sociedade. Porquanto, no trato da temática da educação integral na conjuntura atual, a correlação de forças entre os interesses da classe hegemônica e da classe popular recebe as tensões tanto nas políticas educacionais quanto no ordenamento legislativo.

No que se refere à política educacional, o Governo Federal tem fomentado o delineamento da educação integral a partir da ampliação da jornada na educação básica, redimensionando espaços educativos, práticas pedagógicas e o tempo escolar. Setubal (2006, p. 3) corrobora esse pensamento:

Ressurge como expectativa de ampliação do tempo de estudo, via sistema público de ensino, como estratégia de convocação de muitos espaços de aprendizagem, como possibilidade de alargamento da participação de diferentes políticas sociais e da sociedade organizada no processo educativo e, também, como alternativa importante para a melhoria dos índices educacionais do país.

Logo, verifica-se que a ampliação do tempo escolar pode ser considerada uma estratégia para se alcançar a qualidade no ensino. Além da ampliação do tempo, outros autores concebem que somente uma intersectorialidade entre parcerias, tanto públicas como privadas, para além das instituições escolares, pode contribuir para a qualidade. Imbernón (2009) afirma que a temática da educação integral é mais bem consubstanciada pela concepção de cidade educadora, com vista à ampliação da noção de sala de aula, assim como as possibilidades e funções educativas desse espaço. A cidade educadora combina a perspectiva educativa com a perspectiva de cidade (ANDER-EGG, 2008). Nesse sentido:

A cidade precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido, reconcebido e produzido pelos sujeitos que a habitam. É preciso associar a escola ao conceito de cidade educadora, pois a cidade, no seu conjunto, oferecerá intencionalmente às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida (MOLL, 2009, p. 15).

Como na terceira seção deste artigo falaremos sobre experiências de ampliação da jornada escolar, vale a pena compreender que as concepções mencionadas formam dois modelos que estão sendo implementados pelas várias regiões do país, o que evidencia suas conotações paradigmáticas na maneira de se estabelecer sua concretização. Um modelo é compreendido como escola de tempo integral, e o outro, por aluno de tempo integral. Cavaliere (2009, p. 53) faz considerações sobre essa categorização:

Sem pretender apresentar esses modelos como já cristalizados ou necessariamente antagonísticos, e sim para provocar uma reflexão, nesse momento em que se investem recursos públicos em ambas as direções, nomearemos um modelo como escola de tempo integral e o outro como aluno em tempo integral. No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multisectoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas.

No que diz respeito ao ordenamento jurídico, salientamos que a educação integral renasceu sob a inspiração da LDB nº 9.394/96, que, por meio de seus artigos 34 e 87, previu o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral (BRASIL, 1996) e, ao mesmo tempo, procurou reconhecer e valorizar as iniciativas extraescolares. Sob essa égide, surgiu, em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE). Menezes (2008, p. 4) aborda que esse plano avançou para “[...] além do texto da LDB, ao apresentar a ampliação progressiva do tempo escolar dentre os objetivos e metas não apenas relacionadas ao ensino fundamental, mas, também, à educação infantil.”

Posteriormente, em 2007, foi normatizado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), composto por 40 ações, planos e programas que delineavam uma visão sistêmica para educação em todo Brasil (BRASIL, 2007). O plano, per si, era um progresso no campo das normas, mas, conforme Menezes (2008), seus potenciais avanços, como a elevação de recursos para educação, não tinham força de lei, sendo necessário um longo caminho para transformar essa norma em realidade.

Vale salientar ainda as palavras do professor Nicolas Davies (2009), que reitera que o PDE não é exatamente um plano, mas apenas um conjunto de ações e intenções pontuais sem relação entre si. Segundo o professor, a falha primária se deu a partir da falta de um diagnóstico geral consubstanciado pela massa de educadores. Ele também enfatiza que não estão claros as metas, os prazos e os valores que serão aplicados.

Ora são avanços, ora são impasses. Segue um desafio: tais planos e seus programas decorrentes ainda devem ser implementados para que se concretize a educação de qualidade para parcela significativa da população.

Por oportuno, observamos, mais uma vez, que existem, diante dessa discussão sobre o ordenamento jurídico, tensões nos interesses entre a sociedade civil e os formuladores de políticas. Davies (2008) afirma que aspectos básicos da atual educação estatal, como financiamento, fazem com que ela enfrente e, provavelmente, continue enfrentando as contradições entre os interesses das classes antagônicas. Tal reflexão nos faz lembrar o pensamento de Lima (2006), que esses agentes acabam por redimensionar as políticas educacionais para planos e programas desconectados de uma educação emancipatória.

Atualmente, o Governo Federal tem utilizado uma estratégia para indução de políticas de educação integral no Brasil: o Programa Mais Educação, que é normatizado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, e faz parte do PDE. Ele tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral² (BRASIL, 2010, art. 1º). A base epistemológica do Programa Mais Educação é a cidade educadora. Assim, esse Programa valoriza a (re)articulação da escola juntamente com outros atores sociais, ressaltando o enfoque da comunidade de aprendizagem para ampliação do tempo, espaços e conteúdos (BRASIL, 2008).

A seguir, apresentaremos o Projeto Riacho Doce, que, apesar de não configurar uma ação dentro das políticas educacionais brasileiras, amplia o espaço, o conteúdo e o tempo escolar de alunos da rede pública.

Projeto Riacho Doce: um relato de experiência³

Localizada em Belém, a Invasão Riacho Doce é uma comunidade carente, considerada como uma área de risco por conta da ação do tráfico de drogas. As condições de vida da população são precárias. A própria habitação, com escasso saneamento, concentra-se em palafitas sem qualquer proteção (LOBATO, 2009).

Blanco (2005) assevera que a falta de urbanismo, a escuridão, a pobreza, o tráfico de drogas, as disputas entre traficantes, o alcoolismo, as altas incidências de roubos e furtos, tudo isso torna a Invasão Riacho Doce conhecida como a área mais perigosa de Belém.

A Invasão Riacho Doce (Imagem 1) está localizada ao lado do *campus* da Universidade Federal do Pará (UFPA) e está no entorno do rio Tucunduba, verdadeira árvore da vida (fonte de comida, transporte e água) para aqueles que lá residem – um povo tipicamente ribeirinho.

Esse povo vive em situação de grave risco social, estado esse consequência de uma histórica exclusão que os alijou de uma educação cidadã e transformadora.

A situação é tal que a imprensa registra violência contra equipes de assistência social e a até mesmo contra a polícia:

Imagem 1 - Invasão Riacho Doce.



Fonte: <<http://www.sedurb.pa.gov.br>>.

[...] nem mesmo os estagiários e o monitor do projeto escaparam da ação violenta imposta pelos bandidos do bairro. Vinte e oito alunos do curso de Medicina e o coordenador [...] foram recebidos por uma gangue armada com gargalos de garrafa e que levaram todos os pertences do grupo. Alunos e o professor foram assaltados quando se dirigiam à unidade de saúde do projeto, para fazer atendimentos (BLANCO, 2005).

Os roubos geralmente transcorrem na ponte sobre o Tucunduba, alguns metros à *frente da entrada da seccional* – rota obrigatória para quem precisa ir à parada de ônibus em frente ao pórtico da UFPA. E os assaltantes – majoritariamente *adolescentes* –, fazem o possível para agredir suas vítimas antes de fugir correndo, geralmente rumo às ruas e becos da *Invasão Riacho Doce*. “Eles pulam na nossa frente com um terçado e tentam nos furar antes de levar tudo o que temos. E, quando são presos, ainda dizem que vão pegar a gente quando saírem do xadrez”, comenta, assustada, a *atendente* Telma Diana Santana, funcionária da Seccional [de Polícia] do Guamá há oito meses (LOBATO, 2009. grifos nossos).

Nesse quadro de pobreza e exclusão social, evidencia-se a relevância do Projeto Riacho Doce.

Conforme relata Christian Costa (2008), coordenador, o Projeto Riacho Doce é uma proposta acadêmico-social de ação complementar à escola, desenvolvida pela Faculdade de Educação Física da UFPA, com o apoio de instituições diversas.

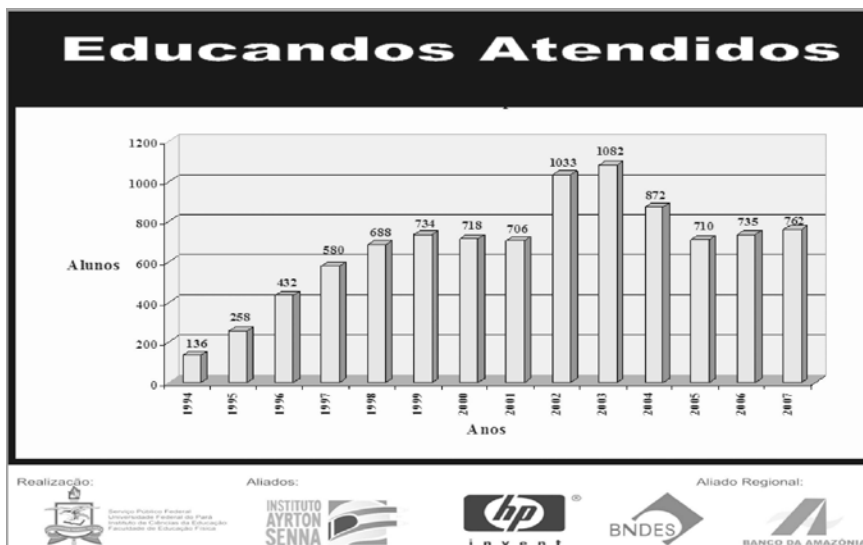
Com mais de 15 anos de vivência, o Projeto Riacho Doce desenvolve ações voltadas para a formação integral de crianças e adolescentes, associadas ao compromisso nacional com o desenvolvimento humano, que se manifesta no atendimento direto e na construção e disseminação de tecnologias sociais, por meio da ética da corresponsabilidade entre os diferentes segmentos da sociedade. Suas atividades ocorrem no turno inverso à escola de origem. Por sua vez, a ação do estado, nesse Projeto, é passiva: o espaço físico é da União e os funcionários são selecionados entre servidores públicos e alunos de universidade pública.

O principal objetivo do Projeto é dar oportunidade para que crianças e adolescentes, moradoras da Invasão Riacho Doce com idades entre 7 e 14 anos, desenvolvam-se ao aprimorar habilidades pessoais, sociais, produtivas e cognitivas para o sucesso na escola e na vida. Os participantes são cerca de 600 crianças. No projeto, esses alunos vivenciam atividades esportivas, pedagógicas e artístico-culturais, recebendo atendimento de enfermagem, além de complemento alimentar (Gráfico 1).

O Projeto Riacho Doce tem como educadores bolsistas de extensão da UFPA de diversos cursos: educação física, pedagogia, artes, medicina, enfermagem, jornalismo, dentre outros, o que perfaz um ambiente interdisciplinar de educação.

As atividades do Projeto Riacho Doce são desenvolvidas por meio de proje-

Gráfico 1 - Educandos atendidos pelo Projeto Riacho Doce.



Fonte: Costa (2007).

tos didáticos interdisciplinares, no formato de projetos permanentes (duração anual) e periódicos (duração semestral). Cada projeto semestral corresponde a um tema específico, delineado a partir da estrutura curricular das escolas parceiras. Ao começar o ano letivo escolar, a coordenação geral do projeto organiza a semana de planejamento e capacitação docente. Os educadores do projeto estabelecem um diálogo, ainda que timidamente, com as escolas parceiras, observando algumas temáticas que podem ser as interfaces na consecução do planejamento global. Posteriormente, estudam e organizam a proposta pedagógica, organizam os subprojetos por áreas do conhecimento, buscando a interdisciplinaridade na atuação, e, por fim, definem os temas geradores que nortearão as aulas no Projeto Riacho Doce.

Verificamos que o Projeto Riacho Doce busca desenvolver atividades no turno inverso à escola formal, propiciando atividades socioeducativas relacionadas à educação, artes, cultura, esporte, lazer, dentre outras. No que tange ao planejamento pedagógico com as escolas de origem dos alunos matriculados no Projeto, ainda é algo que está sendo estabelecido e demonstra apenas a preocupação com dados quantitativos ligados à frequência e às notas dos alunos.

O Quadro 1 demonstra, de forma resumida, os resultados da ação particular de cada projeto, em cada área de trabalho.

Quadro 1 – Ação dos projetos.

Projeto	Objetivos	Resultados
“Linguagem e Comunicação como Expressão da Cidadania”	Discutir os direitos e deveres de crianças e adolescentes sobre questões como liberdade, diferenças (sociais, raciais, físicas, psicológica, religiosa etc.) possibilitando a construção da autonomia e do “ser cidadão”.	Apresentaram comportamentos sociais cooperativos e responsáveis com outro.
“Aquarela dos Brasis: Nossa Terra, Nossa História”	Resgatar o multiculturalismo brasileiro e amazônico, enfatizando a diversidade cultural e a história (oficial e não oficial) de nosso país como fatores que contribuíam para a riqueza de manifestações do povo brasileiro.	Melhoria na capacidade de lidar com as diferenças e compartilhar outros modos de pensar, sentir e atuar.
“Da Leitura do Livro à leitura do mundo”	Estimular a leitura e a escrita por meio do contato direto com as diversas construções literárias.	Maior interesse por produções literárias e periódicos.
“Oficinas Pedagógicas”	Estimular o desenvolvimento de habilidades (conceitos e atividades) de acessar informações, a livre expressão e aproximação entre os pares, o raciocínio e noção espaço, temporal e criatividade e criticidade nas produções.	Participação ativa nas atividades desenvolvimento da cooperação, da criatividade e da responsabilidade com a qualidade nas produções.
“Acompanhamento Pedagógico”	Desenvolver uma ação socializadora e cooperativa com a família, acompanhando pedagogicamente o desenvolvimento das crianças e adolescentes que apresentem dificuldades no convívio social e na aprendizagem ou defasagem na relação série e faixa etária.	As crianças e adolescentes atendidas melhoraram o rendimento escolar, após atendimentos individuais e com a família; No período foram atendidas 72 crianças e adolescentes.
“Soletrando”	Promover permanente integração e intercâmbio multidisciplinar a fim de possibilitar que as atividades pedagógicas aprimorem as competências de leitura e de escrita.	Aprimoramento da escrita e da leitura com contribuições para o desenvolvimento integral humano.

Fonte: Costa (2001, 2007).

Esses resultados indicam que a metodologia e os projetos se constituíram em vetores que convergem para o melhor desenvolvimento humano de cada sujeito envolvido no projeto.

Em campo, em agosto de 2009, constatamos, por meio da observação e por entrevistas, que uma parcela significativa dos participantes do projeto vivenciava intensivamente práticas pedagógicas empoderadoras⁴. Essa constatação se deu em momentos diferentes dessas práticas, perfazendo os lugares das salas de aula (tapiris), nos momentos de roda de leitura ao ar livre ou em visitas monitoradas pelos educadores à biblioteca. O Quadro 2 resume a metodologia utilizada.

Quadro 2 – Técnicas de campo utilizadas.

Período	Técnicas	Locais de Observação	Entrevistas
Agosto de 2009	Observação e entrevistas	Salas de aula Ar livre Biblioteca	15 bolsistas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebemos, *in loco*, que essas práticas fomentaram a participação emancipadora dessas crianças em espaços coletivos de decisão, demonstrando um processo de empoderamento social e cultural.

Faz-se necessário registrar as palavras de um educador do curso de educação física, bolsista A, que, em entrevista concedida à autora, corrobora as considerações sobre o empoderamento pelas ações interdisciplinares.

Bolsista A: *É comum, em certas circunstâncias da atividade pedagógica no Projeto Riacho Doce, visualizar as infantes e os pré-adolescentes debaterem, discutirem, opinarem sobre os mais variados assuntos do cotidiano. Falam sobre a morte do vizinho, sobre roubos, agressões em casa, a fome, as dificuldades de aprendizagem na escola de origem, dentre outros assuntos. Isto acontece sem melindre entre eles e com os professores-bolsistas. Eles apresentam autonomia no pensamento.*

Vale ressaltar que, quando perguntamos aos bolsistas sobre a importância do letramento na emancipação sociocultural dessas crianças e adolescentes, 86% dos educadores afirmaram que é muito importante essa prática.

No que concerne aos planejamentos pedagógicos, 70% dos entrevistados afirmaram que tentam pôr em prática os planejamentos realizados coletiva-

mente no Projeto Riacho Doce. Assim, buscam, à medida do possível, resignificar os espaços alternativos da escola, na intenção de proporcionar aos alunos mecanismos alternativos didáticos reflexivos, fomentando um espaço intencional que estimule indivíduos capazes de serem proativos em sua própria aprendizagem. Outros bolsistas alegaram que o cotidiano não era fácil, sobretudo por trabalharem em áreas completamente diferentes de sua realidade.

Bolsista B (curso de medicina): *São crianças que querem crescer na paz e nos estudos para poderem vislumbrar um futuro com mais cidadania, porém retornam aos seus lares e a miséria persiste. É muito gratificante aprender com estas crianças. É uma verdadeira lição de vida e de cidadania!*

Podemos observar outros frutos da metodologia do Projeto. Marra (2005) e a imprensa (O LIBERAL, 2007) ratificam ainda a ação do Projeto no campo educacional, destacando que a taxa de aprovação na escola de origem varia de 90 a 100%, enquanto que a taxa de evasão do Projeto é de 0%. Por fazê-las participar de atividades pedagógicas em dois turnos, o Projeto afasta as crianças do trabalho infantil.

Tendo em vista esses resultados diferenciados de atuação, infere-se que as ações complementares à escola básica do Projeto Riacho Doce se constituem em um ponto de partida para uma reflexão em torno da ampliação do tempo educativo na Amazônia (MATOS, 2009).

Tecendo algumas considerações gerais

O estudo que ora realizamos pretendeu discutir a experiência do Projeto Riacho Doce a partir de referenciais que aproximassem essa vivência de um possível enlace de educação integral.

Ao longo do ensaio, conduzimos a discussão da educação integral perpassando pela política educacional, pelo ordenamento legislativo e categorizamos as experiências por meio de dois modelos que sustentam suas concepções político-filosóficas, quais sejam: a escola de tempo integral e o aluno de tempo integral. Por diversos momentos, atrelamos a discussão à conquista da tal da qualidade tão defendida pela conjuntura presente, alegando que essa qualidade está longe de ser algo plenamente político, técnico e emancipador, uma vez que

se observa apenas um ranqueamento de habilidades e competências dissociadas de um contexto de fato político e não alienante.

No que concerne aos estudos realizados sobre a temática de educação integral no contexto da Amazônia, em especial o Projeto Riacho Doce, podemos inferir que é uma concepção de educação voltada para a formação integral do aluno, em que se valoriza a promoção de uma prática assistida de alimentação e de cuidado e oportuniza educação para os alunos que ali estão matriculados. Segundo nossas reflexões, o Projeto Riacho Doce não tem a centralidade de suas ações na escola de origem, pois apenas estabelece um diálogo com as instituições no início do ano letivo e depois não se verifica um contato de melhor qualidade entre as duas instâncias educacionais.

No que se refere à ampliação do horário escolar, este deveria ser estipulado pelas escolas públicas de origem, algo que não se concretiza, tornando o contraturno indefinido e “solto”.

Se fomos inferir sobre a qualidade e condição de um novo espaço educativo, acreditamos que o Projeto Riacho Doce pode se tornar um espaço alternativo em potencial para a extensão do horário escolar nas escolas públicas conveniadas, sobretudo por oferecer um espaço sociocultural de aprendizagem significativa e, quiçá, de práticas emancipadoras para a camada popular que ali estão inseridas.

Enfim, apostar no potencial que o Projeto Riacho Doce tem a oferecer para a comunidade escolar é tentar superar impasses, superar desafios e propor avanços rumo à qualidade na educação dos ribeirinhos.

Notas

- ¹ Considerações de ordem estética, étnica, religiosa, econômica podem determinar quais conjuntos de bens simbólicos constituem um capital cultural, tidos como dignos de serem desejados e possuídos, à exclusão de todos os demais.
- ² Considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a 7h diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (art. 1º).
- ³ Parte dessa seção foi apresentada no IV Simpósio Internacional “O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente”, no ano de 2008, em Uberlândia (MG).
- ⁴ Empoderar-se significa a ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais.

Essa consciência ultrapassa a tomada de iniciativa individual de conhecimento e superação de uma situação particular (realidade) em que se encontra, até atingir a compreensão de teias complexas de relações sociais que informam contextos econômicos e políticos mais abrangentes (PEREIRA, 2006).

Referências bibliográficas

ANDER-EGG, Ezequiel. *La ciudad educadora: como forma de fortalecimiento de la democracia y de una ciudadanía activa y convivencial*. Córdoba: Editorial Brujas, 2008.

BLANCO, Pedro Paulo. Guamá: violência substitui falta de lazer. *O Liberal*, Belém, ano LIX, 12 set. 2005.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 1996.

_____. *Decreto nº 7.083*, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: DOU, 2010.

_____. Ministério da Educação. *Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC, 2008.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-271, dez. 2002.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos de tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; MENEZES, Janaina Specht da Silva. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED: 30 ANOS DE PESQUISA E COMPROMISSO SOCIAL, 2007, Caxambu. *Cadernos de Resumos...* São Paulo: Armazém das Letras Gráfica e Editora Ltda, 2007. p. 177-178

COSTA, C. P. *Relatório de atividades do Projeto Riacho Doce*. Belém: UFPA, 2001.

_____. *Relatório de atividades do Projeto Riacho Doce*. Belém: UFPA, 2007.

_____. *Relatório de atividades do Projeto Riacho Doce*. Belém: UFPA, 2008.

DAVIES, Nicholas. *FUNDEB: a redenção da educação básica?* Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. *PDE: um plano de desenvolvimento da educação ou de marketing eleitoral?* Rio de Janeiro, 2009 (Palestra proferida em evento organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá).

FRIGOTTO, Gaudencio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 1989.

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. As comunidades de aprendizagem e o novo papel do professor. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, ano XIII, n. 51, p 8-11, ago./out. 2009.

LIMA, Rosângela Novaes. Políticas educacionais e a lógica neoliberal para a educação básica. In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes. *Políticas públicas educacionais: o governo Lula em questão*. Belém: CEJUP, 2006.

LOBATO, Guto. Nem a polícia escapa de violência. *Amazônia Jornal*, Belém, ano IX, 19 jul. 2009.

MARRA, Maria Lúcia Martins Pedrosa. Projeto Riacho Doce: uma proposta acadêmico-social estrategicamente responsável. In: VIII JORNADA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: MULTIRESPONSABILIDADES PARA INCLUSÃO SOCIAL NA REGIÃO AMAZÔNICA, 2005, Belém. *Anais...* Belém: UFPA, 2005.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. Educação integral com jornada ampliada em termos de política pública: perspectivas, desafios e reflexões. In: IV JORNADA DE POLÍTICAS PÚBLICAS: NEOLIBERALISMO E LUTAS SOCIAIS, 2009, São Luís. *Anais...* São Luís: UFMA, 2009.

MENEZES, Janaina Specht da Silva. Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 2008, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Digiteca, 2008. p. 1-17.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para educação integral. *Pátio*, Porto Alegre, ano XIII, n. 51, p. 12-15, ago./out. 2009.

O LIBERAL. *Riacho Doce já comemora dia das crianças*. Belém, ano LXII, 9 out. 2007.

PEREIRA, Ferdinand Cavalcante. O que é empoderamento. *Sapiência* (informativo científico da FAPEPI), Teresina, ano 3, n. 8, jun. 2006.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SETUBAL, Maria Alice. O ressurgimento da educação integral. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, n. 2, p. 3, 2º sem.2006.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Celia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

A importância da educação não formal nas políticas públicas

The importance of the non-formal educated around the public policies

Recebido: 3/10/2011
Aprovado: 22/10/2011

Cássia Ribeiro da Costa

Assistente Social graduada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade Americana (SP). Pós-Graduada (Especialização) em Serviço Social e Políticas Públicas pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), unidade São Paulo (SP). Atualmente presta serviço para Associação de Beneficência e Educação, no município de Santa Bárbara D'Oeste (SP). E-mail: cassiarcosta2000@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo enfoca a educação não formal como forma de transmissão de saber e cultura, sendo um elemento importante para a formação da cidadania diante das políticas públicas atuais. As atividades educativas não formais diferenciam-se da educação formal, pois proporcionam aos indivíduos a compreensão do mundo e os qualificam para o trabalho por meio das ações lúdicas que, ao mesmo tempo, transmitem conhecimento e despertam potencialidades, levando-se em consideração as diferenças culturais e a trajetória de vida. O contato com as atividades lúdicas faz o indivíduo modificar ações sistemáticas, seletivas e tradicionais aprendidas na educação formal. Diante do contexto histórico na atualidade, as políticas públicas educacionais são formadas como ponto central para o desenvolvimento econômico e social.

Palavras-chave

Políticas públicas, educação, educação não formal, atividades lúdicas.

Abstract

This article focuses on non-formal education as a means of transmitting knowledge and culture, being an important element in the formation of citizenship in the face of current public policies. The non-formal educational activities differ from formal education, they provide individuals to understand the world and qualify them to work through the playful actions at the same time transmit knowledge and waking potential, taking into consideration cultural differences and life course. Contact with recreational activities makes the individual actions modify systematic, selective and traditional learned in formal education. Given the historical context in the current educational policies are formed as a central point for mainly social and economic development.

Key-words

Public policy, education, non-formal education, recreational activities.

A origem social da educação

A educação já significou apenas viver a vida cotidiana do grupo social em que estava inserida. Na Antiguidade, a educação era simplesmente acompanhar o adulto em suas atividades diárias: plantar, caçar, localizar água, entender os sinais do tempo, escutar histórias e participar de rituais. As crianças que acompanhavam as atividades dos adultos aos poucos se apropriavam de instrumentos de trabalho e interiorizavam valores morais e comportamentos desejados pela sociedade.

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2009, p. 261), não havia uma instituição especializada nessas tarefas. O meio social, em seu conjunto, era o contexto educativo. Todos os adultos ensinavam a partir da sua experiência pessoal, ou seja, aprendia-se fazendo.

A partir da Idade Média, pessoas especializadas assumiram a tarefa de transmitir o saber, e espaços específicos passaram a ser reservados para essa atividade, o que se denomina hoje de “escola”. A educação tornou-se produto da escola, mas poucos tinham acesso a ela, pois era destinada exclusivamente às elites, ou seja, aos nobres e à burguesia.

Nessa época, as principais matérias básicas transmitidas eram a cultura da aristocracia e os conhecimentos religiosos¹:

Enfim as atividades desempenhadas pelos grupos dominantes na sociedade passavam a ser cuidadosamente, ensinadas, e isso fez da escola ora lugar de aprendizado da guerra, ora das atividades cavaleiresca, ora do saber intelectual, humanístico ou religioso. A escola desenvolvia-se como instituição social especializada, que atendia aos filhos das famílias de poder na sociedade (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2009, p. 262).

Conforme a citação, a educação era oferecida somente à classe dominante; os demais não precisavam adquirir conhecimentos educativos, pois não estavam no poder da sociedade. Acreditava-se que os únicos conhecimentos necessários ao proletariado eram transmitidos por meio do trabalho.

No Brasil, a educação como ferramenta para o desenvolvimento da sociedade só foi observada a partir das revoluções e transformações da era moderna. As primeiras formas de proteção social foram criadas pelo estado como maneira de minimizar as emergências ocorridas nessa época. O estado criou um conjunto de ações voltadas a assegurar os direitos relativos à saúde, educação e proteção ao trabalhador. Essas ações foram denominadas de políticas públicas.

As políticas públicas podem ser definidas como um conjunto de iniciativas públicas ou estatais, criadas na perspectiva de democratização da cidadania e reguladas para a provisão de recursos ou benefícios, visando à proteção social da população. Essas ações, diante da sociedade, têm como papel propiciar a efetivação dos direitos sociais, possibilitar e oferecer alternativas para que as pessoas que estejam excluídas do sistema possam ter oportunidade de se reintegrar por meio da participação, da luta pela universalidade de direitos sociais e do resgate da cidadania.

Na medida em que houve os processos de consolidação democrática, a ordem jurídica passou a absorver as demandas da sociedade, e as leis e as normas foram instrumentos que deram consistência as políticas públicas. A formulação das linhas políticas que orientavam a ação do estado traduziu essa nova ordem jurídica socialmente estabelecida.

Sem dúvida o desenvolvimento da industrialização nos séculos XIX e XX foi o fator decisivo das grandes mudanças e da criação de políticas públicas educacionais, pois o local de trabalho da casa mudou para a fábrica, e assim os espa-

ços das cidades foram se diferenciando. As casas tornaram-se locais privativos onde cada morador conquistava seu espaço individual, com quartos, suítes, escritórios de estudo. A cidade foi se organizando urbanamente, adaptando-se à existência das fábricas, pois os moradores necessitavam deslocar-se de suas casas para o local de trabalho. Assim foram sendo construídas vias públicas para os transportes coletivos que levavam os trabalhadores de um lugar para o outro na cidade. Outra mudança ocorrida foi no âmbito familiar: a família não podia e nem conseguia mais preparar sozinha seus filhos para o trabalho e vida social. Então foi necessário entregar essa função para uma instituição que soubesse educar não mais para a vida do círculo familiar e do trabalho caseiro, mas para o trabalho voltado à vida pública, cujas regras, leis e rotinas iam além dos conhecimentos adquiridos pela família. A escola tornou-se, assim, uma instituição especializada, e o poder público assumiu a tarefa de difundir o ensino para toda a população, ou seja, houve uma universalização educacional².

A Revolução Industrial também contribuiu para esse processo sofisticado, com a implementação de máquinas, pois passou a exigir do trabalhador o aprendizado da tecnologia. Dessa forma, a escola obteve novas funções, como a de preparar o indivíduo para o trabalho, ensinando-lhe o manuseio de técnicas desconhecidas, ou a de fornecer-lhes os conhecimentos básicos da língua e do cálculo. Com isso, houve uma luta dos operários pelo direito à educação.

A luta pela democratização da escola empreendida pelas classes trabalhadoras até então alijadas desta instituição, foi outro fator gerador de mudanças. As classes trabalhadoras, conforme foram se fortalecendo e se organizando, passaram a exigir o direito de ter seus filhos na escola, isto é, o direito de acesso à cultura e ao conhecimento dominantes. A escola, pressionada, “abriu” suas portas para atender as outras camadas sociais que não somente a burguesia e a aristocracia. A escola universalizara-se (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2009, p. 263).

Os fatores históricos citados, como a Revolução Industrial e a universalização da educação, contribuíram para que a escola se tornasse uma instituição que estivesse a serviço da sociedade e por ela sustentada, a fim de responder as necessidades sociais, apresentando-se como uma das mais importantes instituições sociais por fazer a mediação entre o indivíduo e a sociedade.

Existe um debate referente às políticas públicas no Brasil, na perspectiva de sua efetiva democratização, originada no cenário político da década de 1980, quando emergiram com vigor as lutas contra a ditadura militar e os esforços pela construção da democrática do estado e da sociedade civil. Nesse cenário, foi criado pela Republica Federativa do Brasil a Constituição de 1988, que, entre seus artigos 205 a 214, efetivava a educação como dever do estado e direito do cidadão³.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

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

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

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

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Ementa Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade (CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2008, p. 192).

A educação na década de 1980 passou a ser dever do estado e da família com a colaboração da sociedade. Para a sua efetividade e desenvolvimento, foram apresentados princípios considerados em todo o território nacional, pois, ao transmitir a cultura e modelos sociais de comportamento e valores morais, a escola permitiu que o indivíduo se humanizasse, socializasse-se ou se educasse. Em relação à criança, a educação escolar contribuiu para que ela deixasse de imitar os comportamentos dos adultos e aos poucos se apropriasse dos modelos e valores transmitidos pela escola, aumentando, assim, sua autonomia e seu pertencimento ao grupo.

Ao compreender o conceito de política pública implementado pelo estado após a Constituição de 1988, observou-se que o pacto federativo impulsionou a descentralização e a cooperação intergovernamental, fortaleceu a participação da população na gestão da coisa pública e promoveu a garantia de direitos, por meio de políticas públicas, como a da educação. Nesse sentido, as políticas públicas:

[...] não se limitam a definir a ação do Estado ou se esgotam nela. Na verdade, trata-se de um conjunto de iniciativas, expressões em normas, regulamentos, procedimentos que se viabilizam por meio de uma ação conjunta do Estado – atuando numa perspectiva de cooperação federativa – e da Sociedade. Neste sentido, mesmo quando uma ação é exercida por uma entidade privada, mas é, por exemplo, regulada ou financiada pelo poder público, também estamos falando de políticas públicas (BARATTA *et al.*, 2008, p. 31).

A educação, atualmente, deve ser considerada, em qualquer circunstância, como um elemento para a formação da cidadania. Mas, para isso, é necessário que o educador assuma realmente a sua responsabilidade dentro do processo de formação de cidadãos conscientes e capazes de participar na transformação e desenvolvimento do país diante das políticas públicas.

Conforme Freire (2003), as relações na educação devem proceder de contextos que acolham as práticas educativas como práticas sociais e devem continuar por meio de suas múltiplas atividades em contextos educativos em si mesmos.

Aprender e ensinar faz parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo a atração pelo risco, a fé, a dúvida a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender criando todas estas atividades humanas (FREIRE, 2003, p. 19).

De acordo com Freire, a educação é um dos elementos essenciais para o desenvolvimento humano. Por esse motivo, o estado o coloca dentro das políticas públicas, ou seja, é uma ação preventiva que tem como objetivo atingir toda a população. A educação como uma política pública deve expressar e proporcionar a compreensão do mundo, a opção política, a posição pedagógica, a inteligência e o sonho da vida na cidade, tudo isso com ênfase nas preferências políticas, éticas, estéticas urbanísticas e ecológicas de quem a pratica.

Nessa perspectiva a educação, tanto familiar quanto institucional, é fundamental no desenvolvimento humano, pois se trata de um processo de transmissão de cultura, valores e conhecimento indispensável para a vida em sociedade.

A diferença entre a educação formal e não formal

As práticas educativas acontecem em lugares distintos: no ambiente familiar, escolar ou comunitário. Cada prática possui um método de transmissão de ensinamento, seja ela formal ou não formal.

A educação formal brasileira é regulamentada pela Constituição Federativa de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)⁴ e pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Na LDB, observamos a seguinte diretriz:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2008, p. 378).

Nesse primeiro artigo da LDB, resume-se que a educação é um processo que contribui na formação e desenvolvimento do indivíduo, preparando para o convívio social, enfatizando o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

A educação formal reconhece o educando como sujeito de direito, mas não sendo o único espaço de aprendizagem, e sim como um ponto central de desenvolvimento econômico e social. Nas escolas formais, o ensino é tradicional, acumulativo e sistematizado, formando indivíduos que buscam somente ações de sobrevivência.

Historicamente, todo o passado da humanidade contribuiu para a criação dos princípios educacionais. Nota-se a dependência nas organizações políticas, no setor industrial, na ciência e na religião, ou seja, a escola não é um órgão autônomo que busca romper com as tradições.

A autogestão seria, assim, uma nova forma de os indivíduos assumirem responsabilidade sobre suas atividades, sem intermediários, tendo o poder de influenciar no conteúdo de sua organização em diferentes esferas da vida eco-

nômica e social. No entanto, no contexto da sociedade capitalista, a autogestão – compreendida com a possibilidade efetiva de trabalhar exercer diretamente o poder, sem representação – pode se transformar no seu próprio elemento de destruição (MARTINS, 2002, p. 35).

As escolas tradicionais não têm conhecimento da demanda atendida. As relações com as famílias e comunidade são, geralmente, repletas de diversas tensões e conflitos. Por esse motivo são cercadas por altos muros e portões que revelam a distância com a população do território. Dessa forma, ocorre uma descontinuidade no processo educativo que vai contra os princípios e diretrizes da LDB, pois a escola formal não tem conhecimento dos valores familiares, isto é, gera uma ruptura que desqualifica o processo de preparação do homem para a vida social e também para o trabalho.

Devido às mudanças econômicas e sociais da atualidade, o cotidiano familiar foi alterado. Assim, as crianças estão frequentando a escola com pouca idade. Com isso, a escola ganhou à função de desenvolver também as habilidades sociais, além da educativa.

Um dos fatores relevantes na sociedade é a priorização do consumo, “melhor o ter e não o ser”; a tecnologia expulsa do mercado de trabalho um alto contingente de pessoas, substituindo o trabalhador por máquinas, desqualificando o trabalho humano, gerando desemprego e a baixa autoestima, incidindo diretamente no conflito familiar e comunitário. Nesse sentido, todos esses fatores refletem dentro da escola por meio de diversas faces, tais como indisciplina, violência, evasão escolar, baixo rendimento, dificuldades de aprendizagem e outros.

A educação não formal, diferentemente da tradicional, tem um estilo flexível, respeitando as diferenças e privilegiando a diversidade e, principalmente, o diálogo como uma forma de construção e troca de conhecimentos.

A escola é um lugar privilegiado, onde as crianças, jovens e adultos podem vivenciar situações concretas para o desenvolvimento de suas capacidades, formando-se enquanto sujeitos autônomos (PARK; FERNANDES, 2005, p. 238).

A educação não formal no Brasil sempre foi vista como complementação escolar. Até 1980 foi um dos campos que não tinha importância na política pública. A partir da implantação do sistema neoliberal, exigiu-se do trabalhador

a flexibilidade, valorizando, assim, novas formas de aprendizagem. O sistema neoliberal é definido como a união de ideias políticas e econômicas do sistema capitalista que defende a não participação do estado na economia, com objetivo do comércio ser livre para garantir o crescimento econômico e social do país.

Outros fatores importantes foram a “Declaração mundial sobre a educação para todos” e o “Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, ambas criadas após a conferência realizada na Tailândia, em 1990, tendo como agências organizadoras a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)⁵.

A educação não formal é utilizada dentro da política pública social, regulamentada pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) e pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS). A LOAS criou uma nova matriz para a assistência social, iniciando um processo na perspectiva de torná-la visível como política pública e direito dos que dela necessitarem. O SUAS é conhecido como um novo desenho institucional com a centralidade do estado na universalização da cobertura para serviços, programas, benefícios e projetos sob sua responsabilidade e na garantia e acessos a direitos⁶.

Dentro da política pública social, a educação não formal é conhecida como atividade socioeducativa que, de forma continuada, visa à melhoria da vida da população, por meio de implementação de ações direcionadas para as necessidades básicas, e ao desenvolvimento de competências de um determinado grupo. As ações socioeducativas não têm objetos de conhecimento predefinidos; elas são construídas a partir das especificidades dos sujeitos envolvidos e da sua realidade.

A educação não formal caracteriza-se por possibilitar a transformação social, dando aos sujeitos que participam desse processo condições de interferir na história, refletindo-a, transformando-a e logo se transformando (PARK; FERNANDES, 2005, p. 415).

Para que as transformações citadas por Park e Fernandes ocorram, as práticas educativas não formais utilizam as mais diversas formas de linguagem e expressão corporal, artística, teatral, imaginária e lógica, valorizando sempre a autoestima e a potencialidade de cada indivíduo.

Esse campo educativo foi criado, em sua maioria, por iniciativa de movimentos populares, gerando organizações que visam a mudanças sociais e maior conscientização da cidadania. Hoje, na atual conjuntura, devido ao aumento de famílias em situação de risco, essa prática também é vista em órgãos governamentais, e não somente por iniciativa da sociedade civil.

Para tanto, necessita-se de um local onde todos tenham espaço suficiente para experimentar atividades lúdicas, estas entendidas como tudo aquilo que provoca e seja envolvente é vá ao encontro de interesse, vontades e necessidades de adultos e crianças (FERNANDES, 2007, p. 10).

Na educação não formal, os espaços funcionam como prática de vivência social. O sujeito tem contatos com o coletivo, estabelece e forma laços afetivos, pois as atividades são vivenciadas com prazer em local agradável.

Gohn (2008) apresentou um interessante quadro comparativo entre a educação formal e a não formal, que nos auxilia no comparativo desses dois tipos de aprendizagem (Quadro 1):

Quadro 1 – Comparativo entre educação formal e não formal.

Escolas tradicionais (Educação formal)	Associação democrática para o desenvolvimento (Educação não formal)
Apresentam um caráter compulsório	Apresentam um caráter voluntário
Dão ênfase apenas a instrução	Promovem, sobretudo, a socialização
Favorecem o individualismo e competição	Promovem a solidariedade
Visam à manutenção do <i>status quo</i>	Visam ao desenvolvimento
Preocuparam essencialmente com a reprodução cultural e social	Preocupam-se, essencialmente, com a mudança social
São hierárquicas e fortemente formalizadas	São pouco formalizadas e pouco ou incipientemente hierarquizadas
Dificultam a participação	Favorecem a participação
Utilizam métodos centrados no professor-instrutor	Proporcionam a investigação-ação e projetos de desenvolvimento
Subordinam-se a um poder centralizado	São por natureza formas de participação descentralizada.
Favorecem o individualismo e competição	Promovem a solidariedade

Fonte: Gohn (2008, p. 103).

No Quadro 1, a educação formal é tradicional e tem como objetivo o desenvolvimento individual; já na educação não formal o mais importante é o coletivo, pois convivemos em sociedade, e não isoladamente. Precisamos, sim, despertar a potencialidade de cada indivíduo para juntos promover a solidariedade e a coletividade.

E nessa perspectiva a educação deve expressar e proporcionar a compreensão do mundo, a opção política, a posição pedagógica, a inteligência e o sonho da vida na cidade, enfatizado nas preferências políticas, éticas, estéticas, urbanísticas e ecológicas de quem a pratica. A educação familiar, institucional e comunitária é fundamental no desenvolvimento humano, pois se trata de um processo de transmissão de cultura, valores e conhecimentos indispensáveis para a vida em sociedade.

Para toda e qualquer prática pedagógica, seja ela formal ou não formal, competente e socialmente comprometida, faz-se necessário ter clareza da função social da escola e do ser humano. Apesar de a escola não ser o único responsável pela formação do caráter cidadão, é nela que a criança passa a maior parte de sua infância e aprende os conteúdos para a vida em sociedade.

O lúdico como traço característico da educação não formal

A educação não formal utiliza como metodologia as atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) que, ao mesmo tempo, divertem, transmitem conhecimentos e despertam a curiosidade, a imaginação, a criatividade e, principalmente, a potencialidade de cada indivíduo. Leva sempre em consideração as referências culturais e o histórico de vida, favorecendo diferentes possibilidades de exercícios por meio da vivência.

Esse campo educativo atua diretamente em um contexto permeado de complexidades econômicas e sociais, pauta como instrumento a troca de experiências e saberes, práticas e a construção de ações cotidianas fundamentadas nos indivíduos e também na coletividade.

A implantação desse tipo de Educação Comunitária em uma dada realidade social supõe a crença das pessoas envolvidas no valor da educação como instrumento de mudanças e melhoria de vida. Exige que se instale na região onde se aplique um clima em que predomine a busca do aperfeiçoamento dos seres humanos, das relações entre as pessoas, das condições materiais de vida, das

formas de distribuição dos bens, dos modos de tomar decisão, visando criar cidadãos participantes que possam influenciar as decisões que afetam suas vidas e a da coletividade (SILVA, 1996, p. 19)⁷.

A educação não formal, também conhecida como comunitária, prioriza uma melhora na qualidade de vida dos indivíduos, os quais ganham autonomia e se organizam para um melhor desenvolvimento comunitário. A família e a comunidade fazem parte dessa forma de educação, pois a organização da comunidade é o primeiro passo para a conquista dos direitos e da efetivação da cidadania. O enriquecimento dos valores familiares e comunitários são outros fatores relevantes para a erradicação da exclusão social.

A exclusão social é multidimensional, pois, além de causas estruturais, como as econômicas ou individuais, ela possui razões de convívio. Aqui estão os mecanismos pelos quais as pessoas ou grupos serão rejeitados, discriminados, apartados (CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL, 1999, p. 67).

Entretanto, não é possível falar em exclusão social sem falar de desemprego, visto que talvez seja esse um dos fatores principais de exclusão social que conhecemos. No entanto, o pouco salário auferido pela maioria dos trabalhadores brasileiros não satisfaz as inúmeras necessidades básicas, como alimentação, moradia, educação e saúde. Muitas vezes, o desemprego é fruto da falta de qualificação profissional, requisito exigido na atual conjuntura tecnológica e que a maioria da população não tem acesso.

É nessa perspectiva que as atividades lúdicas vêm ao encontro dos anseios da população excluída, pois ocorrem as relações sociais e cria-se um espaço de convívio e socialização. Essas práticas educativas são direcionadas ao mundo do trabalho, ampliando a afetividade, a responsabilidade, os conhecimentos, a percepção e a autoestima dos indivíduos. “O contato com o novo carrega em si o potencial para romper com o que está estabelecido, trazendo a possibilidade da transformação, por meio do uso da imaginação, da criatividade da criação da projeção e da realização” (FERNADES, 2007, p. 257).

Segundo Fernandes (2007), o contato com as atividades lúdicas faz o indivíduo modificar algumas ações sistemáticas, seletivas e tradicionais que foram apreendidas na educação formal. Um processo social que coloca o ser humano

em contato com uma sociedade determinada, considerando os valores, os costumes e as suas particularidades. O mesmo refere-se ao desenvolvimento de potencialidades que envolvem lazer e cultura e que estão inseridos nas diversas atividades socioeducativas.

A educação não formal é uma das especificidades da vasta área da educação que: É uma chave que abre a possibilidade de transformar o homem anônimo, sem rosto, naquele que sabe que pode escolher, que é sujeito participante de sua reflexão do mundo e da sua própria história, assumindo a responsabilidade dos seus atos e das mudanças que fizer acontecer. Esta chave nos permite modificar a realidade alterando os seus rumos, provocando as rupturas necessárias e aglutinando as forças que garantem a sustentação de espaços onde o novo seja buscado, constituído e refletido (SERRÃO; BALEIRO, 1999, p. 23).

Conforme os autores, a educação não formal leva em consideração a história de vida de cada indivíduo e as referências culturais e que a conjuntura social em que ele está inserido possibilita as transformações individuais e coletivas. Essa prática educativa também respeita as diferenças, favorece o diálogo, privilegiando a homogeneização e o trabalho coletivo, e surge com uma proposta de atender àqueles que dificilmente foram integrados na educação formal (crianças, jovens, adultos e idosos em situação de risco ou vulnerabilidade social ou com deficiência), ou seja, que precisam de uma educação dinâmica e flexível, principalmente por estarem dentro de um contexto social excludente que visa somente ao lucro, e não ao bem-estar da sociedade.

As políticas sociais estruturadas a partir da segunda metade do século XX, promovendo a qualificação dos trabalhadores, controlando, mantendo e regulando o excedente, isto é, a parcela de mão de obra que permaneceria disponível para as demandas do mercado encontram ressonância no seio do próprio estado, que se constitui, dessa forma, como um conjunto heterogêneo de instituições políticas, sociais e administrativas, cujo objetivo passa a ser unicamente gerir as estruturas de socialização da economia capitalista.

Nesse sentido sua autonomia é relativa. Mesmo que não defenda os interesses específicos de uma única classe, o estado formula, garante e implementa medidas e ações relativas aos interesses coletivo de uma sociedade que tem como base relações de base dominadas pelo capitalismo (MARTINS, 2002, p. 57).

Portanto a educação foi criada com objetivo de construir um tipo ideal de homem, de acordo com cada sociedade. Consiste em uma ação exercida pelas gerações adultas, sendo um sistema de ideias, hábitos e sentimentos que influenciam a inteligência dos indivíduos.

Nessa perspectiva de sobrepor a educação tradicional, a educação não formal vê o lúdico como uma maneira de valorizar a cultura dos participantes, e não somente como uma forma prazerosa de transmissão de práticas e conhecimentos, pois seu papel é despertar nos indivíduos a cooperação, a potencialização, o protagonismo e, principalmente, a responsabilidade social.

Notas

- ¹ Segundo dicionário da língua portuguesa, aristocracia significa tipo de organização social e política em que o governo é monopolizado por um número reduzido de pessoas privilegiadas não raro por heranças (nobreza) (HOLANDA, 2010).
- ² As políticas universais são destinadas a todos, indistintamente, para que tenham garantia de acesso à educação.
- ³ A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos estados e municípios e do Distrito Federal, constitui-se em estado democrático de direito (SABAE-TOVSKI, 2011); Constituição: Lei fundamental e suprema de um estado, que contém normas respeitantes à formação dos poderes públicos, forma de governo, distribuição de competências, direitos e deveres dos cidadãos etc.; carta constitucional, carta magna (HOLANDA, 2010).
- ⁴ A atual LDB (Lei nº 9.394/96), sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da Educação Paulo Renato, em 20 de dezembro de 1996, foi baseada no princípio do direito universal à educação para todos.
- ⁵ A Organização das Nações Unidas (ONU) é uma organização internacional com o objetivo declarado de facilitar a cooperação em matéria de direito internacional, segurança internacional, desenvolvimento econômico, progresso social, direitos humanos e a realização da paz mundial. A sigla UNESCO, que significa United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), é organismo integrado na ONU, criado, em 1946, a fim de promover a paz mundial, por meio da cultura, educação, comunicação, ciências naturais e ciências sociais.
- ⁶ Serviço: conjunto de atividades prestadas em um determinado local de trabalho que se destinam a promover determinadas ações e procedimentos com e para pessoas; Benefícios: transferência em espécie ou em dinheiro fora da relação de trabalho

ou da legislação social do trabalho para atender a determinadas situações de vulnerabilidade, operando como substitutivo ou complementar à remuneração vinda da ocupação/renda da família; Programas: compreendem ações integradas e complementares, com objetivo e tempo de área de abrangência definidos para qualificar, incentivar, potencializar e melhorar os benefícios e os serviços; Projetos: busca subsidiar técnica e financeiramente iniciativas que lhe garantam meios e capacidade produtiva e de gestão para a melhoria das condições gerais de subsistência, elevação do padrão e qualidade de vida, preservação do meio ambiente e organização social, articuladamente com as demais políticas públicas (BARATTA *et al.*, 2008).

⁷ A citação foi retirada de um livro mais antigo, porém sua indicação é atualizada. Salientamos a existência poucas bibliografias que fazem referência à educação não formal.

Referências bibliográficas

BERTHOUD, Cristina Mercadante Esper. Grupos focais como método qualitativo de pesquisa em psicologia: desafios e perspectivas no ensino e na utilização do método. *Psicologia Revista*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 41-58, maio 2004.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lurdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva, 2009.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL (CRESS). *Capacitação em serviço social e política social: crise contemporânea, questão social e serviço social*. Módulo I. Brasília: Cead, 1999.

_____. *Legislação brasileira para o serviço social: coletâneas de leis, decretos e regulamentos para instrumentação da (o) assistente social*. São Paulo: CRESS, 2008.

BARATTA, Tereza Cristina Barwick et al. (Coord.). *Capacitação para implementação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS e do Programa Bolsa Família – PBF*. Rio de Janeiro: IBAM, 2008.

FERNANDES, Renata Sieiro. *Educação não formal: memória de jovens e história oral*. Campinas: Editora Arte Escrita, 2007.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GIL, Carlos Antônio. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

- GOHN, Maria da Gloria. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 2008.
- HOLANDA, Aurélio Buarque. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Curitiba: Editora Positivo, 2010.
- KALoustIAN, Silvio Manoug. *Família brasileira: a base de tudo*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARTINS, Angela Maria. *Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). *Educação não-formal: contextos percursos e sujeitos*. Holambra: Editora Setembro; Campinas: UNICAMP/CMU, 2005.
- PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Tradução de Ivette Braga. Rio de Janeiro: Livraria José Olympo, 1980.
- SABAETOVSKI, Emilio. *Constituição Federal: Especial Para Concursos*. Curitiba: Editora Juruá, 2011.
- SERRÃO, Margarida; BALEIRO, Maria Clarice. *Aprendendo a ser e a conviver*. São Paulo: FTD, 1999.
- SILVA, Jair Militão da (Org.). *Educação comunitária: estudos e propostas*. São Paulo: Senac, 1996.

Jornal comunitário e história oral em ambiente de educação não formal: correlações e metodologias¹

Community newspaper and oral history in an environment of non-formal education: correlations and methodologies

Recebido: 8/05/2011

Aprovado: 25/05/2011

Amarildo Carnicel

Graduado em Comunicação Social (Jornalismo) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Mestre em Multimeios pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutor em Educação pela UNICAMP. Professor de Jornalismo da PUC-Campinas. Pesquisador do Centro de Memória da UNICAMP (CMU). Líder do Grupo de Pesquisa Memória e Fotografia (CNPq). É autor do livro “O fotógrafo Mário de Andrade” e organizador das obras “Palavras-chave em educação não-formal” e “Comunicação e cidadania: possibilidades e interpretações”. É coordenador de oficinas de jornal comunitário realizadas em bairros de Campinas. E-mail: amarildo@unicamp.br

Resumo

O presente artigo, desenvolvido em um ambiente de educação não formal, pretende analisar os mecanismos, as similaridades, as relações mútuas, enfim, as correlações presentes em dois importantes instrumentos alternativos da comunicação humana e da construção do conhecimento: o jornal comunitário e a história oral. Com base em conceitos e modos de elaboração

de jornal comunitário e história oral, o artigo busca identificar os limites – muito tênues – entre esses campos da comunicação humana. Procura compreender em que momento de uma entrevista o diálogo, a relação entrevistador-entrevistado, deixa o campo da comunicação midiática e entra na esfera da historiografia. Trata-se de desdobramento da tese de doutorado “O jornal comunitário como estratégia de educação não-formal”, desenvolvida junto à Faculdade de Educação e ao Centro de Memória da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que mostra as potencialidades do jornal comunitário “Conexão Jovem”, veículo impresso que circula na Vila Castelo Branco e bairros vizinhos, localizados na região noroeste de Campinas (SP).

Palavras-chave

Jornal comunitário, história, história oral, educação não formal.

Abstract

This study was developed in an environment of non-formal education, intends to analyze the mechanisms, the similarities, the mutual relations - in short, the correlations - in these two important alternative tools of human communication and the construction of knowledge: the community newspaper and oral history. Based on concepts and ways of developing community newspaper and oral history, the work seeks to identify the limits - very tenuous - between these fields of human communication. Seeks to understand at what point of an interview, dialogue, the interviewer-interviewee relationship leaves the field of communication media and into the realm of historiography. It is the unfolding of the doctoral thesis “The community newspaper as a strategy of non-formal education” developed by the School of Education and the Memory Center at UNICAMP that shows the potential of community newspaper Connecting Young (now in its 27th edition. Edition), which circulates in a printed Vila Castelo Branco and the surrounding neighborhood, located in the northwestern region of Campinas (SP).

Key-words

Community newspapers, history, oral history, non-formal education.

Introdução

Pesquisadores das áreas das ciências humanas e da comunicação, mais especificamente da história oral e do jornalismo, não raro, deparam-se com uma inquietação: em uma produção jornalística mais apurada, mais densa, quais são os limites entre o jornalismo e a história oral? Em que momento de uma entrevista o diálogo, a relação entrevistador-entrevistado, deixa o campo da comunicação midiática e entra na esfera da historiografia, ou, em um recorte mais definido, no campo da história oral? Como identificar essa linha tênue que estabelece (ou não) os limites dessas técnicas de organização e de produção da comunicação humana? Como se configura esse processo em um ambiente nitidamente marcado pelas práticas da educação não formal? Para tentar responder a essas questões, o presente artigo, a partir de experiências vivenciadas durante entrevistas realizadas em oficinas de jornal comunitário realizadas na organização não governamental (ONG) Projeto Gente Nova (PROGEN) (portanto em espaço de educação não formal), em Campinas² (SP), busca analisar o produto desse trabalho valendo-se de conceitos que norteiam as reflexões quando essas áreas do conhecimento tornam-se pauta de discussões.

Educação não formal

Antes de fazer as explanações que procuram situar o leitor sobre jornalismo comunitário e história oral, cabe, no momento, oferecer dados que proporcionem melhor compreensão sobre educação não formal. Afinal, é nesse contexto que toda pesquisa aqui apresentada se desenvolve. Não são muitos os trabalhos produzidos nessa área do conhecimento. Portanto o referencial teórico existente nos leva a trabalhar, relativamente, com poucos autores. Entre eles podemos destacar: Trilla (1996), Afonso (1989, 2001), Ventosa Pérez (2002), Gohn (2001), Simson, Park e Fernandes (2001), Fernandes (2001), Park (2005), Garcia (2003, 2005) e Carnicel (2007). Sem nenhuma pretensão de esgotar o assunto, procuramos nos valer desses teóricos para fundamentar e compreender o trabalho prático e teórico que estamos desenvolvendo, associado ao exercício de produção de jornais comunitários.

Uma tentativa de definição do conceito de educação não formal é oferecida pelo pesquisador português Almerindo Janela Afonso. O autor procura esclare-

cer a questão ao elaborar uma comparação entre a educação formal, a educação não formal e a educação informal:

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação de educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo completo (AFONSO, 1989, p. 78).

Para facilitar ainda mais a compreensão, Afonso (1989), a partir das características apresentadas nas atividades aplicadas nas escolas tradicionais (educação formal) e nas associações democráticas para o desenvolvimento (educação não formal), faz a seguinte comparação:

- escolas tradicionais: aquelas que apresentam um caráter compulsório, enfatizando apenas a instrução; favorecem o individualismo e a competição, visam à manifestação do *status quo* e preocupam-se, essencialmente, com a reprodução cultural e social; além disso, são hierárquicas e fortemente formalizadas, dificultam a participação, utilizam métodos centrados no professor-instrutor e subordinam-se a um poder centralizado;
- associações democráticas para o desenvolvimento: apresentam um caráter voluntário, pois promovem, sobretudo, a socialização, a solidariedade, visando ao desenvolvimento; preocupam-se, essencialmente, com a mudança social, são pouco formalizadas e pouco ou incipientemente hierarquizadas e favorecem a participação; também proporcionam a investigação-ação e projetos de desenvolvimento e são, por natureza, formas de participação descentralizadas.

Convém salientar que educação não formal e educação não escolar não são conceitos sinônimos. Simson, Park e Fernandes (2001, p. 10) explicam que “[...] o termo não-escolar é mais amplo e inclui o não-formal e o informal.”

Fernandes (2001, p. 19) explica que:

Esse tipo de educação não-formal difere da formal-escolarizante caracterizada por possuir certa organização baseada em seqüência determinada, preocupar-se com avaliações e por acontecer dentro da escola. A não-escolar, embora tenha estrutu-

ra e organização (distinta da escolar), diverge pela maior flexibilidade quanto ao tempo, conteúdo, estruturação de grupo e faixas etárias, e ao local. É diferente da educação informal, pois esta inclui todas as possibilidades de aprendizagem que se processam em diferentes locais, e quase sempre sem intencionalidade e planejamento, durante o decorrer da vida, permanentemente, e perpassa as condutas, modos de se vestir, de falar, de agir, comportamentos [...].

Afonso (2001) situa a educação informal e a educação não formal no campo da educação não escolar, mostrando que esta sempre coexistiu com o campo da educação escolar. Aponta como exemplo mais evidente de educação informal a educação familiar:

O exemplo mais evidente pode ser dado pela educação familiar, que, inscrevendo-se genericamente no campo da educação informal, continua a ser pensada como educação decisiva para a construção dos percursos individuais de escolarização (AFONSO, 2001, p. 31).

O pesquisador espanhol Jaume Trilla (1996) vê a crise na escola como uma das razões do surgimento da reflexão sobre a educação não formal. Segundo Garcia (2003, p. 124), com base em Trilla:

[...] um dos diagnósticos que se derivam das análises sobre esta crise era o de que os sistemas educativos mantinham-se com os mesmos meios e instituições convencionais com que haviam funcionado até o momento; por mais que estes crescessem em quantidade e capacidade, dificilmente aqueles sistemas estariam em situação de satisfazer a demanda social pela educação. Isto quer dizer que somente a expansão do aparato escolar não serviria como único recurso para atender às expectativas sociais de formação e aprendizagem.

Maria da Glória Gohn (2001) afirma que, nos anos de 1990, a partir das mudanças na sociedade, no mundo do trabalho e na economia, a educação não formal passou a receber maior atenção. Segundo a autora, “[...] passou-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupos [...] e a falar de uma nova cultura organizacional que, em geral, exige a aprendizagem de habilidades extra-curriculares” (2001, p. 92).

A autora apresenta sua definição classificando a educação não formal em quatro campos ou dimensões a partir de suas áreas de abrangência:

O primeiro envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que o cerca, por meios da participação em atividades grupais. [...] O segundo, a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos. [...] O quarto, e não menos importante, é a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados (GOHN, 2001, p. 98-99).

Dos quatro campos apresentados, consideramos o primeiro aquele que mais se adequa a este artigo. Estamos falando do campo da conscientização política por meio da aprendizagem, independentemente da fonte desse conhecimento; estamos falando da aprendizagem que leva à participação e, em seguida, à transformação do cidadão.

Para Garcia (2005), o campo educacional, muitas vezes, trabalha com duas propostas: a de transformação e a de reprodução. Compreendemos que, para a autora, essa visão é simplista, contraditória e, por que não, ingênua. Ela afirma que, nos processos educativos, é possível observar tanto atitudes e propostas de cunho transformador como ações no sentido de garantir a manutenção e reprodução, o que nos leva a compreender que são propostas que não podem ser dissociadas.

O caráter ideológico das propostas educacionais, quando conscientemente defendido, dificilmente é partilhado por todos aqueles que se encontram envolvidos nas diferentes frentes e etapas que fazem parte do contexto da educação. Este não-compartilhamento torna mais difícil o engajamento em ações educacionais que sejam características apenas de um determinado projeto político, acrescente-se o fato de que não existem somente essas duas opções de maneira estanque, quais sejam: ou se é transformador, ou se é reprodutor/mantenedor. Existe uma série de atitudes, comportamentos, ações, que ora favorecem um projeto de mundo, ora outro (GARCIA, 2005, p. 3-4).

A autora critica também a visão minimalista que, muitas vezes, é empregada pela educação não formal quando afirma que a atividade se dá no sentido de

ocupar o tempo de uma camada marginalizada da população, de tirar essas pessoas das ruas.

Dessa forma, a educação não-formal, quando consideramos os projetos voltados para crianças e jovens oriundos das camadas pobres da sociedade, ainda é concebida por diferentes setores, inclusive o educacional, como oferecedora de atividades para passar o tempo, brincar, ocupar a cabeça com coisas mais interessantes do que aquelas que fazem parte do mundo da rua, e com o intuito de tirá-los das ruas. Essas atividades são vistas como de menor importância, sem o compromisso de contribuir para a construção do homem social (GARCIA, 2005, p. 4).

Concordamos com a autora quando questiona aqueles que afirmam que educação não formal se constitui em atividade apenas destinada às pessoas menos favorecidas socialmente. A educação não formal não é um campo de atuação empregado apenas por organizações não governamentais (ONGs), associação de bairros, centros paroquiais e toda uma gama de iniciativas (instituições e entidades) que normalmente visam atender a uma parcela mais carente (social e economicamente falando) da sociedade. Como exemplo de atividades no campo da educação não formal que não é destinada à classe chamada pobre são os cursos/aulas de hipismo, tênis, balé, natação, artes marciais etc. Quando os alunos, os aprendizes, os praticantes dessas atividades se conscientizam da importância dessa prática não apenas no “campo de jogo”, mas para a vida toda, eles estão recebendo de seus mestres, professores, educadores conhecimentos no campo da educação não formal. Se vão adotar esse ensinamento/conhecimento durante a vida, isso é uma outra questão que não cabe ser discutida neste artigo.

Garcia (2005) vai além quando afirma que a educação não formal é uma atividade dinâmica, principalmente quando enxerga nessa prática uma excelente opção de exercício da criatividade.

A educação não-formal não é estática, é uma atividade aberta que ainda está em construção, portanto não tem uma identidade pronta e acabada. É composta de uma grande diversidade e esse aspecto é muito interessante para o campo educacional, permitindo, além de contribuições de diversas áreas, a composição de diferentes bagagens culturais, tendo a diversidade como uma de suas características. Por ter essas propriedades, a educação

não-formal permite uma certa irreverência ao lidar com questões do contexto educacional, e das relações que são inerentes a esse contexto, favorecendo e possibilitando a criação (GARCIA, 2005, p. 16).

Ao afirmar que a atividade permite, entre outros resultados, aflorar a criatividade, a autora faz uma comparação entre as práticas realizadas dentro e fora do espaço escolar. Considera, com cautela, que o espaço não formal é mais propício ao desenvolvimento da criatividade, sem afirmar, contudo, que a criatividade não ocorre em atividade de educação formal:

A educação não-formal possui maiores condições de respeitar a diferença e privilegiar a diversidade, como de permitir e favorecer o diálogo e dessa forma poder abrir caminhos para a criação, enquanto que a educação formal, em muitas situações, privilegia a homogeneização, negando as especificidades e diferenças que geram desigualdades e, portanto, não propicia o diálogo. É importante salientar que nem sempre as coisas acontecem dessa maneira, e que a educação formal também pode, e em algumas experiências, assumir 'outros jeitos' de encarar e lidar com o processo educacional (GARCIA, 2005, p. 12).

Sobre esse processo criativo, a produção dos adolescentes, na Vila Castelo Branco, supera a expectativa. Nas oficinas de jornalismo comunitário, com ampla liberdade, eles produzem reportagens, artigos, poesias, fotos e ilustrações que foram até então apresentados em 27 edições do "Conexão Jovem" – faltam páginas e recursos financeiros para dar vazão a toda produção/criação desses adolescentes.

Vemos, assim, que as práticas (formal e não formal) podem se valer das qualidades alheias (a formal busca elementos na não formal, e vice-versa), em um processo de enriquecimento cujo beneficiado será o público-alvo desse trabalho. Park (2005, p. 20) afirma que:

[...] boas propostas educacionais, sejam de que campo forem, ampliam e oferecem espaços e conhecimentos para os indivíduos que compõem os grupos sociais sejam eles crianças, adolescentes, adultos, velhos, pobres ou ricos. Cabe às instituições do campo da educação não-formal procurar parcerias com as Universidades e unidades educacionais formais. Com a primeira, poderão gerar reflexões calcadas nas práticas cotidianas, assim como documentá-las

e divulgá-las; com as segundas, cabe oferecer seu conhecimento acumulado para encaminhar situações de violência e conflito além de sugestões embasadas em suas práticas voltadas à produção de conhecimento, conhecidas por oferecerem subsídios, principalmente nas áreas da arte, por exemplo.

A autora também considera discutível a nomenclatura “complementar” muitas vezes atribuída à educação formal em relação à escola formal. Afirma que aceitar o rótulo de complemento é admitir que o método não é autônomo, não é completo, e sim algo que vem a contribuir para preencher a lacuna deixada pela escola. Se olharmos por outro ângulo, o quadro fica ainda mais sombrio porque podemos inferir que o trabalho feito na escola está incompleto. Por essa razão é que a autora sugere a busca de parcerias (escolas, ONGs, universidades), cada qual respeitando o campo de ação dos espaços alheios, buscando aproveitar o que de positivo cada setor produz.

Essa parceria proposta é a que fundamenta nossa ação, em que fazemos um trabalho que nos leva a uma reflexão constante de nossa parte enquanto pesquisadores e também dos educadores sociais que atuam nesses ambientes de educação não formal. Propomos ainda o exercício da reflexão a partir dos resultados dos trabalhos a eles retornados.

Garcia (2003) partilha da opinião de Park (2005) quando afirma que as práticas (formal e não formal) “não são universos excludentes ou mesmo competitivos”, evidenciando que não é propósito ou função da educação não formal preencher a lacuna deixada pelo sistema formal de ensino. Em trabalho em que pretende situar historicamente a educação não formal, a autora afirma:

Cabe salientar que o surgimento da educação não-formal não se dá com o objetivo de ocupar o espaço ou substituir o papel da educação formal e da informal, mas para dividir e partilhar os diferentes fazeres desse novo tempo (GARCIA, 2003, p. 126).

Fernandes (2001, p. 19) acrescenta:

Diferentemente do caráter obrigatório e regular da educação formal, a não-escolar tenta levar em conta os próprios valores sociais e culturais de uma dada comunidade, suas necessidades e interesses; cada instituição procura trabalhar com isso à sua maneira, dentro desses princípios e evitando assemelhar-se às propostas escolares. Essa independência não implica manter uma

‘cegueira’ em relação à escola, antes é preciso e necessário que ambos os tipos de educação aprendam a vincular-se, embora cada qual no seu segmento e mantendo suas especificidades.

Mais adiante Garcia (2003, p. 133) ratifica:

Penso que tanto as oportunidades de acesso à formação e à aquisição de conhecimentos oferecidas pela escola formal devem ser acessíveis a todos, como também devem ser as oportunidades oferecidas pelas diversas propostas de educação não-formal, favorecendo um trânsito democrático e igualitário dos ‘usuários’ dessas diferentes e importantes vivências de socialização e formação. [...] Ambos os campos – formal e não-formal – ocupando espaços diferentes, cada qual com seu respectivo arcabouço conceitual, têm importância e papéis específicos nas relações e mediações sociais e educacionais do mundo atual.

Portanto torna-se evidente que a educação não formal não pode ser encarada como um tipo de educação de segunda categoria. Deve ser pensada e respeitada como um campo autônomo de educação, cuja contribuição é significativa para a formação do “homem social”.

Jornal comunitário

Transmissão, informação, ensinamento etc., são inúmeros os sinônimos e as possibilidades de definição da palavra “comunicação”. Melo (*apud* RABAÇA; BARBOSA, 2002) apresenta um detalhado estudo sobre o termo e aponta que, em uma visão mais ampla, a comunicação tem caráter educativo, pois:

[...] pressupõe o intercâmbio de experiências entre pessoas de gerações diferentes, ou de uma mesma geração, assegurando a renovação constante das experiências individuais, que se transforma em patrimônio coletivo. Vivemos numa época em que a mídia assume um papel de educadora coletiva, podendo facilitar a difusão de conhecimentos capazes de orientar o comportamento dos cidadãos em todas as dimensões. Pedagogicamente podemos dizer que Comunicação é o processo de transmissão de experiências e ensinamentos (MELO *apud* RABAÇA; BARBOSA, 2002, p. 158-159).

Esse sistema de educação exposto por Melo (*apud* RABAÇA; BARBOSA, 2002) pode ser identificado tanto em um trabalho jornalístico como numa ati-

vidade de produção de conhecimento no campo da história oral, pois ambas as técnicas da comunicação humana pressupõem intercâmbio e renovação de experiências individuais e/ou coletivas. No entanto, torna-se complexo definir em que momento ocorre a passagem de uma esfera para a outra, afinal as informações como um produto em si podem ter sido registradas utilizando diferentes maneiras de captação, quer nos instrumentos utilizados, quer no tempo destinado para a coleta de informações/depoimentos.

Para melhor compreender esses modos de comunicação, convém antes conceituar e explicar como se dá o processo de produção de jornal comunitário. São elementos indissociáveis (o conceito e a técnica de elaboração), pois se torna impossível falar de um sem mencionar o outro (CARNICEL, 2007, p. 177-178). Jornal comunitário é um meio de comunicação cujo objetivo principal é dar voz aos membros da comunidade a partir da cobertura de assuntos que não têm espaço na mídia tradicional. A prática dessa modalidade jornalística, ao estabelecer um fórum de diálogo, de exposição de ideias, de divergências e de reivindicações entre membros de uma comunidade, ultrapassa a função informativa e se configura como um instrumento que possibilita, entre outras atribuições, evocar a cidadania por meio de debates e de participação em busca de soluções de seus problemas.

O jornal comunitário, por meio de uma linguagem simples e acessível, não pode se caracterizar apenas como um repositório de notícias; deve afigurar-se como um suporte que apresenta conteúdo que estimule o leitor a levantar questionamentos, fazer críticas, propor soluções, oferecer elementos para que o cidadão não seja um mero receptor do veículo, mas um agente transformador da sociedade. Deve também cumprir a função de atender aos anseios da comunidade e divulgar as suas realizações, podendo se constituir em fonte de promoções comunitárias, oferecer caminhos para soluções de problemas, organizar eventos e liderar campanhas nem sempre presentes na mídia convencional (PERUZZO, 2003).

É da natureza da profissão de jornalista a opção por condutas diferentes: há o profissional que se pauta pelo distanciamento e objetividade e aquele que opta pela militância e engajamento. Esse segundo perfil de jornalista, conceitualmente falando, é o que melhor expressa o papel do profissional envolvido na

concepção e na produção de um jornal comunitário. Nesse modo de produção jornalística, é possível identificar o profissional que é membro da comunidade, que vive o cotidiano divulgando eventos, reivindicando medidas, denunciando abusos e enaltecendo ações, e que, por conta dessa relação de proximidade, revela um olhar mais subjetivo sobre os assuntos. Há também o profissional que não é integrante da comunidade e que tampouco deixa de se engajar em suas causas, porém com certo distanciamento. É conhecedor dos anseios e das necessidades da comunidade para poder fazer do informativo porta-voz do bairro com o discernimento necessário para olhar e vivenciar os fatos de maneira menos acomodada. Há outro fator que reforça a importância desse jornalista “menos próximo”: compete a ele não permitir que lideranças do bairro façam do jornal trampolim para satisfação de interesses pessoais. Portanto os papéis do jornalista neutro e imparcial e do jornalista engajado e participativo não são absolutamente excludentes no processo de produção do jornal comunitário.

História oral

Feitas as considerações iniciais sobre comunicação e jornal comunitário, o foco recai sobre a historiografia, um dos pilares do presente artigo. No entanto, antes de detalharmos a metodologia da história oral, cabe apresentar alguns conceitos que nos permitem compreender melhor não apenas o termo “história”, mas também como se dá seu processo de produção, quais técnicas, métodos, procedimentos e cuidados devem ser observados para que um determinado assunto atinja o *status* de história. A Enciclopédia Barsa (1997) aponta que o termo, desde a Antiga Grécia, significa pesquisa, investigação e informação – não por acaso, elementos fundamentais para a produção do conteúdo jornalístico. Diz o verbete:

A História é considerada por alguns como sendo uma ciência e por outros uma arte, mas na realidade possui esse duplo aspecto. [...] Como ciência teve progressão que lhe é própria, atingindo, como ocorre com todo trabalho científico em nossa época, um plano de relevo, e assim foi reconhecida como uma matéria definida. Graças aos resultados de suas pesquisas pacientemente traçou-se o perfil quase completo de nossa evolução. Imparcial, valendo-se de documentos, acumulando provas, assinalando a falsidade onde quer que se encontre, reconstrói prudentemente o mosaico desfeito do passado, para cumprir a exigência do espírito científico: encontrar a verdade e expô-la (1997, p. 324).

A Grande Enciclopédia Larousse Cultural (1998) descreve que o termo, até o início do século passado, era alimentado pela descrição de fatos que marcaram momentos históricos e políticos, sem deixar de lado, contudo, o viés científico. Mais uma vez, encontramos aí elementos fundamentais para a prática do jornalismo sério, seja ele informativo ou interpretativo, quando é mencionada a necessidade de análise de verificação da autenticidade de documentos, bem como o indispensável trabalho comparativo de textos – leia-se no jornalismo o trabalho com as fontes de informação, sejam diretas, indiretas ou complementares. Diz o verbete:

Até o início do séc. XX, a história se confundiu, no essencial, com a descrição dos acontecimentos, dos fatos: história das guerras, das revoluções, dos reinados, dos regimes políticos, dos governos. Embora se voltasse muito frequentemente para o episódico, essa história factual não estava desprovida de preocupações científicas. No rastro do racionalismo científico do séc. XX, o historiador privilegiou o cuidado com o documento, sua autenticidade e seu valor intrínseco. Submeter certos textos à análise comparativa, outros à crítica filológica, foi a regra que norteou a elaboração de obras históricas que se tornaram, com o ‘rótulo’ acadêmico ou universitário, material de referência para gerações de eruditos ou de estudantes (1998, p. 2.295).

A historiadora Vavy Pacheco Borges (1993), ao definir o termo e discorrer sobre as técnicas e o cuidado que deve ter o historiador em seu trabalho de produção da história, estabelece uma relação com o trabalho jornalístico, entretanto nem cogita apontar o jornalista como o “historiador do cotidiano”. Borges (1993, p. 11) afirma: “História é uma palavra de origem grega, que significa investigação, informação.” Ao remeter-se a Marx e Engels, define história como um processo contínuo, cheio de interesse e de contradições por parte dos atores-personagens de um momento da história, e, por conta disso, um conhecimento que ao mesmo tempo em que é gerado passa por enormes transformações:

Para Marx e Engels, a história é um processo dinâmico, dialético, no qual cada realidade social traz dentro de si o princípio de sua própria contradição, o que gera a transformação constante na história. A realidade não é estática, mas dialética, ou seja, está em transformação pelas suas contradições internas. No processo histórico, essas contradições são geradas pela luta entre as diferentes

classes sociais. Ao chamar a atenção para a sociedade como um todo, para sua organização em classes, para o condicionamento dos indivíduos à classe a que pertencem, esses autores também exercem uma influência decisiva nas formas posteriores de se escrever a história (BORGES, 1993, p. 37-38).

Um dos braços da história e importante instrumento na produção da historiografia, a história oral, aponta para uma tentativa de melhor compreensão sobre a sua prática e metodologia. Freitas (2002) procura discutir a busca de uma definição. Embora um grande número de pesquisadores tenha se debruçado sobre o tema (com a produção de artigos, livros e *papers* apresentados em congressos e seminários), permanecem ainda questões cruciais: “Seria mais correto falar História Oral ou fontes orais? Seria a História Oral uma técnica, um método ou um procedimento de pesquisa? Mas afinal, o que será essa tal de História Oral?” (FREITAS, 2002, p. 5).

Autora de “Reminiscências”³, Freitas (2002, p. 5) procura, de forma bastante sintética, oferecer uma definição: “História oral é um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana.”

José Carlos Sebe Bom Meihy (2005) apresenta conceitos possíveis que ampliam a visão oferecida por Freitas. Das cinco definições que abrem a parte I de seu livro, o conceito número três é o que mais se aproxima da prática jornalística, principalmente quando se fala da publicação dos resultados.

História oral é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e que continuam com a definição de um grupo de pessoas (ou colônia) a ser entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações; transcrição; conferência da fita com texto; autorização para uso; arquivamento e, sempre que possível, publicação dos resultados, que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou entrevistas (MEIHY, 2005, p. 17-18).

O autor ressalta que no trabalho de transposição da língua falada para o relato escrito há situações que não podem ser ignoradas pelo entrevistador. Segundo ele, durante uma entrevista, não deve ser considerado apenas o que foi dito pelo entrevistado. Um entrevistador perspicaz não se limita a ouvir e registrar o relato; ele deve ficar atento, observar o ambiente, os gestos, os momen-

tos de silêncio. Muitas vezes, o não dito tem igual valor ao produto registrado. Meihy (2005, p. 195) afirma:

O mais importante na transposição de um discurso para o outro é o sentido, que, por sua vez, implica intervenção e desvios capazes de sustentar os critérios decisivos. Por outro ângulo, a incorporação do indizível, do gestual, das emoções e do silêncio convida a uma interferência que tenha como fundamentos a clareza do texto e sua força expressiva.

Considerando que em um discurso o significado da mensagem pode ser mais importante do que as palavras pronunciadas, Meihy (2005), ao tentar analisar o processo de transposição, aponta três técnicas utilizadas no trabalho de criação da história oral: transcrição absoluta, textualização e transcrição. No primeiro estágio, o entrevistador registra o relato exatamente como fala o entrevistado/depoente – trata-se de uma transcrição com todas as “impurezas” do relato, ou, como se usa no jargão da história oral, a “fala bruta”. Nessa etapa, as perguntas, as repetições e os sons captados durante a entrevista (como o latido de um cão ou o toque de um celular) são registrados. No segundo estágio, que é a textualização, o entrevistador de posse do relato bruto inicia um trabalho de “limpeza”, eliminando vícios de linguagem como “né”, “entende?” etc. O som do ambiente é eliminado, bem como as perguntas são suprimidas. Nessa etapa, portanto, o entrevistador elimina os ruídos que truncam a leitura e dificultam a compreensão da fala do entrevistado. Finalmente, o terceiro estágio, a transcrição, é momento em que o entrevistador transforma o texto em narrativa, incluindo aí elementos por ele percebidos e não ditos pelo depoente durante a entrevista.

Embora esse seja o momento de maior aproximação entre o texto jornalístico (material editado a partir da entrevista “bruta”) e o relato oral, Meihy evidencia que o material transcrito, para se configurar como produto de história oral, deve ser conferido e submetido ao entrevistado para autorização – prática pouco usada no jornalismo, quer pela vaidade do profissional de comunicação que acredita não ter cometido erro, quer pelo ritmo alucinante vivido em uma redação de jornal no momento de fechamento de uma edição. Na produção de um jornal comunitário, no entanto, justamente pela diferença de ritmo de fechamento, caracterizado por um processo considerado lento, a realidade é bem diferente. Não raro, o entrevistado tem acesso ao texto antes da publicação.

Freitas (2002, p 19-22) acrescenta que a história oral pode ser dividida em três gêneros: tradição oral, história de vida e história temática. Na tradição oral, a fala, mais que um meio de comunicação, é uma forma de preservação da sabedoria, um testemunho de uma geração para outra. A história de vida é uma espécie de relato autobiográfico, uma reconstituição do passado feita pelo próprio indivíduo sem que haja, necessariamente, uma condução por parte do pesquisador. No terceiro caso, encontramos a história temática, considerada aqui aquela que mais se aproxima da prática do jornalismo, embora esse meio de comunicação de massa se aproprie das três para a realização de grandes reportagens, sejam aquelas apresentadas em livros⁴ ou as que aparecem em séries estampadas nas páginas dos jornais. Antes de abordarmos a confluência entre a história oral e o jornalismo comunitário, cabe aqui um maior detalhamento daquilo que a autora (FREITAS, 2002, p. 21-22) chama de história oral temática.

Nesse gênero, a entrevista tem caráter temático e é realizada com um grupo de pessoas sobre um assunto específico. Essa entrevista – que tem característica de depoimento – não abrange, necessariamente, a totalidade da existência do informante. Dessa maneira, os depoimentos podem ser mais numerosos, resultando maior quantidade de informações, o que permite uma comparação entre eles, apontando divergências, convergências e vidências de uma memória coletiva, por exemplo.

Se fizermos uma comparação entre a história oral temática e a prática do jornalismo comunitário (feito pela comunidade, no entanto, sob orientação de profissionais da comunicação), percebemos que chegamos à rotina que deveria pautar o jornalismo sério, comprometido e plural, ou seja, o cruzamento das fontes, principalmente quando as entrevistas são divergentes. Carlos Alberto Rabaça e Gustavo Guimarães Barbosa (1998, p. 275), estudiosos da comunicação, oferecem a seguinte definição para o termo “fonte”, independentemente da modalidade jornalística:

Na teoria da comunicação, fonte é ‘Nascente de mensagens e iniciadora do ciclo de comunicação’. Sistema (pessoa, máquina, organização, instituição) de onde provém a mensagem, no processo comunicacional. Elemento que, numa cadeia comunicativa, seleciona de um conjunto de mensagens possíveis a mensagem a ser emitida. [...] No jornalismo é a ‘Procedência da notícia’. Todos os documentos e pessoas de onde um autor de trabalho jornalístico, literário, técnico ou artístico extraiu informações para sua obra.

Nascente de mensagens, procedência da notícia, o que importa é que a fonte, seja ela utilizada na produção do jornal, seja no início de um trabalho historiográfico, será sempre a base para a construção do processo de comunicação humana.

Um bom exemplo de correlação entre a entrevista no jornalismo e o depoimento na história temática (um dos braços da história oral) pode ser observado no livro (aqui já mencionado) do jornalista Ruy Castro (1990). Para contar a história, o surgimento, o desenvolvimento e o desdobramento da bossa nova, tendo como fio condutor o cantor e compositor João Gilberto, o jornalista Ruy Castro utilizou centenas de fontes (documentos, gravações, entrevistas etc.) que foram cruzadas e checadas até a obtenção do texto final. A preocupação com a realização de um jornalismo sério está explícita na introdução do livro, quando Castro (1990, p. 15) afirma:

Para compor esta história, as informações foram buscadas em primeira mão, entre os protagonistas, coadjuvantes ou figurantes de cada evento aqui descrito. [...] Toda informação importante foi checada e rechecada com mais de uma fonte.

Na composição de um livro desse porte (463 páginas), o autor valeu-se de um meticuloso trabalho jornalístico e que contou com os dois gêneros já apontados da história oral: história de vida e história temática (FREITAS, 2002).

Oficinas de jornal comunitário

Esses dois gêneros – e também as três técnicas utilizadas por Meihy (2005) – podem ser observados nas oficinas de jornalismo comunitário realizadas na ONG PROGEN, na Vila Castelo Branco, em Campinas, conforme podemos destacar a seguir nos trechos dos depoimentos concedidos pelos aposentados Jesus Afonso (“Conexão Jovem”, número 24) e Adelisa Braz dos Reis, também conhecida como dona Dê (“Conexão Jovem”, número 25).

Indagado sobre as mudanças que ocorreram em sua vida (após uma cirurgia que antecipou sua aposentadoria), quando passou a realizar atividades para terceira idade oferecidas por diversas instituições no bairro, o aposentado Jesus Afonso respondeu⁵:

Ab, [as atividades] ajudaram demais. Minba esposa que fala “como você mudou!” Acho que eu mudei prá melhor. Eu não sabia que a melhor coisa que

existe é a gente fazer as coisas sempre em grupo. Porque você faz amizades, você conhece pessoas, cada dia que passa você tá conhecendo mais pessoas. Além disso, é bom participar porque a gente ganha noção das coisas. Antigamente eu tinha até vergonha de falar em público. Agora é diferente. Na PUC, por exemplo, quando eu quero contar uma história, o professor de engenharia pede para eu ir na frente falar prá turma de alunos, daí eu começo a falar⁶.

A partir desse e de outros trechos do depoimento concedidos pelo aposentado, elaborou-se o seguinte relato “transcriado” (MEIHY, 2005), versão que se aproxima do texto jornalístico:

No primeiro ano depois da operação, ele chegou “a ponto de ficar louco”, pois não aguentava permanecer em casa vendo televisão. Isso até descobrir as atividades oferecidas pelas instituições. Ele começou a participar do Gira Vida, um grupo em que os integrantes contam histórias, piadas, fazem brincadeiras. Jesus notou que um novo horizonte se abria a partir daquele instante. Hoje ele tem a agenda lotada de atividades. “Às vezes tenho mais de uma atividade no mesmo horário.” Além do Gira Vida, participa de ginástica, aula de dança, de relaxamento, de um grupo vocal, de um curso em que aprende técnicas de engenharia civil na PUC. Já fez até um curso de culinária no PROGEN. Agora, ele assume mais uma atividade: é repórter do jornal *Conexão Jovem*, participando das oficinas de jornalismo⁷.

Para dar prosseguimento à análise dessas correlações entre jornal comunitário e história oral, extraímos trechos do relato textualizado (depoimento oral) e da matéria publicada (texto editado) – o modelo mais próximo ao texto transcriado da história oral –, a partir do material colhido junto à aposentada Adelisa Braz dos Reis. Quando perguntada sobre como era a Vila Castelo Branco há 40 anos, dona Dê respondeu:

Quando eu mudei não tinha asfalto, era tudo terra. A água tinha que pegar na escola. Mas logo depois já encanaram água, já colocaram luz, daí veio asfalto. Nosso bairro melhorou 100% muito rápido. A assistente social da época me disse que eu peguei a casa num ponto ótimo, que iam ter duas escolas perto, uma igreja muito grande, ônibus, feira. E tudo que ela falou realmente tem. Tanto que, se você andar por aí, o bairro mais importante é o nosso. É um bairro bom, tem tudo, não dá prá reclamar. Ainda tem o PROGEN. Quando ele foi construído foi uma bênção, todas as mães podiam deixar seus filhos. Minhas netas participaram e participam ainda do PROGEN⁸.

Após trabalho de edição, e valendo-se de outras informações retiradas do depoimento da aposentada, o relato ganhou forma, incorporou emoções e assumiu o seguinte contorno jornalístico, com ares de jornalismo interpretativo:

Naquele ano, dona Dê teve o presente de natal antecipado. Trocou a casa de aluguel na rua Sampainho, no Cambuí, pela casa própria. Era o começo de sua história na Vila Castelo Branco. Ela já era casada, tinha 27 anos e trabalhava como empregada doméstica. No começo, foi difícil. Não havia asfalto e a água tinha que ser buscada na escola. Com o tempo, tudo foi se resolvendo, e disso muito se orgulha dona Dê. Para ela, não resta dúvida: 'O bairro mais importante é o nosso!', comemora⁹.

Nessa sinergia entre história de vida e história temática, consideramos que a história temática pode se constituir um recorte da história de vida e oferecer elementos para um trabalho de edição. Embora o inverso também seja verdadeiro, aquilo de mais importante que se extrai desse diálogo começa a ganhar contornos jornalísticos.

São dois exemplos de histórias de vida entre algumas que vêm alimentando o trabalho nas oficinas de jornal comunitário e que oferecem elementos para a produção do texto jornalístico. Exemplos que visam não apenas reconstituir um passado e, por meio de uma metodologia já consolidada – a da história oral –, registrar uma história que poderia se perder não fosse a intervenção de pesquisadores no sentido da efetivação desse registro. É um momento de valorização das pessoas (nesse caso, do entrevistado), ou de um “momento solene”, como identifica Le Ven (1997, p. 215-216):

Uma entrevista de história de vida é um ‘momento solene’, em dois sentidos. Por um lado há todo um aparato técnico, a presença de pesquisadores que são encarados pelo entrevistado, quase sempre, como seres dotados de uma ‘autoridade acadêmica’. O entrevistador toma a iniciativa de apontar seus objetivos e interesses e ‘escolhe’ os indivíduos a serem entrevistados. Por outro lado, apesar destes aspectos, à primeira vista constrangedores, o entrevistado concorda em desnudar sua história diante de pessoas normalmente desconhecidas – o que não é uma situação comum. Assim sendo, as perguntas feitas pelos entrevistadores dão lugar a reflexões por parte do entrevistado, o que o permite, e em certa medida o impulsiona, a tecer sua rede de relações e experiências do vivido.

O autor vai além quando coloca o entrevistado – muitas vezes, um anônimo – na condição de “criador” da história, um agente de transformação social que passa a refletir sobre seu passado e, assim, oferecer elementos para um melhor entendimento do presente, conforme pudemos observar nas entrevistas dos aposentados Adelisa Braz dos Reis e Jesus Afonso. Momentos como esses vividos pelos moradores da Vila Castelo Branco são assim descritos por Le Ven (1997, p. 220):

As entrevistas permitem ao entrevistado uma reformulação de sua identidade, na medida em que ele se vê perante o outro. Ele se percebe ‘criador da história’ a partir do momento em que se dá conta, mesmo minimamente, que transformou e transforma o mundo (talvez até sem ter a consciência disso), questionando elementos da vida social. Então ele pára e reflete sobre sua vida – e este momento é acirrado pelas entrevistas, ocorrendo com frequência –, se vê como um ator social.

A exemplo do jornalismo, a história oral deve transpor a técnica pura e simples da entrevista; deve fugir do “monólogo”, das amarras de um questionário preestabelecido e avançar para o diálogo, um dos principais braços da comunicação humana. Medina (1995, p. 5) propõe a seguinte distinção entre a entrevista puramente técnica e o diálogo:

A entrevista pode ser apenas uma eficaz técnica para obter respostas pré-pautadas por um questionário. Mas certamente não será um braço da comunicação humana, se encarada como simples técnica. Esta – fria nas relações entrevistado-entrevistador – não atinge os limites possíveis da inter-relação, ou em outras palavras, do diálogo. Se quisermos aplacar a consciência profissional do jornalista, discuta-se a técnica da entrevista; se quisermos trabalhar pela comunicação humana, proponha-se o diálogo.

Na história oral, de acordo com Le Ven (1997, p. 217), nesse aspecto, o que se pretende extrair do entrevistado é muito semelhante ao objetivo do jornalista:

Não é só o entrevistador que ouve, não é só o entrevistado que fala. Não é um monólogo, evidentemente, ou um depoimento para a história. E muito menos um inquérito! É um diálogo, mesmo que um diálogo entre desiguais. Hoje o entrevistador – historiador/cientista social – não ignora o sentido da fala como palavra que também institui um espaço público.

No entanto, há nessa citação de Le Ven uma situação que não se aplica à produção das publicações comunitárias até então elaboradas no projeto. Quando os coordenadores das oficinas dão a liberdade aos adolescentes para a realização das entrevistas, seja na prática da história oral, seja na prática do jornalismo, o entrevistador e o entrevistado não são “desiguais”, mas sim pessoas da mesma comunidade, com origens e histórias de vida muito parecidas, o que facilita ainda mais o estabelecimento do diálogo proposto por Medina e pelo próprio Le Ven.

Ainda no que diz respeito à história oral, o trabalho possibilitou também identificar o gênero tradição oral que permite a transmissão e, conseqüentemente, a preservação da sabedoria e da memória. Essas histórias, contadas e recontadas a cada geração, conforme a “História do boi falô”, são sempre lembradas quando casos e lendas são solicitados a moradores do distrito de Barão Geraldo e imediações (inclui-se aí o Complexo São Marcos), em Campinas⁹. A história foi assim contada por uma adolescente participante da oficina de história oral realizada no Complexo São Marcos:

Há muito tempo, numa sexta-feira da Paixão, quando de costume ninguém trabalha em respeito ao dia em que o Senhor Jesus Cristo morreu, em uma fazenda chamada Santa Genebra, em Barão Geraldo, um fazendeiro pediu para que seu capataz colocasse todos os escravos para trabalhar. Quando o escravo Toninho foi buscar o boi para puxar o carro, o boi falô:

– Hoje eu não trabalho, pois é dia santo!

O escravo, muito assustado com a reação do boi, rapidamente correu para avisar os trabalhadores da fazenda que o ‘boi falô’. Então, daquele dia em diante, ninguém mais trabalha na sexta-feira da Paixão. Até hoje se comemora com festas o dia em que o ‘boi falô’, comendo uma farta macarronada preparada pela comunidade.

Há nessa simbiose entre jornalismo e história oral algo muito presente em publicações comunitárias: a conscientização sobre direitos e deveres do cidadão, levando a uma constante postura de reivindicação. Os depoimentos orais colhidos pelos adolescentes e pelos estagiários do projeto permitiram aos depoentes rebobinar o fio da memória e retornar à Vila Castelo Branco de 1970, época da formação do bairro, quando os problemas com infraestrutura do local eram ainda mais marcantes, conforme depoimento da aposentada Adelisa Braz dos Reis (trecho já apresentado neste artigo)¹⁰.

Embora a proposta de um jornal comunitário esteja vinculada a um trabalho voluntário – iniciativa nítida da prática da educação não formal –, a atividade deve ser coordenada por um jornalista, profissão que requer conhecimentos técnico e teórico específicos. Todavia, isso não significa que esse profissional deva ser remunerado, prática que certamente inviabilizaria o projeto. É falsa a tese de que o jornal comunitário deve ser coordenado por um membro da comunidade. O trabalho pode ser benfeito desde que o jornalista que assumir a coordenação esteja sintonizado com a realidade de seu público-alvo, ou seja, saiba os anseios e as necessidades para poder fazer do informativo o porta-voz do bairro, o fórum de debates e o instrumento de mobilização para ações conjuntas. Outra vantagem para o jornalista não ser membro da comunidade é a forma menos próxima e menos viciada para olhar e vivenciar os fatos. Problemas do dia a dia, como lixo e esgoto a céu aberto, que são incorporados à rotina do bairro e acabam sendo vistos pelos moradores com naturalidade, jamais passarão despercebidos aos olhos do jornalista que não vive essa situação no local onde reside. Daí seu importante papel de auxiliar na conscientização das pessoas que vivem aquela realidade.

Há outro fator que reforça a importância desse jornalista “menos próximo” e com mais liberdade de ação e, principalmente, de expressão. Compete a ele não permitir que lideranças do bairro ou externas a ele façam do jornal trampolim para satisfação de interesses pessoais. Cabe ao jornalista, juntamente com membros da comunidade que tenham participação efetiva no jornal, debater o assunto e não abrir precedente para que o veículo seja manipulado por pessoas ou segmentos dessa comunidade.

Considerações finais

Como se pode observar no presente artigo, quando há uma comunhão de interesses, é bastante tênue a linha que limita a atividade da história oral (de vida ou temática) com a prática de um jornal comunitário, principalmente quando desenvolvida em espaços de educação formal. Ambas dão vozes a múltiplos narradores, muitas vezes anônimos. Permitem registrar relatos de cidadãos que vivenciaram um determinado período, em um passado próximo ou longínquo. Possibilita ao entrevistado evocar situações vividas, mesmo que re-

escritas ou transformadas no momento dessas lembranças. Esse registro, além de impresso nas páginas do jornal, pode também ficar para a história, mesmo que não seja a oficial.

Notas

- ¹ O presente artigo é uma versão ampliada do artigo “Jornal comunitário e história oral: correlações em trabalho realizado na periferia de Campinas”, publicado na Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ).
- ² O trabalho em andamento envolve adolescentes da organização não governamental (ONG) Projeto Gente Nova (PROGEN), alunos de escolas municipais e de representantes da terceira idade da comunidade estudada. O presente projeto é desdobramento da tese de doutorado “O jornal comunitário como estratégia de educação não-formal”, defendida por Amarildo Carnicel na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
- ³ “Reminiscências” é o título do livro (Editora Maltese, 1993) de Sônia Maria de Freitas, publicado a partir de sua dissertação de mestrado em história na Universidade de São Paulo (USP), defendida em 1992 sob o título “Contribuição à memória da FFCL-USP: 1934-1954”.
- ⁴ A título de ilustração, podemos citar dois exemplos de jornalistas que se valeram de centenas de entrevistas e de inúmeros colabores para a publicação de seus livros: Fernando Morais (“Olga, Chatô, o rei do Brasil” e “Corações sujos”) e Ruy Castro (“Chega de saudade: a história e as histórias da bossa nova”, “Estrela solitária: um brasileiro chamado Garrincha” e “Anjo pornográfico: a vida de Nelson Rodrigues”).
- ⁵ Com base na teoria proposta por Meihy (2005), o trecho ora apresentado passou pelo processo de textualização, ou seja, sem as “impurezas” que comprometem a compreensão do texto.
- ⁶ Depoimento concedido durante as atividades da oficina de jornal comunitário aos estagiários do projeto Carolina Marialva e Daniel Serrano, em 21 de outubro de 2009.
- ⁷ Trecho da matéria intitulada “Sou completamente feliz”, publicada no “Conexão Jovem” (edição n. 24, novembro de 2009, p. 8).
- ⁸ Depoimento concedido durante as atividades da oficina de jornal comunitário aos estagiários do projeto Carolina Marialva e Daniel Serrano, em 25 de novembro de 2009.
- ⁹ Trecho da matéria intitulada “O bairro mais importante é o nosso”, publicada no “Conexão Jovem” (edição n. 25, abril/maio de 2010).
- ¹⁰ Embora a referida passagem tenha ocorrido em uma fase inicial do projeto realizado por nós em outra região de Campinas, o registro ocorrido durante a oficina

de história oral e transcrito na oficina de jornal comunitário ratifica a correlação existente entre o jornalismo e a história oral.

¹¹ Ver nota número 9.

Referências bibliográficas

- AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objetivo ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, Antonio Joaquim; STOER, Stephen R. (Orgs.). *A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Afrontamento, 1989.
- _____. Os lugares da educação. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: UNICAMP/CMU, 2001.
- BORGES, Vavy Pacheco. *O que é história*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CARNICEL, Amarildo. Jornal comunitário. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo (Orgs.). *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra: Setembro; Campinas: UNICAMP/CMU, 2007.
- CASTRO, Ruy. *Chega de saudade: história e histórias da bossa nova*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- ENCICLOPÉDIA BARSA. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica Editora Ltda., 1997.
- FERNANDES, Renata Sieiro. *Entre nós, o Sol: relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não-formal*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- FREITAS, Sônia Maria de. *História oral: possibilidades e procedimentos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP/Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- GARCIA, Valéria Aroeira. Educação não-formal: do histórico ao trabalho local. In: PARK, Margareth Brandini. *Formação de educadores: memória, patrimônio e meio ambiente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- _____. Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Holambra: Setembro; Campinas: UNICAMP/CMU, 2005.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL. São Paulo: Larousse Cultural, 1998.
- LE VEN, Michel Marie; FARIA, Érika de; MOTTA, Míriam Hermeto de Sá. História oral de vida: o instante da entrevista. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von

(Org.). *Os desafios contemporâneos da história oral*. 1996. Campinas: UNICAMP/CMU, 1997.

MEDINA, Cremilda de Araújo. *Entrevista: o diálogo possível*. São Paulo: Ática, 1995.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 2005.

MELO, José Marques de. *Comunicação social: teoria e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1973.

PARK, Margareth Brandini. Educação formal x educação não-formal: impasses, equívocos e possibilidades de superação. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Holambra: Setembro; Campinas: UNICAMP/CMU, 2005.

PERUZZO, Cícilia M. Krohling. Mídia local e suas interfaces com a mídia comunitária. *Anuário Unesco/Umesp de comunicação regional*, São Bernardo do Campo, Umesp, n. 6, p. 51-78, 2003.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo Guimarães. *Dicionário da comunicação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

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

TRILLA, Jaume. *La educación fuera de la escuela: âmbitos no formales y educación social*. Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

VENTOSA PÉREZ, Víctor J. Animación sociocultural y escuela: nuevos espacios de intervención. *Papeles salmantinos de educación*, Salamanca, n. 1, p. 127-149, 2002.

Projeto varal fotográfico humano: a construção estética tendo o corpo como suporte

Project human clothesline photo: aesthetic construction taking the body as support

Recebido: 10/07/2011

Aprovado: 11/08/2011

Tatiane Costa Corrêa

Fotógrafa e Produtora Editorial. Coordenadora do Ateliê Audiovisual Museu da Imagem e do Som Campinas. Professora de Fotografia e Produção Visual e Novas Mídias no Programa Federal Mais Educação. Ex-Docente no Curso de Comunicação Social da Faculdade Anhanguera Educacional, onde foi Coordenadora de Extensão Universitária “Por Dentro do Social”, que envolve alunos de Publicidade e Propaganda em Projetos de Responsabilidade Social com o uso da Fotografia. Pós-Graduada em Educação a Distância pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Rio de Janeiro (RJ). E-mail: pattaro.pattarotati@gmail.com

Carolina Giannini

Artista Plástica formada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente na Área de Artes na Rede Municipal Ensino em São Paulo. E-mail: carolgiannini81@gmail.com

Resumo

Este artigo é um estudo de caso que pretende descrever as relações entre ações de educação não formal colocadas em prática por diferentes profissionais e o processo de diálogo com instituições de origens diferentes (privada e tercei-

ro setor), mediante suas peculiaridades, e registrar como o saber se constituiu por meio de contribuições distintas. Propomos apresentar o trabalho desenvolvido dentro do Programa Protagonismo Juvenil, que atendeu a adolescentes de 12 a 17 anos em uma organização não governamental (ONG), Grupo Primavera, situada na região periférica da cidade de Campinas (SP), que utilizou a fotografia como ferramenta para a implementar reflexão de consciência social e autoestima dos participantes, auxiliando em retomada de valores para o despertar do exercício de cidadania. As fotografias utilizadas na mostra tinham como superfície expositora o corpo dos seus participantes, com imagens moldadas a cada olhar e alimentadas da cultura local de seu tempo vivido e em forma de varal fotográfico humano, devolve-lhes nessa mesma cultura o movimento. Dessa forma visou despertar comunicação entre ONG e comunidade, tendo seus limites expandidos pela prática social nas ruas do bairro. As ferramentas para o desenvolvimento do projeto experimental de linguagem fotográfica foram a construção do olhar, as estéticas corporais e as suas possibilidades imaginárias.

Palavras-chave

Educação, estética, fotografia, memória, identidade imagética.

Abstract

This experience report is a case study that aims to describe the relationship between actions in non-formal education, put into practice by different professionals, and the dialogue between institutions from different sources (private and third sector) and through its peculiarities, record how knowledge is formed through distinct contributions. We propose to present the work developed in youth leadership program, that watched teenagers between 12 and 17 years-old in a NGO (Non-governmental organization), Grupo Primavera, located in the surroundings of Campinas, which uses photography as a tool for implementing subsidies for reflection about social consciousness and self-esteem of participants, assisting in recovering values to grow their citizenship. The photographs used in the show had as a surface exhibiting the body of its participants, where the image was molded into every eye that fed on of the local culture in its time and lived in form of photographic human clothesline, and it returns that same culture movement. Therefore aimed awakening

the communication between NGOs and the community, having expanded its boundaries by social practice in the neighborhood. The tools for the development of an experimental project with photographic language was: construction of the look, body aesthetic and its imagined possibilities.

Key-words

Education, aesthetics, photography, memory, identity imagery.

Relações entre educação não formal e fotografia

A intenção deste trabalho não é estabelecer métodos ou critérios para a utilização da técnica fotográfica dentro de projeto de educação não formal, e sim criar questionamentos sobre a utilização de tal tecnologia, muito presente no cotidiano de adolescentes, como tentativa de fortalecer a construção de uma identidade social e possibilitar ações de reflexão sobre a realidade dos participantes.

Um dos objetivos do trabalho desenvolvido foi utilizar conceitos de educação não formal e pressupostos da linguagem fotográfica para o desenvolvimento do protagonismo juvenil¹. A fotografia possibilita construir uma história do olhar, e isso implica dizer também que a fotografia está diretamente ligada a uma produção cultural como uma imagem técnica e como uma elaboração realizada por quem constrói a imagem. Kossoy (2000, p. 34) afirma que “[...] o dado do real, registrado fotograficamente, corresponde a um produto documental elaborado cultural, técnica e esteticamente, portanto ideologicamente: registro/criação.” Quem registra a imagem não é então um operador da câmera fotográfica como inicialmente nos deparamos com as crenças dos alunos, mas é alguém que interpreta e registra uma dada realidade de acordo com suas próprias referências.

A fotografia é um modo de questionar a imagem, ou seja, fazer uma leitura da imagem é também uma maneira de rever o passado. É possível dizer, a partir desse enfoque, que a fotografia possibilita uma forma de registro e torna-se um objeto de investigação e reflexão.

Segundo Andrade (2005), a imagem resgatada pelo fotógrafo significa para o antropólogo não só a estética que a compõe, mas também a história e a cultura. Os indivíduos que veem somente aquilo que precisam não se tornam

bons observadores, e o uso da máquina fotográfica pode auxiliar a percepção. Podemos pensar a fotografia como um meio de expressão que fornece uma visão ampliada das coisas.

Para Lévi-Strauss (*apud* ANDRADE, 2005, p. 26), o ato de “[...] perceber o mundo imediato, sintético é um pensar selvagem, não domesticado.” A partir da educação não formal, na qual o processo educativo acontece de forma espontânea, não obrigatória e sem mecanismos de repressão, mantivemos como norte o envolvimento dos participantes. Assim sendo, para se tomar posse desse “olhar selvagem”, durante o percurso do projeto utilizaram-se dos sentidos para mergulhar sem cerimônia nem medo na história e na vida de sua presa, ou melhor, do seu objeto e do seu mundo, tornando-se necessário entrar em contato com seus hábitos, seu jeito, sua linguagem e decifrar seus símbolos.

A construção conjunta das imagens foi para permitir abertura em diferentes sentidos, e, para isso ocorrer, refletimos sobre as alternativas da educação não formal e os diálogos entre os participantes. Nas palavras de Garcia (2005, p. 40), ao dizer sobre as possibilidades e relações estabelecidas nesse processo:

[...] a educação não-formal pode abrir essa possibilidade e esse espaço nas suas relações educacionais, percebendo e aceitando como próprio diálogo, sendo que neste é mais importante ouvir a idéia do outro do que defender a própria, porque é também através das contribuições do outro que pode haver a recriação. Neste processo, nessa relação, efetiva-se a criação do pensamento.

Contextualização

O trabalho aqui apresentado tem as oficinas de fotografia como tema e o interesse em compreender a construção visual e estética no ensino da linguagem fotográfica com os adolescentes que frequentam a organização não governamental (ONG) Grupo Primavera, instituição sediada no Jardim São Marcos, bairro da região norte da cidade de Campinas (SP), sendo essa região descrita por Martins e Rangel (2004, p. 16) como:

A região é caracterizada por vulnerabilidade social e econômica, reforçada pelo processo migratório constante aí existente. A discrepância na renda e a exclusão social são responsáveis pelo alto índice de violência instalado no bairro.

Existe, no entanto, uma série de acordos e convênios entre universidades e ONGs que vem tentando contribuir para o desenvolvimento da cidadania ativa e

de projetos que interferiram positivamente no dia a dia dos moradores. Martins e Rangel (2004) também relatam um pouco sobre a história da instituição², que possuía o atendimento voltado exclusivamente a meninas e, posteriormente, pensou na criação de um programa que atendesse ao público misto (meninos e meninas), alternativa para acolhimento aos adolescentes que não se adequavam ao perfil de outros programas da instituição.

O projeto proposto envolvendo a fotografia teve duração prevista de dois anos e aconteceu no contraturno escolar, contemplando uma turma de adolescentes na faixa etária dos 14 aos 17 anos.

O trabalho não se ateu ao desenvolvimento técnico ou a detecção de talentos, mas pretendeu auxiliar na emancipação dos educandos por meio do trabalho artístico-pedagógico, o que se dá não como um atributo individual, e sim como o conhecimento adquirido por meio de práticas coletivas.

Inicialmente, o projeto das oficinas foi composto por quatro módulos teórico-práticos com a intenção de fomentar a pluralidade de formações artísticas e experiências pedagógicas, proporcionando diálogo amplo com as diversas linguagens artísticas, entre elas: teatro, música, dança, artes visuais (pintura, desenho, gravura) e multimeios (cinema e fotografia). Esse rol foi apresentado aos adolescentes que escolheram entre as opções disponíveis. A fotografia constava do primeiro módulo, tendo no total 35 encontros e carga horária total de 105h, com duração de 3h cada. Esses encontros ocorreram nas dependências da instituição do Grupo Primavera, reaproveitando espaços vagos de outros programas.

O foco no público adolescente se deu em razão de demandas vindas da comunidade, como o envolvimento em comportamentos de rebeldia, agressividade e má conduta, muitas vezes resultantes do contexto sociocultural em que se inseriam. Surgiu, assim, uma nova possibilidade e um espaço educativo e de atendimento onde esse adolescente pudesse encontrar respaldo para a ampliação da inserção social e a construção da autonomia.

O cenário, relacionado à construção da imagem, foi se construindo com a participação de diversos autores e atores: os adolescentes, os pais, os funcionários. O bairro, a escola e o espaço-tempo da instituição foram os principais temas focalizados nas atividades. As fotografias tornaram possível uma apro-

ximação com o contexto em questão ao mesmo tempo em que permitiram o distanciamento necessário para a análise e a reflexão crítica sobre este. Assim, os adolescentes tentavam traduzir sentimentos diversos: a alegria, a tristeza, o encanto e a perplexidade, o sonho e a realidade, o desejo de transformar e a impossibilidade – sentimentos contraditórios, mas que revelavam um estilo próprio, de trajetória única.

As atividades propunham um recorte do espaço e do tempo, revelando as realidades vividas e permitindo aos participantes viver emoções, sensações e características de uma época. O reconhecimento da fotografia como uma forma de registro da produção cultural e como uma possibilidade de construção do conhecimento foi nosso ponto de partida e, talvez, o de chegada.

As oficinas tiveram como objetivos centrais: o despertar do olhar nos adolescentes e sua consciência criativa, noções ligadas à linguagem não verbal e a sensibilidade estética, a leitura do imaginário e documentação da trajetória visual dos alunos.

O exercício coletivo de rever as fotos possibilitou, pelas imagens e nas imagens, o início do processo de rememoração e de reconstituição da história vivida.

A construção da história do olhar, feita por meio da fotografia, norteou a reflexão conjunta e foi fundamental para que os adolescentes participantes do grupo em formação se expressassem e alcançassem consciência e sentimento de pertinência e que afirmassem o protagonismo coletivo, remetendo-se, portanto, ao conhecimento. Assim, os olhares, posteriormente, trouxeram questionamentos sobre as primeiras imagens produzidas por seus olhares próprios, íntimos e particulares do bairro.

A fotografia então permite fazer um recorte de espaço e tempo, revelando as realidades vividas, assimilando emoções, sensações e características de uma época. Assim, os primeiros resultados imagéticos foram obtidos após “saídas fotográficas” realizadas fora dos muros da instituição, pelo bairro, fazendo com que o adolescente tivesse uma experiência de aproximação por meio de uma mensagem visual, o que o faz também refletir sobre o significado da proximidade em relação à sua identidade ou à construção dela e perceber ou reconhecer olhares sobre si e as coisas que o cercam: escola, bairro, cidade. Dessa forma, a fotografia pode ainda estabelecer um processo de ressignificação social.

Metodologia

A metodologia norteou-se pelos princípios de educação não formal (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001), adaptada as condições da instituição. Alguns tiveram a oportunidade de receber a Bolsa Jovem, atrelada ao projeto. Outros participantes não tinham acesso a esse benefício, todavia o fato não os desfavoreceram.

O trabalho foi desenvolvido nesse cenário. Evocamos o envolvimento desses sujeitos nas atividades propostas e fizemos um levantamento de temas de interesse dos adolescentes nas diversas áreas de conhecimentos abordados para que fossem construídos conjuntamente. Por exemplo: o conceito de fotografia participativa³, que vem sendo desenvolvido, objetivou a promoção da “voz” dos adolescentes com o intuito de promover e divulgar suas ideias e percepções sobre o mundo. A metáfora do “uso da voz” foi usada como meio de comunicação e de poder que a pessoa tem para expor suas ideias e, assim, dialogar e participar de decisões políticas, sociais, culturais que de alguma maneira afetam sua vida.

A proposta inicial das oficinas foi desenvolver um trabalho sustentado por um tripé com a atuação de três profissionais de diferentes áreas: artes plásticas, fotografia e história, que dialogavam e mediavam as atividades com os alunos.

As artes plásticas focaram o desenvolvimento estético (Imagens 1 e 2) por meio da utilização de estímulos que possibilitaram aos participantes contatos

Imagem 1 e 2 - Fotografias de Letícia Ribeiro da Silva, de 15 anos, retratando o descaso com a rede de esgoto do bairro.



Fonte: Arquivo do autor.



Fonte: Arquivo do autor.

com diferentes maneiras de expressar suas ideias, ampliando suas capacidades comunicativas e descobrindo suas próprias formas de utilizar os recursos existentes.

No diálogo entre as linguagens, tentava-se buscar o funcionamento das dinâmicas de composição da imagem, a partir de suas próprias necessidades expressivas, e, assim, o estímulo à linguagem expressiva própria, consciência de si mesmo, e a construção da cidadania.

A partir dos estímulos para a manifestação e expressão de um mundo interno, foi possível construir um mapa potencial de olhares visuais e culturais, constituído de ângulos, cores, formas apontadas pelos participantes como parte do conhecimento sobre arte contemporânea por meio da produção fotográfica do grupo.

A área de conhecimento em história focou na fotografia, na história do bairro e, por fim, na contextualização da “produção fotográfica de massa”.

O principal traço de união entre as imagens dos meios de comunicação de massa é que se trata de uma simulação de determinados valores (juventude, erotismo etc.), voltados à indução do consumo. A partir disso, visa-se provocar no espectador não a observação de fatos acontecidos, mas a reafirmação de um discurso visual predefinido⁴.

A oficina de redação (Imagem 3) instigou os jovens a pensar em propostas

Imagem 3 e 4 - Atividades de sensibilização (redação) por meio dos objetos trazidos pelos participantes da construção coletiva do olhar.



Fonte: Arquivo do autor.



Fonte: Arquivo do autor.

de registro para além do uso dos celulares. Disso originou-se a campanha de doação de máquinas digitais, que são equipamentos mais completos e permitem maiores e melhores explorações imagéticas.

Outra proposta de atividade relacionada à memória (Imagem 4) foi um encontro livre dedicado a brincadeiras, para que os alunos levassem objetos que de alguma maneira tinham para eles um significado especial. O exercício de andar pelas ruas ajudou a conexão do grupo com o bairro e a reflexão do processo de formação e construção do olhar, tudo isso alimentado por referências que fizessem sentido para cada participante.

A fim de conseguirmos a formação de imagens de maneira coletiva, voltamos ao formato inicial das saídas fotográficas, contando também com atividades expressivas em que os adolescentes tinham condições de decidir, de conceber o projeto visual individual, discutindo-o em grupo para, assim, elegerem a imagem que mais se aproximava do olhar coletivo, refletindo escolhas, interesses, ritmos, gestos e, portanto, formando uma identidade coletiva.

A construção coletiva do significado da imagem, tão necessária para a sua compreensão, também culminou em uma ferramenta de expressão que possibilitou a inserção social por meio da formação de uma leitura crítica da realidade e ofertou aos adolescentes a oportunidade de serem agentes ativos e produtores de história.

Uma transformação começou a acontecer com o início de um processo que

Imagem 5 e 6 - Fotografias de Karoline Santos Silva, de 16 anos.



Fonte: Arquivo do autor.



Fonte: Arquivo do autor.

implicou em (re)conceituar olhares, no qual o auxílio mútuo fez com que os horizontes se abrissem, tornando-o mais vasto em termos de possibilidade – se comparado ao modo anterior da saída fotográfica, em que cada adolescente registrava sozinho a maneira como via esse espaço comum ao grupo.

As fotografias (Imagens 5 e 6) de Karoline, 16 anos, demonstram essa (re) construção imagética no imaginário dos adolescentes participantes, pois criaram-se condições para a elaboração de novos sentidos, favorecendo o processo de percepções e (re)conhecimentos. Entendemos que, por intermédio da aproximação ao olhar do outro, a estética pode ser um instrumento para a educação do sensível, levando-nos a descobrir formas até então inusitadas de perceber o mundo que nos cerca, por diversos ângulos e aspectos.

Além do conhecimento dos aspectos técnicos fotográficos, também houve a formação do olhar, a criação de espaço de expressão no qual o aprender fazendo supõe, principalmente, o pensar, o sentir, o intercâmbio de ideias, a problematização, a descoberta e a cooperação (VIEIRA; VOLQUIND, 2002)⁵.

Ação varal fotográfico humano como observatório

O processo de criação e de divulgação das fotografias é uma importante oportunidade de valorização e validação dentro da própria comunidade, auxiliando na reconstrução da autoestima e da identidade que ajuda na criação ou aumento de vínculo de pertencimento a um grupo social.

A ação coletiva foi se moldando pela escolha de expor as fotografias em suportes reciclados confeccionados pelos adolescentes como parte dos processos artísticos e como forma de legitimar os trabalhos dos jovens.

A escolha conjunta recaiu sobre o suporte: um varal fixo de fotografia, ideia abandonada por não representar “a cara” do grupo; o varal era, no imaginário dos adolescentes, algo vivo.

Após muitos questionamentos sobre como dar vida a esse varal, a decisão dos adolescentes foi por carregá-lo, com parte dele integrado ao corpo. Então descobriram que podiam fazer valer seu direito de participar com perfil próprio e de construir suas ferramentas de representação para um exercício de cidadania responsável, por seu protagonismo.

Alguns adolescentes, por timidez, resolveram usar fantasias; outros propu-

seram a participação com uma intervenção musical que se deu por meio de alguns integrantes da fanfarrinha da escola que estudavam.

A saída teve preparativos prévios, como ensaio na rua lateral da sede da ONG em que o projeto foi desenvolvido. O grupo saiu pelas ruas com um varal de 32 fotografias, ao som de fanfarrinha e com paradas programadas em locais relevantes (em creches ou ONGs em que irmãos ou primos participavam, escolas e postos de saúde).

Em uma visão metafórica, podemos dizer que o varal humano foi a “bandeira” desse grupo de adolescentes: um pedaço de pano, com uma ou mais cores, com legendas, que se hasteia e serve como distintivo de identidade. Esses adolescentes, ao andarem pelas ruas do bairro com sua “bandeira” fotográfica, reafirmaram sua identidade e receberam de volta olhares curiosos, sorrisos e elogios. Eles entraram em contato com as pessoas e com o bairro, devolvendo seu olhar por suas ruas.

A Extensão Universitária, em parceria com o projeto, fez a elaboração de um material para a doação de máquinas e documentação de ação coletiva.

Como uma das autoras deste artigo é coordenadora da Extensão Universitária

Imagem 7- Oficina de elaboração do cartaz.



Fonte: Arquivo do autor.

Imagem 8 - Cartaz produzido com alunos do Protagonismo.



Fonte: Arquivo do autor.

ria, considerou-se ser interessante estabelecer o diálogo entre a participação de alunos do ensino superior por meio do projeto de Extensão Universitária “Por Dentro do Social”, com o uso da linguagem fotográfica e com o envolvimento dos alunos de comunicação social, habilitação em publicidade e propaganda.

A integração de alunos do ensino superior ao convívio com os adolescentes da educação não formal faz com que a educação para a cidadania se fortaleça, sendo uma maneira de desenvolver em cada indivíduo suas competências de interação e participação social. Essa ação contribuiu para que os alunos do ensino superior e alunos participantes do Programa Protagonismo Juvenil tivessem acesso a uma formação que privilegiasse a autonomia intelectual, o pensamento crítico e solidário. Cidadania não é uma disciplina que se aprende, mas uma atitude que se vivencia.

As experiências vivenciadas em conjunto e realizadas em comunidades carentes, cuja metodologia inclui linguagens ou campos do conhecimento diversificados, como arte-educação, artes plásticas, fotografia e história, têm em vista proporcionar aos participantes a possibilidade de aprofundar os conhecimentos específicos e técnicos e de refletir sobre os principais conceitos e rumos de seus olhares, bem como sobre as transformações sociais que estes podem provocar.

Essa integração se deu por meio de uma vivência que aconteceu em dois momentos do programa: durante a campanha de doação de máquinas digitais e na documentação da ação coletiva.

Campanha de doação de máquinas digitais

Identificando algumas necessidades materiais para o trabalho de registro fotográfico, como no momento não havia máquinas fotográficas disponíveis, apenas celulares com câmeras dos próprios participantes adolescentes, alguns destes sugeriram a realização de uma campanha de doação de máquinas digitais. Assim, nas oficinas de redação, os adolescentes participantes redigiram o texto: “Nós, jovens do GP estamos lutando por nossa comunidade e pedimos sua colaboração. Sabe aquela máquina fotográfica digital, que você já nem usa tanto e que está parada, esquecida no canto da gaveta? Ela poderia ser muito útil para nós que temos na oficina de fotografia nossa principal aliada: A sua máquina velha pode despertar o nosso olhar!”

Imagem 9 - Cartaz produzido por alunos do ensino superior.



Fonte: Arquivo do autor.

Os projetos que se entrelaçam (no caso, a Extensão Universitária e o Protagonismo Juvenil) são possibilidades abertas que não se esgotam e trazem para ambos os grupos experiências positivas e ricas no âmbito do ensino-aprendizagem.

Daí, iniciamos com os alunos da Extensão Universitária a elaboração de uma campanha publicitária potencializando texto e cartaz (Imagem 7 e 8) elaborados pelos adolescentes e que foram manipulados pelos alunos do ensino superior, permitindo, assim, uma versatilidade na orientação. Ao mesmo tempo em que favoreceu a autonomia reflexiva dos alunos na realização e participação das atividades planejadas e compartilhadas entre os grupos, contribuiu para o processo de aprendizagem possibilitando aos sujeitos (universitários e da educação não formal) descobrirem juntos os conhecimentos das áreas envolvidas. E surgiram resultados inesperados e criativos (Imagem 9).

A campanha foi posta em prática e resultou em doações de duas máquinas digitais.

Documentação de ação coletiva

Por meio da prática, criação e produção, entrelaçaram-se ideias convergentes que reconheceram novos modos de apropriação dos códigos audiovisual e fotográfico.

A prática cultural conjunta como forma de socialização resulta em processos de identificação e pertencimento, compreendida como método de aprendizagem e interação.

Com essa interação, os participantes da documentação foram convidados a ter consciência sobre a organização do pensamento muito mais do que o acesso ao equipamento e a aprender o manuseio por meio da troca entre eles.

Após a documentação, no dia do varal fotográfico humano, aconteceu a construção coletiva de um texto audiovisual que foi trazido à tona a partir de conversas entre o grupo, com base na exibição do material produzido.

O espírito de construção coletiva que norteou o projeto resultou em vídeo-documentário sobre a ação coletiva do varal fotográfico humano.

Como a universidade tem diferentes propostas, a Extensão Universitária fomenta pontes entre educação formal e educação não formal ao universitário.

A busca por espaços de educação não formal como lugares alternativos de aprendizagem e aberto a ações propicia a troca do conhecimento e memória própria, ritos e códigos específicos a seu campo disciplinar para troca entre participantes. Dentre os aspectos abordados, existe o intuito em salientar interdisciplinaridade dos temas abordados, a interação com o cotidiano dos estudantes e, por fim, a possibilidade de ampliação cultural proporcionada pela visita. Projetos como esse propiciam a troca e oferece acesso a novas linguagens, tecnologias, conhecimentos e valores, estimulando a curiosidade e interação entre os alunos. Assim, o ensino se torna dinâmico e privilegia situações de aprendizagem que possibilitam ao aluno a formação de sua bagagem cognitiva. Dessa forma, teremos também a possibilidade de abrir-nos para refletir sobre a relação entre espaços formais e não formais de educação de maneira mais ampla e proveitosa.

Notas

- ¹ “O Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso.” (COSTA, 2011).
- ² Criado em 1981 por um grupo de voluntários e liderado pelo casal Jane e John Sieh, o Grupo Primavera trabalha com a formação de valores e preparação para a

cidadania de meninas da região do São Marcos, Santa Mônica e Jardim Campineiro. A entidade funcionou, inicialmente, em uma pequena sala do posto de saúde do São Marcos. O Grupo Primavera cresceu, adquiriu sede própria e fez parceria com várias empresas de grande porte. No início do século XXI, o Grupo Primavera passou a investir forte na preparação profissional de suas adolescentes e de moradores da comunidade. Em parceria com o Diretório Central dos Estudantes (DCE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Fundação FEAC (Federação das Entidades Assistenciais de Campinas), desenvolveu o PACTO, sigla de Preparando Adolescentes para o Colégio Técnico, uma espécie de cursinho para os jovens que não têm condições financeiras de frequentar atividade semelhante em outra situação. Com recursos do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), o Grupo Primavera também estrutura um Centro de Educação para Empregabilidade.

- ³ “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).
- ⁴ “A imagem torna-se mais que real porque a natureza é reduzida à aparência da aparência. A duplicação obsessiva das imagens nos afasta dos referentes, purificando até a alucinação nossa experiência de qualquer uma das representações. [...] A realidade passa a ser secundária em relação à imagem que a reconstitui enquanto simulação. A experiência é de uma irrealdade vertiginosa que nem sequer chegamos a admitir” (NEIVA JR., 1994, p. 74).
- ⁵ “Não é somente um lugar para aprender fazendo; supõe, principalmente, o pensar, o sentir, o intercâmbio de idéias, a problematização, a descoberta e a cooperação. [...] a primazia é sempre da ação, mas não se desmerece a teoria” (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 12).

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Rosane Maria de. *Fotografia e antropologia: olhares fora-dentro*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes. *Protagonismo juvenil: o que é e como praticá-lo*. Disponível em: <<http://4pilares.net/text-cont/costa-protagonismo.htm>>. Acesso em: 8 jun. 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Valéria Aroeira. Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal. In: PARK, Margareth Brandini; FERNADENS, Renata Siero (Orgs.). *Educação não-*

formal: contextos, percursos, sujeitos. Holambra: Setembro; Campinas: UNICAMP/CMU, 2005.

KOSSOY, Boris. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

NEIVA JR., Eduardo. *A imagem*. Rio de Janeiro: Ática, 1994.

MARTINS, José Pedro Soares; RANGEL, Humberto de Araujo. *Campinas: no rumo das comunidades saudáveis*. Campinas: IPES, 2004.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renta Sieiro (Orgs.). *Educação não-formal cenários da criação*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2001.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. *Oficinas de ensino: o quê? Por quê? Como?* Porto Alegre: Edipucrs, 2002.



II - Seção Internacional

II - International Section

Guidismo: cem anos educando para a paz¹

The girl guide movement: one hundred years educating for peace

Recebido: 2/10/2011
Aprovado: 29/11/2011

María Luisa García Rodríguez

Bacharel em Pedagogia pela Universidade Pontifícia de Salamanca (UPSA), Espanha, e em Psicologia pela Universidade de Salamanca (USAL), Espanha. Doutora em Pedagogia pela UPSA. Professora da USAL. E-mail: malugaro@usal.es

Andrés de Castro Garcia

Bacharel e Pós-Graduado em Direito pela Universidade de Salamanca (USAL), Espanha. Mestrando em “Los retos de la paz, la seguridad y la defensa” do Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado. E-mail: decastro@usal.es

Resumo

O Guidismo celebra o segundo ano dos três convencionados para festejar o primeiro centenário de sua história. A coincidência com o décimo aniversário do ataque terrorista às torres gêmeas ajuda a recordar os esforços que, por meio dessa entidade, foram realizados ao longo de muitos anos para cumprir com o compromisso de lutar pela paz. Em uma data que convida à reflexão sobre o valor da paz e da influência da educação, queremos ressaltar a condição do Guidismo de propagador da fraternidade universal. Ao mesmo tempo em que admiramos a tenacidade e a valentia de quem trabalhou para instaurá-la e mantê-la, felicitamo-nos por ter a sorte de viver esse momento histórico que tantas mentes, mãos e corações souberam propiciar. Sentimo-nos responsáveis pela continuação da tarefa empreendida

e, para consegui-lo, cremos que é necessário começar pela exposição de suas principais mensagens. Conhecer-lhes melhor é a intenção da busca que aqui abordamos.

Palavras-chave

Guidismo (escotismo feminino), educação, paz, fraternidade universal.

Abstract

Guiding celebrates the second year of the three that were agreed to celebrate the centenary of its history. The coincidence with the tenth anniversary of the terrorist attack on the twin towers helps to remind the efforts that this organization has been carrying out over many years to fulfill the commitment to fight for peace. On a date that invites reflection on the value of peace and the influence of education on it, we want to highlight the idea of Guiding universal brotherhood. While we appreciate the tenacity and courage of those who have been working to promote and maintain it, we are pleased to have the chance to live this moment in history that so many minds, hearts and hands were able to support. We feel the responsibility to continue the work already started and to achieve this we need to start harvesting their main messages. Knowing them better is the intent of the search that we address here.

Key-words

Guiding (girl scouting), education, peace, universal brotherhood.

Introdução

Iniciamos a redação destas páginas em Salamanca (Espanha), no dia 8 de setembro de 2011. É a celebração da festa da Virgem de Vega, patrona da cidade, e respira-se um ar de convivência agradável que nos faz recordar outra jornada similar: o dia 12 de junho, as festividades do patrono, San Juan de Sahagún, que viveu no século XV e é conhecido como o pacificador de Salamanca.

Seu maior mérito foi conseguir, três anos antes de sua morte, que os dois bandos contrários por juramento, que então viviam na capital, perdoassem-se e se abraçassem, dando testemunho de concórdia, assinando um documento público desejando o bem, a paz e o sossego da cidade e prometendo verdadeira amizade, conformidade e união.

Em meio ao entorno festivo e tranquilo que se desfrutava, não podemos deixar de sentir-nos impressionados pela lembrança do ataque terrorista às torres gêmeas de 11 de setembro de 2001, conhecido na Espanha como “11-S”, que comemorou uma década. E depois dessa lembrança vem a do dia 11 de março de 2004, quando ocorreu em Madri o maior ataque terrorista da história da Europa: o “11-M”.

A coincidência no número 11 nos conduziu – no ano de 2011 – a relacionar com outras datas que as forças da natureza gravaram em nossa memória: o terremoto e tsunami no Japão de 11 de março e o duplo terremoto em Lorca, Murcia (Espanha), de 11 de maio.

Porém, Robert Powell, o fundador do escotismo, aconselhava em sua última mensagem que buscássemos o lado bom das coisas, e, verdadeiramente, o ano de 2011 também nos ofereceu sensações de outra natureza. Estávamos vivendo o momento histórico inigualável e que supunha a celebração do centenário do Guidismo, movimento juvenil que trabalha na prevenção de conflitos instruindo para a paz e contribui para suavizar os efeitos dos desastres naturais educando em função dos preceitos da solidariedade. Essas razões aliam-se para impulsionar-nos a escrever sobre dois conceitos eternamente entrelaçados: Guidismo e paz.

O valor da paz

Em várias ocasiões, temos a sensação de que a história da humanidade reflete, fundamentalmente, a história das confrontações. Quanta violência foi perpetuada em nome da paz, do bem, da pátria, da ordem e das leis! Temos um mundo dividido por fronteiras e nacionalidades estabelecidas, frequentemente, por meio de avanços bélicos e campanhas militares. Entre 1914 e 1945, as cifras de mortos alcançaram os 70 milhões, e até hoje nem um só dia transcorreu sem nenhuma guerra no mundo.

Entretanto, é na dificuldade que nasce a esperança mais profunda. No preâmbulo da Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), indica-se que as guerras nascem na mente dos homens, e é na mente dos homens onde devem ser erguidos os baluartes da paz. A paz não pode ser comprada; todos nós necessitamos dela, e, curiosamente, quanto mais paz se dá, mais paz se tem.

Necessitamos desenvolver empatia com pessoas de outras culturas que vivem em circunstâncias variadas e diferentes das nossas. Uma exigência inevitável é aprender suas línguas para facilitar a comunicação e, com ela, a aproximação que permita conhecer e aprender a respeitar a todos. Chegaremos a deduzir que o destino de cada uma das criaturas que habita o planeta está inter-relacionado, e a segurança de cada um radica no respeito a todos.

Precisamos entender que estamos dotados de liberdade e que podemos exercitá-la para bem ou para mal. Temos a responsabilidade de decidir, e do exercício de dita responsabilidade deriva a capacidade de transformar positivamente o mundo.

A liberdade, desde essa perspectiva, pode ser entendida como predisposição à mudança, como esperança de um mundo melhor que o futuro pode oferecer-nos, se possuímos a disposição necessária para imaginá-lo e trabalhar por ele. Devemos assegurar-nos de que a juventude do presente tenha liberdade para que possa captar a grande riqueza que se esconde na oportunidade de deixar este mundo em melhores condições. Devemos valorizar a importância do desenvolvimento humano, a complexa rede de instituições que trabalha para educar com coração. Compreender, finalmente, o esforço pela paz de uma coletividade quase sempre minoritária.

Primeiras evidências da aparição da cultura de paz

A busca da paz tem sido algo permanente ao longo da história da humanidade. Já os primeiros testemunhos pictóricos que aparecem no pleistoceno inferior permitem-nos demonstrar que a natureza do homem é contrária à existência de conflitos que minam sua própria identidade.

Desde a aparição dos primeiros assentamentos humanos na Península Ibérica, evidencia-se que a cultura de paz e a luta pela vida são perpétuas, manifestando-se em suas criações artísticas, nas pinturas rupestres.

A busca da paz por meio do direito positivo

Na Babilônia do ano 1800 a.C., aconteceu um fato que modificou todo o porvir da influência jurídica no avanço pela paz: a elaboração do Código de Hammurabi. Mediante esse primitivo e rudimentar mecanismo jurídico,

o rei babilônico promulgou uma série de normas penais visando à melhor governabilidade do seu território e com o claro objetivo de lograr um avanço na conquista da paz nesse lugar.

A crítica que podemos fazer hoje a essas normas é com relação a sua crueldade inusitada, facilmente explicada pela famosa expressão “olho por olho e dente por dente”, mas, se consideramos o estado da humanidade nesses momentos, devemos admitir que se tratava de um avanço.

A eirene grega

Ειρήνη (eirene) foi o termo do grego antigo utilizado para referir-se à paz. A Grécia teve um papel fundamental na totalidade das ciências e no avanço científico e moral que aconteceu no resto da Europa até a conquista da Península Helênica por parte de Roma.

É um exemplo fundamental para demonstrar a importância da cultura de paz, já que os gregos amavam esse conceito sem ressalvas. Isso não impediu que algumas das πόλις (polis) gregas desenvolvessem métodos e estratégias para a guerra, os quais ainda continuam surpreendendo-nos.

Isso se explica porque a paz para os gregos era a ausência de conflito, garantida pelos seus exércitos, para manter as rédeas de seu próprio destino e fazer a guerra caso fosse necessário.

Quando fazemos referência à Grécia, mencionamos o filósofo Platão e resumimos seu pensamento mediante uma citação de García Caneiro e Javier Vidarte (2002, p. 28), que dizem:

[...] para Platão, a discórdia (a guerra) no interior de uma cidade, é o maior dos males; portanto, o objetivo da política deve ser estabelecer a paz no interior da cidade, paz que não pode ser encontrada mais além de uma harmonia baseada na justiça.

Igualmente interessante é a contribuição de Aristóteles ao criticar em sua obra “A política” o fato de que a guerra é o objetivo primordial da sociedade espartana e sustentar que “[...] o único propósito da guerra é restaurar a paz” (CANEIRO; VIDARTE, 2002, p. 31).

A *pax romana*

Roma é uma continuação lógica do mundo grego, e, em consequência, devemos continuar desenvolvendo a ideia anterior. Uma das máximas mais conhecidas do mundo latino é sem dúvida a que nos legou Vegecio Renato (2006): “Igitur qui desiderat pacem, praeparet bellum”, que deu lugar à mais famosa expressão “Si vis pacem para bellum”, isto é, se queres a paz, prepara-te para a guerra.

A questão é que nem o grego nem o romano estavam dispostos a renunciar a sua independência, liberdade e soberania para estabelecer uma paz irreal, imposta por terceiros, ainda que isso não implicasse na não apreciação da paz.

Nesse sentido, a *pax romana* foi o mais feliz período da história de Roma e constituiu o tempo em que reinou a paz nas fronteiras interiores do Império, ainda que fora dele continuasse a política de expansão levada a cabo pelos generais romanos. Logo, não se pode falar de uma paz completa.

A educação para a paz

“Ao mundo fez falta introduzir no seu currículo uma educação para a paz”. Com essas palavras começava Óscar Arias, presidente da Costa Rica e Prêmio Nobel da Paz em 1987, seu discurso de investidura como doutor *honoris causa* pela Universidade de Salamanca, no dia 2 de dezembro de 2009.

A educação é a fórmula para potencializar uma comunidade capaz de criar e transformar constantemente. Não basta educar; é necessário perguntar que tipo de pessoa nós procuramos formar e para que tipo de sociedade, mas com a capacidade de construir dentro da comunidade educativa o mundo que gostaríamos de desfrutar fora dela.

Quem educa necessita perguntar a si mesmo quem é, o que quer e como conseguiu-lo com critérios sérios impregnados de originalidade e imaginação. É sua obrigação começar propondo e delineando uma linha que dê resposta às necessidades e permita participar na responsabilidade de construir o mundo.

As crianças que temos nas mãos representam a esperança de um futuro melhor para toda a humanidade. Sentimos que um vínculo especial nos une a eles, reconhecemo-nos em características comuns e compartilhos, entre outras coisas, espaços e momentos, ou seja, reunimos os requisitos de uma verdadeira comunidade.

O pertencimento a uma comunidade supõe a existência de uma relação

interpessoal interna que requer a solidariedade entre seus membros. A comunidade se formará com a soma do melhor de cada componente, e deve-se encontrar nela um lugar onde seja possível manifestar, desenvolver e aportar suas melhores capacidades.

É necessário reconhecer que, apesar dessa aproximação, as comunidades, de igual maneira que seus integrantes, são imperfeitas. Diante dessa realidade, o mais importante, nas palavras de Amparo Echeberría *et al.* (2006) é que “somos gente em andamento”, ou seja, em processo de progressão, e, portanto, caminhamos em direção à nossa meta porque ainda falta um trecho para chegarmos a ela.

Como toda comunidade está inscrita no mundo, também se deve admitir certa interpelação do exterior de si mesmo. Nessa perspectiva, cabe contemplar quem não pertence à comunidade com uma existência positiva para ela porque serve como referência para reafirmar a própria identidade e idiosincrasia e porque ajuda-nos em nosso treinamento para aprender a acolher. E uma vez que conseguimos aportar a alguém de fora algo positivo, devemos perguntar-nos como esse alguém nos enriquece e nos ajuda a viver.

Apartações do guidismo à educação para a paz

A longa história de intervenções em favor da educação para a paz chegou para somar-se aos 100 anos do Guidismo. Seu peculiar estilo realizou durante este primeiro século de sua existência uma valiosa e única contribuição.

Guidismo, cem anos de história

Apreciar e valorizar o impacto educativo e social, assim como a força inovadora do Guidismo no mundo, requer situar-se, mentalmente, no começo do século XX para imaginar a situação real da mulher. Desde seu início, o Guidismo foi um movimento juvenil feminino emancipatório, que se tornou possível graças à coragem das mulheres que lutaram pela sua autonomia, comprometidas com a criação e construção de uma entidade totalmente feminina (Imagem 1).

A Associação Mundial das Guias Scouts (AMGS)

Segundo o documento intitulado “Pontos Básicos” (1976), a Associação Mundial das Guias Scouts (AMGS) é uma organização educativa, aberta a todas as meninas e jovens, que orienta, coordena e ajuda à organização do Guidismo no mundo inteiro.

Imagem 1 - Vida em equipe é uma característica essencial do Guidismo.



Fonte: Arquivo da Federação Espanhola de Guidismo.

Imagem 2 - Olave Baden Powell.



Fonte: Arquivo da Federação Espanhola de Guidismo.

De acordo com as normas de afiliação, as organizações nacionais aderem-se, voluntariamente, aos princípios fundamentais do movimento: a promessa e a lei, o lema e a boa ação diária, estabelecidos por Baden-Powell.

São independentes de qualquer organização governamental, “[...] sem distinção de religião, raça, nacionalidade, condição econômica, política ou qualquer outra circunstância” (AMGS, 1976, Artigo IV).

O Guidismo sempre esteve à frente, ideologicamente, dos avanços da sociedade, e essa atitude vanguardista e de integração seria refletida mais tarde, por exemplo, no artigo 11 da Constituição Espanhola de 1978.

A definição da AMGS continua servindo, atualmente, mais de 10 milhões de guias scouts em 155 países que se organizam em cinco regiões: europeia, árabe, africana, asiática e no hemisfério ocidental.

Origem da AMGS

Em 1919, Lady Baden Powell (Imagem 2), esposa do fundador, formou um conselho internacional para facilitar o trabalho do Guidismo/escotismo feminino nos diferentes países e exerceu o papel de vínculo entre eles e de conser-

vação dos princípios fundamentais. A 1ª Conferência Internacional aconteceu, em 1920.

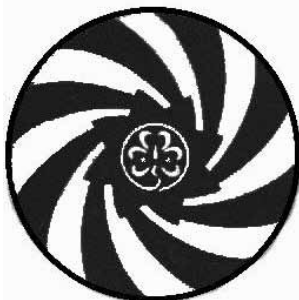
Com o aumento do número de afiliadas, acreditou-se que a unidade de propósito e a compreensão compartilhada dos princípios fundamentais seriam oferecidos de melhor maneira por uma organização mundial definida, na qual todas pudessem compartilhar responsabilidades.

Desse modo, na 5ª Conferência Internacional, de 1928, formou-se a AMGS. Olave, ou Lady Baden Powell, foi nomeada chefe guia mundial, em 1930. Ao aceitar o cargo disse: “Farei todo o possível para ajudar a todos em todos os lugares”, e verdadeiramente dessa forma atuou.

Objetivo da AMGS

O objetivo da AMGS é promover a unidade de propósito e o acordo comum ao redor dos princípios fundamentais do movimento das guias scouts no mundo, assim como estimular a amizade entre as meninas de todos os países dentro e fora de suas fronteiras. Assim, por meio da fraternidade internacional, pode contribuir para a manutenção da paz entre as nações (Imagem 3).

Imagem 3 - Símbolo do Dia do Pensamento.



Fonte: Arquivo da Federação Espanhola de Guidismo.

Guidismo pela paz

São em várias as perspectivas que o Guidismo propõe a educação para a paz. Na presente ocasião, abordaremos o tema por meio de quatro dos possíveis pontos de vista: sua peculiar metodologia educativa, a reflexão sobre como o Guidismo vem sendo praticado em torno da paz, a realização de ações concre-

tas e a influência da sua condição de entidade feminina. Os dados relativos aos tópicos da reflexão e da ação centram-se no caso da Espanha.

Guidismo pela paz na metodologia educativa

Nossa entidade, nossos grupos, nossas unidades são comunidades vivas. Uma comunidade compartilha bens muito importantes, como a língua, a cultura ou a herança histórica. Toda coletividade, por pequena que seja, tem uma história. O mais importante dessa história é a percepção que seus integrantes têm desses fatos. E cremos que:

1. o Guidismo tem sido referência de convivência pacífica em diversos contextos: geográfico, cultural, político, econômico etc., e valoriza especialmente sua dimensão internacional;
2. entre os elementos que concorrem no processo educativo, o Guidismo oferece:
 - um entorno social estruturado que se concreta em uma equipe, unidade, grupo etc.;
 - uma ferramenta educativa para ser praticada coletivamente: o jogo;
 - pautas de conduta para o desenvolvimento pessoal e coletivo: lei e promessa;
 - e atividades à serviço da comunidade, orientadas a conhecê-la melhor e abertas a pessoas fora da entidade, a outras comunidades, à integração etc.;
3. especialmente valiosa é a estrutura de equipes. Na equipe, a menina ou adolescente terá oportunidade de opinar e de ser considerada para tudo. As pessoas que formam a equipe têm oportunidade de viver e construir livremente sua própria história por meio de suas decisões. Cada uma encontra-se em um meio

Imagem 4 - Para aqueles que formam um grupo, é importante estar juntos, mesmo em situações complicadas.



Fonte: Arquivo da Federação Espanhola de Guidismo.

que lhe permite sair do anonimato e sentir-se reconhecida, porque é um marco sociopolítico em seu nível para progredir juntamente com uma educadora que lhe ajuda a ver “o lado bom das coisas”, a julgar os acontecimentos com olhar positivo, a ser construtiva no presente e otimista com relação ao futuro;

4. o Guidismo representou também uma autêntica escola de democracia. Contribuiu para isso:

- o costume de sentar-nos em círculo para encarar-nos e dialogar;
- viver o fomento da convivência, da liberdade e da riqueza do pluralismo;
- potencializar o bom ambiente, a participação e o respeito aos direitos;
- encontrar o sentido de estarmos juntas compartilhando situações incômodas;
- evitar os conflitos de convivência, promovendo o diálogo e o intercâmbio;
- desenvolver hábitos cooperativos e uma atitude crítica diante da cultura bélica;
- tomar decisões de forma consensuada pensando no que é melhor para todos (Imagem 4).

Guidismo pela paz na reflexão

Nesta seção dedicada à reflexão, partimos do extrato de um texto escrito pela pessoa que importou o Guidismo para a Espanha desde a Inglaterra, continuamos com um resumo expositivo das razões que atribuem ao Guidismo a condição de entidade implicada na educação para a paz e completamos com uma seleção de contribuições contidas em circulares e boletins da Associação de Guias da Espanha (AGE) ao longo dos anos.

Comunicação de María Abrisqueta

María Abrisqueta, fundadora do Guidismo na Espanha, assinava, em 1962, uma reflexão encontrada na Circular nº 2 das Guias de São Sebastião:

As chefes (educadoras) de vez em quando devem deter-se a pensar um pouco e ver se compreendem bem o que estão realizando.

Devemos pensar em qual é a finalidade do Guidismo.

Pessoalmente a mim o Guidismo me fez muito bem e me ajudou muito na vida. Principalmente em três pontos muito importantes:

1. Compreender aos meus semelhantes, ter mentalidade ampla e tentar ver o bom que têm os demais.
2. O Guidismo ensina a viver de modo mais simples, a cuidar de si mesma e a privar-se de certas comodidades. Assim, quando vierem épocas difíceis podemos assimilar melhor os infortúnios.

3. Nossa escola é uma escola de mulheres aptas para servir onde quer que chame a sua vocação. Fazemos com que elas estejam prontas para tudo de nobre, de bom, de útil que vale a pena fazer neste mundo. Sem esperar “recompensa”. Podemos agregar a tudo isto a própria satisfação: a irmandade e o companheirismo entre as chefas (educadoras), os encontros internacionais etc., porque tudo isso nos enriquece.

Por tudo isso, recorde:

Amplitude de visões

Mentes abertas

Escola de mulheres úteis que aprendam a SERVIR.

Este é teu caminho (AGE, 1962).

Se observamos as principais contribuições da comunicação de María Abrisqueta, destaca-se o fato de que ela inicia suas palavras com uma preocupação em compreender quem nos rodeia, o que vai além de uma simples tolerância, ao mesmo tempo em que nos libera da visão reduzida que poderia conduzir nossa própria percepção, se nos conformássemos em valorizar outras pessoas aplicando simplesmente nosso próprio esquema mental. Estimula prestar atenção ao que passa em volta e aprender a apreciar as qualidades dos demais, evitando que passem despercebidas. Poderia resumir-se em um chamado à empatia e a uma atitude acolhedora.

Alude-se, em segundo lugar, à capacidade de austeridade que potencializa o Guidismo, ensinando a discernir o necessário do supérfluo e a superar os contratempos, especialmente nas distintas situações que propiciam às acampadas. Essas experiências constituem um valioso treinamento para aquelas etapas da vida em que nossos recursos materiais são escassos, nossas expectativas mais queridas precisam esperar ou temos que suportar situações injustas. É uma boa bagagem de preparação para a vida fazer votos de austeridade, paciência ou temperança.

A terceira contribuição resume e amplia as anteriores destacando a ideia de que o Guidismo é uma escola de mulheres úteis, preparadas para SERVIR em diferentes tarefas.

Finalmente, insiste-se em especificar qual é a meta e aconselha-se a traçar o caminho até ela. E tudo isso com alegria, enriquecendo-se humanamente ao mesmo tempo em que se trabalha com consciência pela melhoria pessoal servindo aos demais.

Diante desse planteamento, cabe perguntar-se sobre a probabilidade de uma pessoa com essas qualidades e ilusões causar em seu entorno alguma dificuldade de convivência.

Documento “Guidismo pela paz” difundido pela AGE

Em nossa opinião, o documento que melhor compila as ideias que justificam o trabalho que se realiza no Guidismo pela paz expressaram-se em uma circular extra, apresentada no ano acadêmico 1981-1982, intitulada “Guidismo pela paz” e publicada no momento em que na AGE decidiu apoiar o Manifesto pela Paz e o Desarmamento. Está assinado por María Teresa Cormenzana, então presidenta de AGE:

Guidismo pela paz é o mesmo que dizer A.G.E.. Dar um passo mais na sua trajetória de luta contra a guerra e a favor da democracia no terreno da pedagogia. Esta ação concreta é a única ação coerente com nossa própria história e com todos os argumentos, critérios e teorias defendidos nas nossas publicações pedagógicas.

Nossa opção no Guidismo carrega consigo uma ética que nos leva a crer nos elementos positivos. Cremos que educar na PAZ é educar na SINCERIDADE e educar no AMOR. A educadora deve ser capaz de exercer uma influência alentadora e estimulante sobre seus educandos, de gerar amor e ensinar a DAR como expressão de vitalidade, força e felicidade. Mostrar na infância como relacionar-se com OS OUTROS, como reconhecer seus interesses – às vezes opostos aos interesses próprios – e permite aprender a pactuar. No núcleo do grupo a equipe pode encontrar uma oportunidade para treinar na luta contra as intransigências e os atos egoístas.

O Guidismo permite viver um compromisso realista, testemunhal, social e ao mesmo tempo muito simples porque adquire o formato de uma grande festa entre irmãos em volta do mundo. É o que celebramos cada ano no Dia do Pensamento. Esta é a fórmula realista do Guidismo para educar na PAZ e para a PAZ. Através das diferentes etapas o Guidismo convida a esforçar-se para conseguir um progresso pessoal enfocada no SERVIÇO aos demais para tentar ser útil para eles.

O Guidismo dá prioridade à pessoa em detrimento do êxito de uma empresa. As atividades propostas devem conseguir que se sinta integrada através de uma tarefa que será realizada, ao mesmo tempo em que se sente membro de uma comunidade e vai desenvolvendo a idéia de universalidade. As oportunidades

de relacionar-se com crianças e jovens de outras nacionalidades, através de acampamentos, trilhas ou outras atividades, faz com que possa ver o mundo sem fronteiras onde todos formamos uma família e somos irmãos.

É um programa que verdadeiramente vai formando a persona. Quem vivenciou o Guidismo ano a ano tem a consciência de até que ponto lhe preparou para a vida, lhe formou como pessoa e possui essa ideologia empregnada em si. Desde esta perspectiva o Guidismo estabelece-se como uma autêntica escola de convivência e de serviço transmitindo ao mundo uma constante mensagem de PAZ e de AMOR entre os homens.

As guias, com um autêntico sentido da liberdade interior, com um grande sentido da responsabilidade e com a convicção de que a boa convivência é lograda com esforço e o compromisso de todos, são firmes criadoras de novas opções. Porém, construir uma autêntica paz baseada no respeito, na liberdade e no amor é uma meta de todos os tempos do Guidismo.

Tomara que a consciência e o bom senso dos povos despertem para chegar a um estado de civilização no qual a guerra passe a ser só uma inconcebível loucura dos antepassados (AGE, 1981-1982).

Seleção de reflexões ao longo do caminho para uma educação para a paz

São apresentadas a seguir algumas reflexões compiladas em circulares e outras publicações. Evidênciam-se que a preocupação pelo tema da paz existiu na AGE desde muitos anos atrás.

Década de 1960

Na década de 1960, ressaltava-se a chamada para intervir, edificar, mudar, permanecer em alerta e ativa para conseguir a paz. A citação de Lanza del Vasto, no Boletim AGE nº 1, “Quem quer a paz deve renunciar ao descanso” (AGE, 1967, p. 11), é uma boa prova disso e está apoiada na ideia apresentada no texto Boletim AGE nº 3: “O mundo é nosso e devemos transformá-lo. Caso contrário não mereceríamos ser chamados de cidadãos, mas somente de parasitas de um mundo do qual recebemos tudo e ao qual não damos nada” (AGE, 1968b, p. 7).

Nos textos a seguir, pode ser apreciada a forma em que se incitava a “fazer algo útil” para conseguir a paz, fosse ela uma reforma radical de índole política e moral, fosse viver no mundo lutando, construindo e contribuindo com um trabalho comum com todos os homens ou desenvolvendo aspectos pessoais, sociais etc.:

Estamos na era dos perigos supremos que ameaçam a existência em si da espécie humana, mas que, precisamente por isso, obrigam-nos a uma reforma radical, quero dizer política e moral, para a realização de nossos destinos (AGE, 1966, p. 13).
 CONSTRUTORAS DA NOVA PAZ [...] O Guidismo será mais autêntico quanto mais ensine as meninas a viverem no mundo. Deve ensinar-lhe que a vida é luta e construção e este trabalho comum a todos os homens é o que nos faz comunidade ativa (AGE, 1968a, p. 42).

PROGRAMA NACIONAL ano letivo 68-69: O desenvolvimento, novo nome da paz... Aspectos a desenvolver:

- Pessoal

- Familiar

- Social: conhecimento da sociedade: local, nacional, mundial... Participação na construção de um mundo novo (AGE, 1968c, p. 6-7).

Década de 1970

Na década de 1970, encontramos mais alusões concretas à internacionalidade, algumas muito diretas em sua vinculação desta com a via da educação para a paz. Assim, no Boletim nº 50: “Temos um compromisso com toda a humanidade que nos reclama e que nos exige” (AGE, 1975, p. 29); o programa intitulado, de maneira expressiva, de “Guidismo Internacional: Um Caminho para a Paz” é um testemunho pessoal impactante:

GUIDISMO INTERNACIONAL: UM CAMINHO PARA A PAZ

[...] As dificuldades que se interpõem no caminho da consecução da paz já são de domínio público por comentá-las através destes últimos anos; mas não basta conhecê-las. Temos que trabalhar ativamente na atividade comum que está sendo realizada para que desapareçam [...].

[...] O Guidismo conta com uma longa história como força social vanguardista [...].

[...] Ainda que seja um fato que, em geral, há uma grande distância entre nossa teoria e nossa prática, não devemos aceitar a situação como incorrigível, pelo contrário, devemos encurtar distâncias (AGE, 1971, p. 22).

Depois de uma experiência especialmente significativa fora da Espanha, Arantxa Elorza assinava, no Boletim AGE nº 50, a seguinte reflexão:

[...] vejo o difícil que é viver na luta e na contemplação, o difícil que é amar como a ti mesmo a esse que odeias, o difícil que é não fazer com que ninguém seja vítima de ti mesmo, o difícil que é lutar contra a opressão se não acredita

que oprime, o difícil que é lutar contra a injustiça se é injusto, o difícil que é conhecer se aquilo que faz é [...] (AGE, 1975, p. 30).

A longa carta que Mariña (María Abrisqueta) escreveu em São Sebastião, no dia 21 de novembro de 1979, para agradecer “[...] o maravilhoso ano que passou com todas vocês nas diferentes ocasiões em que nos reunimos para celebrar os 50 anos” (do Guidismo na Espanha), reflete as sensações vividas no acampamento realizado no El Escorial dizendo:

A presença de Guias, incluídas as estrangeiras, novamente confirmou a maravilha do Guidismo que abarca ao mundo inteiro. Nós recordaremos aqueles dias do encontro como os dias do rejuvenescimento em que todas retornamos a nossos anos juvenis, dias de paz e de alegria que nunca poderemos esquecer e que demonstram que não é uma UTOPIA sonhar com a fraternidade universal.

Década de de 1980

Grande parte da primeira circular do ano letivo 1980-1981 dedicou-se a tratar do tema da paz. Um dado que deve ser ressaltado, enlaçando com o texto anterior de Mariña, é que nessa circular apresenta-se a convocatória para participar em dez acampamentos internacionais programados que seriam realizados em diversos países da Europa e outro mais na China.

Dois dos textos parecem especialmente valiosos e, sintetizados, são apresentados aqui, juntamente com uma citação de destaque: “Desejo ser chamado de cidadão do mundo, um amigo de todas as nações do universo” (AGE, 1980-1981, p. 13).

Antonio Ramos, então conselheiro geral de AGE, apresentava na primeira página a ideia de paz proposta pelo Guidismo:

Viver em paz. Queremos viver em paz. É certo [...]

Se não nasce de um coração em paz, toda tentativa de paz é impossível. [...]

Mas temos os meios: nossos próprios, nossa capacidade de amar, de luta e de perdão. Temos os canais: nosso Guidismo que crê no homem e na vida e é fraternidade. Vamos, então. Queremos viver numa paz que queremos construir (AGE, 1980-1981, p. 1).

No entorno do Guidismo eram escritos textos apresentados e publicados nas circulares de AGE para a reflexão de seus componentes. Do documento “Justiça e

Paz” para a Jornada Mundial da Paz de 1973, apresentado pela AGE (1980-1981, p. 1):

A construção da paz é uma opção proposta a todo homem. Não é uma tarefa reservada aos poderosos, ainda que estes tenham responsabilidades concretas neste sentido.

Não é também um ideal inacessível. Se a paz é fruto da justiça, de uma maior valorização da liberdade, de um maior apreço pela verdade e de uma mais responsável e democrática participação na vida da sociedade, a obrigação de todos é colaborar no esforço para eliminar tudo que impeça ou obstaculize o desenvolvimento e aperfeiçoamento destes valores humanos e sociais.

Negar-se a reconhecer esta responsabilidade equivale a renunciar ao papel de protagonista da história que compete a todo homem. [...] A construção da paz compromete a criatividade de todos, a nível individual e de maneira solidária com todos os demais.

Guidismo pela paz na ação

A ação sempre vem precedida pela reflexão, e, frequentemente, existe uma distância temporal entre uma e outra. Como consequência de muitas reflexões somadas por muitas pessoas ao longo de vários anos, dentre as quais se acabam de indicar algumas, as guias foram conduziadas a atuar.

O espírito que impulsionou as guias à ação da época encontrava-se traduzido na intenção que animava os cursos de formação de educadoras, o primeiro de muitos que foi realizado em Zaragoza durante a Semana Santa de 1975. O planteamento das participantes era o seguinte:

Somos pessoas. Preparamo-nos para ser pioneiras de um mundo mais justo para todos, vivendo o Guidismo que queremos fazer, caminhando conjuntamente na amizade e no trabalho, na riqueza de uma grande comunidade, no risco do compromisso com a esperança de uma juventude melhor (AGE, 1975, p. 26).

Estava indicada a continuação das ações concretas que, durante um ano letivo selecionado aleatoriamente (1982-1983), foram realizadas pela AGE. Pouco depois, em 1984, a AGE abriu caminho para a estrutura federativa.

As fontes consultadas foram documentos oficiais – boletins, atas das reuniões da equipe geral e memória anual – que refletem a atividade da associação naquela etapa. É importante considerar que os primeiros anos depois da mudança recente de regime político foram, especialmente, difíceis na Espanha.

Assembleia geral

Na assembleia geral realizada em Xátiva (Valencia), em outubro de 1982, acordou-se que em todas as províncias seria realizado o Dia do Pensamento, uma atividade com o tema da Paz (AGE, 1982).

Segunda reunião da equipe geral

Na ata da segunda reunião da equipe geral do ano letivo 1982-1983, o ponto 4.2 tratava do tema da participação da AGE na Plataforma Juvenil pela Paz. Era especificado que se participava para:

- dar um testemunho de diálogo e esforço unitário;
- porque se trata de um tema educativo e a AGE era a única associação de escotismo;
- e por coerência ao optar-se pela incorporação ao Comitê pela Paz e pelo Desarmamento com valentia e sem ambiguidades.

Havia a insistência em focar o esforço na linha pedagógica.

O ponto 4.3 considerava o tema da objeção de consciência com respeito ao que foi acordado, com a AGE não se declarando objetora como entidade, mas defendia o direito individual a objetar.

Na avaliação da reunião da equipe, tratavam-se, entre outros, dos pontos de ambiente (“clima”) e respeito. E mantinha-se essa norma em sucessivas reuniões.

Terceira reunião da equipe geral

Na III reunião da equipe geral no ano letivo 1982-1983, a representante de AGE na Plataforma Juvenil pela Paz informou sobre os projetos em andamento:

- a Prefeitura de Madri organizaria um encontro com o tema “Cidade pela Paz” para o mês de abril;
- foi lida uma carta dos comitês de solidariedade com América Central. Vislumbrava-se realizar uma manifestação. Decidiu-se não participar em dita manifestação como Associação, mas sim informar aos Grupos de Madri para quem estivesse interessado em participar a título pessoal;
- planteavam-se possíveis atividades para o Dia Escolar da Paz;

- uma responsável (educadora) de Madri informou que havia na Associação pessoas sensibilizadas com o tema da não violência que participavam em um seminário que seria realizado na segunda-feira.

Quinta reunião da equipe geral

Na ata da V reunião da equipe geral, constatou-se que se continuava participando em muitas iniciativas do Movimento pela Paz.

Memória AGE do ano letivo 1982-1983

Na Memória AGE do ano letivo de 1982-1983, apresentaram-se as crônicas das relações exteriores, entre as quais apareceram as que eram mantidas com o Comitê de Enlace do Guidismo na Espanha (CEGE), saídas internacionais, que somavam 15, com a Conferência Internacional Católica do Guidismo (CICG), com a Associação de Entidades Juvenis Educativas e de Serviços (AEJES), outras atividades interassociativas, que somavam 4, e atividades em torno da educação para a paz.

Com relação a estas últimas constatou-se que:

1. Até o mês de janeiro, quando a representante apresentou sua demissão, A.G.E. esteve integrada na Plataforma Juvenil pela Paz, participando ativamente em todos os seus trabalhos: Organização do Dia Mundial da Paz, etc.
2. Preparou-se o II Encontro de Jovens pela Paz e aportou-se o artigo “Guidismo: Educamos para a Paz”, da circular extraordinária que se editou no ano anterior.
3. Participou-se do Comitê para o Direito e a Objeção de Consciência, com um representante permanente.
4. Vários Chefes (educadores) de Madri participaram do Seminário para a Não Violência que foi realizado ao longo de vários meses.
5. Também a província de Zaragoza colaborou na organização da Ponte para a Paz, junto com outras muitas entidades juvenis e cívicas (AGE, 1982-1983b, p. 35).

Para completar a visão do que supunha somar-se à Plataforma Juvenil pela Paz, parece conveniente dar uma ideia do ideal que se pretendia naquele momento, o que fazemos ao transcrever uma parte do seu conteúdo:

Diante da situação do mundo, a Plataforma Juvenil pela Paz propunha:

1. Que se opte por uma política civil, neutra e pacífica desde a perspectiva de uma vontade popular a favor do Desarmamento incondicional e unilateral como única garantia da PAZ.
2. Que se reconheça como legítima a defesa das sociedades desde a prática e o controle desta por toda a população, opondo-se ativamente àqueles interesses internos e externos que anulem seu pleno desenvolvimento. Ao mesmo tempo deve-se potencializar formas de defesa NÃO ARMADA.
3. A reconversão dos gastos militares para contribuir para eliminar a miséria e o subdesenvolvimento desde a solidariedade internacional.
4. Denunciar a venda de armamento e a exploração econômica do Terceiro Mundo.
5. Lutar pela dissolução dos blocos militares e por conseguir uma Europa independente, não intervencionista e neutra.
6. Exigir a desativação nuclear dos países, e, em concreto, recusar que Europa ou qualquer outra parte do mundo, convertam-se num teatro de operações de uma guerra nuclear limitada.
7. Apoiar todas as atividades a favor da PAZ só é possível quando se respeita todos os direitos humanos, a autodeterminação dos povos e o exercício pleno das liberdades (AGE, 1982-1983b).

Guidismo pela paz na condição feminina de seus integrantes

Foi imenso o esforço realizado por Aletta Jacobs (1854-1929), primeira mulher a completar um curso universitário nos Países Baixos e primeira mulher médica, pois ela ajudou a iniciar o Congresso da Haia de 1915 que conduziu à formação da Liga Internacional de Mulheres pela Paz e pela Liberdade (WILPF), além de trabalhar para apoiar a Aliança Internacional de Sufrágio da Mulher, na esperança de que o sufrágio para a mulher e a paz permanente estrivessem sempre unidos.

A esse esforço incorporou-se o Guidismo, que, nascido na Inglaterra, estendeu-se rapidamente pelo mundo e, em 1912, havia chegado a estabelecer-se já em dez países que adotaram uniformes e insígnias diferentes, mas que compartilhavam os mesmos ideais. Esse veloz crescimento foi o resultado dos esforços de muitas mulheres entusiastas e engenhosas que souberam intuir uma bela oportunidade para a educação das meninas.

O avanço desde então foi considerável, porém ainda temos que percorrer um

longo caminho. No dia 22 de fevereiro de cada ano, data do aniversário de Baden Powell e de Olave, 10 milhões de meninas e mulheres jovens e mais de 1 milhão de voluntárias adultas celebram o Dia Mundial do Pensamento, realizando atividades e participando de campanhas relacionadas com o tema do ano.

Para 2011, foi escolhido o Objetivo de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas nº 3: “o empoderamento das meninas mudará nosso mundo”, com o objetivo de criar consciência sobre a situação em que vivem muitas meninas e mulheres jovens e empoderá-las para que adotem uma postura contra a desigualdade.

Aceitar que a injusta discriminação sofrida por uma imensa maioria da população feminina prejudicou claramente o avanço da paz no mundo é uma percepção corroborada pelo ex-diretor-geral da UNESCO e presidente da Fundação Cultura de Paz, Federico Mayor Zaragoza. Ao redigir o prólogo da obra “Cinquenta anos de evolução da pesquisa para a paz” (GRASA, 2010, p. 10), faz constar que: “[...] numa sociedade ‘masculina’ – a aparição da mulher nos cenários públicos é tão fugaz como anedótica – prevaleceu o perverso adágio de ‘se quer a paz, prepara a guerra’.”

Essa recente afirmação correlaciona-se com a ideia expressa por Virginia Wolf (1977, p. 14): “Por que lutar? Carece de valor. Evidentemente para vocês na luta há certa glória, certa necessidade, certa satisfação, que nós jamais sentimos nem disfrutamos”. E em outro lugar, Wolf diz (1977, p. 146-148): “O que significa para mim a pátria sendo como sou uma estranha? [...] Na minha condição de mulher não tenho pátria. Na minha condição de mulher não quero ter pátria. Na minha condição de mulher minha pátria é o mundo inteiro.”

A palavra de Françoise Giroud, jornalista, roteirista, escritora e ministra do governo francês, no seu decidido compromisso contra a guerra de Argélia, a favor da luta das mulheres e da liberdade de imprensa, veio somar-se a essa linha de pensamento ao mesmo tempo em que aportava um dado interessante: “O único que pode salvar a humanidade de um desastre de guerra nuclear é que as mulheres ocupem os dois terços dos centros de decisões do mundo” (AGE, 1978-1979, p. 19). Poucos anos depois de apresentada esta citação, Thomson (1983) coordenava o livro intitulado “Mulheres contra o perigo nuclear”.

Considerações finais

Bob Dylan estava com 21 anos, em 1962, quando as crises daquela época inspiraram-lhe a compor, provavelmente, a canção mais emblemática da dé-

cada de 1960: Blowin' in the wind. Sua letra trata da paz, da compaixão e da liberdade. O enfoque de esperança com que são tratados esses temas transcendentais e atemporais permite manter hoje sua vigência.

Pelo Guidismo ter nascido na Inglaterra, e por ser a mais internacional, a língua inglesa é a língua oficial da Associação Mundial. Nessa língua, escutamos, muitas vezes, a letra dessa canção:

How many seas must a white dove sail
Before she sleeps in the sand?
How many times must the cannon balls fly
Before they're forever banned?
How many times must a man look up
Before he can see the sky?

Quantas? Quando? Quanto demorará e quando chegará a paz? Muitas perguntas pairam no ar e até agora desconhecemos as suas respostas.

Sabemos que a paz que buscamos ainda pertence ao futuro. Não somente a esperamos como também queremos sair ao seu encontro porque temos a obrigação moral de continuar na linha empreendida e tentar encurtar as distâncias. Nosso Guidismo está contribuindo para lograr esse objetivo. Nele mantemos o otimismo e a esperança, porque a paz é possível.

Notas

¹ O artigo em sua versão original estava escrito em espanhol, mas os autores, por opção, traduziram-no para o português.

Referências bibliográficas

ABRISQUETA, María. *Carta a las Guías con motivo de la celebración del Cinquentenario en España*, fechada el 21 de noviembre. San Sebastián, 1979. (documento fotocopiado).

ARISTÓTELES. *La política*. Madrid: Editora Española, 1977.

ASOCIACIÓN MUNDIAL DE LAS GUÍAS SCOUTS (AMGS). *Puntos Básicos*. Londres: WAGGS, 1976.

ASOCIACIÓN DE GUÍAS DE ESPAÑA (AGE). *Estatutos*, 1958, 1965 e 1972.

_____. *Circular nº 2 Guías de San Sebastián*, 1962.

- _____. *Boletín AGE nº 1*, 1966.
- _____. *Boletín AGE nº 1*, 1967.
- _____. *Boletín AGE 1-2*, 1968a.
- _____. *Boletín AGE nº 3*, 1968b.
- _____. *Boletín AGE nº 4*, 1968c.
- _____. *Circular nº 3*, 1971.
- _____. *Método Guía Cursillo de información*, 1975a.
- _____. *Boletín AGE nº 50*, 1975b.
- _____. *Circular nº 1*, 1978-1979.
- _____. *Circular AGE nº 1*, 1980-1981.
- _____. *Circular extra "Guidismo por la paz"*, 1981-1982.
- _____. *Trébol. Boletín Informativo de la Asociación Guías de España*, nov. 1982.
- _____. *Actas reuniones del equipo general (Segunda, tercera y quinta)*, 1982-1983a.
- _____. *Memoria del curso*, 1982-1983b.
- BOSNA, Valeria Vittoria Aurora; GARCÍA RODRÍGUEZ, María Luisa. Exploradoras y guías en Italia. *Revista de Ciências da Educação*, n. 22, p. 391-445, 2º sem. 2010.
- _____. Propuesta pedagógica de las exploradoras y las guías italianas. *Revista de Ciências da Educação*, n. 24, p. 33-80, 1º sem. 2011.
- CENTRO REGIONAL DE AYUDA TÉCNICA. *El Trébol alrededor del mundo*. México: Fournier, 1968.
- ECHEBERRÍA, Amparo; ALBONIGA-TXINDURZA, Belén; MARI, Paloma; CORMENZANA, María Teresa; ZULUETA, Maritxu. *María Abrisqueta*. San Sebastián: Diputación Foral de Gipuzkoa, 2006.
- GARCÍA CANEIRO, José; JAVIER VIDARTE, Francisco. *Guerra y filosofía: concepciones de la guerra en la historia del pensamiento*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2002.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, María Luisa. *Sobre escultismo y guidismo en España*. Memoria de Licenciatura. Facultad de Pedagogía. Salamanca: Universidad Pontificia, 1979.
- _____. *Aproximación esquemática a una pedagogía del tiempo libre*. Monitor-Educador, n. 7, p. 7-11, 1983.

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

_____. 2009: 80 años de Guidismo en España, 100 en el mundo. *Revista de Ciências da Educação*, n. 20, p. 125-164, 1º sem. 2009.

GARCÍA RODRÍGUEZ, María Luisa; BOSNA, Valeria Vittoria Aurora. Claves educativas del Guidismo. *Revista de Ciências da Educação*, n. 21, p. 347-380, 2º sem. 2009.

_____. Notas históricas del Guidismo en España (1929-2009). Historia de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, n. 30, 2011.

_____. El Guidismo como movimiento social. *Revista de Ciências da Educação*, n. 24, p. 81-102, 1º sem. 2011.

GRASA, Rafael. *Cincuenta años de evolución de la investigación para la paz: tendencias y propuestas para observar, investigar y actuar*. Barcelona: Generalitat de Cataluña, 2010. (Collecció Recerca per la Pau, 4).

LIDINGTON, Jill. La campaña de las mujeres por la paz. Historia de una lucha olvidada. En: THOMSON, Dorothy (Coord.). *Antes muertas*. Mujeres contra el peligro nuclear. Barcelona: Ed. LaSal, 1984. p. 192-210.

MARTÍNEZ LÓPEZ, Candida. Eiréne y pax. Conceptualizaciones y prácticas pacíficas de la mujeres en las sociedades mediterráneas antiguas. *Arenal*, Revista de historia de las mujeres, n. 2, p. 239-261, 1998.

_____. Las mujeres y la paz en la historia. Aportaciones desde el mundo antiguo. En: MUÑOZ, Francisco A.; LÓPEZ MARTÍNEZ, Mario (Eds.). *Historia de la paz: tiempos, espacios y actores*. Granada: Eirene, 2000. p. 255-290.

ORTEGA, María Jesús. *Manual de la Alita*. Madrid: AGE, 1973a.

_____. *Manual de la Jefe*. Rama Alita. Madrid: AGE, 1973b.

THOMSON, Dorothy (Coord.). *Antes muertas*. Mujeres contra el peligro nuclear. Barcelona: Ed. LaSal, 1983.

VEGECIO RENATO, Flavio. *Compendio de técnica militar*. Madrid: Editorial Cátedra, 2006.

WOLF, Virginia. *Tres guineas*. Barcelona: Lumen, 1977.

Sites

<<http://es.wikipedia.org/wiki/Guidismo>>. Acesso em: 5 jun. 2011.

<<http://cicg-iccg.org/document/educar-esp.html>>. Acesso em: 5 jun. 2011.

<www.wagggsworld.org>. Acesso em: 5 jun. 2011.

III - Seção Nacional

II - National Section

Relação professor-aluno: o sarcasmo no site de relacionamentos (online) Orkut

Teacher-student online relationships: sarcasm in the social networking website Orkut

Recebido: 6/06/2011

Aprovado: 21/11/2011

Everton Luiz de Oliveira

Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Especialista em Educação Física para Professores do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professor Efetivo de Educação Básica II da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. E-mail: evertongalera@hotmail.com

Resumo

O presente artigo visa levantar algumas reflexões acerca das animosidades e conflitos existentes nas relações entre professores e alunos, desvendando suas influências nos processos educacionais/formativos. Serpenteando por meio de algumas obras do filósofo frankfurtiano Theodor W. Adorno e do professor Antônio A. S. Zuin, além de outros teóricos, objetivamos entender quais os caminhos que levaram os alunos a assumir posturas sarcásticas e agressivas diante de seus professores, delineadas no campo da objetividade ou da não tão evidente subjetividade, explicitada e materializada, atualmente, por meio do site de relacionamentos online Orkut. Nesse sentido, sustentamos a ideia de que o professor precisa reescrever sua relação com o aluno, deixando de lado sua soberba intelectual e seu sarcasmo agressivo, assumindo sua limitação diante dos conhecimentos do

mundo pós-moderno com suas inúmeras estruturas de veiculação de informações e conhecimentos e intencionando posturas que, possivelmente, reduzirão os abismos relacionais e afetivos entre professor e aluno, humanizando o seu proceder didático-pedagógico. Essas condições são imprescindíveis à aprendizagem.

Palavras-chave

Aluno, professor, sarcasmo, Orkut.

Abstract

This paper aims to examine some thoughts on the relationship conflicts and perceptions of personal animosities between teachers and students, showing that those factors influence the educational / training processes. Analyzing some works of the Frankfurt School philosopher Theodor W. Adorno, Professor Anthony A.S. Zuin and others, there was an attempt to understand the ways in which students behave aggressively and sarcastic towards their teachers, sketching out the sense of objectivity or not clear subjectivity, which is nowadays explicit and evident with social networking Orkut. In this regard, we support the idea that teachers need to rethink their relationships with the students, abandon their intellectual arrogance and their behavior associated with aggressiveness and sarcasm, bearing in mind their limitations in the post-modern world shaped by diverse structures and processes designed to share information and knowledge. Continued efforts should be made to encourage teachers to change their attitudes and behaviors seeking to reduce the gaps between teachers and students found in their interactions and friendship, improving teaching and learning approaches adopted by teachers, which are the prerequisites for education.

Key-words

Student, teacher, sarcasm, Orkut.

Introdução

Ao ingressar como professor efetivo na rede pública de ensino do estado de São Paulo, no ano de 2006, para lecionar na disciplina de educação física, eu

comecei a analisar e a refletir acerca dos relacionamentos professor-aluno e das inúmeras situações em que essa relação fazia-se conflituosa e tempestiva. Subsidiado pela práxis pedagógica que emerge do cotidiano escolar, e revisitando minhas lembranças das inquietações do tempo de educação escolarizada, observei, inicialmente, como as relações entre professor e aluno podem se alternar dicotomicamente entre bem/mal, feio/bonito, prazeroso/desprazeroso.

Lembro-me de que no primeiro ano como docente em uma escola da região da Grande São Paulo¹, durante uma aula, retirei (amistosamente) das mãos de um aluno uma bolinha de gude por entender que aquele não era o momento de brincar pela quadra com aquele objeto. Então, ao final da aula, ele disse que iria pichar o muro da minha casa quando saísse da escola, discurso do qual não duvidei e que (felizmente) não se cumpriu.

Mais recentemente, ao entrar em sala de aula, deparei-me com um antigo apelido (dos tempos de infância) escrito com giz e letras garrafais na mesa do professor. Evidentemente, ninguém assumiu a autoria, mesmo estando todos os alunos aos risos.

Sem a pretensão de me estender, compartilharei mais um episódio sobre esse relacionamento professor-aluno e que dialoga, pontualmente, com a intenção deste artigo: identificar as relações de sarcasmo dos alunos no site de relacionamentos virtuais Orkut. Ao acessar uma dessas comunidades virtuais do Orkut, criada por uma das minhas alunas do ensino fundamental e para a qual ela deu o mesmo nome da escola, é possível observar a criação de apenas um tópico (espaço criado dentro das comunidades virtuais para discutir assuntos, ideias, pensamentos e outras preocupações e intenções sobre variados temas de interesse dos membros dessa comunidade), que leva a seguinte descrição: “Qual o professor mais chato da escola?”.

Esse tópico foi criado por um aluno do ensino fundamental, tido pelo corpo docente, pelos gestores e pelos funcionários como um “aluno modelo”, mas que, em suas palavras, denuncia: “Nada contra qualquer professor da escola, porque alguns são ótimos... mas para vcs, qual é o professor mais chato?”.

O mérito deste artigo não está em discutir o quão certas ou erradas são as atitudes de violência simbólica e/ou sarcasmo apresentadas pelos alunos ou professores, mas em discutir pontos que são urgentes nos relacionamentos

interpessoais (professor-aluno), pois estes evidenciam relações de poder que interferem diretamente nas situações de ensino e aprendizagem.

Para Candau (1988, 1989), a dimensão humana do processo de ensino e aprendizagem, definida por critérios e valores de partilha, afetividade, empatia, ternura, apreço etc., que alicerçam as relações professor-aluno, deve ser saudável e positiva, sendo esses critérios imprescindíveis à aprendizagem.

As relações humanas e de poder, ou relações de poder e humanas, sempre foram alvo de intensas reflexões e estudos ao longo dos tempos por se tratarem dos alicerces sobre os quais se desenvolvem as sociedades. Para Foucault (2003), não são as estruturas sociais que determinam as relações de poder, mas, ao contrário, são as microrrelações de poder (aquelas que passam despercebidas aos nossos olhos) que acabam constituindo as estruturas sociais. Portanto o poder manifestado nas e pelas relações sociais não atuaria em um único espaço ou contexto social, mas em múltiplos, como a família, a escola, a sexualidade etc.

Dessa maneira, as relações sociais podem e devem ser entendidas como relações políticas e de poder, manifestando-se por meio de práticas de dominação explícita ou não, legítimas ou não, mas, e principalmente, de uns sobre outros.

Ainda segundo Foucault (1995), não podemos negar a importância das instituições ou organizações sociais na estruturação das relações de poder. Contudo, faz-se necessário, primeiramente, analisarmos essas instituições a partir das relações de poder existentes, e não o contrário.

Na esfera educacional, as diversas tendências e correntes pedagógicas desenvolvidas ao longo da história, no momento de decidir sobre os “caminhos” didático-pedagógicos, sempre tiveram como alvo as relações humanas, objetivadas, principalmente, na relação professor-aluno (ZUIN, 2008).

Partindo desses pressupostos, pretendemos realizar uma breve reflexão que incida na realidade escolar cotidiana, especificamente sobre as questões de relacionamento humano e afetivo entre professor e aluno que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, dando uma maior abertura ao universo subjetivo dessas relações, em que atitudes de agressividade verbal, sarcasmo e outras violências simbólicas materializam-se e ecoam nos atos e nos pensamentos dos envolvidos.

Breves considerações sobre a figura do professor

Antes de adentrarmos nos labirintos desses relacionamentos interpessoais (professor-aluno), que são compostos por uma ambivalência de sentimentos que não pode ser mitigada pela observação ingênua de que “[...] é ausente de quaisquer animosidades” (ZUIN, 2008, p. 84), apresentaremos posicionamentos que contribuirão para a melhor compreensão acerca dos valores e significados histórica e socialmente construídos em torno da figura do professor.

Recorreremos ao filósofo frankfurtiano Theodor W. Adorno que, em seu brilhante texto “Tabus a respeito do professor”, faz significativos levantamentos sobre algumas dimensões da aversão contra a profissão de professor, que não é tão evidenciada nas atuais crises das novas gerações de docentes, e ainda a respeito dos problemas provenientes do próprio exercício da profissão (ADORNO, 2000).

O processo de esvaziamento da imagem do professor “[...] tem raízes feudais e está documentada desde a Idade Média e inícios do Renascimento” (ADORNO, 2000, p. 161). No entanto, pouco se tem feito no sentido de reverter esse processo depreciativo, gerador dos estigmas que povoam a profissão e que passam a constituir representações coletivas que são sedimentadas por meio dos tabus da profissão.

Embora essa animosidade em relação ao professor possa parecer, inicialmente, despreziosa, superficial e aplicada somente no plano da subjetividade, Adorno (2000) indica a existência de razões mais profundas e objetivas, como no momento em que afirma que o menosprezo ao professor, ao menos na Alemanha (após a Segunda Guerra Mundial) e também em outras regiões, era desencadeado pelo fato de a força física exercer mais influência na sociedade quando comparada ao intelecto; por isso o prestígio era dirigido à figura do soldado, e não à do professor.

Quando nos referimos aos ganhos financeiros obtidos com o exercício da profissão, torna-se possível compreender que a baixa remuneração do professor configura-o como profissional “miserável” e desprestigiado, uma vez que as sociedades (burguesas/capitalistas) externam reconhecimento e valorização somente quando os ganhos financeiros da profissão são expressivos e secundarizam os aspectos formativos e qualitativos da formação/ação profissional.

Adorno (2000) assegura então que a figuração do magistério como sendo uma profissão de “fome” seria, naquele momento histórico e econômico, mais forte e intensa do que a própria realidade alemã a autorizava.

Ironicamente, percebe-se que o cenário educacional atual em “terras tupiniquins” não destoava dessa realidade elucidada por Adorno em uma Alemanha que ainda sangrava diante das atrocidades e dos infortúnios (re)produzidos pelo estado da Segunda Guerra.

Dialogicamente, Zuin (2008, p. 84) relata que “[...] as condições de infraestrutura das instituições escolares são muitas vezes degradantes, para não falar dos salários de fome dos professores dos ensinos médio e fundamental.” Todavia, esse quadro situacional não engloba todas as sociedades e classes de professores, pois, paradoxalmente, temos os professores universitários que ainda gozam de um considerável prestígio e poder, e, em alguns países, como a China Antiga, os professores são alvos de veneração (ADORNO, 2000).

Em trabalho intitulado “Formação docente: entre o possível e o impossível”, Paula de Oliveira recorreu à etimologia para definir o sentido/significado da palavra professor: “Professor. Do lat. *professore* ‘o que declara seus conhecimentos diante de outrem’, por via erudita” (NASCENTES *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 3).

Entende-se que a expressão “declara seus conhecimentos” sugere a atuação impositiva e agressora dos professores diante dos alunos, uma vez que usa essa soberba intelectual para se afirmar como força maior e inquestionável. No entanto, Libâneo (1998, p. 13) ressalta que, cada vez mais, a tese de que “[...] a profissão de professor está fora de moda, de que ela perdeu seu lugar numa sociedade repleta de meios de comunicação e informação”, é validada.

Essa ideia de “professor ditador” materializa-se nas práticas pedagógicas tão disseminadas nas escolas, onde o professor usa a “[...] palavra para argumentar por mais tempo e sem que o possam contestar” (ADORNO, 2000, p. 166).

Assim, o uso exacerbado da palavra na esteira do discurso, cujo professor é orador e também juiz que baliza “o que é”, “como”, “onde” e “quanto” irá ser proferido sobre determinado assunto/conteúdo/conhecimento, coloca-o em posição privilegiada, já que pode advogar, propositadamente ou não, a seu favor. Além disso, a tão observável dinâmica dos debates/diálogos entre professor-aluno, na qual o professor geralmente está em pé, e o aluno, sentado (plano inferior), ampliou a imagem do professor opressor/dominador.

Tal situação recrudescer na medida em que os posicionamentos de algumas pessoas ou setores da sociedade (em grande parte, externos ao contexto educacional) associam esse professor à figura de um “carrasco”, por exercer sua autoridade sobre as crianças, sendo aquele que é forte fisicamente e que agride alguém que é fraco. O mais intrigante é que, ainda que esse professor não faça uso dos castigos físicos no momento de exercer suas funções docentes, sua imagem sempre estará associada a do agressor, computando-se, assim, mais um elemento para os tabus da profissão (ADORNO, 2000).

Seria pertinente perguntarmos então: Como um profissional desprestigiado social e moralmente pode ser tomado por tamanha autoridade e poder?

Adorno (2000, p. 167) responde essa indagação explicitando que a sociedade que lhe confere este poder e, conseqüentemente, a autoridade é a mesma que, ironicamente, aplaca esse poder: “[...] ao mesmo tempo em que se lhe atribui esse poder, também se alerta que não deve usá-lo.”

Observa-se que esse conflito reflete, ao menos em nosso ponto de vista, o maior problema dentro dos tabus enfrentados e ainda não superados pelos professores: o de “professor anedota”, ou seja, aquele que, embora goze de poder, algo ou alguém sempre acaba destituindo-o dessa condição/estado.

Adorno (2000, p.163) afirma que “[...] os poderes que os professores recebem não chegam a ser levados a sério”, dando cor e veracidade às argumentações e às hipóteses ora levantadas.

No que diz respeito à relação frustrante do professor com a sociedade, Zuin (2008, p. 41) destaca que:

[...] talvez uma das causas de seu mal-estar seja de que a sociedade que o faculty punir os alunos é a mesma que lhe proíbe o exercício das punições físicas, atribuição esta dos aparelhos repressores e que é internamente invejada por ele.

O fim dos castigos físicos, e sua conseqüente substituição pelos castigos simbólicos (mesmo que não sejam assumidos pelos agentes opressores), alcançou estágios inimagináveis, aplacados por discursos de sensibilização e humanização das práticas docentes.

A imagem do professor carrasco, que aplica castigos físicos, fixou-se como uma tatuagem no corpo docente. Porém, a tentativa de desmistificação desses rótulos, caminhando para a (re)construção da imagem do professor, dissociada

das posturas agressivas e violentas, foi ao encontro dos interesses capitalistas, e não aos dos professores, alunos e processos educacionais/formativos. De acordo com Zuin (2008), o surgimento do capitalismo manufatureiro, que falsamente pregava ideais de liberdade e igualdade universais, não podia se concretizar apenas pela ameaça direta e explícita das punições físicas, mas precisava também de mecanismos subjetivos para difundir um ideário de amistosidade complacente com o modelo de produção e consumo.

Justamente nesse período emergem as escolas de massa, trazendo algo decisivo para a relação estabelecida entre professores e alunos, bem como para a formação das representações aversivas dos discentes diante dos seus educadores: “A gradativa substituição das punições físicas pelas psicológicas” (ZUIN, 2008, p. 43). Dessa forma, ainda segundo Zuin (2008, p. 65), “[...] os processos punitivos se metamorfosearam em procedimentos mais sutis, mas não menos devastadores.”

De posse de sua mais nova “ferramenta” de trabalho pedagógico, a “violência verbal”, esse professor vai participar do universo escolar e se relacionar com seus alunos sem saber que tem em seu domínio uma “arma” letal que pode deixar ferimentos profundos e duradouros.

Sem a compreensão e a leitura crítica do contexto escolar e de seus relacionamentos interpessoais (professor-aluno), nos quais os conflitos verbais são cada vez mais intensos, o professor dirige-se ao seu(s) aluno(s), por exemplo, com frases do tipo: “Você é burro?” ou “Não percebe que escola foi feita para pessoas?”. Assim, a partir de um sarcasmo destrutivo, o professor se utiliza do discurso pejorativo para humilhar seu aluno diante dos colegas, criando um ambiente de ameaça contínua, em que emprego da violência simbólica ronda a todos, principalmente aqueles que não se comportarem devidamente (ZUIN, 2008).

Neste artigo que ora se apresenta, as construções e as discussões acerca da relação árida entre aluno(s) e professor(es) restringem-se, obviamente, na esfera do ensino, em que é mais presente a relação criança (aluno) e adulto (professor). Contudo, como afirma Zuin (2002), a chamada “aula trote”, que acontece no ensino superior e consiste na realização de uma falsa aula aplicada aos acadêmicos ingressantes, em vez de servir como sátira do que seria uma aula nesse nível de ensino, acaba sendo a antecipação das ruindades e violências que os alunos receberiam de seus professores no cotidiano universitário.

É nesse cenário que emergem, atualmente, as relações de aversão entre professor-aluno, prejudicando, entre outros fatores, a dimensão afetiva desse relacionamento, situação que é agravada pelo fato de que o professor conjuga sua soberba intelectual ao seu sarcasmo agressivo e ainda mantém internalizada a figura de professor castrado ou professor assexuado, aumentando o abismo que o separa do aluno.

Com relação à primeira afirmação, Zuin (2008, p. 23) declara que esse sarcasmo “[...] consagra a vontade de poder daquele que destrói a argumentação do outro por meio da humilhação e do destrato.” Quanto à segunda, é difícil definir se tais tabus relacionados à sexualidade são apenas psicológicos ou decorrentes da ideia de o professor ter sua imagem venerada, e, por isso, passa a ser “modelo para os imaturos”, obrigando-o a uma ascese do erotismo (ADORNO, 2000).

O filósofo frankfurtiano também atribui esse rótulo de “professor assexuado” ao processo de infantilização da sua figura, gerado pela sociedade, a qual entende esse professor como integrante do microcosmo da escola e, assim, isolado do universo dos adultos.

Certamente, o movimento, consciente ou não, de castrar o professor, encerrando-o em um lugar ou espaço onde não possa assumir ou exercer sua sexualidade, figura com intensidade no universo escolar, ampliando e reforçando, consideravelmente, o distanciamento afetivo entre professor e aluno e culminado em relações cada vez mais esvaziadas, “frias” e indiferentes.

A construção de uma imagem ou modelo ideal para esse professor é um paradigma que deve ser repensado, pois, ao ser “modelo” ou “padrão” para os alunos (crianças), tolhe as possibilidades de ser adulto, de se apropriar e de usufruir das materializações advindas do universo do adulto.

Essa relação de identificação com o professor, estabelecida subliminar e subjetivamente a partir do desejo de saciar o ego com aquele ideário refletido no agente externo (professor), afasta o sujeito aluno/criança das possibilidades de flexibilização e interação com os elementos externos a ele e que constituem o universo que o circunda, impossibilitando-o de construir sua individualidade.

No texto “Educação – para quê?”, Adorno (1995) expressa toda a sua resistência ao conceito de modelo ideal, por identificar nele o momento que definiu

como sendo o da heteronomia, considerado um momento autoritário, ou seja, imposto a partir do exterior.

Ressalta-se, assim, que “[...] a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais preestabelecidos” (ADORNO, 1995, p. 141).

Mesmo sabendo que esses relacionamentos, alicerçados nos e pelos modelos ideais, não integram possibilidades de autonomia e postura crítica diante das necessidades educacionais e cotidianas, faz-se necessário ressaltar que esse fenômeno não é apenas derivação das buscas e construções advindas do alunado, ao passo que o próprio professor, em muitos momentos, consciente ou inconscientemente, assume-se como modelo para os oprimidos. Acredita-se que “[...] os professores sentem um prazer muito grande em perceber que suas imagens ocupam o lugar do ego dos alunos” (ZUIN, 2008, p. 62).

Nesse processo de identificação com o modelo ideal, personificado na figura do professor, o aluno acaba se decepcionando no momento em que observa que aquele que deveria estar satisfazendo seu ego é, na verdade, alguém que, simbólica e sarcasticamente, avilta sua personalidade diante dos seus colegas de sala. Cria-se então um ressentimento por parte do aluno que, mesmo insatisfeito, adia sua vingança, pois qualquer manifestação aversiva de sua parte é “[...] imediata e explicitamente reprimida pelo mestre na sala de aula” (ZUIN, 2008, p. 63).

Em contrapartida, a frustração e/ou desapontamento com a imagem/figura do professor, antes idealizado e agora “declarado” agressor, poderão, posteriormente em inúmeros casos, transformar-se, gradativa e naturalmente, em uma identificação com a figura do agressor, que antes havia sido negada, questionada e desaprovada por esse aluno.

Assim, constata-se que “[...] a afirmação do ressentimento favorece a identificação com outro modelo ideal, ou seja, o do agressor” (ZUIN, 2008, p. 62). Nesse sentido, a criança passará a personificar a figura do agressor internalizando todas as suas características e estados singulares, imitando-o e transportando-se, assim, da condição de pessoa ameaçada para a de pessoa que ameaça (FREUD, 1986).

Essa identificação com o agressor também pode ser constatada no cotidiano escolar, por exemplo, quando o professor precisa se ausentar da sala de aula e

então, quase que instantaneamente, um aluno logo pede para que o professor o deixe anotar em um papel o nome de todos aqueles alunos que levantarem de suas cadeiras ou que criarem algum tipo de desordem.

Os alunos que costumam colocar apelidos abjetos e demais rotulações pejorativas em seus colegas de sala estariam de alguma forma exercendo a função de agressor? Acredita-se que sim, postulando que essa, assim como tantas outras situações protagonizadas na escola, encontra-se no campo das violências simbólicas.

Destarte, as tipificações criadas a partir da imagem de um professor agressor-simbólico e sarcástico definem aquilo que chamaremos de violência socialmente aceita. Temos breves acontecimentos dessa esfera educacional, em que alunos aprendem e reproduzem todas as feiuras que permeiam as práticas pedagógicas dos docentes e a relação que estes estabelecem com os discentes.

Orkut: um caminho possível para a “acomodação” do sarcasmo discente

Para Freud (1997), as relações humanas, inevitavelmente, sempre serão geradoras de mal-estares, assumindo-se que, na relação com o outro, o desejo de agressão é introjetado e posteriormente assumido por uma parte do ego que se encontra em oposição ao próprio ego, criando aquilo que denominou como sendo o superego.

Contudo, nem sempre os alunos encontram as condições necessárias ou espaços/campos férteis para se liberarem dos ressentimentos e “dores” contrárias nas relações adversas com seus professores, sendo forçados a adiar essa vingança. De acordo com Maria Rita Kehl (*apud* ZUIN, 2008, p. 60), “[...] assolado pelos tormentos da má consciência [...] substitui seus projetos de vingança pela fantasia de uma vingança adiada.”

E se os alunos não precisassem mais adiar sua vingança, por terem à sua disposição um canal, gratuito e com ampla divulgação, para expressar e/ou externar todo seu descontentamento? Segundo Zuin (2008), este canal de expressão existe e é chamado de Orkut, criado pelo projetista chefe do Google, chamado Orkut Büyükkökten, em 22 de janeiro de 2004, definido como um site de relacionamentos no espaço virtual (internet) em que as pessoas podem criar

um perfil (identidade) e a ele acrescentar uma rede de amigos. Praticamente todos os membros participantes do Orkut integram uma ou mais comunidades virtuais, definidas por sexo, orientação sexual, etnia, classe social, preferências musicais, filmes favoritos, cidades, escolas, clubes, famílias, semelhanças físicas, horóscopo, comportamentos emocionais etc.

Para Zuin (2008, p.76), “[...] sítio de relacionamentos Orkut é, atualmente, um dos principais ‘espaços’ utilizados pelos alunos para poder objetivar aquilo que verdadeiramente pensam em relação a seus mestres.”

Esse campo foi significativamente discutido pelo professor Antônio Zuin em sua obra “Adoro odiar meu professor”, que também serviu substancialmente para diversas reflexões aqui presentes. Sobre a ferramenta virtual de relacionamentos Orkut, apreende-se que:

São mais de mil comunidades virtuais que discutem o tema “professor”, sendo que esse número cresce cada vez mais a cada dia. Eis algumas das comunidades mais significativas: “Eu tenho um professor F.D.P.”². São milhares de inscritos nesta comunidade. No seu portal de entrada, há a seguinte mensagem: “Quem não tem ou não teve um professor F.D.P.? [...] Já em outra comunidade, com título praticamente idêntico ao anterior: “Eu tenho/tive um professor F.D.P.”, observam-se os seguintes dizeres: “Você tem um professor que pega no seu pé? Você sofre com um professor que não sabe a matéria e bota a prova f***? Você tem um professor burro que se acha o bonzão? Em suma, você tem um professor F.D.P.? [...] aquele que da risada quando passa a nota das provas ou ki axa super divertido quando dexa alguém di exame” (ZUIN, 2008, p. 98-99).

Na esteira das reflexões e estudos iniciados por Zuin, foi possível realizar incursões a esse site de relacionamentos virtuais e descobrir, com poucos “cliques”, a raiva projetada na figura do professor, iniciada, muitas vezes, pela própria disciplina curricular ministrada, como é o caso desta comunidade: “Odeio Professor de Educação Física”. E ainda no seu perfil (texto no qual são colocadas as características, particularidades e objetivos da comunidade) é possível observar a seguinte descrição: “PARTICIPE desta comunidade. E quem Odeia o Professor ‘X’ da escola ‘Y’. Participe, vai ser legal, falar sobre ele, DESABAFE.”³

São inúmeras comunidades virtuais cuja intensão primeira é imprimir toda a raiva e animosidade dos alunos frente a seus professores (violentos, opressores, negligentes, repressores e antipáticos). Assim como Zuin (2008), mencionaremos

algumas delas: “Professor vai tomar ***” e, na descrição da comunidade, “Essa é pra todos(as) aqueles que ao discutir com o professor, quando ele te chinga e você pra não dar um soco na cara dele fala: AAA VAI TOMAR ***”. Outra, com título parecido, é: “Mando o professor toma ***!” e, no seu perfil, “Essa e para aqueles q ja mandaram seus professores tomar ***!!!!!!!!!!”. Existem ainda comunidades com os seguintes títulos: “MEU PROFESSOR É UMA B***!”; “professor sempre a mesma b***”; “MEU PROFESSOR É UM BURRO MORTO”; e “MEU PROFESSOR SE ACHA DEUS!!”, apenas para citar algumas delas e evidenciar os sentimentos de aversão e revolta dos alunos diante da figura do professor.

Na comunidade “meu professor foi ou é um mané”, encontramos o seguinte enunciado: “quem teve ou tem um professor chato, mané, otario e filho da mãe. bem vindo a esta comunidade. Poderemos afogar nossas mágoas e manda esse(a) professor(a) pra p...”. Constatam-se aqui sentimentos de amargura e raiva tão comuns nesses espaços, mas, além disso, podemos observar na sua descrição a compreensão de que o Orkut (comunidade) pode e deve ser utilizado como um espaço para externar todo o ressentimento e revolta que os alunos sentem do(s) professor(es).

Nesse site de relacionamento, o aluno encontra um ambiente favorável para sair do plano da mediocridade e explicitar aquilo que realmente pensa em relação a seus mestres, com manifestações sarcásticas, pois as declarações agressivas que usam denunciam aquilo que o professor realmente representa e que os alunos não assumem na sala de aula por medo de retaliação (ZUIN, 2008).

A consubstanciação desses elementos evidencia a necessidade de refletirmos e analisarmos as raízes dessas atitudes sarcásticas, clarificando os processos a partir dos quais se desenvolvem essas atitudes aversivas (dos alunos diante da figura do professor) e compreendendo as implicações desse cenário para a construção das situações de ensino e aprendizagem, para uma relação positiva e afetiva entre professor-aluno e para uma (re)significação das representações sociais desse professor.

Considerações finais

Após essas breves considerações, esperamos ter ficado esclarecido que a aversão dos alunos em relação aos seus professores e destes para com os alu-

nos existe e é manifestada, objetiva ou subjetivamente, por meio de inúmeras formas/ações/espacos e, principalmente, por meio de espacos virtuais de relacionamentos, como é o caso do Orkut.

Segundo Ferreira (2003), essa violência implícita ou simbólica é compreendida como sendo aquela ação ofensiva ou ato agressivo que não identificamos com pontualidade e clareza, a qual age de maneira sutil sobre os pensamentos, comportamentos e atitudes estabelecidas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, evidencia-se que:

[...] a investigação dos fatores subjetivos, que muitas vezes determinaram, e ainda determinam, as diretrizes do processo educacional/formativo [...] demonstram ser tão relevantes para a formação educacional quanto os conteúdos objetivos que deveriam ser assimilados pelos alunos (ZUIN, 2008, p. 75-76).

Faz-se necessário compreender a urgência de agirmos no sentido de identificar, analisar e intervir nesse(s) conflito(s), fazendo o professor (re)pensar sua didática e as demais posturas pedagógicas opressoras, assumindo esse enfrentamento na e pela práxis, capacitando-o para a superação de modelos historicamente construídos e naturalizados no universo escolar. Se, por um lado, caberia ao professor um possível papel de autoridade inerente à sua própria função educacional hierarquizada, por outro, entende-se que este deveria então ser mediado por adequados diálogos, análises e reflexões acerca dos problemas, conflitos e necessidades que eclodem a partir da realidade escolar, dos processos de ensino e aprendizagem e das especificidades dos alunos.

Além disso, o professor precisa entender que a profissão que lhe imputa o saber é a mesma que exige dele uma caminhada ladeada pelas possibilidades e limitações, devendo-se negar a institucionalizada soberba intelectual, flexibilizando esse aprendizado, tornando o ensinar/aprender e aprender/ensinar prazeroso e significativo tanto para alunos quanto para professores. Só assim a escola poderá ser repensada e entenderá que “[...] não detém sozinha o monopólio do saber” (LIBÂNEO, 1998, p. 26), deixando de ser uma mera transmisora de informação para se consolidar como lugar de análises, significações e (trans)formações dos conhecimentos e saberes.

Isto posto, o papel da escola consiste na compreensão/mediação/solução das violências protagonizadas no ambiente escolar, sejam estas físicas,

verbais, ou que tenham outras formas, protagonizadas entre alunos-alunos, alunos-funcionários, gestores-alunos etc., mas, e principalmente, na relação alunos-professor.

Nas palavras de Macedo (2010, p. 71) se a escola:

[...] tratar tais questões como problema curricular e problema de gestão de conflitos, então, quem sabe, os conteúdos a serem aprendidos e a forma (afetiva, cognitiva e ética) de apreendê-los serão partes complementares e indissociáveis de um mesmo todo, que justifica o que se espera da educação básica e o que se investe nela, hoje.

Essas atitudes diminuirão o abismo afetivo nas relações professor-aluno, corroborando uma gradativa superação dos tabus sociais e escolares frente à profissão da docência. As inquietações que emergem desse esvaziamento e esfacelamento das relações entre professores e alunos, levantadas até aqui, são iniciais e carecem de um “debruçar” mais cuidadoso e apurado. E, embora a ênfase na mudança de atitude tenha recaído sobre os docentes, tem-se a compreensão de que as medidas podem e devem partir também do outro lado (alunos).

Destarte, o bem-estar nas relações entre esses atores escolares, quando efetivado e solidificado, poderá conduzir a educação para contextos e caminhos mais humanos, conciliatórios e emancipatórios, em que todos possam ter voz e vez, possibilitando um diálogo estreito entre a escola e as novas necessidades (mas não tão novas assim) que emergem da sociedade pós-moderna.

No entanto, para Macedo (2010), a falta de referências de como ensinar, agir, planejar e intervir, obedecendo a um “código” (geral) de condutas e objetivos desejáveis na escola, discutido e pensado por todos (pais, alunos, professores, gestores, funcionários, profissionais de outras áreas), dificultaria o desenvolvimento e a compreensão dos papéis, atribuições, deveres e liberdades inerentes a cada parte envolvida no fazer e agir escolar, corroborando para o surgimento dos conflitos, desmandos e violências, uma vez que não existiriam limites, regras e acordos previamente definidos. Pode-se pensar, por exemplo, que o fato de cada professor agir/reagir diferentemente diante de um mesmo aluno e/ou mesma situação-problema (indisciplina, déficit de aprendizagem, abandono das lições e atividades propostas, uso de minissaias/bonés etc.) pode ser suficiente para promover tensões e conflitos entre as partes envolvidas.

Dialogicamente, Ortega e Rey (2002, p. 32) atestam que a elaboração das normas deve ser assumida como “[...] a base da disciplina escolar, já que esta pode converter-se num problema que gera um clima de conflitos difícil de se definir, mas muito bem percebido como uma deterioração da convivência.”

Macedo (2010) destaca que o papel e a liderança do gestor intencionando a organização do espaço escolar e as relações sociais/afetivas/humanas estabelecidas, por meio da elaboração e implantação desse “código” de condutas ou normas, são imprescindíveis. Aquelas devem ser discutidas e definidas de forma reflexiva e democrática, com a participação de alunos, sociedade, professores, gestores, funcionários e outros(as) e, posteriormente, incorporadas ao projeto político-pedagógico da escola. Além disso, o autor externa que, se essas referências/normas servem para apoiar o ensino, as propostas de atividades e avaliações, o progresso de professores e alunos, “[...] por que haveria de ser diferente no plano das ações interindividuais, das condutas sociais, do que regula as interações entre as pessoas?” (MACEDO, 2010, p. 75-76).

Faz-se necessário compreender a importância do aluno participar do processo de criação dessas referências/normas, pois:

Com mais frequência do que reconhecemos, os alunos não participam na elaboração dos códigos de conduta da escola. [...] Quando os alunos se sentem sujeitos passivos em assuntos que os afetam, não se identificam com o esforço que é preciso fazer para o cumprimento de normas que vêem como alheias (ORTEGA; REY, 2002, p. 32).

Aliado aos esforços para organizar e regimentar as ações e práticas no espaço escolar, ambicionando a diminuição/redução dos desacordos e descontentamentos que estariam (ao menos hipoteticamente) gestando conflitos, animosidades e aversões entre professores e alunos, pode-se pensar em projetos pedagógicos específicos para a prevenção da violência (implícita ou explícita, verbal, simbólica ou física) e para o gerenciamento dos conflitos entre professores e alunos.

Segundo Ortega e Rey (2002), projetos dessa natureza devem se pautar em estratégias e recursos que visem à melhoria da convivência, objetivando resolver de maneira pacífica, democrática e dialogada os conflitos e prevenir o fenômeno da violência imbricada na relação professor-aluno.

Os trabalhos de prevenção da violência e gerenciamento dos conflitos nas escolas tornaram-se urgentes na contemporaneidade, requerendo a sua incorporação ao projeto político-pedagógico das escolas com o intuito de planejar e estruturar ações, estratégias e posicionamentos que diminuam as fronteiras entre alunos e professores, melhorem o convívio e o respeito entre ambos e favoreçam o diálogo e a comunicação estabelecida entre professor-aluno (AQUINO, 1999).

Por fim, adverte-se que as pequenas contribuições apresentadas não se manifestam como uma medida pretensiosa de encerrar esse assunto; apenas, e somente, propõem possíveis caminhos ou caminhos possíveis para a resolução dos conflitos e da violência – particularmente, a violência simbólica protagonizada tanto por parte do aluno quanto por parte do professor – no espaço escolar, devendo servir de subsídio para trabalhos, estudos e pesquisas futuras que ambicionem investigar, compreender e melhorar as relações socioafetivas e/ou interpessoais estabelecidas no e pelo tecido social escolar.

Notas

- ¹ As escolas que pertencem à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo estão agrupadas em duas coordenadorias: a Coordenadoria de Ensino do Interior e a Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo.
- ² Os termos ofensivos foram editados em relação às mensagens originais, sem perda de compreensão quanto à argumentação do autor, visto que o contexto permite a apreensão do significado.
- ³ Para preservar as identidades do professor e da escola descrita, optou-se em colocar, respectivamente, as letras X e Y.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor. W. Educação – para quê? In: _____. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 139-154.

_____. Tabus a respeito do professor. In: ZUIN, Antonio Alvaro Soares; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de. (Orgs.). *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. p. 157-176.

AQUINO, Julio Groppa (Org.) *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.

CANAU, Vera Maria. A didática e a formação dos educadores: da exaltação à negação: A busca da relevância. In: _____. (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 12-22.

_____. A revisão da didática. In: _____. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1989. p. 13-18.

FERREIRA, Maria Auxiliadora. *Violência nas escolas: visão de professores do ensino fundamental sobre esta questão*. 2003. 114p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica) – Escola de Enfermagem, USP, Ribeirão Preto, 2003.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. *Estratégia, poder-saber*. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. (Coleção Ditos e Escritos, v. 4).

FREUD, Anna. *O ego e os mecanismos de defesa*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Tradução de José Otavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

LIBÂNEO, Jose Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

MACEDO, Lino de. *Saber se relacionar é também questão de disciplina, competência e habilidade*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2010. (no prelo). (Cadernos do Gestor).

OLIVEIRA, Paula Ramos de. Formação docente: entre o possível e o impossível. In: I ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN, 2006, Guadalajara, Espanha. *Actas...* Guadalajara, 2006

ORTEGA, Rosário; REY, Rosário del. *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Tradução de Joaquim Ozório. Brasília: UNESCO/ UCB, 2002.

ZUIN, Antonio Alvaro Soares. *O trote na universidade: passagens de um rito de iniciação*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Adoro odiar meu professor: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico*. Campinas: Autores Associados, 2008.

Sites

<<http://www.orkut.br>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

A ação pedagógica junto à associação de moradores: formação e participação política

Pedagogical action at dwellers' association: formation and political participation

Recebido: 12/07/2011

Aprovado: 11/10/2011

Fabíola Alessandra Campi

Pedagoga pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/FECILCAM), unidade de Campo Mourão. Pós-Graduada em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). E-mail: fabicampi@gmail.com

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro

Pedagoga pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela UNICAMP. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/FECILCAM), unidade de Campo Mourão. E-mail: crispataro@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir a importância do pedagogo nos espaços de educação não escolares e relatar os resultados de pesquisa desenvolvida em uma associação de moradores da cidade de Engenheiro Beltrão (PR), envolvendo os membros da diretoria, conselho fiscal, comissão representativa da Câmara Municipal e o Poder Executivo, bem como os moradores

do bairro. A partir das ações realizadas juntamente com a comunidade envolvida, buscou-se viabilizar novas formas de interpretação da realidade, participação e vivência da cidadania, de modo a propiciar uma educação voltada à formação política, com base no entendimento e na conscientização com relação aos conceitos de política, participação e cidadania.

Palavras-chave

Educação, associação de moradores, participação política, cidadania.

Abstract

This article aims to discuss the importance of pedagogy on non-scholastic fields, reporting the results of research in a dwellers' association of Engenheiro Beltrão-PR, involving directors, the Audit Committee, the City Council and executive power, as well as residents of the neighborhood. From the actions performed with the community involved, it was enabled new ways of interpreting reality, participation and citizenship, in order to provide an education focused on political formation, based on the understanding and awareness about the concepts of policy, participation and citizenship.

Key-words

Education, dwellers' association, political participation, citizenship.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo discutir a atuação do pedagogo em espaços de educação não escolar, a partir dos resultados de uma pesquisa desenvolvida junto a uma associação de moradores da cidade de Engenheiro Beltrão (PR). Ao verificar os encaminhamentos empreendidos nesse espaço, buscou-se fomentar a formação dos sujeitos envolvidos na pesquisa por meio da viabilização de práticas pedagógicas que propiciassem a conscientização dos membros da referida associação sobre o conceito de cidadania, em especial sobre a importância da participação política.

A partir da observação participativa realizada no espaço da pesquisa, verificou-se a falta de conhecimento dos moradores e dos próprios membros da asso-

ciação com relação ao seu funcionamento e regulamentação. Ao mesmo tempo, as ações empreendidas pelos membros, no que se refere à reivindicação dos direitos junto ao poder público, assumiam um caráter clientelista/assistencialista. Diante dessa realidade, a pesquisa teve por finalidade investigar e analisar as possibilidades e a importância da atuação do pedagogo nesse espaço educativo, buscando desenvolver ações em conjunto com os membros da associação de moradores e com representantes da sociedade civil organizada (prefeito, vereadores, advogada e os moradores, de um modo geral), com o intuito de demonstrar a importância da formação para a participação política e cidadania.

Ao trabalhar em conjunto com os membros de uma associação de moradores do município de Engenheiro Beltrão visando à necessária organização e participação efetiva quanto aos assuntos referentes à vida política, à luz dos conteúdos e documentos legais que explicam e determinam o real sentido da cidadania, primou-se pelo desenvolvimento de um trabalho que atrelasse teoria e prática, considerando a cultura política dos envolvidos na pesquisa, a fim de viabilizar a apropriação de uma nova leitura de mundo e, conseqüentemente, a concretização de ações mais conscientes, críticas e reflexivas no âmbito da associação de moradores.

O pedagogo nos diferentes espaços educativos

Ao tomarmos por base as diretrizes curriculares do curso de graduação em pedagogia (BRASIL, 2006), vemos que o pedagogo, no exercício de sua profissão, deve ser imbuído de um espírito investigativo e, sobretudo, comprometido com a ressignificação de conceitos, tais como: identidade, diferença, direitos humanos, democracia, cidadania e, principalmente, cultura. Nesse sentido, ao atuar em diversos espaços em que ocorre o processo educativo (escolares e não escolares), o pedagogo necessita dispor de instrumentos teóricos que o habilite a atender às necessidades educativas dos sujeitos, a fim de que seja considerada, de um modo especial, a cultura política deles (GOHN, 2006).

Desse modo, torna-se necessária a formação de profissionais preparados para atuar em contextos não escolares, cuja importância tem sido crescente no âmbito das práticas socioculturais, uma vez que, conforme Libâneo (2002, p. 75), “[...] trata-se de uma demanda cada vez mais forte na sociedade.”

No entanto, assiste-se, hoje, a falta de profissionais qualificados para atuar nesses espaços e que tenham o interesse pela vivência da cidadania nesse âmbito: Até hoje pouco se cuidou da preparação formal e sistematizada de agentes e lideranças culturais que se especializassem no exercício de funções pedagógicas nesses ambientes não-escolares, levando-se em conta sua importância como mediadores da educabilidade necessária no processo informal da consolidação de uma cultura que seja articulada com uma proposta de construção de cidadania (LIBÂNEO, 2002, p. 75).

Nessa compreensão, verifica-se a necessária capacitação pedagógica sistematizada e qualificada dos profissionais para atuarem nesses âmbitos, que tenham um compromisso social, ético e político com a busca pela superação das desigualdades e injustiças. Acreditamos que isso somente será possível na medida em que os profissionais da educação possibilitem aos sujeitos, nos espaços de educação não escolares, uma nova visão de mundo, a partir de ações que viabilizem, sobretudo, o resgate da formação para a democracia e para o exercício da cidadania.

Com relação ao exercício da cidadania, faz-se necessário ressaltar que o termo não deve atrelar-se estritamente ao valor econômico, evitando-se, assim, a visão do cidadão como cliente que, enquanto tal, tem a incumbência de “consumir” acriticamente os serviços prestados pelos órgãos públicos sem, no entanto, compreender os princípios e as finalidades que regem as ações empreendidas. Tampouco devemos reduzir a compreensão da cidadania ao conhecimento dos direitos e deveres, os quais, embora essenciais, devem ser conhecidos, cumpridos, questionados, refletidos, negociados. Em outras palavras, a compreensão da cidadania implica considerar os sujeitos em sua história como seres capazes de envolver-se com a dinâmica social, política, econômica e cultural, em busca da compreensão e da superação das injustiças e desigualdades.

Nesse viés, é necessário que as ações pedagógicas empreendidas pelo profissional da educação nos espaços não escolares considerem a cidadania em seu sentido amplo, a fim de que educandos e educador possam interpretar a realidade, buscando transformá-la a partir da participação, do diálogo, da substituição de uma visão ingênua por uma visão crítica (FREIRE, 1996).

Para tanto, é preciso que o pedagogo leve em conta as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano e, sobretudo, contemple o educando em sua totalidade no encaminhamento das práticas pedagógicas, fomentando ações que

não ignorem as dimensões históricas, sociais, políticas, econômicas, culturais e éticas que influenciam na determinação deste enquanto sujeito histórico. Em outras palavras, entender os educandos em seus valores, representações, expressões simbólicas, crenças, diversidade cultural, formas de relações entre grupos humanos e outros.

Ao tratar dos espaços educativos não escolares, Gohn (2006) propõe o conceito de educação não formal, que compreende um campo de atuação alicerçado, de um modo especial, em ações coletivas que privilegiem o resgate da identidade coletiva do grupo. Paralelo a isso, a autora conceitua o educador que atua nessa instância como sendo o “outro”, como partícipe das relações de compartilhamento de experiências e troca de saberes, processos esses que são intencionais e viabilizam aprendizagens comprometidas com a formação integral do sujeito e com o processo de conscientização quanto às injustiças e às desigualdades.

A partir das considerações em pauta, entendemos que o pedagogo, no âmbito da educação não formal, deve viabilizar a apropriação do conhecimento por parte dos educandos por meio do estudo de conteúdos sistematizados e de ações que propiciem a reflexão e a conscientização dos sujeitos acerca de si e do mundo onde estão inseridos.

Participação política e conscientização

Ao partir do pressuposto de que o ser humano não é um ser isolado, mas que se constitui nas relações sociais, é necessário reconhecermos que esse indivíduo não deve proceder sozinho, de modo a ignorar os interesses comuns. Nesse sentido, recorreremos ao trabalho de Dallari (2000), que explica a importância da coletividade em detrimento do individualismo, no que tange à solução de problemas sociais:

Cada indivíduo sofre influência da sociedade em que vive, mas, ao mesmo tempo, exerce alguma influência sobre ela. O simples fato de existir, ocupando um espaço, sendo visto ou ouvido, precisando vestir-se e consumir alimentos, já é uma forma de influir. Por isso, todos os problemas relacionados à convivência social são problemas da coletividade e as soluções devem ser buscadas em conjunto, levando em conta os interesses de toda a sociedade (DALLARI, 2000, p. 21).

Concomitante ao que expõe o referido autor, vale ressaltar a necessidade da consciência de que os problemas políticos são de todos os membros da sociedade.

Desse modo, todos os indivíduos têm o dever de participar da vida social a fim de que se exerça influência sobre as decisões de interesse comum (DALLARI, 2000). Aqui, destaca-se a importância da participação política como um dever moral de todos os indivíduos, visto que a participação coletiva se faz necessária, inclusive, para impedir que as injustiças sejam impostas por uma minoria. Todavia, não é suficiente admitir apenas a importância da participação política, mas, sobretudo, promover a aquisição da consciência de que todos os seres humanos são iguais, fato esse que se contrapõe à aceitação das injustiças presentes em nossa sociedade. Para tanto, é necessário um trabalho de conscientização desenvolvido por meio do diálogo e de modo intencional por parte de todos aqueles que já tomaram consciência, uma vez que não se pode esperar que o indivíduo marginalizado descubra por si só as estratégias para superação das injustiças (DALLARI, 2000).

Desse modo, para que ocorra uma efetiva participação política, primeiramente, deve-se recorrer a um processo de conscientização dos sujeitos, pois, a partir de então, o indivíduo não será mais indiferente, mas comprometido com a participação entendida como um direito e uma necessidade. Para Dallari (2000, p. 51), o trabalho de conscientização implica:

[...] dar uma contribuição para que as pessoas percebam que nenhum ser humano vale mais ou menos que os demais e que todos podem e devem lutar constantemente pela conquista ou preservação da liberdade de pensar e de agir e pela igualdade de oportunidades e responsabilidades.

Além do trabalho de conscientização, o autor afirma que a organização de grupos na luta por interesses comuns é uma eficiente forma de participação política. É nesse contexto que se destacam as associações, entendidas como uma forma eficaz de participação política coletiva, visto que exercem um poder de pressão maior sobre o poder público. Ademais, garante algumas vantagens a seus membros, como observa Dallari (2000, p. 77):

[...] a associação é uma forma de participação política das mais convenientes, pois permite a conjugação de esforços, garante a continuidade das atividades e assegura a proteção legal para os participantes, uma vez que o simples registro de estatutos lhe dá existência legal e lhe confere direitos que as autoridades são obrigadas a respeitar.

Além das vantagens elencadas, é possível salientar que, enquanto direito e dever do cidadão, a participação política se traduz como uma necessidade que

deve estar voltada para a consecução do bem comum, de modo que se torne uma política autêntica que vise à responsabilidade pela defesa e à promoção da dignidade humana.

Formação política e educação no âmbito da associação de moradores

De acordo com Santos (2000), as associações de bairro são originadas, principalmente, da:

[...] participação e organização de moradores para a melhoria da qualidade de vida dos bairros, e consequentemente da cidade, pois representam uma força associativa que pode provocar as autoridades na tomada de decisões concretas em prol da comunidade.

No entanto, o que prevalece, atualmente, é a visão das associações de bairro não como um elo entre os interesses da comunidade e o poder público, mas sim como instrumento de prestação de serviços à população, que fortalece e reproduz o clientelismo e o assistencialismo. A esse respeito, Abers (2000, p. 1) alerta que:

As associações clientelistas são caracterizadas por seu caráter fechado e não-participativo. Diferentes das organizações coletivas de protesto que se valem do número de participantes para pressionar os políticos, as associações clientelistas obtêm benefícios através de uma relação exclusiva entre os líderes comunitários e seus chefes políticos.

Nesse sentido, a tradição clientelista no Brasil, conforme explica a autora, resultou na ligação de chefes locais a políticos nacionais ou estaduais em troca de favores. No entanto, Abers (2000) aponta, como exposto anteriormente, a existência das organizações coletivas de protesto. Nessa direção, podemos dizer que, estruturadas e organizadas na reivindicação de seus direitos junto ao poder público, contando com a participação de todos, as associações de bairro podem obter benefícios por meio da pressão política, e não mais por favores. Para isso, é preciso que sejam regulamentadas judicialmente e que todos os membros, inclusive e principalmente os moradores, tenham consciência de que a participação política é um direito e um dever do cidadão.

O processo de conscientização exige uma ação intencional. De acordo com Freire (1997), cabe justamente ao educador, comprometido com os indivíduos ou grupos marginalizados, buscar a formação política e a conscientização dos

sujeitos. Conforme o mesmo autor, as práticas educativas voltadas para tal processo de conscientização remetem-se às questões de organização e reflexão em torno de objetivos comuns, como se explicita a seguir:

Os educadores e grupos populares descobriram que a educação popular é, sobretudo, o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (FREIRE, 1997, p. 28).

Ainda para Freire, não é possível dissociar política e educação, visto que a educação não é neutra, tampouco se fecha em si mesma, mas é influenciada pelos aspectos econômicos, culturais e éticos que permeiam as relações sociais.

[...] toda prática educativa demanda a existência dos sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais [...]. Daí a politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 1996, p. 77).

Em face ao que explicita Freire (1996), entendemos que, nos diferentes espaços educativos, inclusive nos espaços não escolares, a educação política vislumbra o ensino de conteúdos que possibilitem a formação da consciência crítica acerca da realidade circundante. Isto posto, um trabalho a ser realizado nas associações de bairro deve contemplar a reestruturação das lutas e de práticas educativas voltadas para a formação política de seus membros, em um processo em que todos aprendam e ensinem.

De acordo com Souza (2005, p. 97), faz-se necessária a conscientização dos grupos marginalizados, proporcionado “[...] uma concepção de mundo crítica e consciente, para que os seus agentes não sejam meros reprodutores da ideologia dominante, e sim agentes transformadores da sociedade vigente.” Nesse sentido, diante do aspecto inegável da política na prática educativa e da dialética contida nesse processo, vale ressaltar que a formação política no âmbito das associações de moradores não se dá apenas pelo estudo, mas, principalmente, por meio das lutas concretas, da participação e da relação que se estabelece no convívio social.

Em essência, pensar em uma educação política no âmbito das associações de moradores implica o conhecimento de métodos e a administração de conteúdos que estimulem a criticidade e que venham ao encontro dos objetivos comunitários em detrimento do caráter clientelista/assistencialista presente nas associações de moradores.

Objetivos

A partir da fundamentação apresentada anteriormente, a pesquisa aqui relatada teve como objetivo investigar a atuação do pedagogo no espaço da associação de moradores, no sentido de fomentar a formação e a participação política dos sujeitos envolvidos. Para tanto, foram encaminhadas práticas pedagógicas junto a uma associação de moradores da cidade de Engenheiro Beltrão. As práticas efetivadas visaram, por meio de um processo dialógico e de ações coletivas, à formação dos sujeitos envolvidos para o exercício da cidadania, tendo em vista a aprendizagem política dos direitos e deveres dos cidadãos, e à busca pela conscientização acerca de conceitos, como política, cidadania e participação política.

Nesse sentido, a partir da prática desenvolvida, buscou-se investigar de que forma as intervenções pedagógicas promovidas no âmbito da associação de moradores possibilitaram aos sujeitos aprendizagens vinculadas à formação e participação política. Buscou-se, ao mesmo tempo, verificar em que medida as ações realizadas contribuíram para a conscientização dos sujeitos quanto ao real sentido da associação de moradores enquanto instância de participação que busca a efetivação de objetivos comunitários.

Metodologia

A metodologia empregada para a realização da presente investigação fundamentou-se na pesquisa-ação, a qual deve ser entendida como uma investigação formativo-emancipatória que se caracteriza como um processo de reflexão entre os sujeitos envolvidos em prol de sua emancipação (FRANCO, 2005). Ao visar à emancipação dos sujeitos pela ênfase em ações coletivas, propõe-se a resolução de problemas, tendo em vista a transformação da realidade, por meio de ações cooperativas e participativas. Conforme expõe Thiollent (1994, p. 14),

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução

de um problema coletivo nos quais os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Desse modo, a apropriação do conhecimento não se dá apenas por meio do estudo de conteúdos sistematizados, mas na troca de experiências e saberes entre pesquisadores e participantes em prol da resolução de um problema comum.

Pelo seu comprometimento com a educação, informação e organização, verifica-se o aspecto político da pesquisa-ação. Sobre a dimensão política presente na metodologia em pauta, Thiollent (1994) expõe que as práticas políticas possuem uma estreita ligação com os movimentos de afirmação da identidade cultural, por intermédio de práticas, tais como: a redefinição de uma estratégia ou tática e a mobilização de uma categoria da população para formular reivindicações e conquistar determinados objetivos.

Com base no exposto, foram planejadas e desenvolvidas ações pedagógicas junto a uma associação de moradores da cidade de Engenheiro Beltrão, as quais tiveram por referência contemplar a relação entre política e educação.

O trabalho foi desenvolvido ao longo do primeiro semestre de 2009. Foram realizados 16 encontros, com o objetivo de proporcionar, por meio de estudos e discussões de temáticas específicas e também dos problemas oriundos da própria realidade do bairro, a formação e participação política dos sujeitos envolvidos. Em cada encontro realizado com os membros da associação, participaram em média 12 pessoas.

No decorrer da prática realizada, foram desenvolvidas diferentes ações, muitas delas propostas, inclusive, pelos próprios sujeitos envolvidos: estudo e discussão sobre o estatuto da associação de moradores; realização de dinâmicas enfocando a importância da coletividade, participação política e cidadania; reunião com os moradores e membros da associação sobre a importância da organização comunitária; levantamento dos principais problemas do bairro; campanha de conscientização sobre a importância da participação política; rodas de conversa; realização de atividades educativas no âmbito da associação. A fim de atender aos objetivos do trabalho pedagógico, participaram também, em alguns dos encontros, representantes do poder público, como o prefeito municipal e vereadores.

Apresentação dos resultados e discussão

A prática pedagógica desenvolvida junto à associação de moradores ocorreu a partir de observações realizadas pelas pesquisadoras quanto à organização e funcionamento desse espaço. De acordo com as observações, percebeu-se que a associação não atuava em conformidade ao que regia seu estatuto. Tal entendimento deveu-se à presença do forte elo clientelista e assistencialista (caracterizado pela predominância de interesses individuais em detrimento aos coletivos) nas práticas que eram encaminhadas pelos sujeitos.

O documento em questão determinava, em seu segundo artigo, que a associação de moradores tinha, entre suas finalidades, estudar as condições sociais, econômicas, sanitárias e outras, bem como seus problemas, recursos e aspirações, devendo, portanto, contribuir para a organização popular e comunitária em prol do desenvolvimento humano, cultural, social e econômico dos moradores que nele residiam, por meio de atividades educativas. Estabelecia ainda que a referida entidade deveria representar os moradores em suas reivindicações junto aos poderes constituídos, colaborando no sentido de dar-lhes conhecimento dos principais problemas do bairro, pleiteando as necessárias soluções.

De posse dessas informações, preocupou-se em encaminhar práticas pedagógicas que promovessem a organização e a conscientização da comunidade, no que se referia à vivência e à compreensão da cidadania enquanto um direito e também um dever. Para tanto, buscou-se demonstrar a importância da participação política em relação à efetivação dos objetivos comunitários, uma vez que a falta de organização da comunidade, além de fortalecer os laços clientelistas/assistencialistas já mencionados, contribuiu sobremaneira para a não concretização dos objetivos para os quais foram criadas as associações de moradores. Isto posto, realizaram-se atividades que foram norteadas por uma estreita associação de um problema coletivo – no caso, a falta de conscientização sobre a importância da participação política.

Ao viabilizar aos membros da associação o estudo e a discussão sobre o estatuto da associação de moradores, paralelo a reflexão sobre cidadania e participação política com ênfase na força da coletividade, permitiu-se aos participantes entender por um viés teórico a realidade vivenciada pela associação até o momento e a necessidade de uma transformação. Tal conscientização possi-

bilitou que os participantes da pesquisa pudessem compreender melhor sobre o funcionamento e regulamentação da instituição, conhecimento esse ainda não apropriado em profundidade por eles. Vale ressaltar que tal apropriação faz parte de um processo que não se finda no mero conhecimento do que reza a lei, mas se caracteriza pela sua vivência cotidiana diante da necessidade de resolução dos problemas de interesse coletivo.

Permitiu-se, além disso, o entendimento sobre a real finalidade da associação de moradores, uma vez que esta até então se traduzia como um mero *locus* de repasse de informações e cerimônias religiosas, justificando a pouca ênfase dada à organização dos moradores no que condiz ao exercício da cidadania.

A prática pedagógica buscou propiciar também a conscientização dos envolvidos sobre a importância da participação política, por meio de leituras bibliográficas, debates e discussões acerca desse tema. Com o desvelar deste trabalho, pôde-se evidenciar que alguns membros da associação não concebiam a política em sua amplitude, entendendo que esta se limitava aos políticos, ou seja, restrita aos governantes. Com o intuito de desmistificar essa ideia, explicou-se a eles que a “[...] política é a conjugação das ações de indivíduos e grupos humanos, quando se dirige a um fim comum” (DALLARI, 2000, p. 10). Assim, a partir do que expõe Dallari, buscou-se demonstrar a necessidade da participação política, tendo como enfoque as ações voltadas para a consecução de um bem comum. Ainda nessa perspectiva, procurou-se salientar a importância da coletividade, visto que somente por meio da união de todos, no que tange à busca da efetivação dos objetivos comunitários, seria possível a melhoria do bairro.

Nesse sentido, foi realizada uma dinâmica que serviu de base para reflexões quanto à força da coletividade. Foi entregue, para cada membro da associação de moradores, uma folha de sulfite na qual deveriam escrever individualmente (em um primeiro momento) palavras com diferentes iniciais, em um tempo determinado, sendo que, posteriormente, deveriam escrever em duplas e, depois, em trios. Os participantes puderam perceber, por intermédio dessa dinâmica, que, ao comparar as palavras escritas individualmente com as escritas em dupla ou em trio, a quantidade era sempre superior quando essa atividade era desempenhada em conjunto. Essa reflexão e as discussões encaminhadas com relação à dinâmica permitiram que os participantes entendessem que uma associação de moradores não deve, pois, visar interesses individuais, mas sim coletivos.

Verificou-se que os moradores do conjunto habitacional em questão não iam às reuniões pelo fato de não entenderem a necessidade e a importância de participar da vida política. Em depoimentos dos sujeitos, era evidente a dicotomia com a qual compreendiam a vida política da vida particular, por não se verem responsáveis pelas melhorias do bairro, atribuindo essas responsabilidades a determinados cargos da associação de moradores, como presidência e diretoria. Soma-se a isso o fato de os integrantes da associação, inclusive os moradores, não saberem o procedimento necessário à reivindicação de seus direitos junto ao poder público. Notou-se também a falta de conhecimento dos membros da associação sobre a importância de investigação das necessidades e opiniões de todos os moradores acerca de encaminhamentos a serem empreendidos.

Desse modo, foram propostas discussões sobre a importância da organização das ações quando se almejava reivindicar direitos coletivos junto ao poder público. Isso se fez por intermédio de reuniões e rodas de conversa, as quais viabilizaram o compartilhamento de experiências e a troca de ideias entre os envolvidos na pesquisa sobre como a associação de moradores poderia se organizar para conseguir abarcar maior número de pessoas a participar da vida política e, conseqüentemente, reivindicar seus direitos, de modo coerente e pertinente. Isto posto, o grupo chegou ao consenso de que era necessário que os membros da associação se organizassem em prol da realização de um levantamento sobre as principais necessidades do bairro para posterior elaboração de dois ofícios que seriam encaminhados à Câmara Municipal de Engenheiro Beltrão.

Os ofícios foram elaborados coletivamente a fim de que fossem consideradas as opiniões dos membros da associação e da comunidade local. Após ter sido realizado o levantamento dos principais problemas do bairro pelos envolvidos na pesquisa, os representantes do poder público foram convidados para ouvir as reivindicações e também falar sobre cidadania. Estiveram presentes nesse momento o prefeito municipal e cinco vereadores que compunham a comissão representativa da Câmara Legislativa.

Na oportunidade, os representantes aqui mencionados comentaram sobre a importância do coletivo no que se refere à organização em prol dos objetivos comuns, além de enfocarem os problemas políticos como problemas de todos. Em concordância ao que expuseram os vereadores e o prefeito municipal, Dallari (2000, p. 21) explicita que é “[...] errado obrigar um indivíduo procurar

sozinho a solução para seus problemas, quando estes afetam a convivência.” E é igualmente errado permitir que qualquer indivíduo proceda como se vivesse sozinho, ignorando os interesses comuns. Essa reflexão favoreceu a compreensão sobre o necessário resgate da identidade da associação de moradores que se perdera no decorrer do tempo.

De acordo com Jacobi e Gadotti (1994, p. 5), o conceito de participação pode ser definido da seguinte maneira:

A participação configura a possibilidade de os cidadãos representarem papel relevante no processo de dinamização da sociedade, assim como do exercício de um controle mais permanente e consistente da coisa pública pelos usuários, sustentado pelo acesso à informação sobre o funcionamento do governo da cidade.

Com base nessa premissa, o trabalho realizado viabilizou a vivência da cidadania ao possibilitar aos envolvidos na pesquisa o seu exercício enquanto um dever, já que tanto os membros quanto os moradores da associação de moradores puderam reivindicar seus direitos e compreender melhor a forma como deveriam exigir das autoridades os benefícios necessários ao bairro.

Nesse sentido, vale destacar que foi realizada uma reunião com os moradores do bairro a fim de dar início à “Campanha de Conscientização sobre a Importância da Participação Política”. Essa campanha consistia em despertar a consciência dos moradores de suas possibilidades enquanto sujeitos sociais para que pudessem contribuir com a transformação da realidade a partir do entendimento de sua força política. Tal campanha teve o intuito de explicar e dialogar com os moradores sobre os deveres de todos como cidadãos.

Tendo em vista a efetivação desse objetivo, assistimos ao filme “Ilha das Flores”, pelo fato de o enredo voltar-se de um modo especial às injustiças, desigualdades e explorações advindas do modo de produção vigente em nossa sociedade. Discutiui-se, com base nas ideias transmitidas pelo filme, o real sentido da cidadania, ao analisarmos o que é propagado pelos meios de comunicação de massa, principalmente no que diz respeito às propagandas sobre os documentos dos cidadãos. Essas ideias, de um modo geral, enfatizam que basta o indivíduo ter documentos (identidade e registro de nascimento) para ser cidadão, deixando de explicitar que a cidadania é construída por meio das relações que se estabelecem entre os seres humanos, mais precisamente no convívio do dia a dia.

A partir da análise de documentos oficiais, em especial da Constituição Federal (BRASIL, 1988), surgiram diversas perguntas e reflexões, pois os sujeitos envolvidos puderam perceber que os veículos de comunicação de massa não enfocavam o que de fato era cidadania, visto que esta vai muito além da aquisição de documentos pessoais. Para explicitar outro ponto que norteou essa discussão, utilizamo-nos de Dallari (1998, p. 14), que, ao conceituar a cidadania, faz referência a:

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

Ao partir do pressuposto de que essa relação de inferioridade é demarcada pela falta de uma participação ativa na vida comunitária e pela falta de consciência da cidadania como aquela que é construída por meio das relações entre os indivíduos no dia a dia, vê-se a necessidade de viabilizar o desenvolvimento da criticidade e promover a reflexão dos sujeitos sobre a realidade em que estão inseridos. Ratifica esse pensamento o fato de que, ao não conceber a cidadania enquanto uma conquista e, principalmente, como uma forma de intervenção social, os cidadãos, de um modo geral, não levam a sério a coisa pública, deixando de exercer seus direitos por ter a concepção muito restrita de cidadania.

Com vistas a esmiuçar esse conceito, promoveu-se uma roda de conversa com uma advogada, que fomentou as discussões e situou-nos (pesquisadoras e participantes) em nossa realidade. De acordo com o que expôs a advogada junto ao grupo, ainda prevalece no Brasil uma concepção muito reducionista de cidadania – presa a atividades como votar ou pagar impostos –, o que contribui para que as injustiças sejam vistas como naturais, e os direitos, como privilégios de alguns. Diante de tal exposição, buscou-se repensar, junto aos sujeitos envolvidos, a forma como vinha sendo exercida a cidadania no Brasil. Os participantes pontuaram estratégias de ação no que se referia a um novo caminhar da associação e passaram a ter consciência de que a cidadania em seus limites se traduzia a partir da organização e participação de seus membros em torno de objetivos comuns.

Tendo em vista que um dos objetivos comunitários levantados pelos próprios participantes da associação de moradores referia-se ao encaminhamento de algu-

ma atividade educativa nos limites da associação, preocupou-se em mobilizar os moradores a interagir por meio do encaminhamento de aulas de ginástica, uma vez que essa atividade vinha ao encontro das expectativas e interesses dos moradores. Vale lembrar que a catequese era a única atividade educativa desenvolvida no salão comunitário. Com o intuito de modificar essa realidade, atualmente são ministradas aulas de ginástica com o objetivo de estimular e incentivar o fortalecimento dos laços de amizade e integração, pautados nos princípios de igualdade, uma vez que participaram dessas aulas tanto jovens como adultos e idosos.

A partir da prática pedagógica aqui relatada, fica evidente que o trabalho desenvolvido permitiu aos sujeitos verificar a importância das ações coletivas e da participação na busca por causas de interesse comum. Isso, consequentemente, favoreceu o resgate da identidade coletiva do grupo, qual seja: reivindicar em conjunto ou em prol do bem comum. Pode-se acrescentar que o atuar coletivo tornou-se mais significativo para os membros da associação de moradores após o trabalho de conscientização, executado nas reuniões junto aos membros da associação e porta a porta junto aos moradores. Esse fato contribuiu sobremaneira para a mobilização dos participantes em comprometer-se com a vida em comunidade, vista não mais como responsabilidade apenas dos dirigentes, mas da sociedade civil como um todo.

Ao contar com a participação de membros da Câmara Municipal de Engenheiro Beltrão, do prefeito municipal, da advogada e da pedagoga que conduziu o processo, os participantes da associação de moradores puderam, por meio de atividades educativas, entrar em contato com novos conhecimentos sobre a vida política, contribuindo com a formação de todos os envolvidos e com o resgate da identidade cultural da associação, entendida não mais como *locus* de prestação de serviços e favores, mas como local de ação política em favor da coletividade.

A formação política, a aprendizagem e o exercício da cidadania, no decorrer da pesquisa realizada, não se deram somente pela apropriação de conteúdos sistematizados, mas, fundamentalmente, pela participação e pelas relações estabelecidas entre os sujeitos.

Para melhor evidenciar os resultados obtidos com a intervenção pedagógica realizada, segue o relato de alguns dos membros da associação de moradores acerca do que aprenderam e de como esses aprendizados os ajudaram a

posicionar-se politicamente no que se refere à reivindicação dos direitos junto ao poder público. Assim expressaram-se:

- aprendizados advindos do conhecimento da legislação:

Ter conhecimento do estatuto da associação foi importante porque permitiu conhecer melhor as leis da associação, o que permitiu compreender como esta deve caminhar (Roberto¹, membro do conselho fiscal).

- aprendizados sobre a importância da organização e da participação dos moradores:

Foi importante saber que primeiro temos que nos organizar para que o povo participe. Quando todo mundo se une para resolver os problemas, que é de todo mundo, aí sim estamos fazendo as coisas direito (Camila, membro da associação de moradores).

Na opinião da participante, o processo de organização foi importante a fim de viabilizar a participação dos moradores na vida política do bairro, já que essa atitude seria a mais correta.

- aprendizados sobre a importância do trabalho em equipe:

Pude entender ainda mais que somente trabalhando em equipe uma associação pode colher frutos, afinal quando falamos de associação não estamos falando de um só, mas de várias pessoas que precisam se unir se quiser conseguir alguma coisa (Carla, segunda secretária).

O relato explicita, portanto, a compreensão da entrevistada no que diz respeito à força da coletividade, que deve caracterizar o trabalho empenhado pela associação de moradores.

- aprendizados sobre a política:

Há política de governantes e há política que nós fazemos quando nos reunimos. Às vezes as pessoas dizem que não gostam de política e que não se envolvem. Compreendi melhor que, de um modo geral, mesmo sem saber, estamos “politicando” (Maria, membro da associação de moradores).

Na fala da entrevistada, é possível perceber a ampliação do conceito de política enquanto fruto dos estudos realizados sobre essa temática. Ressalta-se aqui a compreensão no que diz respeito à indissociabilidade da vida particular e da vida política.

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

Diante do que expõe Lucas, fica evidente sua compreensão acerca da importância da participação de todos na vida política, quando se almeja romper com a exploração preconizada pelos que detêm o poder. Nesses termos, o entrevistado demonstra que se apropriou da ideia de que todos os cidadãos são capazes de transformar a realidade quando se posicionam e deliberam em prol do bem comum.

Quando me tornei líder, a minha concepção de política nunca foi a mesma dos governantes. Minha visão sempre foi diferente, porque sempre me pre-ocupeei com os interesses da comunidade. Com as discussões que fizemos sobre política, pude entender a importância do povo se organizar no sentido de defender os mesmos objetivos. Ficaram claras em minha cabeça duas concepções de política: uma que é voltada para si e outra que é voltada para a coletividade (Joelma, presidente da associação).

Na fala da presidente da associação, é clara a distinção que faz entre a política que foca os interesses individuais e a política que se volta aos interesses da coletividade. Percebe-se em sua tese a importância de um consenso coletivo no que tange à busca e à concretização dos objetivos comunitários.

- união, fruto das práticas pedagógicas:

Por meio dos estudos, percebi a importância de nós, membros da associação, sermos mais unidos. Percebi que os demais membros compreenderam que sozinho não posso fazer nada, que eles precisam me ajudar. Os estudos possibilitaram a conscientização da responsabilidade que temos com relação à associação. Sei que eu tenho que reivindicar e os membros da associação perceberam que também devem atuar neste sentido. Eu posso dizer que eles estão mais comprometidos (Joelma).

No relato anterior, tem-se uma declaração de que, a partir das práticas encaminhadas, viabilizou-se a conscientização por parte dos membros da associa-

ção sobre suas respectivas responsabilidades, o que, conseqüentemente, resultou em maior comprometimento deles no que diz respeito ao fato de estarem representando uma comunidade.

- aprendizado advindo da nova maneira de reivindicar:

Aprendemos a reivindicar de forma diferente do que estávamos acostumados. E com isso vimos o interesse do prefeito, dos vereadores e dos moradores para com os nossos problemas. O fato de ouvirmos as pessoas foi importante porque tivemos mais força (Rute, membro do conselho fiscal).

Constata-se, assim, que o fato de se ouvir todos os moradores foi imprescindível no momento de reivindicação junto ao poder público, pois, ao mobilizarmos os moradores do bairro com relação aos problemas, mobilizamos também os representantes do povo, que se viram incumbidos de responder às reivindicações. De acordo com os próprios membros da associação de moradores, estes nunca haviam participado das reuniões ministradas nessa instância.

Foi ótimo reivindicarmos utilizando de meios mais apropriados [ofício], pois vimos o interesse dos representantes que estão ligados à comunidade. Percebemos a importância da escrita, e não só da fala (Joelma).

Ao serem elaborados os ofícios encaminhados aos representantes do poder público, percebeu-se uma maior consideração por parte do prefeito e dos vereadores, que puderam verificar que a reivindicação estava de acordo com os princípios legais.

- aprendizado por meio da troca de experiências:

Através da partilha ficou mais claro na cabeça da gente o que é cidadania, porque parece que é uma coisa fácil, mas não é (Judite, secretária da associação de moradores).

Na roda de conversa na qual a advogada falou sobre cidadania, entendi que todos nós temos direitos iguais, porque somos iguais. A partir disso vi que nós não devemos nos acovardar. Cada um deve viver a cidadania. Muitas vezes a pessoa não conhece seus direitos e por isso acaba se acomodando, não reivindicando, ou seja, não lutando pelos seus direitos. A pessoa não deve ter medo de cobrar do poder público se conhece esses direitos e cumpre com os seus deveres de cidadão (Noemi, tesoureira).

Com base no que declara Noemi, pode-se inferir que, a partir do que expôs a advogada na roda de conversa, os membros da associação de moradores foram

estimulados a dar continuidade ao trabalho de reivindicação sem medo e de modo mais consciente.

A ampliação da concepção de cidadania permitiu a nós exercê-la de modo mais consciente e crítico a partir do entendimento não só dos direitos, mas dos deveres (Marcos, segundo tesoureiro).

Os depoimentos aqui expostos nos possibilitaram ver o que aprenderam os membros da associação dos moradores com o desenvolvimento das práticas pedagógicas e o que julgaram mais relevante nesses aprendizados, no que diz respeito à formação e à participação política. Foi possível verificar que os participantes passaram a ter uma nova compreensão da realidade e a entender como deveriam proceder quando da reivindicação junto ao poder público. Pôde-se constatar também que os estudos ministrados e a viabilização da vivência dos conhecimentos adquiridos se concretizaram em aprendizagens significativas no âmbito da associação de moradores.

Fica evidenciada, portanto, a importância da prática pedagógica aqui apresentada, que demonstra a possibilidade e a relevância das práticas educativas que buscam a conscientização e a formação política por meio de um trabalho intencional desenvolvido junto aos educandos.

Considerações finais

O presente artigo buscou apresentar a importância da atuação do pedagogo em espaços educativos não escolares, a partir da discussão de resultados de pesquisa desenvolvida junto a uma associação de moradores. A proposta da pesquisa abarcou o desenvolvimento de uma prática pedagógica com o intuito de proporcionar a conscientização dos participantes quanto à importância da participação coletiva e do exercício da cidadania enquanto ação política na busca por objetivos comuns.

O trabalho desenvolvido junto à associação de moradores, ao viabilizar a formação em torno da organização, conscientização e reflexão sobre a participação política, favoreceu aos membros da referida instituição e à comunidade em geral a compreensão do real sentido da associação que foi concebida. Em outras palavras, pode-se dizer que foi dado início ao resgate da identidade da associação de moradores em detrimento aos laços clientelistas e assistencialistas que predominavam nesse espaço.

Com base na indissociabilidade entre pesquisa e ação, com ênfase em um agir coletivo, as práticas pedagógicas desenvolvidas voltaram-se à resolução conjunta dos problemas do bairro, pautadas no diálogo e na troca de saberes e experiências, o que permitiu a pesquisadora e participantes prenderem-se aos conteúdos sistematizados e realizarem uma nova leitura de mundo a partir de reflexão e análise da ordem social posta.

A partir da ação pedagógica desempenhada, os membros da associação puderam compreender o conceito de cidadania e vivenciá-la por meio da reivindicação de seus direitos e, principalmente, pelo conhecimento de seus deveres.

Ao viabilizar o desprendimento de uma visão tímida sobre cidadania e política, os participantes puderam também entender que as reivindicações populares são ouvidas a partir de procedimentos não individuais, mas efetivados de forma coletiva. Foi possível ainda estabelecer um diferencial entre o que é direito e o que são favores, com relação ao cumprimento das responsabilidades inerentes ao poder público. Nessa ambiência, desmistificou-se o conceito de cidadania, encarado não como um mero ato de votar ou possuir documentos pessoais, mas a partir da apropriação de um conceito mais amplo que contempla a reivindicação, o dever e a conquista.

Isto posto, foi possível entender que a educação não é neutra, mas intrínseca aos condicionantes históricos, sociais, éticos e políticos. Tal compreensão norteou o desenvolvimento deste artigo, fomentando as ações empreendidas.

Por fim, ressalta-se a importância da atuação do pedagogo em espaços de educação não escolar, uma vez que esse profissional, ao lançar mão dos instrumentos teóricos e práticos junto aos educandos, pode favorecer a tomada de consciência coletiva no âmbito político e cultural.

Notas

¹ Para preservar os depoentes, os nomes utilizados são fictícios.

Referências bibliográficas

ABERS, Rebecca. Do clientelismo à cooperação: governos locais, políticas participativas e organização da sociedade civil em Porto Alegre. *Cadernos da Cidade*, v. 5, n. 7, 2000.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado, 1988.

_____. Ministério da educação. Diretrizes Curriculares - Cursos de Graduação. *Resolução CNE/CP nº 1*, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: DOU, 2006.

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

_____. *O que é participação política*. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 2000.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

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

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

JACOBI, Pedro; GADOTTI, Moacir. Participação e descentralização: a experiência educacional do município de São Paulo (1989-1992). *Anuário de Educação*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994. Disponível em: <http://www.cedec.org.br/files_pdf/Participacaoedescentralizacao.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que dever ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA. Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Antonio Silveira Ribeiro dos. Programa Ambiental: A última Arca de Noé. A importância das associações de bairro. *Sampa Online*, São Paulo, 6 de outubro de 2000. Disponível em: <<http://www.sampaonline.com.br/reportagens/associacoesdebairro2000out06.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2011.

SOUZA, Maria. *Práticas educativas de associações de moradores na década de 1990*. Terezina: EDUFPI, 2005.

THIOLLENT. Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1994.

Travessias do cuidar: diálogos em educação e saúde

Crossings of care: dialogues on education and health

Recebido: 1/08/2011
Aprovado: 16/11/2011

Líris Delma de Lima e Silva Azevedo

Graduação em Medicina pela Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP). Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Doutoranda em Ciências da Cirurgia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: ldjp@terra.com.br

Resumo

Neste artigo refletimos sobre o cuidado como pressuposto ético na formação dos agentes comunitários de saúde, de modo a se constituírem em mediadores entre o conhecimento desenvolvido nas universidades e nas comunidades, dialogando com as ciências da educação e da saúde. Esses agentes, com sua linguagem característica, são partilhantes do cotidiano de pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade no contexto brasileiro. Fundamos nossa discussão na pedagogia de Paulo Freire (2001, 2003) e nas perspectivas de educação e ética de Leonardo Boff (2003) e Severino Antônio (2009), entre outros autores. Propomos a formação de educadores, intérpretes junto às suas comunidades, a partir de um caminho possível para a reconstrução das relações dialógicas, necessárias para o questionamento de políticas inadequadas e bancárias na saúde, visto que estas, antes de promoverem um modo de vida saudável, colocam a doença como finalidade e o ser doente como um mero espectador, reduzido à doença orgânica e à situação miserável. Propomos ainda

a necessidade da valorização do cuidado na formação desses agentes por meio de uma metodologia que contemple o conhecimento científico das patologias, seu diagnóstico e terapêutica, as inter-relações ecobiológicas e sociais e a reflexão crítica da necessidade de um projeto político que conduza às mudanças no ambiente das comunidades, de acordo com o modelo vivido por Paulo Freire.

Palavras-chave

Educação, saúde, agentes comunitários de saúde, educação comunitária.

Abstract

In this text we reflect on the formation of educators in communitarian health, the communitarian agents of health, in order to form mediators between the knowledge developed in the universities and the communities, dialoguing with the sciences of Education and Health, as a way of interconnecting diverse kinds of knowledge. These educators - with their specific language - rebuild and give a different meaning to the quotidian of people who are in situation of vulnerability in the current Brazilian social-economic-cultural context. Inside a critical understanding, established by the pedagogic view of Paulo Freire and by the perspectives of education and ethics of Leonardo Boff and Severino Antonio, among other authors, we consider the formation of educators, who are interpreters in their communities, from a possible way for the reconstruction of the dialogical relations; necessary relations for the questioning of inadequate health policies. The current policies are not promoting a way of healthful life, taking the illness as a purpose and treating the sick person as a mere object, reduced to the organic illness and his/her needy situation. In synthesis, we consider the necessity of formation of communitarian agents of health, by means of an echo-biological-social methodology that contemplates the scientific knowledge of diseases, its therapeutic diagnosis and a critical reflection about the necessity of a political project which leads to the necessary changes in the education for the health, in accordance with the model lived by Paulo Freire.

Key-words

Education, health, communitarian agents of health, community education.

Introdução

Neste artigo pretendo refletir, com o olhar científico que caracteriza o pesquisador alicerçado na prática médica cotidiana, sobre as relações entre os profissionais que atuam na atenção básica à saúde, com foco na necessária valorização do cuidado na formação ética e técnica do agente comunitário de saúde.

Como referencial teórico, escolhi a pedagogia de Paulo Freire (2001, 2003), a perspectiva ético-crítica de educação e do cuidar de Leonardo Boff (2003), de Jean-Yves Leloup (2007) e de Severino Antônio (2009) e a perspectiva sociológica de Luc Boltanski (2004) e de Guy Debord (1997).

O texto se desenvolve em três momentos, que apresentam as propostas e seus fundamentos conceituais:

- um breve histórico do cuidado;
- as situações que dificultam a realização desse cuidado;
- as propostas para superação dessas dificuldades.

O cuidar e suas origens na história da medicina

Retomo brevemente a evolução histórica do cuidado como prática antropológica em situações de sofrimento, inicialmente reconhecida em seu caráter mágico de cura dos povos ancestrais.

Data do século XIV a.C., no Egito, a mais antiga documentação relacionada à medicina, referindo-se à doença como consequência do mal e aos rituais religiosos de cura como aqueles ligados aos poderes dos deuses da época (LOPES, 2006).

Por volta de 460 a.C., encontramos na Grécia o primeiro modelo de medicina científica proposto por Hipócrates, ao conceber uma relação íntima dos fenômenos naturais e do corpo humano, sendo a saúde e a doença explicadas pelo equilíbrio entre o corpo e o ambiente, entre os quatro elementos constituintes dos humores – água, ar, fogo e terra –, em proporção justa e adequada, conceito que Alcmeon de Crotona desenvolveu, mais tarde, com o nome de *crasis*.

Dessa forma, o conhecimento da medicina tornou-se empírico e racional, libertando-se das influências mágicas. Nessa época, o conhecimento era desenvolvido por físicos e filósofos, sem a distinção que hoje conhecemos, que criaram as primeiras escolas médicas de *Cos* e *Cnidos* (RIBEIRO JR., 1999).

Como a prática de cura não exigia qualificação formal, o que favorecia a proliferação de charlatões, esse momento histórico foi um marco no desenvolvimento da ciência médica. Infelizmente, nos séculos XX e XXI, assistimos a empreitadas político-partidárias de caráter duvidoso, tentando ressuscitar esse personagem histórico, como se todo o desenvolvimento científico e tecnológico fosse reduzido a desenhos animados de ficção.

No Egito, um estilo peculiar de cuidado foi apresentado pelos terapeutas de Alexandria, orientados pela filosofia de Fílon, que concebia a saúde como encontro de todas as necessidades do ser humano, a comunhão do corpo material com o alimento doado pela terra, os hábitos adquiridos na cultura e o sopro que anima o ser vivente (LELOUP, 2007). Vale ressaltar que, em oposição aos modismos da nossa época, os terapeutas tinham grande conhecimento do organismo e da agricultura, e sua prática era reestudada continuamente com responsabilidade, sem as invenções de marketing de agora.

Sucedeu-se a esse período os estudos de anatomia, farmacologia e prevenção de Galeno e, longe do domínio romano, na Pérsia e Espanha, dos filósofos árabes Ibn Sina e Ibn Rusch, mais conhecidos entre nós como Avicena e Averróis, sendo o Cânone de Avicena um dos principais tratados de medicina utilizados nas universidades europeias.

Nesse período, a Igreja, por meio dos mosteiros, teve papel relevante nas práticas médicas, pois foram os beneditinos que fundaram as primeiras organizações médicas da época, utilizando o conhecimento adquirido em cópias de manuscritos antigos preservados nos mosteiros e as práticas de cura dos cirurgiões barbeiros. No entanto, com a proibição do estudo em corpos e cadáveres pela Igreja, houve um largo período de relativa estagnação científica (ALVES, 2003).

A primeira escola de medicina institucionalizada de ensino laico foi criada em 1705, por Constantino, em Salerno, na Itália, onde já funcionava um hospital fundado por monges beneditinos, o que possibilitou um maior desenvolvimento do conhecimento científico, disponível apenas aos senhores feudais da época – vemos que pouca coisa mudou (ALVES, 2003).

A partir de século XV, assistimos a uma ruptura entre saúde e medicina, evidenciada nos estudos de bioquímica de Paracelso, nos estudos de anatomia humana de Andreas Vesalius, nas bases da anatomia patológica de Giovanni Battista Morgagni,

nas bases da hereditariedade de Mendel e nas descobertas de Galileu Galilei e Isaac Newton sobre interpretação dos fenômenos naturais (URBACH, 1978).

Já no século XVII, René Descartes estabeleceu os métodos para pensar o corpo como máquina, submetido a leis mecânicas conhecidas pela ciência da época, separando-o então da mente, questão metafísica fora do alcance da ciência (SEVERINO, 1999). O dualismo cartesiano seguia, nas proposições filosóficas, o anatomismo em voga, apontando o desenvolvimento do método com suas particularidades, fato esse que dispensa julgamento de valor.

No século XIX, a racionalidade norteou o desenvolvimento do conhecimento científico na medicina, mudando radicalmente os conceitos de doença, diagnóstico e tratamento, com a descoberta dos micro-organismos como causadores de doenças. A Revolução Industrial promoveu uma nova forma de financiamento para a pesquisa, o que possibilitou, dentre muitas, as expedições de Charles Darwin (LOPES, 2006). Porém, com as mudanças decorrentes dos novos ambientes e hábitos de trabalho nas fábricas, aliado ao crescimento desordenado das cidades, novas doenças desafiavam a prática médica. Como a Igreja não mais detinha poder para interferir no conhecimento científico, houve grande desenvolvimento, mas o alcance das mudanças era restrito aos centros maiores, da mesma forma que atualmente, acrescido ao fato da insegurança embutida no elemento novo, o que fazia com que os povos do interior recorressem à medicina antiga, por considerá-la mais segura (URBACH, 1978).

Se o acelerado desenvolvimento tecnocientífico do final do século XIX promoveu grandes avanços no diagnóstico e tratamento de doenças e doentes, ao mesmo tempo tornou impossível para um médico abranger todos os setores da medicina, com a competência e responsabilidade que a vida humana merece. Segue-se o modelo de especialização na prática médica, duramente criticado na contemporaneidade. Se, por um lado, o cartesianismo separou as partes para análise, por outro lado, a ciência não conseguiu um modelo que fizesse o percurso inverso. Podemos concluir que o fracasso na busca de um modelo de síntese não invalida completamente a tentativa de se organizar o saber médico a partir do modelo cartesiano de ciência. Entretanto, sobre essa lacuna do método cartesiano, abre-se uma perspectiva bastante destrutiva, que é a do uso econômico-político das inconsistências do método, separando a saúde do corpo e convertendo-a gradualmente em mercadoria.

As cercas ou as situações que contribuem para o desencontro entre o doente, o médico e a medicina responsável

Um modelo possível de saúde como cuidado ao ser humano, obrigatoriamente, deve levar em conta, além da medicina científica, os aspectos culturais e a singularidade dos indivíduos de cada comunidade atendida, suas crenças e valores, o cuidado com o meio ambiente em que acontecem as relações humanas. Prescindir desses fatores, privilegiar uns em detrimento de outros, somente reduz o compromisso de mudança a feitos eleitoreiros, quando não em acúmulo de dinheiro ilícito em contas bancárias de privilegiados.

Problematizar as situações cotidianas na prática médica não significa antagonizar o conhecimento científico e popular, mas antes construir caminhos possíveis desses saberes, com respeito à metodologia fundante que as caracteriza e diferencia, sem reduzi-las ao método.

Um grande desafio a ser enfrentado é a necessidade de alfabetização, visto que, apesar de esforços pontuais em programas de apoio a pessoas com baixo letramento, somente a partir da autonomia para dizer a sua palavra, de se cuidar em condições de tomar uma postura crítica perante quaisquer propostas terapêuticas, é que o doente passa a ser sujeito na relação de saúde. Prescindir da leitura e da escrita e tornar-se dependente de um intérprete para atitudes simples, como ler uma receita e tomar os diferentes medicamentos na hora adequada de cada um, são atitudes primordiais para o sucesso terapêutico no tratamento de quaisquer doenças, quer agudas ou crônicas. Penso que as dependências somente perpetuam a exploração; assim sendo, quaisquer políticas de saúde, ditas humanizadoras, devem ter o compromisso de alfabetizar, passo importante para o desenvolvimento de uma atitude crítica e responsável, para que a desgastada palavra “cidadania” não seja sinônimo de caridade, mas de justiça social (FREIRE, 2001).

Outra questão importante e desafiadora nas relações em saúde é a barreira linguística entre médicos e doentes, principalmente os doentes das classes populares. O sociólogo Luc Bolthanski, no livro “As classes sociais e o corpo” (2004), faz uma análise minuciosa e rica das características dos signos e significados da linguagem, das dificuldades decorrentes dessa diferença na cultura das classes populares e das classes altas, o que dificulta o encontro, fragmentando ainda mais o conhecimento científico e popular.

É preciso retomar o tema do adoecer pós-Revolução Industrial, quando verificamos que, progressivamente, dentro do modelo capitalista, a saúde e a doença tornaram-se produtos, e os doentes, meros espectadores de uma indústria de milagres. Isso não significa, no entanto, que a ciência médica esteja reduzida à empresa capitalista, como pretende a retórica que apenas faz barulho para desviar a atenção do necessário investimento em saúde e da burocracia, impedindo o acesso igualitário à tecnologia que pode salvar vidas ou evitar sofrimentos desnecessários quando na impossibilidade da cura.

No entanto, o consumo da medicina, representado pelos exames de check-up que pouco representam prevenção, é exigência cada vez mais frequente nos atendimentos, ao passo que alimentação inadequada, sedentarismo, abuso de drogas lícitas e ilícitas não têm programas políticos de educação continuada para redução de riscos, políticas de isenção de tributos nos alimentos de melhor qualidade, tributação rigorosa aos produtos que oferecem riscos à saúde.

Nos mesmos trilhos, encontramos o que denomino de doentização do sentimento. Dominados pela razão instrumental, homens e mulheres, perdidos de sua identidade de sujeitos históricos, perambulam em consultórios médicos, astrológicos, de autoajuda, procurando soluções imediatistas, traduzidas por medicamentos e terapias milagreiras que apenas alimentam a ilusão de felicidade sem riscos e sem compromisso, como uma volta à Terra do Nunca. Nesse tempo de fast-food, de fraldas descartáveis e de moral também descartável, a reflexão perde espaço, e os charlatões ganham clientes.

Isso faz com que a automedicação ganhe presença cada vez maior no cotidiano dos indivíduos que se sentem doentes. Ilusoriamente defendida por muitos como natural, isenta de riscos, a fitoterapia, assim como os medicamentos alopáticos, pode representar riscos potenciais à vida. Apesar de amplamente conhecidos e bem documentados, no entanto, esses medicamentos não são devidamente divulgados e esclarecidos. Muitos deles são prescritos por indivíduos sem nenhum conhecimento científico nem ético, apenas vendedores. É preciso uma análise responsável, dentro de limites éticos, que não oponha medicamentos fitoterápicos e alopáticos, visto que já existe metodologia científica para os estudos das substâncias encontradas nos fitoterápicos, seus riscos e benefícios. Causa estranheza a postura, até arrogante, de profissionais que substituem o conhecimento científico

por mitos, que vão se perpetuando e provocando doenças. O fazer bem ou mal, nessas condições, não é um juízo moral, mas diz respeito à segurança para o uso dessas plantas. Minha crítica não se situa nem antagoniza em contraponto ao uso de fitoterápicos, cujo significado é diferente de plantas medicinais, mas sim na responsabilidade do estado e entidades afins em oferecer condições para que essa prática possa realizar-se com o menor risco à vida.

Se o acesso ao serviço médico é restrito e não acontece no tempo em que o indivíduo quer ou precisa, faz-se necessário resolver a questão, e não compactuar com práticas que colocam em risco a integridade do corpo físico, expondo esses mesmos indivíduos a profissionais que degradaram sua conduta ética. Saúde não pode ser mercadoria que se troca em balcões. Não legislar sobre a automedicação, permitir o marketing da indústria da saúde como estratégia de promoção e humanização, é mais uma forma de coisificação do sujeito, reduzido a mero consumidor da ditadura do corpo perfeito e satisfeito.

Outro fator relevante para a perpetuação de um modelo excludente de assistência à saúde é, sem dúvida, a má formação dos médicos. Dados do Conselho Federal de Medicina (CREMESP, 2009) mostram a existência de um número excessivo de escolas médicas sem mínimas condições de funcionamento e assistência, muitas delas sem leitos hospitalares, sem corpo docente qualificado e presente, que mais atendem a compromissos imorais de parlamentares com seus apadrinhados políticos. Exemplo recente foi mostrado no artigo “Atentado ao Ensino Médico”, do professor Antonio Carlos Lopes (2008), que critica com veemência a hipocrisia do estado que, por meio do Ministério da Saúde, cria um curso de graduação federal em medicina com o objetivo de formar médicos para o Sistema Único de Saúde (SUS). Entendo isso como uma proposta preconceituosa e desprovida de responsabilidade, pois, ao propor a formação de médicos direcionados para o atendimento do SUS, pressupõe que os indivíduos atendidos por esse sistema de saúde não terão as mesmas características e os mesmos direitos do que aqueles que não dependem da saúde pública, o que, na minha compreensão, fere o princípio legal fundante da democracia e do estado de direito: de que todos são iguais perante a lei.

Se existem instituições de ensino e pesquisa e cientistas sem consciência ética e social, é preciso estabelecer regras claras e éticas às suas atividades, com o cuidado para que estas últimas não imobilizem o desenvolvimento científico e

humano equilibrado. Não se pode desprezar a competência científica em nome de uma pretensa política de humanização do atendimento, a qual demoniza a tecnologia e restringe o acesso dos excluídos, pobres e iletrados, os quais, não podendo refletir sobre sua própria limitação, não são capazes de libertar-se, lição aprendida do saudoso professor Paulo Freire (2003).

A existência dessas cercas apenas evidencia a necessidade de um processo de mediação e de mediadores. E é para essa ação de mediação que devem ser chamados, em nosso entendimento, os agentes comunitários de saúde, sujeitos fundamentais na superação desses obstáculos à prática social do cuidar.

As propostas para a superação dessas dificuldades: a travessia e a transgressão do discurso ao inédito viável

Terminadas as travessias pelo cuidar e as dificuldades para realizá-lo na inteireza, para além dos fatalismos de toda ordem, mais uma vez devemos retornar aos ensinamentos de Paulo Freire para propor um caminho possível: em uma palavra, o inédito-viável. A palavra freireana, como nos mostrou Ana Maria Freire (2000), não é uma simples junção de letras ou uma expressão idiomática sem sentido, mas uma palavra-ação, ou seja, é a práxis.

O inédito-viável representa recusar todo o imobilismo frente aos problemas humanos, como a miséria, a dominação travestida de assistencialismo, a esmola escondida na caridade. Muito mais que ideação ingênua, é o despertar para uma reflexão crítica que acontece no coletivo, com individualidade sem individualismo.

Para tanto, penso ser necessário construir dentro das comunidades uma forma organizada de educação para a saúde, envolvendo profissionais da saúde e áreas afins. Sabemos de antemão que muitos projetos de educação em saúde vêm se desenvolvendo desde a década de 1970, mas, por razões que não nos compete discutir aqui, não conseguiram evoluir para a criação de políticas públicas que atendam às comunidades carentes em suas necessidades, contextualizando as ações em saúde nos problemas majoritários de cada localidade. Estabelecer as diferenças regionais em relação à mortalidade, às doenças prevalentes e aos hábitos de vida é fundamental para determinar as ações necessárias para minimizar os agravos à saúde; do contrário, como acontece hoje, temos um plano discursivo, conceitual, de intenções, dissociado de um plano prático operacional no âmbito das ações, dicotomia inexistente em qualquer proposta freireana.

Para exemplificar as situações anteriormente referidas, busquei nos dados do Ministério da Saúde (BRASIL, 2009) as principais causas de morte e agravos à saúde nas capitais e cidades do interior das regiões Sudeste e Nordeste, no ano de 2005. Nas primeiras, como importante causa de morte de jovens de 14 a 30 anos, temos os traumas diversos, decorrentes de acidentes de trânsito, ferimentos por arma de fogo, dentre outros. Assim sendo, para atender a essa população, são necessários hospitais e centros especializados para o atendimento emergencial, suporte em unidades de terapia intensiva e serviços de reabilitação – mas a negligência de qualquer um desses aspectos é um atentado contra a vida do cidadão, é uma prática inaceitável. Isso sem falar nos aspectos sociais que precisam ser reorganizados para a prevenção dessas situações, como a segurança pública, a educação para o trânsito, o combate à miséria e exclusão social. Já nas cidades do interior do país, a desnutrição e as doenças infecciosas e parasitárias são fatores relevantes que contribuem para a morbimortalidade da população infantil, sendo necessários programas de atenção básica atentos às características locais. Não é possível, no entanto, esquecer que, embora existam doenças prevalentes de acordo com a idade e local de moradia, hoje as doenças do aparelho circulatório, intimamente relacionadas ao diabetes e à hipertensão arterial, são uma causa muito importante de morte no Brasil, e a assistência ambulatorial tem sido negligenciada (NICOLAU *et al.*, 2008).

O plano discursivo das políticas públicas e da ciência médica é marcado, como vimos, por inúmeras cercas que principiam pelo abismo cultural entre a linguagem científica e a compreensão cultural de saúde e que exigem a presença de um mediador do cuidado, o qual pode ser institucionalizado pelo agente comunitário de saúde.

Porém, como mediador em linguagem, o agente comunitário não pode ser reduzido a um porta-voz da ciência que traduz em linguagem cotidiana as expressões científicas. Seu caráter de mediação não é apenas formal; ele remete às origens do cuidado, quando o conhecimento médico se refere à vida, e não à definição científica e formal de saúde, expressa por números e exames favoráveis ao paciente.

Assim como o educador freireano aprende de seus alunos, a ciência mé-

dica precisa aprender das comunidades as linguagens e os gestos mais adequados para exercer melhor a ciência que possui e desenvolver a ciência necessária à saúde das comunidades. Nem sempre esse aspecto complementar da mediação feita pelo agente comunitário de saúde é enfatizado: ele é o primeiro construtor dos caminhos entre o saber científico e popular; é quem, muitas vezes, iniciará essa difícil travessia.

Outro aspecto que importa destacar é que o cuidado implica também em educar para o uso responsável da tecnologia médica e farmacêutica. Como observamos, nem sempre a dificuldade das comunidades é o acesso aos medicamentos. Pelo contrário, a facilidade de acesso é tal que encontramos os fenômenos da automedicação e da doentização dos sentimentos, de modo que passa a ser cômodo à pessoa doente não ouvir nem ser ouvida sobre seus sintomas, mas medicar-se automaticamente a partir deles, como se saúde fosse supressão da dor ou do mal-estar. No entanto, passa a ser cômodo ao médico simplesmente não ouvir nem expressar-se sobre a qualidade de vida da pessoa que o procura, limitando-se a ler seus exames, e, na ausência de diagnóstico específico, doentizar o sofrimento psicológico ou moral do paciente e despejar sobre ele a farmacopeia psiquiátrica que a tecnologia colocou em nossas mãos.

Aos poucos, a tecnologia permitiu que a consulta clínica fosse transformada em um diálogo de sujeitos que nem se falam nem se ouvem reciprocamente, diante da conveniência dos recursos e dos medicamentos. Suprime-se o cuidado em favor do alto custo dos exames. O resgate dessa escuta, que é o primeiro passo que torna possível o cuidado, é a competência esperada do agente comunitário de saúde, que, longe de ser mais um receitador a serviço da indústria farmacêutica, passa a ser um agente do cuidado, um promotor da escuta que conduz ao diálogo e à saúde.

Por anos os professores ensinaram que “a aranha arranha o jarro”, tanto para crianças da cidade, que pouco viam aranhas, como para crianças das fazendas, que pouco viam os jarros de cristal ilustrados em suas cartilhas. Até que Paulo Freire aprendeu com seus alunos que o tijolo é visto por todos, conhecido por todos. Ele deixou de ser o falador, o receitador de cartilhas, e praticou a escuta. Tal é o caminho da práxis social em saúde.

Há, sobretudo na questão dos fitoterápicos, um imenso saber popular que exige resposta da ciência médica sobre a segurança de seu uso, sobre a eficácia e baixo custo de seus recursos, sobre a aprendizagem feita ao longo dos anos por comunidades que convivem e aprendem a se cuidar com a natureza, na ausência da medicina científica. São esses pequenos “tijolos” que os agentes comunitários de saúde podem recolher e trazer como problemas aos centros de pesquisa.

Mesmo a crise do ensino médico pode, por esse caminho, reencontrar-se. Uma pedagogia aponta para um ensino abstrato da medicina como ciência universal que forma médicos capazes de tratar de pessoas universais. Outra pedagogia, mais concreta, toma por referência o cuidado e a sua história, ou seja, coloca a ciência médica em sua perspectiva social, em que à população mais carente, em termos de saúde, se oferecem os melhores recursos e os melhores profissionais, e não os profissionais que precisam adquirir “experiência” para depois atender às elites.

Aprendendo a ouvir os agentes comunitários de saúde, os estudantes de medicina estarão mais bem preparados para ouvir as comunidades em suas necessidades. Acontece, assim, o necessário aprendizado da escuta clínica, algo esquecido nesse tempo de médicos que olham exames sem olhar seus pacientes.

Feitas essas considerações, diante do quadro da saúde no país, entendo que o agente comunitário deva ter uma formação técnica que contemple disciplinas intrinsecamente ligadas à saúde, como anatomia, patologia, farmacologia, tecnologia em saúde, ética e sociologia, que lhe permita o diálogo com os profissionais formados nas ciências da saúde e também a observação sistematizada das experiências e fenômenos vistos no meio das comunidades. Essa visão científica, contudo, deve estar submetida ao sentido histórico original e social do cuidado, ou seja, da presença que faz a mediação entre a pessoa do cotidiano das comunidades e as pessoas que atuam e pesquisam as inovações da ciência, tendo por meta a melhor qualidade de vida e saúde.

Como ambiente de formação, proponho um modelo como o de Angicos (RN) e Recife (PE)¹, criados por Paulo Freire em oposição aos módulos de (in) formação aos finais de semana, como têm sido feitos, que mais se assemelham a técnicas de adestramento, pois, nesse modelo, não há espaço e tempo possíveis para a discussão crítica nem como problematizar as situações do cotidiano.

Notas

¹ São as primeiras experiências de Paulo Freire com seu método revolucionário para alfabetização de adultos, iniciadas em 1962 quando ele era diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife.

Referências bibliográficas

- ALVES, Elaine. *Medicina na Idade Média*. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.
- ANTÔNIO, Severino. *Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes*. São Paulo: Paulus, 2009.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano: compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOLTANSKI, Luc. *As classes sociais e o corpo*. Tradução de Regina Machado. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Banco de Dados dos Sistemas de Informação sobre Mortalidade (SIM) e Nascidos Vivos (SINASC): 2003 a 2007*. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. CD-ROM.
- CONSELHO REGIONAL DE MEDICINA DO ESTADO DE SÃO PAULO (CREMESP). *Exame do CREMESP: uma contribuição para a avaliação do ensino médico*. Coordenação Institucional de Bráulio Luna Filho. São Paulo: CREMESP, 2009.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FREIRE, Ana Maria de Araújo. Utopia e democracia: os inéditos-viáveis na educação cidadã. In: AZEVEDO, José Clovis de (Org.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. p. 13-21.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- LELOUP, Jean-Yves. *Uma arte de cuidar: estilo alexandrino*. Tradução de Martha Gouveia da Cruz. Petrópolis: Vozes, 2007.
- LOPES, Antônio Carlos (Ed.). *Tratado de clínica médica*. São Paulo: Roca, 2006.
- _____. *Atentado ao ensino médico. O Estado de São Paulo*, 19 de fevereiro de 2008. Disponível em: <<http://www.apm.org.br/noticias-conteudo.aspx?id=1494>>. Acesso em 20 fev. 2009.

NICOLAU, José Carlos et al. A influência do plano de saúde na evolução a longo prazo de pacientes com infarto agudo do miocárdio. *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*, Rio de Janeiro, v. 91, n. 6, p. 377-381, 2008.

RIBEIRO JR., Wilson A. Ciência grega para principiantes. *Portal Graecia Antiqua*, São Carlos, 25 de outubro de 1999. Disponível em: <www.greciantiga.org/arquivo.asp?num=0214>. Acesso em: 20 fev. 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1999.

URBACH, Sully Isaac. Medicina e patologia. In. REGIS DE MORAES, J.F (Org.). *A construção social da enfermidade*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

O psicodrama e sua contribuição para a saúde mental

Psychodrama and its contribution to mental health

Recebido: 10/08/2011

Aprovado: 29/11/2011

Denise do Amaral Camossa

Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Aprimoramento em Psicologia em Hospital Geral pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Especialização em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação (FATECE). Mestre em Educação Sociocomunitária pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Psicóloga da Prefeitura de Leme (SP). Docente do Centro Universitário Anhanguera. E-mail: denisecamossa@yahoo.com.br

Norma Silvia Trindade de Lima

Psicóloga pela Universidade Santa Úrsula. Psicodramatista-Didata pelo Instituto de Psicodrama e Psicoterapia de Grupo de Campinas. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente no Programa de Mestrado em Educação e do Curso de Psicologia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: norma.lima@am.unisal.br

Resumo

Este artigo discorre brevemente sobre o método psicodramático e a contribuição de Moreno para o campo da saúde mental e da educação sociocomunitária.

Destacam-se a concepção de homem moreniana e a interação do indivíduo com o coletivo, considerado *locus* de saúde ou *locus* de doença. Nesse referencial, tornam-se essenciais a compreensão das redes sociais que o indivíduo estabelece e o tratamento do grupo; afinal, para Moreno, é nas relações sociais que se estabelece um *locus* de saúde ou de doença. Conclui-se que o psicodrama é um possível paradigma para o tratamento do transtorno mental e práticas educacionais sociocomunitária.

Palavras-chave

Psicodrama, saúde mental, grupo, *locus* de saúde e/ou doença, educação sociocomunitária.

Abstract

This article aims to briefly discuss the method of psychodrama and Moreno's contribution to the field of mental health and socio-educational community. There is the conception of man according to Moreno, the interaction of the individual with the collective, considered the locus of health or disease locus. In this reference, it becomes essential to understand the social networks that establishes the individual and group treatment, after all, to Moreno, is in social relations that establishes a locus of health or disease. We conclude that psychodrama is a possible paradigm for the treatment of mental illness and socio-educational practices Community

Key-words

Psychodrama, mental health, group, locus of health and/or illness, social and community education

Introdução

Este artigo tem como tema o psicodrama e a sua contribuição para o campo da educação sociocomunitária em saúde mental. Objetiva discorrer brevemente sobre o método psicodramático, destacando a concepção de homem na obra de Moreno, a interação do indivíduo com o coletivo, considerado *locus* de saúde ou *locus* de doença, e a psicose, no âmbito das práticas terapêuticas e socioeducacionais.

A obra de Moreno alinha-se à fenomenologia e ao pensamento existencialista, adotando uma suspensão de valores ao lidar com os fenômenos humanos e sociais, inclusive no âmbito da saúde mental.

Não há como negar que, por influência da metodologia fenomenológica e do existencialismo, desenvolveram-se vários modelos terapêuticos bem definidos, dentre eles a obra de Moreno, que visa proporcionar à pessoa um autoconhecimento e uma autonomia psicológica que a possibilitasse assumir livremente a sua existência. Nesse aspecto, o foco deixa de ser o modelo médico-higienista e a perturbação mental e passa a ser o indivíduo situado em um contexto de relações socioafetivas. O propósito da psicoterapia não é mais o de curar as perturbações mentais, mas voltar-se para a transformação do sujeito, compreendido a partir de um contexto relacional a fim de possibilitá-lo assumir a sua existência, uma vez que o sujeito é compreendido a partir da dinâmica de relações de seu átomo social.

Contra a perspectiva do “homem doente”, o método fenomenológico, o pensamento existencialista e a obra de Moreno surgem como uma nova percepção e outra maneira de lidar com o homem.

É a partir dessa leitura de homem que se concebe a saúde mental. Daúf Júnior (*apud* BOARANI, 2000) traduz a reforma psiquiátrica em três aspectos: propiciar um novo estatuto social do “doente mental”; ressignificar saúde e doença; e substituir o modelo manicomial por um modelo de atenção integral à saúde mental. Torres e Amarante (2001), ao discorrerem sobre a proposta da reforma psiquiátrica, definem a necessidade de uma mudança de paradigma do papel dos técnicos, aqueles que passam a não usar mais a técnica normativa do saber psiquiátrico tradicional, mas que trabalham de forma coletiva para mudar as relações, possibilitar a expressão da loucura e reconhecer o “louco” como um sujeito social e político.

Esse enfoque apresenta-se perfeitamente afinado com a fundamentação básica da reforma psiquiátrica, que exige uma mudança na concepção da “saúde” e “doença” mental capaz de desconstruir o modelo de exclusão e alienação com que os portadores de transtornos mentais têm sido “tratados”. O resgate da cidadania dessas pessoas somente será efetuado mediante a sua inserção social, conforme aponta a Portaria nº 106. Faz-se necessário, portanto, trabalhar as

relações interpessoais e os papéis sociais amputados ao longo do processo de abandono, cronificação e institucionalização daqueles que apresentam “problemas mentais” (MUNIZ *et al.*, 2004).

A proposta de Torres e Amarante (2001) condiz com a proposta psicodramática, ao colocar que a grande mudança de paradigma da reforma psiquiátrica está em “[...] um usuário do sistema de saúde que luta para produzir cidadania para si e seu grupo passa necessariamente pelo aspecto central da autonomia”, sem interditi-lo, mas promovendo um novo local para a sua “subjetividade louca”.

Moreno e o psicodrama

Pode-se dizer que a história do psicodrama implica na história de seu criador, Jacob Levy Moreno (1889-1974). Moreno nasceu em Bucarest, Romênia, é judeu e teve cinco irmãos. Recebeu influências religiosas das crenças judaicas e dos valores cristãos. Sua brincadeira favorita durante a infância foi fazer o papel de Deus. Aos 5 anos, sua família se mudou para Viena, Áustria, onde ele se formou médico por sugestão do pai.

Fundou sua obra denominada “Socionomia”, para designar a ciência das relações sociais, ao se inspirar em uma crítica ao teatro convencional vienense. Era considerado aristocrático e distanciado das questões sociopolíticas da época. Em 1921, fundou o teatro da espontaneidade, que propunha dramatizar cenas da vida social, buscando mobilizar o envolvimento e a participação crítica do público, e, nesta, descobriu a ação terapêutica da dramatização. De acordo com Fonseca Filho (1980), o teatro da espontaneidade resulta no teatro terapêutico e, por fim, no psicodrama. Em 1927, fez as primeiras demonstrações de psicodrama em Nova Iorque, Estados Unidos. A socionomia, equivocadamente, ficou popularmente conhecida como psicodrama.

A socionomia é um sistema teórico amplo, apresentando ramificações divididas em sociometria, sociodinâmica e psiquiatria.

Para Moreno (1993, p. 33), o termo sociometria, derivado do latim *socius* (companheiro de jornada) e do grego *métron* (medir), “[...] é a ciência da medida do relacionamento humano”, cuja ênfase é dada a dimensão social, ao *socius*. A sociometria pesquisa o desenvolvimento e a organização dos

grupos, buscando mapear os fluxos ou as correntes emocionais e critérios de escolha que se estabelecem entre as pessoas, a fim de conhecer a posição dos sujeitos nos grupos.

Nessa perspectiva a Sociedade Paranaense do Psicodrama (2006, p. 29) considera: “Sociometria é o conjunto de técnicas para investigar, medir e estudar as relações, contatos e processos vinculares que se manifestam nos grupos humanos.”

Kellermann (*apud* SILVA FILHO, 2000, p. 103) define psicodrama:

[...] é um método psicoterápico no qual os clientes são estimulados a continuar e completar suas ações, por meio da dramatização, do *role-playing* e da autoapresentação dramática. [...] No aqui-agora são apresentadas várias cenas que retratam, por exemplo, situações vividas de maneira incompleta.

Sociatria é definida por Moreno (1993, p. 33) como “[...] ciência do tratamento dos sistemas sociais”.

Lima (2008) destaca que o método psicodramático tem como metodologia o teatro interativo, que ocorre em grupo, com duração e número de participantes variáveis, dependendo dos objetivos da intervenção. A operacionalização do psicodrama vale-se da ação dramática e de cinco instrumentos: diretor, ator, ego-auxiliar, plateia e palco.

Cabe ao diretor estar atento para transformar em cena dramática a demanda do sujeito ou do grupo, ou seja, viabilizar a sessão por meio de experimentação e recriação de possibilidades, mantendo o aquecimento do grupo.

Entende-se que todo ator é autor: “[...] todos são potencialmente atores. [...] A personagem é criada e desempenhada no palco a partir do repertório histórico, pessoal e emocional da pessoa do ator em interação com os elementos cênicos” (LIMA, 2008, p. 238).

A função do ego-auxiliar é ajudar o protagonista a explicitar o conflito, ou seja, ele auxilia na montagem da cena, tornando o mundo do protagonista completo. O protagonista não é um sujeito, mas um personagem que “personifica” um pouco das pessoas; é um elemento que se destaca no contexto grupal e pode representar pessoas ausentes, objetos, delírios, sentimentos.

O quarto elemento da ação dramática é a plateia, que tem um duplo papel. De acordo com Fox (2002), a plateia torna-se caixa de ressonância da opinião

pública, ajudando o sujeito a emergir com o problema, e ela própria torna-se o sujeito, observando-se.

Por fim, o último elemento é o palco, que se caracteriza pelo espaço físico flexível, vivo e apropriado para que ocorra a dramatização. É o espaço pensado para uma realidade suplementar, onde a fronteira entre o real e imaginário não existe, isto é, ela é quebrada.

Definidos os elementos, é necessário compreender que, operacionalmente, para que ocorra a dramatização, há três etapas: aquecimento (inespecífico e específico), dramatização e compartilhamento.

O aquecimento objetiva ser um facilitador da espontaneidade e criação da cena dramática. Nesse momento, o diretor cria um espaço de confiança e de troca, investigando a preocupação do grupo e favorecendo a explicitação da temática relevante para aquele grupo. Na sequência, há a dramatização, que consiste na representação de cenas que emergiram no aquecimento, servindo como um espelho dos fatos. Na última etapa, o diretor estimula o grupo a compartilhar as experiências e emoções despertadas, sem ter por alvo a interpretação e a explicação.

Moreno, sua concepção de homem e de saúde

Moreno, em sua obra, deixa explícita a sua compreensão do homem como um ser social e, conseqüentemente, relacional, que se caracteriza pela espontaneidade e capacidade de perceber ao outro. Espontaneidade é a capacidade de dar respostas inovadoras e transformadoras diante de situações novas ou antigas. Essa capacidade de criar e de recriar respostas está vinculada à espontaneidade criadora, estimulada na dramatização. Define como seu objeto de estudo a interação entre pessoas, ou seja, o indivíduo com o coletivo, destacando o grupo socioafetivo como a base para a construção da existência emocional do sujeito.

Ao compreender homem como ser essencialmente social, Moreno (1992, 1993) considera que é justamente nas interações sociais que as relações entre os indivíduos se tornam saudáveis ou patológicas. Se Moreno concebe o homem como ser social, em constante relação, sua concepção de saúde também é relacional. Trata-se da possibilidade de transitar nas dimensões da fantasia e realidade; de assumir diferentes papéis conforme os variados contextos;

de conseguir jogar personagens, assumir-se e circular no seu átomo social e entre grupos; de não se cristalizar, reduzir-se a uma faceta, uma posição, em um número reduzido de papéis.

Marra (2006) define que átomo social é o núcleo de relações que se desenvolve ao redor do indivíduo; assim, cada indivíduo tem o seu átomo social. Circular entre grupos, ou seja, participar de diferentes contextos relacionais, envolve um exercício de sociabilidade que implica em um jogo de criação e/ou desenvolvimento de personagens, conforme o cenário e enredo em questão. Nesse sentido, transitar em diferentes ambientes sociais não só aumenta a rede relacional como também estimula a maleabilidade emocional ao lidar com diferenças. Alves (2006, p. 133) deixa essa concepção de Moreno clara quando diz: “[...] as inter-relações, condição mínima para a existência grupal, são, na verdade, as grandes determinantes para apontarmos o grupo como *locus* da saúde e da doença do homem.”

Para Alves (2006), o grupo tem uma forma de funcionamento que é funcional ou disfuncional e, por isso, pode se tornar *locus* de saúde ou de doença. O adoecimento da relação envolve um conjunto de díades de vínculos, e o transtorno psíquico é a doença da inadequação, da não espontaneidade. O autor elenca alguns itens que são necessários para manter o grupo como *locus* de saúde: possibilitar escolhas e liberdade sociométrica; promover equilíbrio (introversão x extroversão e homogeneidade x heterogeneidade); liberar a espontaneidade contida pelas reservas; desvendar tramas ocultas. Entende-se conserva cultural como tudo que é pronto, um conceito dialético à espontaneidade criadora, que delinea a nossa subjetividade e pode nos cristalizar. Desempenhar diversos papéis sociais relaciona-se com saúde, pois o indivíduo tem um maior grau de liberdade – liberdade é entendida aqui como possibilidade de escolhas e de criação de novos personagens.

O papel é a forma de funcionamento que o indivíduo assume no momento específico em que reage a uma situação específica, na qual outras pessoas ou objetos estão envolvidos. [...] O que surge primeiro é o papel e o eu surge dos papéis (MORENO *apud* SILVA FILHO, 2000, p. 110).

É papel do psicodramatista colaborar para o desenvolvimento da espontaneidade do sujeito frente aos percalços da vida. Pautando-se na construção

coletiva, busca uma compreensão e atribuição de sentidos e de significados pertinentes à experiência subjetiva, contextualizando conflitos e sujeitos envolvidos em um dado universo relacional. Nesse sentido, não cabe ao profissional julgar, estabelecer metas *a priori* ou dar soluções às problemáticas que não são suas, adotando referências alheias e exteriores ao fenômeno protagônico, protagonista e grupo. Em outras palavras, trata-se de potencializar a condição de autoria e criação de cada sujeito/grupo, valorizando a liberdade de escolha, a atribuição e a compreensão de significados sobre os dramas e desígnios da própria vida.

A dramatização é um recurso de acesso à singularidade e de potencialização da espontaneidade criadora. Por meio da personificação do universo subjetivo, proporciona visibilidade de expressões de subjetividade e possibilidade de experimentações e criações de novos enredos.

Moreno e sua contribuição ao tratamento da psicose

Silva Filho (2000, p. 85) historia que a dramatização é utilizada desde a Antiguidade, em diferentes civilizações, com o objetivo principal de simbolizar dramas existenciais. Surge no contexto do hospital psiquiátrico com Moreno, com objetivo terapêutico, principalmente no caso de pacientes delirantes.

Camossa e Pessagno Caro (2009) fazem um histórico de como as pessoas com transtorno mental foram tratadas ao longo da história da civilização. Na Antiguidade e Idade Média, os transtornos mentais eram atribuídos a demônios e tratados com punições, execuções e torturas. Somente em 1347, em Londres, Inglaterra, foi inaugurado o primeiro hospital psiquiátrico, no qual a visão da pessoa com transtorno permanecia pautada em uma aberração da natureza, e o “tratamento” se baseava no isolamento e punições. Fazendo um grande recorte histórico, em 1841, foi inaugurado o primeiro hospital psiquiátrico brasileiro, na cidade do Rio de Janeiro. No decorrer da história dos hospitais psiquiátricos, as autoras colocam que estes se tornaram instituições de repressão e controle social, que isolavam *personas non gratas* da sociedade, mantendo-as em longas internações sob uso excessivo de medicação. Esse modelo, baseado na normatização, permaneceu hegemônico até os anos de 1970, quando se deu início, na Itália, o movimento da Reforma Psiquiátrica.

Em 1936, desafiando a concepção de tratamento da doença mental vigente na época, Moreno transformou o prédio de uma antiga escola e fundou o pri-

meiro hospital psiquiátrico a usar o método psicodramático no tratamento de transtornos mentais.

Com isso, Moreno abre as portas da psiquiatria para a psicoterapia de psicóticos, totalmente incipiente na época, incluindo os familiares no processo e lançando as bases da comunidade terapêutica, onde a voz do médico não é a única a ser ouvida (SILVA FILHO, 2000).

Ele utilizou o psicodrama com os pacientes internados, familiares e equipe do hospital. Nesse sentido, Moreno atribuiu um novo significado ao vocábulo “tratamento”, o qual superou o modelo médico-higienista. Tratamento passou a ser entendido como acolhimento, cuidado, atenção a demandas individuais e grupais, envolvendo familiares e equipe de saúde por entender saúde sob uma ótica relacional.

Os profissionais que se apoiam na obra de Moreno não interagem com o paciente focado no diagnóstico. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 1995, p. 20-21):

Transtorno mental é contextualizado como uma síndrome ou padrão comportamental ou psicológico clinicamente importante, que ocorre em um indivíduo e que está associado com sofrimento ou incapacitação ou com um risco significadamente aumentado de sofrimento atual, morte, dor, deficiência ou uma perda importante de liberdade.

O termo “psicose” também consta no manual de classificações de transtornos mentais DSM-IV, com as seguintes características: presença de alucinações, delírios, fala desorganizada e comportamentos patológicos, como catatonia, excitação, entre outros.

Psicodramatistas, ao trabalharem com psicóticos, têm seu foco em como o paciente age e pensa seu mundo, trabalhando no sentido de atuar terapêuticamente o quadro delirante, sem tolher o delírio, mas contextualizando-o e integrando-o à vida emocional do paciente. Para que o profissional compreenda a origem do problema trazido pelo paciente, ele deve pesquisar para compreender, por meio do método psicodramático, a rede vincular do indivíduo, buscando sentidos e significados na dinâmica relacional disfuncional e/ou delirante. E é nessa ação psicodramática que se busca a transformação,

visando integrar o que está dissociado, dando sentido ao que está desconexo, favorecendo o trânsito e/ou vivência entre a fantasia e a realidade, de maneira que o sujeito não fique aprisionado e cristalizado em uma dimensão psíquica e dinâmica relacional rígida.

Moreno (*apud* SILVA FILHO) fala do quanto o átomo social do psicótico está coberto por papéis resultantes do mundo delirante, que se alteram bruscamente, havendo uma cisão egoica.

O paciente delirante não tem a plena capacidade para o encontro, fica refugiado e isolado em seu eu, e nessa solidão fabrica um tu delirante para acompanhá-los. A confusão que se estabelece entre fantasia e realidade é uma das características da psicose, e uma das conseqüências é a perda ou inibição de papéis exercidos anteriormente à eclosão do surto psicótico (MORENO *apud* SILVA FILHO, 2000, p. 26).

No conceito de átomo social, o indivíduo é o centro, e há em torno dele relações significativas. Cada relação tem um *quantum* de proximidade ou não com o outro. Quando há um conflito, a relação e o sujeito ficam enrijecidos, conservados e cristalizados.

O objetivo do psicodrama, no trabalho com psicóticos, é transformar uma alucinação em um objeto concretizado e compartilhado com os membros do grupo para poder ser trabalhado. Assim, o palco psicodramático, espaço dedicado ao “como se” em uma sessão de psicodrama, é o recurso que permite a expressão ou concretização de um mundo particular, uma realidade suplementar, que representa o estado psicótico do paciente, permitindo que os egos-auxiliares representem papéis do delírio e da alucinação, até que apareçam os papéis de pessoas reais do átomo social do paciente, recompondo o ego por meio de um espelho dinâmico. Nessa prática interventiva no aqui-agora, o sujeito amplia possibilidades de interação por intermédio do desempenho de papéis e da criação de novos personagens.

Psicodrama e a educação sociocomunitária

O Departamento da Gestão da Educação em Saúde (DEGES), do Ministério da Saúde, objetiva entrelaçar os setores da saúde e da educação, por meio da educação sociocomunitária, como uma das formas para a transformação das ações do Sistema Único de Saúde (CAMOSSA; PESSAGNO CARO, 2009).

As experiências de educação sociocomunitária aplicadas à saúde são, prioritariamente, embasadas em Paulo Freire. A proposta de Freire é baseada em uma metodologia dialógica, problematizadora e libertadora que envolve a comunidade e os profissionais de saúde. Essa educação proporciona o desenvolvimento da criticidade e emancipa coletiva e individualmente os envolvidos.

A metodologia da educação sociocomunitária baseada em Freire é dialógica. Gohn (2008) explicita a relevância do diálogo horizontalizado entre profissionais e comunidade, para que, a partir disso, as necessidades do grupo sejam levantadas e se busque uma transformação da realidade.

A participação comunitária pode assumir um caráter transformador, se os profissionais de saúde cumprirem a tarefa de estimular, fundamentar e fortalecer essa participação nas questões que dizem respeito à sua saúde (CANEL; PELICIONI, 2007, p. 429).

Esse estudo considera que o psicodrama pode ser um instrumental alternativo para se trabalhar com a educação sociocomunitária no âmbito da saúde mental, pois proporciona uma forma participativa para explorar relações comunitárias e problemáticas do cotidiano. A linguagem metafórica do teatro permite que os conflitos sejam potencializados no palco, e, a partir da troca de experiências, surja a possibilidade de novas respostas para os conflitos emergentes, ensejadas pelos sujeitos envolvidos (LIMA, 2008).

Segundo Canel e Pelicioni (2007, p. 433), baseado na obra “Psicodrama” de Moreno: “O psicodrama favorece a substituição de um sistema de valores já desgastado e obsoleto, que ele denomina de ‘conserva cultural’, por um outro que corresponde as necessidades atuais.”

Assim como Paulo Freire valoriza a relação dialógica como meio para transformar o indivíduo e o coletivo, Moreno considera que, por meio da metodologia da sionomia, é possível dialogar e transformar o indivíduo e o coletivo no qual está inserido.

Além de envolver as emoções, é relevante que as ações sejam desenvolvidas com e para o grupo, pois ações em grupo promovem o diálogo crítico, a tomada de consciência de aspectos importantes da vida e possibilitam pensar possibilidades e encontrar novas soluções (CANEL; PELICIONI, 2007).

Destaca-se na metodologia de Moreno a relação do diretor com os atores, ou

seja, aqueles que participam do evento psicodramático, pois se acredita na não neutralidade do diretor diante das questões da comunidade, assim como Freire, que concebe que não é possível ao educador social a neutralidade, já que, ao se envolver no trabalho, ele assume um papel político. Moreno, assim como Freire, não busca uma verdade absoluta, padronizada, mas “[...] da multiplicidade de interpretações de um dado fenômeno [...]” (LIMA, 2008, p. 241), ou seja, o fenômeno é entendido a partir daquele contexto, daquela realidade histórica.

Considerações finais

Com essa breve explanação de como o psicodrama concebe e é aplicado ao transtorno mental, pretende-se destacar o quanto a mudança de paradigma é pulsante na obra de Moreno e transformadora para a vida das pessoas. Entender o psicodrama em um sentido mais amplo é essencial para que a obra seja transposta para diferentes contextos, em especial ao da educação sociocomunitária em saúde mental, foco deste artigo.

Moreno explicita a urgência de entender o ser humano como um ser relacional e o fato de que, para cuidar desse indivíduo, é condição *sine qua non* cuidar do grupo, preservando como um espaço de escolhas, liberdade e *locus* de saúde.

Para que os profissionais responsáveis pelos serviços de saúde mental não tenham uma prática engessada no modelo médico-higienista, sugere-se que a equipe amplie seus conhecimentos teóricos sobre a concepção de homem e tratamento do psicodrama e, quem sabe, uma formação específica em psicodrama, com o objetivo de colocar em prática as questões problematizadas anteriormente, potencializando atores da saúde mental para o seu desenvolvimento pleno por meio de novas vivências.

Para finalizar o quanto é importante a mudança de paradigma, segue da obra de Moreno (*apud* FONSECA FILHO, 1980):

Tempo perdido
Um encontro de dois: olho a olho, face a face.
E quando você estiver perto
eu arrancarei seus olhos
e os colocarei no lugar dos meus,
e você arrancará meus olhos

e os colocará no lugar dos seus,
então eu verei você com os seus olhos
e você me verá com os meus.

Referências bibliográficas

- ALVES, Luis Falivense. Grupo: lócus da saúde e da doença do homem. *Revista da Brasileira de Psicodrama*, v. 14, n. 1, p. 131-139, 2006.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BOARANI, Maria Lucia (Org.). *Desafios na atenção à saúde mental*. Maringá: Edem, 2000.
- CAMOSSA, Denise do Amaral; PESSAGNO CARO, Sueli Maria. Assembléia de usuários do CAPS: uma proposta de educação sócio-comunitária. *Revista Ciências da Educação*, ano XI, n. 21, p. 465-480, 2º sem. 2009.
- CANEL, Regina Célia; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. Psicodrama pedagógico: uma técnica participativa para estratégias de promoção de saúde. *O Mundo da Saúde*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 426-433, jul./set. 2007.
- FONSECA FILHO, José de Souza. *Psicodrama da loucura: correlações entre Buber e Moreno*. São Paulo: Ágora, 1980.
- FOX, Jonathan. *O essencial de Moreno: textos sobre psicodrama, terapia de grupo e espontaneidade*. São Paulo: Ágora, 2002.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e o educador social. *Revista de Ciências da Educação*, ano X, n. 19, p. 121-140, 2º sem. 2008.
- LIMA, Norma Silvia Trindade. A contribuição do psicodrama a educação *Revista Ciências da Educação*, ano X, n. 19, p. 229-249, 2º sem. 2008.
- MARRA, Marlene Magnabosco. Práticas comunitárias: a natureza sociocultural e política do sociodrama. *Revista Brasileira de Psicodrama*, v. 14, n. 1, p. 91-103, 2006.
- MORENO, Jacob Levy. *Quem sobreviverá? Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama*. Goiânia: Dimensão Editora, 1992.
- _____. *Psicoterapia de grupo e psicodrama*. Campinas: Editorial Psy, 1993.
- MUNIZ, Ermelinda do Nascimento Salem et al. Mudanças na atenção à saúde mental no Amazonas: projeto para subsidiar a implantação dos serviços resi-

denciais terapêuticos. In: 2º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2004, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2004.

SILVA FILHO, Luis de Moraes Altenfelder. *Psicoterapia de grupo com psicóticos: o psicodrama no hospital psiquiátrico*. São Paulo: Lemos Editorial, 2000.

SOCIEDADE PARANAENSE DO PSICODRAMA. *Sociometria como fundamento teórico do psicodrama*. Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://www.febrap.org.br/ane-xos/Cristiane.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2011

TORRE, Eduardo Henrique Guimarães; AMARANTE, Paulo. Protagonismo e subjetividade: a construção coletiva no campo da saúde mental. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 2001.

Tecnologia educacional e o enfoque sociocomunitário

Educational technology and socio-communitarian focus

Recebido: 17/08/2011

Aprovado: 19/09/2011

Renato Kraide Soffner

Graduação em Engenharia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Máquinas (Pesquisa Operacional) pela USP. Doutor em Educação (Tecnologia Educacional) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisador do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Americana (SP). Professor Pleno da Faculdade de Tecnologia (FATEC). Professor Doutor do UNISAL. E-mail: renato.soffner@am.unisal.br

Anderson Luiz Barbosa

Graduação em Análise de Sistemas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Mestre em Engenharia Elétrica (Telemática e Telecomunicações) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Informática (Gerenciamento de Sistemas Informação) pela PUC-Campinas. Doutorando em Engenharia Elétrica pela UNICAMP. Professor Titular do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Americana (SP), onde ocupa o cargo de Diretor de Operações. Professor Pleno II da Faculdade de Tecnologia (FATEC), unidade de Americana (SP). E-mail: anderson.barbosa@am.unisal.br

Resumo

Este artigo considera o papel das modernas tecnologias de informação e comunicação no contexto de uma descentralização dos processos de educação, contribuindo para a efetiva realização da educação não formal do ponto de vista sociocomunitário. Reconhece a importância da certificação de competências reais e a premissa de que vivemos em uma era de excesso de informação, base para a construção de conhecimento de vida. Também é aceita a existência de uma crise epistêmica na condução dos processos de ensino e aprendizagem, que pode ser afetada, positivamente, pela plena disponibilidade de novas tecnologias de informação e comunicação, embora com considerável falta de compreensão do emprego pedagógico e epistemológico destas. Temos uma oportunidade de desenho de uma nova visão da educação por meio da criação de uma real comunidade de âmbito global para a troca de ideias e de solução de problemas. A possibilidade de uma aprendizagem global, dentro do conceito de inteligência coletiva, poderá trazer benefícios para as comunidades aprendentes, em um patamar nunca visto. É preciso compreender a profunda alteração epistemológica que a tecnologia moderna nos oferece, imaginando um novo modelo pedagógico, qual seja: o emprego criativo e o desenvolvimento de novas tecnologias de suporte aos processos de ensino, de aprendizagem e de pesquisa. Há que se estudar o papel das novas mídias nas relações sociais e em nossas vidas, considerando uma nova visão pedagógica da aprendizagem participativa, colaborativa e inventiva.

Palavras-chave

Tecnologia, educação, educação sociocomunitária.

Abstract

This work considers the role of modern information and communication technologies in the context of the decentralization of educational processes, contributing to the effective delivery of non-formal education for socio-community purposes. It recognizes the importance of an actual skills certification, and the premise that we live in an age of information overload, basis for the construction of knowledge for life. Also, it accepts the existence of an

epistemic crisis in the conduction of the teaching and learning processes, which can be affected by the full availability of new information and communication technologies, although with considerable lack of understanding of the pedagogical and epistemological issues concerning these facts. We have an opportunity to design a new vision of education - the creation of a genuine global community for the exchange of ideas and problem solving. The possibility of a global learning, within the concept of collective intelligence, may bring benefits for the learning communities, on a level never seen. One needs to understand the profound epistemological changes that modern technology offers, imagining a new pedagogical model, which is based on the creative use and development of new technologies to support the processes of teaching, learning and researching. The role of new media in social relations and in our lives must be studied, considering a new pedagogical vision of participatory, collaborative and inventive learning.

Key-words

Technology, education, socio-community education.

Fundamental progress cannot be achieved through incremental advances in existing technology.
(John McCarthy)

A perfection of means, and a confusion of aims, seems to be our main problem.
(Albert Einstein)

As tecnologias modernas podem ser utilizadas como substitutas de alguns dos recursos escolares tradicionais, em um ambiente educacional e de propósitos pedagógicos, e também no aumento da produtividade de aulas expositivas tradicionais – mesmo mantendo o caráter instrucionista dessa prática. Além disso, pode ainda prover recursos para a ação criativa em comunidades de prática e de aprendizagem (dentro de processos de desenvolvimento e uso da criatividade, da reflexão sistemática, da solução de problemas e de atividades colaborativas).

Em um contexto de informação como conteúdo de baixo custo (*commodity*), é necessária a busca pela construção de conhecimentos e de competências mediadas por tecnologia, pelo uso do potencial de acesso à informação hoje observado e também pelo emprego otimizado e sistemático desse valioso recurso. Enquanto a internet e a web se tornam as plataformas preferidas de aprendizagem das pessoas, a educação não formal pode tirar proveito desse contexto de suporte tecnológico. O conceito de aprendizagem permanente torna-se viável do ponto de vista da tecnologia, muito aguardado pelos defensores de uma pedagogia menos focada na sala de aula.

Uma comunidade deve, com o suporte da tecnologia, reinventar-se continuamente a partir da aprendizagem e da adaptação, conceitos esses propostos pela cibernética e também por outras teorias relacionadas, como a da complexidade (LEWIN, 1992), dos sistemas (VON BERTALANFFY, 1968) e da informação (SHANNON, 1948). Pelos processos de auto-organização, os indivíduos agem de modo parecido, seguindo regras idênticas de conduta, e em contínuo relacionamento, o que pode gerar comportamentos, muitas vezes, imprevisíveis, devido à emergência que ocorre a partir desse processo. O comportamento do grupo é diferente daquele apresentado pelo indivíduo. A informação que circula pelo sistema retorna para o gerador desta, possibilitando sua alteração, o que provoca efeitos no sistema como um todo a partir da retroalimentação. É essa a característica que mais se aproxima dos interesses desse trabalho, quais sejam: as possibilidades de apoio tecnológico às comunidades de educação não formal.

Em sistemas abertos, a informação circula de forma livre, em ciclos de retroalimentação que afetam os membros da comunidade e também o comportamento global do sistema, adaptando-se ao ambiente externo e mutante. Por exemplo, um grupo de pessoas que trabalha de forma colaborativa e auto-organizada na rede, como no caso de uma comunidade virtual. Uma informação de valor para os indivíduos as levará a agir de forma coordenada, pois o fluxo de informação do ambiente é livre para o grupo e socializado de forma a gerar adaptação às novas condições. A nova geração de ferramentas da internet possibilita que as pessoas e as comunidades se auto-organizem ao redor de informação compartilhada. A partir de indivíduos que tomam a iniciativa de compartilhar informação de valor, emergirá uma comunidade inteligente que

aprende e se adapta a novas condições de ambiente em mutação. Cabe, portanto, uma discussão mais teórica sobre a informação, já que essa é a base da construção do conhecimento. De acordo com Soffner (2007),

[...] podemos definir informação como algo (por exemplo, uma mensagem) que pode ser comunicado de um emissor para um receptor. No entanto, em sentido mais básico, recapturando o sentido mais filosófico do termo, um item de informação é uma tentativa de descrever algo – um conjunto de dados sensoriais que, tendo sido processados e integrados, assume certo significado. No entanto, dados sensoriais são a matéria-prima por excelência das informações: o ser humano é capaz de processar e integrar os dados sensoriais (oriundos de quaisquer dos sentidos, inclusive de mais de um deles) que recebe do ambiente, transformando-os em informações relevantes. A informação, por sua vez, pode ser transformada em conhecimento.

As primeiras discussões teóricas sobre informação e comunicação foram conduzidas por Wiener (1946). Para ele, a informação perde seu valor quando está contida e armazenada, já que nenhum sistema pode existir sem troca de informações com seu ambiente, ou seja, sem comunicação. Isso é de vital importância nos dias de hoje, quando sistemas políticos tentam, sem sucesso, conter a disseminação de informações e os processos de comunicação das redes (WIENER, 1946 *apud* SOFFNER, 2007), e fundamental para os propósitos deste artigo.

A investigação da mediação e do suporte às práticas educativas que as novas tecnologias de informação e comunicação oferecem nos dias atuais, quando chamadas de tecnologias da inteligência (ou de suporte cognitivo), pode intervir nos programas de inclusão sociocomunitária, servindo de base pedagógica e instrumento de construção do conhecimento de um ponto de vista socioconstrutivista (considerando-se os trabalhos de Piaget, Vygotsky e Freire), permitindo aos aprendentes a realização de potencial humano e desenvolvimento de novas competências. Conhecimento aqui é definido como sendo a assimilação das estruturas concretas e reais às estruturas de transformação, quais sejam: aquelas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação. Desse ponto de vista, a inteligência é uma assimilação às estruturas de transformações de ações elementares e operatórias, organizando o real em ato ou pensamento, e não apenas copiando-o (SOFFNER, 2007). O conhecimento consiste

de modelos que, fazendo uso de informações, tentam representar o ambiente em que está inserido o sujeito, maximizando a sua capacidade de resolver problemas. O sujeito reconhece a alteridade da realidade e, mais importante, a sua irreducibilidade a estruturas puramente mentais. No entanto, há um objeto, algo que lhe é dado a conhecer, a realidade, o mundo (SOFFNER, 2005).

Informação se transforma em conhecimento por meio dos processos de comparação, de consequências (ou seja, quais são as implicações em decisões e ações), de conexões e relacionamentos e de conversação. Conhecer significa ainda associar, ligar e justapor saberes parciais e autônomos, fazer conexões entre elementos informacionais aparentemente desconexos, processar, analisar, relacionar, armazenar e avaliar informação de acordo com critérios de relevância. Os componentes básicos da construção do conhecimento a partir da informação são, de qualquer forma, as pessoas (indivíduo e comunidade), os processos, a tecnologia (redes) e a cultura. Fica óbvia, portanto, a importância da tecnologia na mediação dos processos epistemológicos comunitários, dada sua ubiquidade nos dias atuais.

De acordo com Lipnack e Stamps (1994), a rede está emergindo como forma de organização dominante na era da informação, da mesma forma que a burocracia marcou a era industrial, a hierarquia caracterizou a era agrícola e o pequeno grupo dominou a era nômade. O conhecimento e a informação em rede passaram a ter um efeito global, e não apenas local. Redes de hotéis, de notícias, de consultores, de desenvolvedores de software e de pesquisa começaram a atuar de forma mundial (SOFFNER, 2007).

Uma rede pode então ser definida como um grupo de pessoas trabalhando por meio de fronteiras de todos os tipos. Os antigos modelos hierárquicos e burocráticos eram caracterizados por mecanismos de causa e efeito, no estilo reducionista, concentrados nas partes. O novo modelo de rede pode ser estudado do ponto de vista da auto-organização, da emergência e da complexidade, da ligação entre as partes, em que a realidade é um todo que não pode ser reduzido. Da mesma forma, Manuel Castels (1999, 2001) associa a visão social de rede a um novo paradigma informacional-tecnológico, característico do que tem sido chamado de era da informação (ou informacionalismo, nas palavras do autor). Aqui o diálogo e a liderança compartilhada em rede são ferramen-

tas essenciais na resolução de problemas complexos. O compartilhamento e a socialização, elementos colaborativos naturais, agem na formação de alianças de competências que podem resolver problemas e tomar decisões – de vital importância para os processos sociocomunitários mediados por tecnologia.

Existe, portanto, um novo paradigma na emergência das redes como elemento aglutinador, no qual estas surgem como representantes das organizações da era da informação. Por meio das redes, grupos atravessam fronteiras antes delimitadoras das áreas de influência de um conhecimento individualizado e controlado. Este, por sua vez, torna-se nova fonte de riqueza no século XXI, como já previsto por diversos autores em décadas anteriores. A geografia e o espaço não mais representam as fronteiras que separavam homens e instituições: o tempo é a novíssima fronteira. As redes tornam-se modelos poderosos de compreensão das complexidades naturais (SOFFNER, 2007).

Metcalfe (*apud* SOFFNER, 2007) apresentou a ideia de que o potencial de uma rede é proporcional ao quadrado de seu número de nós. É a chamada Lei de Metcalfe. Assim, dois computadores conectados têm pouco valor para as atividades comunitárias, mas milhares deles podem ser de um valor incrível. As novas ferramentas e tecnologias da internet podem ser habilitadoras de um novo modelo de geração de valor no espaço de compartilhamento virtual. Por exemplo, o papel dos wikis e dos blogs nessa nova visão de oportunidades, com o compartilhamento de ideias, a construção coletiva de conceitos, definições e glossários, é algo que nunca se viu anteriormente, e isso revela o poder da rede.

Para Lipnack e Stamps (1997), uma comunidade virtual bem-sucedida é mais dependente da cultura de trabalho em grupo do que de tecnologia. Tal cultura deve permear as atividades de compartilhamento e socialização de informação, além da aprendizagem dinâmica, permitindo a melhoria de processos dos vários componentes da rede, em um movimento emergente. Para isso, Bonk (2009) apresenta dez possibilidades que podem contribuir com o aculturamento das oportunidades de aprendizagem descentralizada e não formal:

- buscas na internet a partir de livros digitais;
- *e-learning* e o modelo de *blended learning*¹;
- disponibilidade de *Open Source* e *Free Software*²;
- recursos de *OpenCourseWare*³;

- repositórios de objetos de aprendizagem e portais;
- comunidades de informação aberta;
- colaboração eletrônica;
- aprendizagem em realidade alternada;
- portabilidade e mobilidade em tempo real;
- redes de aprendizagem personalizada;

O autor propõe atividades não escolares de ciência, aventura, reflexão pessoal, colaboração, percepção cultural e cidadania global (BONK, 2009, p. 5), todas descentralizadas e em redes de colaboração. Define também a nova aprendizagem como a passagem da didática do olho no olho, como chamou a pedagogia tradicional da sala de aula, para a autonomia do aprendente na construção do conhecimento, com o suporte da tecnologia e a mediação do professor, que passa a mentor do processo pedagógico. Busca-se nesse modelo um trabalho de observação online por formas de expandir e ajustar o conjunto de competências individuais.

A tecnologia digital tem seu papel nessa ampla discussão pelo controle do acesso, manipulação, filtro, organização, estruturação e recuperação da informação, em tempos em que esta é excessiva do ponto de vista de quantidade, mas pouco confiável do ponto de vista da qualidade. Essa tecnologia deverá dar suporte à criação, ao desenvolvimento de competências exigidas pelo mundo moderno, à interatividade como processo de simulação e construção do conhecimento, à nova visão do processo de ensino e aprendizagem e à manutenção de ambientes e situações de aprendizagem. Como possibilidades, citamos a autonomia do aprendente em termos de participação nos processos de criação de conteúdo, interatividade e colaboração, via sistemas de comunicação instantânea, dispositivos móveis (geradores de flexibilidade de estudo nas dimensões de espaço e tempo), hipertextualidade, interatividade, descentralização, colaboração/cooperação, autoria (autonomia de criação de conteúdo).

A título de considerações finais, a crise epistêmica que se abate sobre a escola tradicional, habilitadora maior da educação formal, pode ser amenizada por uma nova visão de educação baseada em comunidades em rede. O emprego criativo das tecnologias pode gerar um novo modelo pedagógico (SOFFNER, 2005), no qual novas mídias aplicadas às relações sociais e em nossas vidas acarretarão uma nova visão pedagógica de aprendizagem participativa, colaborativa e inventiva.

Notas

- ¹ Associação de educação presencial tradicional e atividades à distância.
- ² Modelos de desenvolvimento de programas de computador em que o código-fonte do programa é socializado e o núcleo do programa pode ser obtido e utilizado sem custos para o usuário.
- ³ Modelo de disponibilização de conteúdos na internet de forma aberta para o público. Foi iniciativa pioneira do Massachusetts Institute of Technology (MIT), agora seguida por outras escolas.

Referências bibliográficas

- BONK, Curtis Jay. *The world is open: how web technology is revolutionizing education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.
- CASTELS, Manuel. *A sociedade em rede*. Tradução de Roneide Venancio Majer com a colaboração de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. Informationalism and the network society. In: HIMANEN, Pekka. *The hacker ethic and the spirit of the information age*. New York: Random House, 2001.
- LEWIN, Roger. *Complexity: life at the edge of chaos*. New York: Macmillan, 1992.
- LIPNACK, Jessica; STAMPS, Jeffrey. *The age of the network: organizing principles for the 21st century*. Essex Junction, VT: Omneo, 1994.
- _____. *Virtual teams: reaching across space, time, and organizations with technology*. New York: John Wiley and Sons, 1997.
- SHANNON, Claude E. A mathematical theory of communication. *The Bell System Technical Journal*, v. 27, p. 379-423, 623-656, jul./oct. 1948.
- SOFFNER, Renato Kraide. *As tecnologias da inteligência e a educação como desenvolvimento humano*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2005.
- _____. *Estratégia, conhecimento e competências*. Piracicaba: Degaspari, 2007.
- VON BERTALANFF, Ludwig. *General system theory: foundations, development, applications*. New York: George Braziller, 1968.
- WIENER, Norbert. *Cybernetics: or control and communication in the animal and the machine*. Cambridge: MIT Press, 1946.

A leitura como encontro na educação não formal: linguagem, produção de sentidos e intervenção educativa

The Reading as a meeting in non-formal education: language, production on meanings and educational intervention

Recebido: 29/08/2011

Aprovado: 8/09/2011

Sílvia Regina Segato

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Americana (SP). Especialização em Metodologias e Gestão em EaD pela Universidade Anhanguera/UNIDERP, unidade de Campo Grande (MS). Mestre em Educação pelo UNISAL. E-mail: silvia.segato@aedu.com

Resumo

O presente artigo tem como objetivo: abordar a leitura e a poesia como propostas para uma vida mais humanizada por meio do mundo dos livros, que é o mundo da linguagem; propor a leitura como conhecimento, fruição e pesquisa e o ato de ler como uma forma de identidade; ressaltar a importância da família e da escola para a formação do pequeno leitor e da narrativa lúdica como base primordial da animação e fruição da leitura na primeira idade; pensar o Brasil como um país de poucos leitores e repensar a leitura como chave para uma educação mais humana e democrática; intervir, com leitura e poesia, nas comunidades do Jardim Thelja e Alvorada, da cidade de Americana (SP), em situação de risco, que tinham dificuldades de acesso a livros.

Palavras-chave

Leitura, educação, linguagem, sentidos, intervenção.

Abstract

This article has to objective to address the reading and poetry to proposals for a more humane world through books, which is the world of language. We propose to read as knowledge, enjoyment and research and the act of reading as a form of identity. We emphasize the importance of family and school for the training of the little reader, as well as playful narrative activity as a precondition for entertainment and enjoyment of reading in the first age. Think Brazil as a country of few readers and rethink the reading as the key to a more humane and democratic education. The proposal is to interview at Jardim Thelja and Jardim Alvorada (Americana/SP) in a hard situation and a difficult access to books through reading and poetry.

Key-words

Reading, education, language, senses, intervention.

Introdução

*O ser humano não vive só de pão, não vive só de mito,
vive de poesia. Vive de música, de contemplações,
de flores, de sorrisos.*
(Edgar Morin)

O mundo onde vivemos é um mundo de muitas leituras, embora poucas pessoas façam essa interpretação. O homem é um ser de palavras que necessita transportar-se ao universo da leitura e da poesia para melhor compreender o mundo. As pessoas parecem ter perdido alguns valores e parte de sua identidade com a urgência da “modernidade”. Não há tempo para a leitura, tampouco há espaço para a poesia. O Brasil possui um grande e rico acervo literário, apesar de ser um país de poucos leitores, e, nesse sentido, tenho como proposta levar tal acervo para comunidades com dificuldades de acesso a leituras, no sentido de letramento polissêmico.

Com esses pressupostos, proponho neste artigo uma nova análise sobre e leitura e poesia como forma de resgatar valores para uma vida mais humanizada, apresentando o mundo dos livros, que é o mundo da comunicação e da linguagem. Busco referendar que o prazer pela leitura estimula a escrita e como o amor pelos livros pode acorrer desde a mais tenra infância, destacando a importância do papel da família como estímulo para o pequeno leitor, sem desviar, porém, o foco da sala de aula, a qual, por meio de práticas educativas, prazerosas e lúdicas, coloca frente a frente o leitor e a leitura.

Sendo o Brasil um país de poucos leitores, ressalto também a necessidade de sensibilizar pessoas com as inúmeras formas de leitura que podem levá-las a uma vida de inclusão nos campos social, político, econômico, cultural e educativo.

Por meio de pequenas intervenções, proponho ainda a transformação de uma sociedade não leitora em sujeitos da palavra, para que estes possam transitar com a linguagem de maneira mais autônoma. Com isso, o leitor poderá adquirir habilidades no sentido de letramento polissêmico.

Por fim, apresento um trabalho de educação não formal utilizando a leitura e a poesia para pessoas que moram nas periferias ou em comunidades em situação de risco e que tinham dificuldades de acesso a livros, com o objetivo de intervir para motivá-las na interpretação, compreensão e fruição de poemas, repensando essa forma condensada da linguagem como chave para uma educação mais humana e democrática.

Educação e leitura: um encontro

*Os limites da minha linguagem denotam
os limites do meu mundo.
(Ludwig Wittgenstein)*

A experiência do ato de ler pode ser considerada como um encontro entre o leitor, o texto e o autor. Portanto essa experiência com a leitura pode ser individual, interpessoal e, ao mesmo tempo, dialógica. Individual porque significa um processo particular de processamento de informações de um texto, e dialógica porque os sentidos não se encontram no texto ou no leitor, exclusivamente, mas sim entre ambos. “Cada leitura é uma travessia de símbolos. Uma redes-

coberta e uma recriação de sentidos. [...] O leitor revela-se e realiza-se como autor” (BARBOSA, 2002, p. 169).

A experiência do ato de ler convoca ao exercício de pensar, e esse raciocínio propicia a comunhão entre o autor, texto e o leitor. “É sempre ir além de si, um romper os muros temporais, para ser outro” (PAZ, 1982a, p. 30). Cada leitor aciona seu universo de conhecimentos no ato da leitura, o que possibilita uma análise mais profunda dentro desse processo. Quando se fala em leitura, o que vem à mente em primeiro lugar é a decodificação da linguagem escrita, porém o conceito vai muito além dessa visão.

A leitura é um fator importantíssimo na construção do conhecimento. Ela não se configura como um processo passivo. Longe disso, pois ela exige a descoberta e a recriação, visto que o leitor, além de partilhar e recriar referenciais de mundo, transforma-se em um produtor de acontecimentos em função de sua compreensão e consciência crítica (VALENTINI, 1999, p. 63).

A busca pela inserção no mundo se faz a partir da confrontação de diferentes horizontes com significados. “O indivíduo sente-se inserido à medida que desvela e vivencia significados atribuídos ao mundo por ele mesmo e pelos outros” (SILVA, 1996, p. 52). A leitura deve ir além de gostos e hábitos, pois por meio dela temos uma melhor compreensão de mundo e de nós mesmos. Bakhtin (*apud* BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p. 113) considera que, por meio da leitura, é possível alcançar esferas nunca encontradas, nas quais se abrem as portas do imaginário e viaja-se para outras dimensões para explorar um universo até então desconhecido.

A leitura é um dos grandes, se não for o maior, elementos da civilização. De acordo com Bakhtin, o ato de ler é um processo abrangente e complexo de compreensão e intelexção do mundo, envolvendo uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica de interagir com o outro pela manifestação da palavra (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997).

A leitura não deve ser confundida como mera reprodução de informações. Ao ato de ler devem ser atribuídos significados, e, nesse sentido, em contato com o texto, o leitor deixará aflorar seu conhecimento de mundo, interesses e opiniões. A ativação do conhecimento prévio é então essencial à compreensão, pois o conhecimento de mundo que o leitor tem sobre o assunto é que lhe

permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes de um texto. “Esse tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente” (KLEIMAN, 1997, p. 37).

A leitura é uma atividade altamente complexa de produção de sentidos, os quais se realizam evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual na sua forma de organização e um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH, 2000, p. 23).

Ler é interagir, interpretar e compreender. A leitura proporciona ao leitor condições de decidir sobre o universo que o cerca, pois quem lê pensa, adquire forma própria de pensar e não aceita a interpretação oficial de tudo. É necessário desestruturar os universos e reorganizar o mundo por meio da palavra, porque a leitura é um encontro com a vida.

A leitura como significação, comunhão e conhecimento

*O ato de ler é um ato da sensibilidade e da inteligência,
de compreensão e de comunhão com o mundo.*
(Eliana Yunes)

Letras agrupadas formam palavras. Palavras em agrupamento criam frases e produzem textos, e esses textos levam ao caminho da leitura. Cada palavra constitui-se de signos, permitindo que a ideia e o significante sejam refletidos segundo o meio social e cultural em que o produtor falante faz parte, ou seja, está implícita nos sentidos. Dessa forma, pode-se constatar que a leitura é um ato da linguagem, de significar. A semiótica, cujo processo é o da significação, da representação e do conceito, organiza-se por meio da construção, do discurso e da leitura.

Ler é interagir com as imagens mentais por meio das quais o leitor recupera a essência da palavra. Os processos de significações da leitura tentam compreender sua prática e as relações de sentido com o mundo. O olhar torna-se mais crítico sobre as palavras, pois elas possuem, dentro da leitura, significados que falam nas entrelinhas, com uma linguagem rica em metáforas, estilística, imagens e analogias.

Vista por esse prisma, a leitura recria novas formas de sensibilidade do pensamento, transformando o ato de ler em um conjunto de habilidades, comportamentos e conhecimentos que compõem um longo processo. Quando o leitor desperta para a leitura, desperta também para o imaginário, em meio às palavras, criando nelas sua identidade. Essa experiência pode ser chamada de comunhão ou consagração do instante. “Por obra do ritmo, repetição criadora, a imagem abre-se à participação e a participação é uma comunhão” (PAZ, 1982a, p. 141).

O corpo da palavra é uma marca que perde sua essência ao ser tolhida, mas ganha essência ao ser compreendida, tornando-se identidade, essência, transcendência, sensibilidade e revelação. Fazer a leitura é muito mais que o encontro de palavras. Ler é compreender, é um processo de construção de significado sobre o texto. Interpretar um texto não é o mesmo que compreendê-lo. O leitor apreende e interpreta a intenção do autor. A interpretação do signo ocorre no momento da interação leitor e autor, gerando sentidos que variam de acordo com o leitor e com a natureza dessa interação.

[...] a compreensão de um texto não depende das características intrínsecas do mesmo, mas do conhecimento prévio compartilhado entre o autor e o leitor. Temos dentro de nós uma representação do mundo e compreender um texto é relacionar elementos dessa representação com elementos do texto (LEFFA, 1996, p. 148).

Pode-se considerar que a leitura transforma-se em conhecimento, e quem conhece faz melhores escolhas, pois leitura é fruição, trabalho, método, pesquisa, busca de informações, enfim, é aprendizado. A leitura viaja sem desprender-se da raiz. O ato de ler acaba provocando a memória do leitor, e, nela, seus sonhos. Lemos para compreender ou para começar a compreender, mas lemos também como forma de lazer.

O leitor necessita de desafios e de estratégias de leitura, por isso deve ler diferentes gêneros textuais: quadrinhos, charges, tirinhas, revistas, jornais, livros. Tais leituras devem ser inseridas conforme a progressão do seu contexto intelectual: “Agimos estrategicamente, o que nos permite dirigir e auto regular nosso próprio processo de leitura” (SOLÉ, 1998, p. 71).

A leitura é uma forma altamente ativa de lazer. Em vez de propiciar, sobretudo, repouso e alienação, como ocorre com formas passivas de lazer, a leitura

exige não só um grau maior de consciência e atenção como também uma participação efetiva do recebedor-leitor (CUNHA 1994, p. 16).

A paixão pelos livros transforma as palavras, tornando-as cheias de significados. A redescoberta dessa paixão traz o entendimento de que a vida precisa ser lida como um livro que se abre nos vários sentidos de suas páginas. Barthes (1977) referenda que o leitor pode ser comparado a uma aranha: “À medida que tece sua teia, segrega a substância com a qual a fabrica, ou seja, ele projeta sobre o texto todo seu conhecimento de mundo.” Daí vê a leitura como construção de subjetividades, envolvendo preferências e escolhas, bem como a leitura como significação, comunhão e conhecimento.

Formando o pequeno leitor

A leitura para os pequenos leitores ocupa um lugar muito definido e ao mesmo tempo muito amplo.
(Isabel Solé)

Estudos revelam que as crianças que são inseridas no mundo de leitura desde a mais tenra infância têm mais condições de ser tornarem adultos leitores, pois aprendem a comunicar-se melhor, criando bases para formular críticas, aumentando o nível de interpretação, resolvendo mais facilmente problemas que necessitam de lógica etc.

A leitura propicia ao leitor a capacidade para tornar-se mais consciente, visto que o torna intelectualmente mais capaz na formação de opinião. A leitura é exatamente importante não apenas por ser fundamental em nossa formação intelectual, mas por permitir que entremos em um mundo diferente, cheio de sonhos e repleto de conhecimentos.

[...] é importante destacar que é cientificamente comprovado que criança que tem o hábito da leitura incentivado durante toda a vida escolar desenvolve o senso crítico e mantém em um nível alto o rendimento escolar. Porém, infelizmente, no mundo atual, a tecnologia está afastando crianças e jovens dos livros, então cabe a todos nós, da família e da escola (principalmente da família), incentivar sempre o hábito da leitura, mas sem menosprezar os benefícios da tecnologia, pelo contrário, devemos unir as duas coisas e transformar as crianças de hoje em ótimos cidadãos amanhã (BRASIL, 1994).

Quando nos voltamos para o mundo dos livros, é preciso observar que a conviência com o ato de ler é que estimula os hábitos e os valores da leitura. A atividade narrativa lúdica parece ser a base primordial da animação e fruição da leitura na primeira idade porque é o primeiro contato da criança com o feito literário. Mas não podemos esquecer que a linguagem natural da criança é uma linguagem total: o afetivo e o cognitivo estão plenamente unidos. O mundo dos livros é o mundo da comunicação e da linguagem em que o prazer de ler estimula o prazer pela escrita. Charmeaux (1994) assevera que a leitura é uma das ferramentas mais importantes para o estudo e o trabalho é um instrumento muito prazeroso à vida.

A leitura tornou-se hoje, portanto, uma ferramenta indispensável à vida em sociedade, mesmo que não levemos em conta qualquer preocupação cultural, mesmo havendo outras formas de acesso ao patrimônio cultural, graças às técnicas audiovisuais, ler continua sendo a ferramenta privilegiada de enriquecimento pessoal [...] (CHARMEAUX, 1994, p. 25).

A criança se familiariza com livro desde os primeiros meses de vida, desde que possa ter esse contato. Para que a dinamização da leitura seja eficaz para a formação do leitor, é necessário estimular o pequeno aprendiz, sem, porém, forçá-lo a ler ou ouvir. Assim, é preciso utilizar estratégias para que a leitura ocorra de forma natural, lúdica e, ao mesmo tempo, disciplinada, envolvendo o mundo da criança. Com essas estratégias de leitura, uma vez contada uma história, pode-se reproduzi-las de outras maneiras sem fugir do contexto original, fazendo usos de novas ilustrações.

Pesquisadores também referendam que ler para os filhos antes de dormir estimula a curiosidade, solta a imaginação e cria neles o hábito da leitura. Os ambientes escolares e domésticos sem livros e sem alguém como modelo de inspiração à leitura podem dificultar o ato de ler e o prazer que a leitura proporciona. Aparentemente, os professores e os pais são as figuras que mais influenciam no gosto pela leitura. As crianças que nunca viram seus pais com um livro, falando sobre seus interesses literários, podem se tornar mais inibidas como adultos leitores. Segundo Jacqueline Held (1987, p. 61):

A formação de crianças leitoras começa muito cedo, sendo a família a primeira instituição a promover e a colaborar nessa formação. Alguns estudos põem em evidência o papel desempenhado pela família da criança, na formação do gosto pela leitura e de hábitos de leitura.

Embora não haja fórmula mágica para fazer uma criança apreciar a leitura, para ser um bom leitor e um bom ouvinte parece propício afirmar que a base na primeira infância é a família, e dela virá o primeiro referencial. Se uma criança convive em um ambiente com livros e observa sempre que seus pais, irmãos e outras pessoas ao seu redor convivem com a leitura, ela certamente achará natural essa convivência que subsidiará ao pequeno leitor o estímulo ao ato de ler. Nesse sentido, Sousa e Gomes (*apud* BALÇA, 2010) referendam que um leitor forma-se desde o berço: “Nos primeiros anos de vida da criança, o livro deveria fazer parte do seu mundo, como um brinquedo ou um jogo, trazendo descobertas sucessivas e enriquecedoras, com o auxílio dos adultos.”

É interessante também mencionar que, embora a família tenha um importante papel no estímulo à leitura, não se pode desviar o foco da sala de aula, a qual, por meio de práticas educativas, prazerosas e lúdicas, coloca frente a frente o leitor e a leitura. É preciso considerar que muitas comunidades e escolas são desprovidas de recursos, porém, onde não há provimentos, pode-se realizar de forma criadora uma ponte entre as crianças e a leitura. E onde não há livros, deve-se utilizar criatividade: cantigas de rodas, narrações, contos, danças, declamações etc.

Pesquisadores e literários afirmam que se deve ler para crianças não apenas livros infantis. Ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler “Grande Sertão Veredas”, de Guimarães Rosa: “Os pequenos leitores podem ter acesso a muitas leituras. [...] Diferentes gêneros podem ser utilizados no ato de ler, porém o pequeno leitor deve ser atendido de forma lúdica e afetiva” (SOARES, 2003, p. 48).

Ângela Kleiman (1997, p. 45) destaca a importância da leitura em voz alta para que o “[...] leitor aprendiz se preocupe com a pronúncia o ritmo e a entonação de como todo e qualquer texto deve ser lido”, afinal a leitura para as crianças deve ser significativa e prazerosa, e, com isso, pais e educadores conseguirão também a atrair o pequeno leitor para o mundo da linguagem escrita.

Brasil, um país de poucos leitores

Existir humanamente é pronunciar o mundo e modificar-lo através da palavra e da ação-reflexão. A palavra se converte em ativismo. O diálogo é o encontro dos homens.

(Paulo Freire)

O Brasil é um país de poucos leitores, embora possua em seu acervo uma vasta criação literária. A literatura não foi criada para uma minoria. Ela existe para todos, por isso precisamos de renascimentos: o renascimento da leitura. Leituras que podem levar o leitor a uma vida de inclusão nos campos social, político, econômico, cultural e educativo, pois trabalham com o idioma de uma comunidade.

É preciso repensar a leitura e a linguagem como chaves para uma educação mais humana e democrática. Em entrevista concedida a Revista Acadêmica do Curso de Letras, Pedro Bandeira (2010) faz a seguinte observação sobre a leitura e o leitor:

Esse é um trabalho eterno de modificação da tradição histórica de nosso País, que se consubstanciou no desprezo pela educação democrática e pelos livros. E mudar uma tradição de quinhentos anos não é tarefa das mais fáceis. Mesmo nossas elites não são compostas por leitores e, de acordo com avaliações internacionais de desempenho leitor, como o PISA, o Brasil continua tirando as notas mais baixas. Uma população que não sabe ler ou que não entende o que lê não pode ser leitora. Mas, desde a redemocratização do Brasil, vêm sendo feitos esforços no sentido da extensão do direito da educação a toda a população.

Em 2005, o IBGE constatou que as bibliotecas públicas eram os equipamentos mais presentes nos municípios brasileiros. Naquele ano, 6.545 bibliotecas estavam distribuídas por 4.726 cidades, com uma média de 1,2 equipamentos por município. O Plano Nacional do Livro da Leitura (PNLL) aponta que no Brasil ainda existem 613 cidades sem nenhuma biblioteca, nem pública, nem privada. Um levantamento do Instituto Pró-Livro confirma que o brasileiro lê pouco. São 77 milhões de não leitores, dos quais 21 milhões são analfabetos. Já os leitores, que somam 95 milhões, leem, em média, 1,3 livro por ano. Incluídas as obras didáticas e pedagógicas, o número sobe para 4,7 – ainda assim baixo. Os dados estão na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, feita com 5.012 pessoas, em 311 municípios de todos os estados, em 2007 (GENPEC, 2008; ESTADÃO, 2009).

Há quem assevere que o custo do livro é o motivo pelo qual as pessoas não leem, porém tal afirmação é mera desculpa. O leitor “habitual” busca a leitura. Não há justificativa para não ler, uma vez que, hoje, é muito fácil a aquisição de leituras, seja frequentando uma biblioteca, comprando livros e até mesmo acessando a internet.

É necessário observar que a questão não é a ausência de livros, mas a motivação que o leitor necessita tendo a leitura como uma produção de sentidos e a importância que esses sentidos tornam-se conhecimentos, embora o ato de ler não deva objetivar apenas tais aquisições cognitivas, mas beneficiar o leitor de maneira prazerosa: ler como jogo, ou amorosamente, ou para despertar a imaginação de modo a conhecer e apreciar novos universos de expressões e diálogos.

As leituras trabalham com o idioma de uma comunidade, portanto têm papel fundamental em qualquer sociedade. Muitas pessoas necessitam redescobrir a leitura de uma sociedade leitora mais democrática porque o ser humano é um ser de palavras. Não há diálogo no vazio. É preciso ter na leitura um meio de interagir com o mundo e transitar com a linguagem, enxergá-lo com outro olhar para intervir e torná-lo mais justo e mais digno.

Como intervir em determinada sociedade

Um novo olhar sobre a poesia foi o toque mágico que acordou-me de uma morte profunda que jazia em meus olhos.

(Cleide Carvalho)

A ideia de escrever essas páginas surgiu após ter desenvolvido durante o mestrado em educação sociocomunitária uma intervenção educativa, com leitura e poesia, predominantemente para pessoas que moravam nas periferias em comunidades em situação de risco e que tinham dificuldades de acesso a livros, com o objetivo de motivá-las na fruição, interpretação, compreensão de leituras poéticas. A intervenção ocorreu mediante orientação do professor Severino Antônio Moreira Barbosa e foi realizada com crianças, adolescentes e adultos do Jardim Thelja e Jardim Alvorada, na cidade de Americana (SP).

Eu havia feito pequenos trabalhos de intervenção desde 2001, quando publiquei o livro de poemas “Vertente de Corpo e Alma”, pela editora Compacta. A princípio, o objetivo era divulgá-lo para reverter o fundo à Secretaria de Cultura de Americana, mas acabou transformando-se em um trabalho de pesquisa-ação, uma vez que passei a ver sob outra ótica o que viria a ser uma intervenção de fato.

Durante a Semana do Livro em agosto de 2001, realizei uma oficina de poesia por 4h para 35 alunos do 9º ano na Fundação Americanense de Educação e Cultura. O trabalho em si não objetivava pesquisa nem intervenção, porém os resultados que eu esperava não foram obtidos de imediato. Então decidi realizar oficinas literárias em escolas públicas para observar os resultados.

Desenvolvi um trabalho com leitura e poesia na Escola Estadual Professor Wilson Camargo, em um bairro periférico de Americana. O trabalho durou 40h e foi realizado com aproximadamente 200 alunos. Durante as aulas de língua portuguesa, o público-alvo tinha dificuldades de acessos à leitura, e a receptividade dos alunos fez constatar que os resultados foram satisfatórios.

As palestras e oficinas tornaram-se mais constantes quando busquei um público que se interessava por leitura e poesia: no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) de Americana e na Escola Estadual Dilecta Ceneviva Martinelli de Americana. Os resultados obtidos foram ainda mais satisfatórios e tornaram-se objeto de pesquisa.

É necessário que o cientista e sua ciência sejam: primeiro, um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do outro, a quem, mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir. O reconhecimento da pesquisa como uma proposta que vai além dos muros da academia e da sofisticação instrumental está se fazendo de maneira cada vez mais clara na literatura brasileira (BRANDÃO, 1984, p. 12).

Quando iniciei os estudos no mestrado, durante a disciplina “Seminário de Pesquisa em Educação”, ficou claro que deveria realizar um trabalho de intervenção educativa junto à sociedade, de preferência para pessoas da periferia ou para comunidades em situação de risco.

Eu já realizava encontros com duas pessoas que haviam sido minhas alunas para falar sobre arte e literatura, embora deva admitir que fossem encontros bastante informais e ocorriam de maneira aleatória. Pensando nos poucos recursos que os bairros Jardim Thelja e Jardim Alvorada ofereciam, considerei que a situação e o local eram propícios para uma intervenção, mas nos faltava um espaço físico que pudesse comportar um número aproximado de 20 pessoas.

Um dos moradores, sabendo que eu queria realizar um trabalho de intervenção educativa, ofereceu o espaço físico de sua residência para a realização

dos encontros. Pode parecer bastante informal, mas o meio veiculado para a propagação de tal grupo foi boca a boca; convidava-se um vizinho, amigo ou conhecido para apreciar a leitura.

No início de 2006, os encontros tornaram-se mais frequentes e passaram a ocorrer às quintas-feiras, das 19h às 21h. No começo, éramos apenas sete pessoas: três mulheres, duas crianças e dois adolescentes. A chegada do sr. Lázaro Ramos, conhecido como “tio Lazinho” para o grupo, foi fundamental para outras participações, uma vez que tinha 92 anos, era frágil e idoso, e outras pessoas, motivadas pela ação dele, passaram a frequentar os encontros como uma responsabilidade necessária.

Nos primeiros encontros, procurei, primeiramente, ouvir dos participantes seus sentimentos e expressões para daí partilhar a leitura e a poesia e, de alguma forma, intervir. Por isso não havia um critério rigoroso sobre a presença dos frequentadores. Para descobrir a realidade deles, foi preciso questionar sem intimidá-los, partindo sempre de diálogos informais que objetivavam descobrir a realidade desafiadora do cotidiano de cada um.

De maneira não formal, realizei um mapeamento do grupo por meio de diálogos e observações, pois qualquer situação desmotivadora e forçada poderia intimidá-los e tirar-lhes a autenticidade. A leitura ali se tratava de muitas leituras, de envoltimentos mais sensíveis. O importante era realizar uma relação mais emocional e poética com aquele público.

Leitura tem um significado bastante amplo: “é efetuada toda vez que lemos um significado em algum acontecimento, alguma atitude, algum texto escrito, comportamento”. Podemos chamar isso de leitura do mundo. Para isso, é preciso saber observá-lo, utilizando todos os sentidos, e assim, recolher as informações dos mais variados tipos (ARANHA, 1996, p. 84).

Em meados de 2006, nove adolescentes passaram a compor o grupo durante as férias escolares. Foi um bom momento porque as jovens tinham entusiasmo e suas vozes e risos demonstravam movimento. O fato de trabalhar mais informal e afetivamente tornou-se uma estratégia de aproximação, o que colaborou para que outras pessoas da comunidade dos bairros Jardim Thelja e Jardim Alvorada participassem do grupo de leitura.

O grupo chegou a totalizar 20 pessoas, e a defesa da dissertação do mestrado

em educação ocorreu no dia 26 de maio de 2007. Com exceção do sr. Lazinho, todos os membros do grupo assistiram e participaram ou como ouvintes, dando depoimentos para a banca, ou realizando apresentações, como declamação e dança. Nossos encontros ocorreram até o final de 2009, quando por questões pessoais mudei-me para o estado do Mato Grosso do Sul.

Considero que o sr. Lazinho é a prova mais concreta de que uma intervenção não só é possível como é eficaz. Com 97 anos, ele ainda é o leitor mais regular do grupo, tendo em seu acervo leituras clássicas, como Guimarães Rosa e Machado de Assis, bem como livros de poemas de vários autores conceituados. Confesso também que, embora seja difícil intervir, o mais interessante de tudo foi colher bons frutos, ainda que a safra tenha sido pequena, e o mais emocionante foi perceber que crianças, jovens e adultos conseguiram enxergar a poesia por meio do meu olhar.

Considerações finais

Durante o tempo em que estive com os moradores dos Jardins Thelja e Alvorada, descobri que há muitos caminhos para percorrer. No sentido de suscitar respostas que sejam conclusivas sobre a leitura e a poesia, é interessante mencionar que estas são riquezas e artes literárias. Portanto poetizar é expressar-se de forma a combinar palavras, mexer com o seu significado, utilizando metáforas e imagens, considerando que a poesia sempre se encontra dentro de um contexto social, cultural e histórico.

O sujeito tem voz e história, e, para reconhecê-lo como um sujeito-cidadão, com voz e identidade, deve haver um dialogismo, inserido em uma sociedade que constrói a história. Por isso quem lê tende a se expressar cada vez melhor e com mais identidade, sem contar com o papel emancipatório da leitura, principalmente para camadas sociais historicamente privadas ou com poucas possibilidades de acesso a livros. “A leitura acontece num cosmo impalpável, além da órbita terrestre num não-lugar” (PERROTTI, 2000, p. 37).

A presença de livros em casa ou o incentivo dos pais e professores são fatores importantes que podem influenciar o desenvolvimento para o gosto da leitura. “A leitura não só desperta na criança o gosto pelos bons livros e pelo ato de ler, como, também, contribui para desenvolver suas potencialidades, ampliar seus horizontes e progredir” (FREITAS, 1996, p. 26).

Em um futuro próximo, a sociedade terá que repensar valores, principalmen-

te os de comunicação e expressão, para que exista uma sociedade mais dialógica e humana. O Brasil é um país de poucos leitores, mas estamos caminhando para que essa situação se reverta, pois, desde a redemocratização do Brasil, o governo tem feito esforços no sentido de estender o direito da educação à população.

O objetivo principal da intervenção foi: propiciar por meio da poesia e da leitura a construção de conhecimentos polissêmicos e a formação do leitor poético; conscientizá-los sobre a importância do diálogo, sempre a procura de respostas, de apreender valores na sociedade atual; compreender como esses valores assumem papéis na configuração das identidades; e jogar com a linguagem, que é criação, quando autores da palavra.

Somos seres de palavras, o que implica em linguagem; logo, somos seres da leitura, das muitas leituras que o mundo propicia. Cada pessoa é um mundo, e cada mundo possui uma leitura diferente que leva a inúmeros caminhos. “O ser humano é acima de tudo um ser de linguagem, essa linguagem exprime seu desejo de encontrar o outro e estabelecer uma comunicação” (DOLTO, 1999, p. 64).

Octávio Paz (1982b) diz que: “Uma sociedade sem poesia careceria de linguagem. Uma poesia sem sociedade seria um poema sem autor, sem leitor, e a rigor, sem palavras.” Para falarmos de uma sociedade mais humana, será preciso habitá-la poeticamente, pois discutir conhecimentos polissêmicos é discutir a especificidade da linguagem da poesia e sua relação com o sujeito e o mundo.

Referências bibliográficas

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Temas de filosofia*. São Paulo: Moderna, 1996.
- BALÇA, Ângela. *Tópicos variáveis de leitura e literatura infantil*. Curso de Pós-Graduação, Marília, UNESP, 2010.
- BANDEIRA, Pedro. *Revista Eletrônica dos Acadêmicos do Curso de Letras*, n. 4, jun. 2010. Disponível em: <http://www.upf.br/letras/index.php?option=com_content&task=view&id=395>. Acesso em: 6 jul. 2011.
- BARBOSA, Severino Antonio Moreira. *A utopia da palavra: linguagem, poesia e educação: algumas travessias*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.
- BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. Tradução de Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1977.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Educação infantil no Brasil: situação atual*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC). Especial Leitura no Brasil. Muitos brasileiros para poucos leitores. São Paulo, 25 de agosto de 2008. Disponível em: <<http://cenpec.org.br/noticias/ler/Muitos-brasileiros-para-poucos-leitores>>. Acesso em: 6 jul. 2011.

CHARMEUX, Eveline. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 1994.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática, 1994.

DOLTO, Françoise. *Tudo é linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

ESTADÃO. *Brasileiros leem apenas um livro por ano, aponta estudo*. São Paulo, 21 de novembro de 2009. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,brasileiros-leem-apenas-um-livro-por-ano-aponta-estudo,469995,0.htm>>. Acesso em: 6 jul. 2011.

HELD, Jaqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1987.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin – psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três textos que se completam*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1983. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1997.

KOCK, Ingedore Villaça. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

LEFFA, Wilson Jose. Fatores da compreensão na leitura. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, v. 15, n. 15, p. 143-159, 1996.

PAZ, Octávio. *O arco e a lira*. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982a.

_____. *Signos em rotação*. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 1982b.

PERROTTI, Edna. *Superdicas para escrever bem: diferentes tipos de textos*. São Paulo: Saraiva, 2000.

SEGATO, Silvia Regina. *Encontros para a leitura: para um novo olhar sobre a poesia*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Sociocomunitária) – UNISAL, Americana, 1997.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VALENTINI, Nilza Guidini. Contribuições de uma prática pedagógica para o aprendizado da leitura. *Teoria e Prática da Educação*, Paraná, v. 2, n. 3, p. 69-87, set. 1999.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus lógico-philosophicus*. Tradução de José Arthur Giannotti. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor. *Revista Letras*, Curitiba, n. 44, p. 185-196, 1995.

Sites

<<http://www.webartigos.com/articles/4448/1/A-Importancia-Do-Brincar-No-Desenvolvimento-Da-Crianca/pagina1.html#ixzz1RM4qDc3a>>. Acesso em: 6 jul. 2011.

Sociologias da educação: contribuições da sociologia da educação escolar para uma sociologia da educação sociocomunitária

Sociology of education: contributions of sociology of scholar education for a sociology of socio-communitarian education

Recebido: 9/09/2011
Aprovado: 20/09/2011

Luís Antonio Groppo

Professor do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade Americana (SP). Professor do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), unidade Engenheiro Coelho (SP). Pesquisador do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico (CNPq). E-mail: luis.groppo@am.unisal.br

Resumo

O artigo tem o objetivo de apontar, por meio de revisão bibliográfica, contribuições da sociologia da educação escolar – a qual, em certos momentos e lugares, foi muito mais uma sociologia do conhecimento escolar, ou do currículo – para a sociologia da educação sociocomunitária. Considerando também campos afins, foram mapeadas as seguintes contribuições: estudos antropológicos sobre a educação; socialização e educação informal; a educação para além da

escola; a ampliação dos papéis da escola; relações escola-família-comunidade; e gramática social das pedagogias. Nesse momento, levando-se em conta as características de um artigo, foram discutidos apenas dois temas: a educação para além da escola e a gramática social das pedagogias.

Palavras-chave

Sociologia da educação sociocomunitária, educação não formal, socialização, relações escola e família.

Abstract

The article aims, through literature review, to appoint contributions of Scholar Sociology of Scholar Education – which at certain times and places, was more a Sociology of School Knowledge, or of Curriculum – for the Sociology of Socio-communitarian Education. Considering also related fields, are mapped the following contributions: Anthropological studies on education; Socialization and Informal Education; Education beyond the school; The expansion of the roles of school; Relations school – family – community; and Social Grammar of pedagogies. At this point, considering the characteristics of an article, are discussed only two themes: Education beyond the school and Social Grammar of pedagogies.

Key-words

Sociology of socio-communitarian education, non-formal education, socialization, school and family relations.

Introdução

O principal objetivo deste artigo é procurar algumas possíveis contribuições da sociologia da educação escolar – a qual, em certos momentos e lugares, foi muito mais uma sociologia do conhecimento escolar, ou do currículo – para a sociologia da educação sociocomunitária.

A sociologia da educação é um campo muito amplo e complexo, como é a própria prática pedagógica em seu dia a dia, permeado de múltiplas tradições, discursos, movimentos, contramovimentos, avanços, retrocessos, contradições

e criações. Por isso, nessa busca, acabei destacando mais as contribuições das teorias ditas “críticas” – emprestando uma terminologia usada por Tomaz Ta-deu da Silva (1999) –, incluindo autores considerados fundamentais no desenvolvimento da sociologia da educação como um todo, como Basil Bernstein (1984, 2003) e Pierre Bourdieu (1998), ao lado de outros que revelam sua importância ao propor conceitos que abrem interessantes perspectivas para pensar a educação para além do currículo escolar, como Ivan Illich (1985).

É preciso também alertar que essas contribuições, exceto duas, são apenas listadas. Mesmo aquelas elegidas podem ter novos tratamentos, mais aprofundadas. Serão apresentadas aqui, desse modo, muito mais propostas de estudos e hipóteses do que teses bem-acabadas. O texto pretende mais instigar do que concluir, na modéstia de um ensaio teórico que revolve um campo ainda pouco explorado: a relação entre a sociologia da educação escolar e a não escolar.

Mapeando possibilidades

Os caminhos percorridos por esta pesquisa indicam algumas possibilidades para a constituição de uma sociologia da educação sociocomunitária, entre elas as contribuições advindas da sociologia da educação escolar; algumas, na verdade, são resultantes muito mais do diálogo da sociologia com outros campos de pesquisa e práticas educacionais (como é o caso da antropologia e da educação popular).

É preciso registrar o que se concebe aqui como educação sociocomunitária. Trata-se de intervenções de caráter socioeducativo – em geral, diversas das práticas escolares – que têm como sujeitos uma dada comunidade (entendida como um grupo local) buscando influenciar a sociedade mais ampla. Tais intervenções podem ter caráter emancipador ou instrumentalizador dessa comunidade (GOMES, 2008). O estudo da educação sociocomunitária é um ângulo de análise e interpretação das práticas educacionais, especialmente as não escolares, e que está atento às articulações entre a educação e a comunidade. A sociologia da educação sociocomunitária pretende fazer uso da tradição sociológica, geral e da educação, para contribuir com este estudo. Em outros trabalhos, busquei identificar contribuições da sociologia geral para esta. Aqui, aguço o olhar mais especificamente sobre a sociologia da educação escolar.

Desse modo, acredito ser possível delinear, ao menos, essas possibilidades de contribuição da sociologia da educação escolar à sociocomunitária:

- estudos antropológicos sobre a educação;
- socialização e educação informal;
- a educação para além da escola;
- a ampliação dos papéis da escola;
- relações escola-família-comunidade;
- gramática social das pedagogias.

Devido às características do formato artigo, em especial a sua extensão, detenho-me neste texto em apenas dois dos temas citados, que se revelaram cruciais nessa investigação sobre a sociologia da educação sociocomunitária: a educação para além da escola e a gramática social das pedagogias.

A educação para além da escola

Nesta seção, gostaria de iniciar com a proposta de Almerindo Janela Afonso, sociólogo português, de uma sociologia da educação não escolar (AFONSO, 2001, 2005). O não escolar envolveria tanto a educação informal (em destaque, na família) quanto a não formal. Diz que ambas as educações sempre existiram e conviveram com a educação escolar.

Afonso não defende que a educação escolar, nem mesmo a sociologia dela, tenha menos destaque ou importância; apenas sugere um olhar sociológico mais atento para a educação não escolar. Tal como estou pretendendo realizar neste artigo, Afonso aponta a importância para as teorias da sociologia da educação, seja escolar ou não, das formulações de Bourdieu (1998) e de Berstein (1984, 2003) sobre as relações entre educação familiar e educação escolar.

Entretanto, para Afonso, torna-se ainda mais destacado nos dias atuais a educação não formal. Tal destaque teria muitas fontes: vão desde a educação popular (e, segundo Afonso, sua continuidade na educação promovida pelo Movimento Sem Terra no Brasil) até propostas da “sociedade cognitiva” ou “da aprendizagem”.

Sobre a educação popular, em propostas originais, como a de Paulo Freire, dentro dos movimentos sociais do início dos anos de 1960, ela era pensada como uma estratégia educacional distinta da escolar. Isso se expressa nos círculos de

cultura (em vez de “classes” e “aulas”) que Freire (2004) propunha, nos quais contava com orientadores (em vez de “professores”). Destacavam-se então ações apoiadas por instituições, como a Igreja Católica, em seus setores progressistas, ou as de alfabetização de adultos em regiões rurais ou suburbanas, para quem a escola não havia chegado ou havia falhado. Mobilizações em prol da alfabetização de adultos não deixaram de se repetir ao longo da história de nosso país, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), durante o regime militar – já sem qualquer vestígio do caráter eminentemente politizador da educação popular –, ou, mais recentemente, como o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), originado durante a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação em São Paulo, em 1989, e o Programa Brasil Alfabetizado. Trata-se de ações que bem poderiam ser descritas como não formais.

Contudo, a educação de adultos ministrada em círculos de cultura de caráter não oficial se tornou a educação de jovens e adultos (EJA), reconhecida oficialmente pelo estado – em parte importante, graças ao próprio trabalho dos educadores populares de outrora. Desse modo, foi deixando de ter o caráter estritamente não formal de antes e passou a ser reconhecida como modalidade oficial de ensino, com currículos orientados e certificações dadas pelo estado.

Não é o único exemplo no Brasil de formalização – reconhecimento legal e estatal – de uma prática educacional que nasceu na não formalidade, como atesta Valéria Aroeira Garcia (2007). Outro exemplo importante é o da educação infantil, outrora praticado e pensado como “educação pré-escolar” e como “creche”.

Garcia (2007) prefere caracterizar a educação não formal como um “mosaico”, um campo de práticas e concepções que vem se constituindo a partir de diversas contribuições: no caso do Brasil, os movimentos sociais, a educação popular, a assistência social, as organizações não governamentais (ONGs), o “terceiro setor” e a educação social. Ao procurar uma definição, Garcia (2009) prefere tratar a educação não formal como um “acontecimento”, ou, como dito anteriormente, um campo para o qual convergem inúmeras práticas e concepções. A educação não formal, à margem da inconsistência de sua própria denominação – já que não é desejável definir algo tão somente pela negação de outrem –, apareceu, nos anos de 1990 e no início do século atual, no caso do Brasil, como uma interessante nomenclatura para nos alertar que existem

muito mais ações educacionais – de caráter planejado e sistemático – do que aquelas concebidas pela instituição escolar (GOMES, 2008).

Pretendo aprofundar essa discussão em outra oportunidade, mas é importante registrar o caráter de algumas das ações concebidas dentro desse campo da educação não formal. As mais características têm sido associadas às ONGs – outra definição que faz uso da negação – e aos seus “projetos” ou talvez “projetos” que deem origem a entidades ou ações de tipo ONG.

Como dito, recentemente, a sociologia da educação foi convidada a abordar outro campo de estudos: as relações educacionais em instituições diversas tanto da escola como da chamada educação informal. Essas relações foram chamadas por Afonso (2001, 2005), por exemplo, de educação não formal; outros denominam de educação social ou ainda, como este autor, de educação sociocomunitária. O que é importante registrar agora, contudo, é que, se a escola foi classicamente associada ao estado, à socialização à família e a outras instituições de tipo primário, comunitárias, a educação não formal tendeu a ser associada à “sociedade civil”.

É necessário alertar para a origem múltipla, e bastante contraditória, da crítica à atuação do estado na educação escolar. Alertar também que o ponto final semelhante dessas críticas, tão diversas em suas origens, não deve nos permitir igualá-las. A crítica da atuação do estado na educação está presente, de toda forma, na recente valorização da educação não formal. Essa crítica, historicamente, está contida em movimentos sociais latino-americanos (e sua proposta de educação popular) contra estados autoritários, elitistas ou pseudodemocráticos, no neoliberalismo, que propunha o avanço do setor privado na educação, e, enfim, nos movimentos neoconservadores norte-americanos (APPLE; OLIVER, 2002), inclusive com sua proposta de educação feita em casa – *home schooling*. Resultou dessas críticas a associação da educação não formal com uma “sociedade civil” concebida, muitas vezes, de modo simplista e acrítica, como se fosse uma esfera social separada tanto do estado quanto do mercado – em vez, por exemplo, daquela concepção de Gramsci, em que a “sociedade civil”, ao lado da sociedade política, é parte de um estado concebido de modo ampliado (MARTINS; GROppo, 2010).

Essa relativa convergência entre propostas, que se originam de concepções pedagógicas e ideológicas antagônicas, pode ser observada também entre as

teses da desescolarização e as propostas de aprendizagem ao longo da vida. É importante perceber que as propostas de caráter mais progressista, como a educação popular e a tese da desescolarização, aparecem historicamente antes dos discursos mais afinados à ordem dominante. Entre estes últimos, temos a concepção de uma educação não formal estabelecida em um espaço pretensamente neutro e despolitizado da “sociedade civil” ou a ideia da aprendizagem ao longo da vida em suas versões neoprodutivistas.

A tese da desescolarização da sociedade apareceu com a obra de Ivan Illich, “Sociedade sem escolas”, publicada originalmente em 1970. Esse ex-padre de origem austríaca, que viveu vários anos nos Estados Unidos, escreveu tal obra quando dirigia uma universidade livre em Cuernavaca, México (ARANHA, 2001). Seu livro pode ser visto como uma curiosa associação entre um reprodutivismo bastante ácido, de um lado, com o reconhecimento tácito de um conjunto muito relevante de práticas não escolares, do outro lado. Logo nas páginas iniciais, um trecho permite lançar a ideia da convergência da desescolarização com a proposta da aprendizagem ao longo da vida:

A atual procura de novas saídas educacionais deve virar procura de seu inverso institucional: a teia educacional que aumenta a oportunidade de cada um de transformar todo instante de sua vida num instante de aprendizado, de participação, de cuidado (ILLICH, 1985, p. 14).

Mas o ponto de partida de Illich, como atesta o capítulo I, é mesmo a necessidade de “desinstalar a escola”. Na verdade, esse capítulo revela que a perspectiva mais ampla é a crítica à institucionalização dos valores, que faz confundir saúde, educação, criatividade e bem-estar com serviços oferecidos por instituições. Transforma-se o que não é “material” em mercadoria e serviço. A institucionalização da educação via escola é um aspecto disso. Entram no livro apenas de modo indireto “[...] outras instituições burocráticas do estado: a família-consumidora, o partido, o exército, a igreja, os meios de comunicação” (ILLICH, 1985, p. 17). Toda a realidade se tornaria escolarizada, o que seria comprovado pelo fato de se recriminar a automedicação, desconfiar do auto-aprendizado e das auto-organizações comunitárias. Illich faz uma forte crítica às instituições de bem-estar, que tornam os pobres dependentes de serviços médicos, educacionais, entre outros, cada vez mais. Crítica inclusive o grande

dispêndio de recursos da sociedade para tais instituições. Tem-se aqui uma grande convergência com as teses neoliberais contra o Estado do Bem-Estar, mas o fundamento da crítica é bastante diverso: não se trata da defesa da liberdade do *homo economicus* ou da glorificação do mercado, mas antes da defesa autonomia das pessoas e das comunidades.

Para Illich (1985, p. 27), o sistema escolar não igualou as oportunidades, apenas “monopolizou sua distribuição” pelo estado, pois não havia promovido a aprendizagem real de funções sociais, já que a escola seria capaz apenas de prover instrução. Por isso defende que é preciso criar leis que proíbam a “[...] discriminação baseada na escolaridade prévia” (ILLICH, 1985, p. 27), assim como de religião, ideologia política e raça. Illich critica ainda a ilusão de que o ensino provê a maior parte do ensino. Na verdade, a maior parte das coisas nós teríamos aprendido fora da escola. Grande parte do aprendido, e o mais importante a aprender, inclusive dentro da escola, é casual, não intencional, como subproduto de outra atividade (namoro, viagem, trabalho, interesse etc.). Reconhece, entretanto, que há saberes e habilidades em que realmente se faz necessária a instrução planejada e intencional, mas isso não precisa ser apenas via escola e professor profissional; seria mesmo melhor o treinamento intensivo. Illich, à semelhança dos *vouchers* educacionais que, mais tarde, seriam apregoados pelos reformadores neoliberais da educação, defende a adoção de um passaporte educativo ou carteira de crédito educativo, dado a cada cidadão quando nasce, com o qual ele escolherá ao longo de sua vida cursos intensivos a fazer, livremente. Do mesmo modo, quem quisesse e pudesse ensinar habilidades diversas o faria em centros de habilidades, por exemplo. Ao criticar teozamente o monopólio do ensino por profissionais diplomados e os sindicatos que os representam, cita o caso do ensino de espanhol para os leigos ativos na Arquidiocese de Nova York, em 1956:

Surgiu, em 1956, a necessidade de ensinar rapidamente espanhol a várias centenas de professores, assistentes sociais e ministros de religião na Arquidiocese de Nova York para que pudessem comunicar-se com os porto-riquenhos. Meu amigo Gerry Morris anunciou por uma rádio espanhola que precisava de pessoas do Harlen que falassem espanhol. No dia seguinte havia uma fila de aproximadamente duzentos adolescentes diante de seu escritório e ele escolheu quarenta e oito – muitos dos quais haviam abandonado a escola antes de concluírem o cur-

so fundamental obrigatório (*school dropouts*). Treinou-os no uso do Manual de Espanhol publicado pelo Instituto de Serviço aos Estrangeiros (FSI) dos Estados Unidos e indicado para uso de linguistas com treinamento superior, e dentro de uma semana estavam funcionando – cada um cuidando de quatro nova-iorquinos que desejavam aprender a língua. Em seis meses a missão estava realizada. O Cardeal Spellman pode anunciar que havia 127 paróquias em que ao menos três membros do “staff” sabiam comunicar-se em espanhol. Nenhum programa escolar teria obtido esses resultados (ILLICH, 1985, p. 29-30).

Na síntese de Aranha (2001) sobre “Sociedade sem escolas”, destaca-se a diferença feita por Illich entre instituições manipulativas e conviviais. As manipulativas não mais serviriam ao conjunto dos seres humanos, mas sim a interesses econômicos de alguns privilegiados. As conviviais seriam interativas e permitiriam intercâmbio autônomo entre as pessoas, criariam comunidades “autênticas”, via redes de comunicações culturais, envolvendo interessados no mesmo tema. Tais redes, que nada teriam de uma instituição escolar, propiciariam “[...] troca de experiências, com base na aprendizagem automotivada” (ARANHA, 2001, p. 198). Para tanto, seria feito uso do computador, redes tipo internet (que mal se desenvolviam então), correios, rede de boletins informativos, anúncios classificados dos jornais, serviços de consultas a objetos educacionais em bibliotecas, laboratórios, museus, teatro etc.

Trata-se, a meu ver, de uma radicalização de teses favoráveis à cogestão na educação e até da autoeducação, expostas por comitês mistos (reunindo estudantes e docentes) e assembleias estudantis que ocupavam universidades durante os movimentos de 1968 e 1969, em diversas partes do mundo, em especial na França e Itália (GROPPO, 2006). Nessas propostas de coeducação e autoeducação, a instituição escolar, universitária, ainda era necessária para que as pessoas se encontrassem e organizassem seu próprio aprendizado, em conjunto com docentes, ou sem eles. Em Illich, elas deveriam ser mesmo abolidas.

Illich recebeu muitas críticas, inclusive de pedagogos progressistas, as quais, em boa parte, devem-se ao radicalismo ingênuo que marca sua proposta. Entretanto, cabe reter dela um vislumbre sobre a crescente visibilidade e importância daquelas inúmeras práticas socioeducacionais que se distinguem tanto da escola quanto da educação informal. Práticas que eram então mais

imediatamente flagradas nos movimentos de educação popular. Inclusive, os círculos de cultura de Paulo são um dos exemplos citados em “Sociedade sem escolas” para tentar demonstrar a realidade das redes de aprendizagem. Mais recentemente, podemos encontrar parte relevante do que é pensado por Ivan Illich tanto na chamada educação não formal quanto no que é conhecido como educação permanente e aprendizagem ao longo da vida.

Na verdade, anos antes da obra de Ivan Illich, Pierre Furter já havia proposto, em “Educação e vida”, a ideia da educação permanente. Em 1968, comissões mistas e de estudantes, nas universidades francesas ocupadas, chegaram a propor também a educação ao longo da vida (GROPPO, 2006).

Essas ideias e práticas, que permitem à sociologia da educação pensar para além do estritamente escolar, também convergem, segundo Afonso (2001), no que é hoje conhecido como educação não formal. Como visto no início desta seção, aparecem hoje presentes nessas práticas não formais de educação tanto os herdeiros da educação popular quanto propostas da chamada “sociedade cognitiva” ou “da aprendizagem”. É sobre estas segundas propostas que quero agora me voltar, novamente com base em Afonso.

Uma expressão dessas propostas da sociedade da aprendizagem é o Livro Branco chamado “Ensinar e aprender – rumo à sociedade cognitiva”, elaborado pela Comissão Europeia, em 1995. Na proposta da sociedade cognitiva, ideias como sociedade da aprendizagem e educação ao longo da vida tenderiam a promover uma despedagogização (para além de uma desescolarização) da prática educativa, ao:

[...] responsabilizar os indivíduos pela sua própria informação, formação e qualificação, em função de objectivos que pouco ou nada têm a ver com o seu desenvolvimento pessoal e intelectual numa dimensão crítica e emancipatória (AFONSO, 2001, p. 33).

Ao indivíduo recai a obrigação de constantemente se requalificar, ao longo de sua vida, “[...] em função das necessidades da economia e em função da manutenção das probabilidades pessoais de permanecer (ou vir a ser integrado) no mercado de trabalho” (AFONSO, 2001, p. 33).

Com esse sentido produtivista, ou neoprodutivista, a sociedade do conhecimento cresceu como proposta teórica e prática no Brasil e no mundo a partir

dos anos de 1980 (SAVIANI, 2010). Mas as origens ideológicas e pragmáticas da educação permanente são variadas e tendem a se misturar com o produtivismo ou neoprodutivismo pedagógico. Um exemplo disto é o próprio Livro Branco, anteriormente citado. Nele, o termo “sociedade cognitiva” tem certa indefinição, pois ora se reporta à educação permanente, ao longo de toda a vida, pelo indivíduo, ora ao fato de que “[...] as organizações produtivas e de serviços se tornaram, elas próprias, cada vez mais lugares qualificantes e promotores de aprendizagem (*learning organizations*)” (AFONSO, 2001, p. 34), e enfim, para a necessidade da sociedade aprimorar sua “capacidade reflexiva”.

Anthony Giddens (2001) relaciona de modo otimista essas concepções de educação permanente com as transformações recentes ocasionadas pela complexificação socioeconômica, a globalização e o aumento da flexibilidade (a necessidade e a capacidade de buscar fontes de informação e conduta, distintos da tradição, em contextos instáveis). Revela uma tendência típica do neoliberalismo da terceira via, ao olhar a educação contemporânea, para o qual o mercado livre e global seria uma realidade incontestada, mas no qual estado, “sociedade civil” e indivíduos podem e devem se organizar para lidar com os problemas sociais que inevitavelmente vão surgir (MARTINS; GROppo, 2010). De certa forma, revela um discurso e uma práxis que se tornaram dominantes, ao conceber o tema da sociedade do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida, combinando ideais progressistas e bandeiras neoliberais na defesa de sua importância e no que podem ser importantes:

A educação é um conceito mais amplo do que o ensino escolar formal, e também pode deixar de ser considerado um estágio de preparação que antecede o ingresso do indivíduo no mercado de trabalho. À medida que muda a tecnologia, mudam as habilidades, e mesmo se a educação for vista a partir de um ponto de vista puramente vocacional – como capaz de proporcionar habilidades relevantes para o trabalho – a maioria dos observadores concorda que, no futuro, os indivíduos precisarão de uma educação que se estenda por toda a vida (GIDDENS, 2001, p. 421).

Giddens chega a lembrar-nos da distinção entre ensino e aprendizado, feita por Carlos Rodrigues Brandão (2007) para indicar que, entre povos indígenas, a educação se dá apenas na forma do aprendizado. Mas agora a tendência é reversa.

Não se trata da passagem do aprendizado para o ensino, da educação informal para a educação escolar, quando as sociedades “simples” dão lugar às civilizações ou são engolidas por elas. Trata-se da passagem do ensino (ou “educação”) para outro tipo de aprendizado:

A idéia de uma educação – que implica a transmissão estruturada do conhecimento dentro de uma instituição formal – vem dando passagem a uma noção mais ampla de “aprendizado” que ocorre em uma diversidade de ambientes. O deslocamento da “educação” para o “aprendizado” não é irrelevante. Os aprendizes são atores sociais curiosos, ativos, que podem extrair *insights* de uma multiplicidade de fontes, não apenas dentro de um cenário institucional. A ênfase sobre o aprendizado reconhece que as habilidades e o conhecimento podem ser adquiridos por meio de todos os tipos de contato – com amigos e vizinhos, em seminários e museus, em conversas no bar da esquina, através da internet e outros meios de comunicação, e assim por diante (GIDDENS, 2001, p. 422).

Nos exemplos citados anteriormente, poderíamos identificar situações de aprendizado ligadas mais à educação informal. Mas os exemplos mais destacados por Giddens, em seguida, trazem muito do que Afonso tinha criticado na concepção neoprodutivista da sociedade cognitiva. Giddens, ao exemplificar o aprendizado ao longo da vida, cita o retorno aos bancos escolares em outros momentos no curso da vida, o trabalho voluntário (que é também uma oportunidade de exercitar o que se aprendeu na escola) e as parcerias com empresas locais (em que os profissionais exercem o papel de mentores). Também cita o “banco de aprendizado”, já em exercício na sua Grã-Bretanha, no qual cada indivíduo tem sua Conta de Aprendizado Individual, a qual pode fazer uso para diversos cursos – lembrando-nos de proposta feita, em 1970, por Illich, mas em um sentido diverso, acolá libertário, aqui marcadamente produtivista. Enfim, Giddens cita as Universidades da Terceira Idade, que bem poderiam ser interpretadas como uma extensão da escolaridade à velhice.

Gramática social das pedagogias formais e não formais

Aqui se destacam as contribuições da sociologia da educação escolar para um olhar, agora, para além do conhecimento escolar, construído em outras relações educacionais distintas da estritamente escolar. Destaca-se a abordagem dos códigos e linguagens que fundamentam as distintas pedagogias escolares,

segundo Basil Bernstein (1984, 2003), para quem poderia se colocar a questão sobre como se elaboram e funcionam as pedagogias da educação não escolar.

Um dos poucos textos disponíveis em português no Brasil de autoria de Basil Bernstein, “Classes e pedagogia: visível e invisível” (1984), lançou-me uma questão então instigante que inspirou parte deste texto, e este item em especial: As pedagogias da educação não formal teriam origem nas pedagogias invisíveis?

Naquele artigo, Bernstein discorre sobre as pedagogias invisíveis, as quais ele identificava em tendências da educação “pré-escolar” e relacionava com valores e hábitos da chamada “nova classe média” dos países capitalistas mais avançados. Bernstein também discute sobre as consequências da adoção dessas pedagogias invisíveis para crianças de outras camadas sociais e outros níveis escolares.

Bernstein (1984) assim descreve as seis características das pedagogias invisíveis:

- a) o controle do professor é mais implícito;
- b) o professor prepara o contexto que a criança explora;
- c) a criança, aparentemente, tem amplos poderes sobre a exploração dos contextos;
- d) a criança, aparentemente, regula seus próprios movimentos e relacionamentos sociais;
- e) reduz-se a ênfase na transmissão ou aquisição de habilidades específicas;
- f) os critérios de avaliação são múltiplos e difusos.

As pedagogias invisíveis fornecem contextos educativos em que o professor consegue facilmente inferir o estágio de desenvolvimento da criança. Busca ocupar a criança em todos os momentos, em destaque com o jogo. Por meio deste, que é, ao mesmo tempo, uma atividade e uma avaliação, com recursos e fins múltiplos e mutáveis, a criança se exterioriza ao professor.

Aqui no Brasil, em especial no início dos anos 2000, publicações vinculadas ao Centro de Memória da Unicamp (CMU) (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001; PARK; FERNANDES; CARNICEL, 2005), respaldadas também por autores europeus, como Jaume Trilla e Afonso, consideravam a educação não formal como mais flexível em conteúdos e métodos. Poderia essa definição do modo de ser da educação não formal – sua flexibilidade – levar-nos a considerá-la como uma pedagogia invisível?

Ao nos aprofundar no artigo de Berstein (1984), entretanto, percebemos que se refere mesmo às formas escolares “inovadoras”, muito influenciadas por vertentes da Escola Nova e outras afins. Essas pedagogias assumem uma série de teorias da aprendizagem, como as do desenvolvimento humano, levando-se em conta o aprender como ato tácito e invisível, abstraindo os contextos locais e pessoais, considerando os familiares socializadores como potencialmente perigosos para a aprendizagem da criança e, enfim, dizendo-se opor à reprodução cultural vigente. Evocam diversos teóricos e teorias para se legitimar, como Piaget, Freud, Chomsky, teorias etiológicas da aprendizagem e a Gestalt – teorias estranhas entre si e até contraditórias, mas que tinham elementos selecionados no que poderiam justificar partes da pedagogia invisível. Esses elementos básicos, tal qual um conjunto de assertivas e dogmas, teriam constituído o que Berstein denominou de “teologia da escola primária”.

A defesa dessa teologia reúne dois grupos de professores situados nos extremos da docência: os professores primários e os professores e pesquisadores universitários. A pedagogia invisível institucionalizou-se primeiro no setor privado, em especial no nível “pré-escolar”, para os filhos das novas classes médias. Mais tarde, foi levado para as escolas secundárias particulares e, finalmente, para o sistema estatal primário. Parte do artigo de Berstein discute as dificuldades e os possíveis prejuízos da adoção da pedagogia invisível para as escolas destinadas aos filhos das classes trabalhadoras, além das dificuldades para o professor em uma escola que não oferece, necessariamente, os mesmos recursos, espaços e tempos necessários para o bom funcionamento da pedagogia invisível – o que costuma ser o caso das escolas públicas. Enfim, discute as dificuldades e os conflitos possíveis entre a escola sob a pedagogia invisível e as famílias trabalhadoras cujos filhos lá estudam.

Antes, afirma que a fonte das pedagogias invisíveis é o novo tipo de socialização constituído em torno das novas classes médias. Essa socialização é oriunda da nova solidariedade orgânica personalizada dessas classes.

Nesse momento, Berstein faz uso do conceito de solidariedade social de Émile Durkheim. A solidariedade de tipo mecânico, comum nas sociedades mais “simples”, aliava as pessoas por sua similaridade de crenças e tarefas, em uma divisão social de trabalho ainda muito pequena. A solidariedade de tipo orgânico, nas sociedades “complexas”, como a moderna, alia os membros da

sociedade justamente por suas diferenças, pelas distintas tarefas que ocupam na divisão social do trabalho – diferenças que compõem diversas categorias profissionais (como as velhas e novas “classes médias”, segundo Berstein), cada qual com um conjunto específico de valores e aspirações, cumprindo determinada função para o complexo que forma a sociedade (DURKHEIM, 1990).

As velhas classes médias, para Berstein, viviam sob uma solidariedade orgânica que valorizava a individualização. É esse tipo de solidariedade orgânica à qual Durkheim propriamente se referia, originada do aumento da complexidade da divisão econômica do trabalho. O *habitus* da velha classe média se baseava no indivíduo, ou seja, a “[...] identidade de papel específica e não ambígua” (BERSTEIN, 1984, p. 29). Essa classe tendia a defender teorias biológicas de tipos fixos, nas quais a variedade de tipos era tida como ameaça.

Já as novas classes médias vivem sob outro regime da solidariedade orgânica, que é personalizada (em vez de individualizada), oriunda do aumento da complexidade da divisão do trabalho de controle simbólico ou cultural (em vez do econômico). O *habitus* da nova classe média se baseia na pessoa, ou seja, em uma “identidade pessoal ambígua” e “desempenhos de papel flexíveis” (BERSTEIN, 1984). Essa classe também defende teorias de tipos biológicos fixos, mas considerando que cada tipo é capaz de grande variedade, já que defende a possibilidade de mobilidade social, a “meritocracia”, e, portanto, encoraja a variedade.

Entretanto, diante da divisão de trabalho ainda inflexível em parte importante, e diante dos “[...] limitados caminhos para as posições de poder e prestígio” (BERSTEIN, 1984, p. 29), as novas classes médias se entusiasмам mais pela pedagogia invisível no começo da socialização de seus filhos. Depois, tendem a aderir à pedagogia visível na escola secundária.

De toda forma, a tensão entre pedagogia invisível e visível não tem a ver com uma suposta intenção de mudança radical na estrutura de classes, contida na primeira. Não se trata de um conflito em prol da transformação profunda da sociedade. É, antes, parte do conflito entre nova e velha classe média, cada qual apresentando uma forma distinta de controle social. O conceito de controle social:

[...] estabelece formas de comunicação apropriadas para as diferentes categorias, ou seja, o controle estabelece a comunicação legítima para cada grupo de acordo com as fronteiras estabelecidas pelas relações de poder, buscando socializar as pessoas no interior destas relações (SANTOS, 2003, p. 26).

Aquela tensão expressa o conflito pelo controle social nas agências de tipo difusor, o que inclui os professores e as mídias. Indica ainda a prevalência do controle derivado da solidariedade orgânica da velha classe média, e isso explica a migração da própria nova classe média das escolas com pedagogia invisível para escolas com pedagogias visíveis, quando se trata de matricular seus filhos no ensino médio, quando se aproximam os exames vestibulares e outras formas de seleção mais rígidas, hierarquizantes e avessas à diversidade.

Berstein, portanto, indica os elementos a definir uma pedagogia e o fato de ela ser uma expressão na escola de tendências e movimentos na estrutura social mais ampla. Para definir os elementos, trago também as considerações de Santos (2003). Destaca-se primeiro o conceito de enquadramento, que é o “[...] controle nas interações comunicativas presentes nas práticas pedagógicas” (SANTOS 2003, p. 29). Há dois tipos principais de enquadramento: o enquadramento forte, em que o educador tem “[...] controle explícito sobre a seleção, seqüência e ritmos da prática pedagógica” (SANTOS 2003, p. 29), e o enquadramento fraco, em que o controle do processo de seleção é feito, aparentemente, pelo aprendiz. O enquadramento forte, típico da pedagogia visível, rotula os alunos “[...] em termos de atenção, interesse, cuidado e esforço” (SANTOS 2003, p. 28), enquanto o enquadramento fraco, típico da pedagogia invisível, rotula os alunos “[...] a partir de seu interesse em ser criativos, interativos e autônomos” (SANTOS 2003, p. 29).

Entre os elementos há também: os modos de classificação (a relação entre as categorias de saber escolares) e a estrutura (o espaço e o tempo do ensino-aprendizado), que tendem a ser menos rígidos na pedagogia invisível; e os modos de transmissão, que tendem a ser mais implícitos na pedagogia invisível, e os critérios de avaliação, mais difusos na pedagogia invisível.

A pedagogia invisível, com seu enquadramento fraco, sua classificação e estrutura menos rígidas, com sua transmissão mais implícita e critérios mais difusos, caracterizaria também a pedagogia da educação não formal?

Não é possível, entretanto, dar uma resposta a essa questão sem, antes, considerar o que é fundamental para Bernstein. Deve-se perguntar, para além do que é aparente e dito pelos representantes de uma pedagogia, o seguinte: Que concepção de controle social uma pedagogia determinada expressa? Ou, ainda, que forma de solidariedade social essa pedagogia expressa? De qual classe social?

Em um primeiro momento, parece que a pedagogia da educação não formal tem muita identidade com a pedagogia invisível, em especial pela flexibilidade apreçoada pela primeira. Outra semelhança, ou talvez melhor, analogia entre ambas, tem a ver com o fato de que a pedagogia invisível, muito além da transmissão e aquisição dos conhecimentos e habilidades – o currículo escolar –, destaca antes a prontidão do educando para conhecer e se desenvolver. Essa característica da pedagogia invisível pode ser associada com a proposta, contida em muitos de seus defensores, de que a educação não formal visa antes à formação integral do ser humano, para além da mera aquisição de dados conhecimentos e competências específicos.

Entretanto, mesmo em uma esfera mais empírica, é preciso destacar a grande heterogeneidade das práticas, projetos e instituições descritos como educação não formal. A flexibilidade dos métodos e conteúdos da educação não formal se descreve uma importante tendência e não caracteriza tudo o que se chamara, ao menos recentemente, como educação não formal.

Talvez, por isso, uma tendência dentro da educação social é a de construir uma pedagogia social ou uma pedagogia específica para as ações socioeducacionais voltadas a educandos em situação de “risco” – aos quais se desejaria incluir na estrutura da sociedade. Para estes, ainda que a educação social não tenha o objetivo de certificar, e ainda que ela não se pautar por currículos oficiais, ela pode ser tão ou mais rígida que aquelas relações educacionais orientadas pelas pedagogias visíveis de que Berstein falava. Basta considerar o princípio pedagógico implícito em ações socioeducacionais para adolescentes em conflito com a lei. Esses adolescentes estão, em diversas situações, sob coação, que vão desde a prestação de serviços comunitários até a privação de liberdade.

Outro campo de práticas educacionais, dentro do que pode ser considerado como educação não formal, dá-se nas instituições educacionais que prestam os chamados “cursos livres”, mas pagos, em geral destinados para as classes médias: de línguas, de exercícios físicos, cursos pré-vestibulares etc. Em muitos, a pedagogia visível, fortemente voltada para a concretização de resultados muito palpáveis – como a aprovação no vestibular, o aprendizado rápido de uma língua estrangeira ou a melhoria da forma física –, é também tão ou mais rígida que aquela apreçoada para a escola pelas velhas classes médias.

Talvez aquele elogio da flexibilidade de conteúdos e métodos da educação

não formal tenha identificado, antes, um momento e um importante segmento desse conjunto de práticas distintas das escolares. Segmento e tendência que, mesmo provisoriamente, podemos chamar como progressistas, atentas antes à possibilidade de intervenções educativas capazes de suscitar mudanças pessoais e grupais, para além de uma mera inclusão no sistema social, e mais preocupadas com a possibilidade de criação e invenção do que com a aquisição expressa de algumas competências e valores que integram melhor o indivíduo “excluído” nas tramas da vida social.

Além da questão da identificação da “gramática” dessas pedagogias, Bernstein deixa para o estudo da educação não formal outra grande questão: Quais princípios de controle social a pedagogia, ou melhor, as pedagogias presentes na educação não formal expressam?

Essa questão relança a educação não formal e a educação sociocomunitária no campo de estudos da sociologia: primeiro, a sociologia geral, para interpretar as transformações recentes da estrutura social – e das formas de controle social – vividas pelas sociedades contemporâneas. Essa interpretação traz, novamente, o pano de fundo, o contexto social e histórico que mirou um enorme holofote para o campo de práticas não formais da educação, em especial, no caso do Brasil, nos anos de 1990 e no início deste século XXI; segundo, a sociologia da educação, que busca, enfim, identificar a expressão desses modos de controle social nas linguagens das pedagogias presentes nas ações educacionais. Um interessante desafio, aqui proposto, é o de levar o projeto de Bernstein para se ocupar, agora, das pedagogias da educação não formal e sociocomunitária, incluindo aquelas ações educacionais nas quais a educação é levada para além de meramente ensinar o currículo formal.

Entre os atores de fundo do campo da educação e da escola, encontramos não apenas educadores e educandos, dirigentes de instituições e propositores de projetos; há governos, organizações supranacionais, legisladores, juízes, mídias, empresas e fundações empresariais, ONGs. Indivíduos das classes médias e altas, às vezes até das classes populares, participam como educadores na condição de “voluntários” ou então como doadores.

Quais programas, projetos e estilos de controle são desenhados por esses atores? Como eles se expressam em suas diversas materializações, tais como documentos, leis, decretos, editais, concursos, materiais didáticos, filmes,

obras de arte, fachadas e estruturas de edifícios educacionais? Enfim, como eles constituem distintas pedagogias da educação não formal e sociocomunitária? Que tensões e conflitos se dão entre elas?

Mais uma pergunta: A quem e a que realmente se destina cada pedagogia? Enfim, a última, inspirada pelas considerações de Berstein, quando trata dos riscos de levar uma pedagogia que expressa as aspirações de uma classe à outra classe – no caso dele, a pedagogia invisível, expressão da forma de controle aspirada pelas novas classes médias, levada para os filhos das classes trabalhadoras: Que consequências traria a aplicação de uma dada pedagogia não formal, pensada por certa agência social (o empresariado, por exemplo), a uma categoria de educandos muito distantes, na estrutura de classes, daqueles indivíduos que compõem tal agência?

Considerações finais

O texto buscou apontar possíveis contribuições da sociologia da educação para uma sociologia do mundo e das formas de ensino para além do estritamente escolar, inclusive considerando inovações teóricas vindas da própria sociologia do currículo e também áreas em diálogo ou em fronteira com a sociologia, como a antropologia e a educação popular.

Esse objetivo nasceu da constatação de que houve, recentemente, uma grande complexificação dos campos educacionais. Novos conteúdos, objetivos, formas de ensinar e aprender e modalidades educacionais ganharam corpo; outros, preexistentes, ganharam maior visibilidade.

Este artigo pretendia trilhar alguns caminhos: primeiro, indicar que a sociologia da educação pode ser pensada para além da escola e do conhecimento escolar, não sendo apenas uma sociologia do currículo (escolar); segundo, que há importantes contribuições dentro da clássica sociologia da educação para a educação, que vai além da escola, não apenas a educação informal, mas a não formal e a sociocomunitária. Sobre esse segundo ponto, temos, por um lado, importantes indicações sobre o fato de que os processos educacionais não se resumem à educação formal, como comprovam o aprendizado na família e os processos socioeducacionais em instituições diversas da escolar; por outro, existem contribuições das próprias teorias sociológicas sobre o ensino escolar que poderiam ser cotejadas com os fatos e experiências da educação não formal e sociocomunitária.

Sobre o que transborda do escolar, a sociologia da educação não escolar,

proposta por Almerindo Afonso, abarcaria, ao lado da educação informal, a educação não formal. Esta é um controvertido termo, porque se define pela negativa, afora o fato de tentar descrever um rol de práticas e concepções educacionais múltiplas, tão distintas da educação formal quanto entre si, ou seja, sob o termo “educação não formal” cabem experiências e ações educacionais muito diversas, tantas vezes contraditórias entre si (como a educação popular e a proposta da “sociedade do conhecimento” em versão neoprodutivista). Entretanto, se o termo “educação não formal” é frágil logicamente, ele terá sua força justamente em sua capacidade de abrir as ciências da educação e a sociologia da educação para considerar distintos e emergentes modos de educação, diversos daquela estritamente escolar. A obra “Sociedade sem escolas”, de Ivan Illich, de 1970, nutre-se justamente do reconhecimento, relativamente prematuro, dessa miríade de práticas educacionais distintas das escolares – tidas como alternativa para Illich, ansioso pela desescolarização da vida social.

Em sua última parte, este trabalho levantou diversas questões sobre o que seriam as pedagogias da educação não formal. Como pista, houve a sistematização da gramática da pedagogia invisível feita por Basil Berstein. A hipótese inicial, de que a educação não formal tinha como fundamento a pedagogia invisível, não se sustentou simplesmente. A educação não formal, na verdade, longe de se constituir como um campo coeso, opera de múltiplos modos, sob inúmeros objetivos, mantida por contraditórios atores. Contém, portanto, diversas pedagogias, as quais ainda precisam ser traduzidas. Os conceitos sugeridos por Berstein parecem importantes instrumentos de pesquisa: controle social, agências difusoras (do controle social), enquadramento, modos de classificação, estrutura, modos de transmissão, critérios de avaliação etc. O caminho trilhado por Berstein para caracterizar a pedagogia invisível é instigante: traduz essa pedagogia como uma teologia da escola primária – geralmente, particular e oriunda dos movimentos renovadores da educação –, suscitada pelo tipo de solidariedade social e de controle social representado pela nova classe média.

Um exercício de tradução das pedagogias existentes na educação não formal é uma sugestão de pesquisa deixada por este artigo, apesar de que este termina mais com novas questões do que com respostas. Ainda assim, penso que muitos caminhos foram trilhados neste texto, orientado pela busca de possíveis diálogos

e contribuições da sociologia da educação escolar para a sociologia da educação para além ou distinta da escola – em especial, a educação sociocomunitária.

Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. Os lugares da educação. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). *Educação não formal: cenários da criação*. Campinas: Unicamp/CMU, 2001. p. 29-38.

_____. A sociologia da educação em Portugal: elementos para um estado da arte. In: TEODORO, Antonio; TORRES, Carlos Alberto. (Orgs.). *Educação crítica e utopia*. Perspectivas para o Século XXI. Porto: Afrontamento, 2005. Disponível em: <<http://sociologia4p1.blogspot.com/2004/10/in.html>>. Acesso em: 2 fev. 2011.

APPLE, Michael W.; OLIVER, Anita. Indo para a direita: a educação e a formação de movimentos conservadores. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 271-303.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Desescolarização da sociedade. In: _____. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 2001. p. 197-201.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BERSTEIN, Basil. Classe e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*. n. 49, p. 26-42, maio 1984.

_____. Elaborated and restricted codes. In: _____. *Class, codes and control*. The structuring of pedagogic discourse. Oxon: Routledge, 2003. p. 94-131. v. IV.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação* (Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani). Petrópolis: Vozes, 1998.

COMISSÃO EUROPEIA. *Ensinar a aprender: rumo à sociedade cognitiva* [Livro Branco sobre educação e formação]. Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1995.

DURKHEIM, Émile. *Émile Durkheim: sociologia* (Organização de José Albertino Rodrigues). São Paulo: Ática, 1990. (Col. Grandes Cientistas Sociais, v. 1).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FURTER, Pierre. *Educação e vida*. Petrópolis: Vozes, 1966.

GARCIA, Valéria Aroeira. Educação não formal: um mosaico. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo (Orgs.). *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra: Setembro; Campinas: UNICAMP/CMU, 2007.

_____. A educação não formal como acontecimento. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2009.

GIDDENS, Anthony. Educação. In: _____. *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 396-424.

GOMES, Paulo de Tarso. Educação sociocomunitária: delimitações e perspectivas. *Revista de Ciências da Educação*, ano X, n. 18, p. 43-64, 1º sem. 2008.

GROPPO, Luís Antonio. *Autogestão, universidade e movimento estudantil*. Campinas: Autores Associados, 2006.

LICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1985.

MARTINS, Marcos Francisco; GROPPPO, Luís Antonio. *Sociedade civil e educação: fundamentos e tramas*. Campinas: Autores Associados; Americana: UNISAL, 2010.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Holambra: Setembro; Campinas: UNICAMP/CMU, 2005.

SANTOS, Lucíola Lecínio de C. P. Berstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, p. 15-49, nov. 2003.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

O Movimento Sem Terra e a educação escolar: a construção de uma proposta pedagógica para além dos muros da escola

The “Sem Terra” Movement and scholar education: the construction of a pedagogical proposal beyond the school walls

Recebido: 14/09/2011

Aprovado: 9/11/2011

Vitor Machado

Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Mestre em Sociologia pela UNESP. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É Professor Pleno da Faculdade de Tecnologia (FATEC), unidade de Botucatu (SP). Coordenador do Curso de Agronegócio da FATEC, unidade de Mococa (SP). E-mail: machadovitor@bol.com.br

Resumo

Este artigo procurou desenvolver algumas reflexões sobre o modelo de educação e de escola do ensino fundamental, implantado nos acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), entre a última década do século XX e o início da primeira década do século XXI. As discussões foram realizadas adotando-se como referência alguns textos publicados no Caderno de Educação nº 13, edição especial, que se intitula “Dossiê

MST Escola”, produzido pelo Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), organizado pelo setor de educação do MST, no ano de 2005. Esse material, que reúne as mais importantes análises e reflexões acerca de documentos oficiais elaborados pelos Sem Terras, rege os modelos de educação e de escola aplicados em seus acampamentos e assentamentos. Por meio de uma análise sintetizada de alguns desses documentos, discutimos, passo a passo, a trajetória e os avanços das propostas pedagógicas do MST.

Palavras-chave

Educação rural, educação do campo, escola do campo, Pedagogia do Movimento Sem Terra.

Abstract

This work included some discussions on the model of education and elementary school, deployed in camps and settlements of the MST (Landless Movement). These discussions were taking as reference some texts published in the Book of Education No. 13, Special Issue, entitled “Dossier MST School,” produced by the Institute for Training and Research of Agrarian Reform (ITERRA) and organized by the Education Sector MST, in 2005. This material meets the most important analysis and reflections on official documents prepared by the Landless between the years 1990 to 2001, governing the models of education and school invested in their camps and settlements. Synthesized through an analysis of some of these documents, we discuss step by step, the trajectory and the advancement of educational proposals of the MST.

Key-words

Field education, rural education, field school, pedagogy of the Landless Movement.

Introdução

Este artigo pretende discutir o projeto de educação implantado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos assentamentos de reforma agrária, destacando as propostas pedagógicas criadas, especialmente, para suas escolas de ensino fundamental, entre 1991 e 2001.

Para as reflexões que seguirão, é preciso entender, antes de tudo, que a educação no MST não pode ser analisada separadamente do contexto social de luta pela reforma agrária. A experiência vivida nas ações de ocupação, acampamento e assentamento devem ser compreendidas como um processo histórico e pedagógico, que contribuiu, significativamente, para a formação do sem-terra¹ como sujeito social.

Assim, o MST entende a educação como um processo mais amplo, que extrapola os limites da escola, uma vez que o aprendizado está diretamente ligado à prática política e produtiva, cujo sentido está voltado para a transformação da realidade. Cabe observar ainda que o próprio Movimento atua como matriz pedagógica, na medida em que forma novos sujeitos sociais (FLORESTA, 2006).

Entende-se, desse 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. Tal aprendizado, por sua vez, transforma-se em uma identidade cultural, a qual caracteriza o sem-terra como sujeito capaz de transformar a sua própria história (CALDART, 2004).

Como a ideia central deste texto é debater a educação rural proposta pelo MST, para a sua elaboração utilizou-se como referência os documentos e as análises desenvolvidas pelo setor de educação do MST, reunidos e publicados na edição especial do Caderno de Educação nº 13, intitulado “Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001”. Esse Dossiê foi produzido pelo Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) e organizado pelo setor de educação do MST, no ano de 2005.

A escolha pelo estudo do “Dossiê MST Escola” se deu pelo motivo de que nele consta uma dedicada produção teórica e específica de textos sobre a educação escolar, publicados entre 1990 e 2001, que dizem respeito, respectivamente, ao ensino fundamental e médio, sendo essas as etapas de ensino que este artigo pretende avaliar. Outro motivo importante deve-se ao fato de o Dossiê apresentar os principais textos e os mais importantes estudos e análises que resultaram em publicações, cujas concepções foram adotadas como referências pelo MST na condução do processo educativo e praticadas, insistentemente, pelo Movimento.

Portanto, neste artigo, serão recuperados os principais estudos e as análises

realizadas pelo setor de educação acerca da escola desejada pelo MST, que regem as concepções de educação propostas pelos Sem Terras.

MST e escola: um meio de transformar a realidade

Quando se analisa o histórico da educação e da escola no MST, é preciso recorrer ao documento publicado em julho de 1991, no Caderno de Formação nº 18, editado com o título “O que queremos com as escolas dos Assentamentos”, que é considerado a “[...] primeira produção político-pedagógica sobre a escola feita pelo movimento” (MST, 2005, p. 7).

Por meio dele, o MST propunha a criação de uma escola voltada para a realidade do aluno, cuja prática escolar deveria estar em consonância com o trabalho manual e intelectual, gerando e produzindo sujeitos capazes de transformar a realidade. Nessa escola, o professor não poderia ser um mero espectador do processo educativo ou um simples transmissor de informação, mas sim, antes de tudo, um educador e, como tal, precisava compartilhar a realidade vivida pelos alunos, como um grande interlocutor e articulador entre a escola e o seu ensinamento e o cotidiano dos acampamentos e assentamentos. O professor teria a obrigação de contribuir para a construção de um conhecimento capaz de formar cidadãos e sujeitos militantes e responsáveis pela transformação da sua própria história (MACHADO, 2008).

Foi pensando justamente em orientar o trabalho desses educadores, os quais seriam uma peça fundamental no processo educativo para a real efetivação de suas propostas, que o setor de educação do MST elaborou um texto, em 1992, intitulado “Como deve ser uma escola de assentamento”. Tal texto inaugurou o Boletim de Educação do MST, deixando muito claro as características que a escola do movimento teria para que seus princípios e objetivos² fossem colocados em prática. Ele serviu também para subsidiar o trabalho dos professores das escolas de ensino fundamental dos acampamentos e assentamentos. As ideias contidas nesse documento foram fundamentais para a consolidação da pedagogia do campo que o MST pretendia implantar, pois conseguiram contemplar a escola na sua totalidade.

Portanto torna-se evidente que os Sem Terras desejavam construir uma escola de forma dialética, responsável em produzir uma consciência histórica e não fictícia ou falsa. Essa escola tinha de ser capaz de demonstrar, de forma

objetiva e prática, a existência da luta de classes no campo, a qual deveria ser combatida com muita organização e esforço da coletividade.

Para que o resultado fosse ainda mais efetivo, porém, o setor de educação e todos aqueles envolvidos no processo educativo das crianças dos assentamentos e acampamentos, em todo o território nacional, começaram a discutir uma proposta de currículo comum que fosse adotado pelas escolas do MST.

MST e educação: do “currículo mínimo” a “prática pedagógica”

Baseado em experiências passadas e pensando na diferença de realidade existente entre as diversas regiões do país, em 1991, surgiu um texto que circulou entre os Sem Terras em forma de apostila, por diversos estados brasileiros. Após encontros de discussão no Nordeste e Sul do país, esse texto sofreu muitas críticas e complementações.

Foi assim que emergiu o documento intitulado “Como fazer a escola que queremos”, publicado no Caderno de Educação nº 1, em 1992, o qual orientava e sugeria como deveria ser montado o currículo das escolas do MST. Tal documento deu início à coleção “Caderno de Educação do MST” e serviu como apoio para o conjunto dos educadores e de toda militância, envolvidos com o debate e as reflexões acerca da educação escolar nos acampamentos e assentamentos. Para o setor de educação do MST, “[...] o foco deste Caderno é o *currículo escolar*, e a preocupação principal é com uma orientação metodológica para implementação de nossa proposta de escola, especialmente nos assentamentos” (MST, 2005, p. 8. grifo nosso).

Conforme se verifica no documento citado anteriormente, era grande a preocupação do MST com a questão metodológica que seria desenvolvida pelos professores das suas escolas. Para pôr em prática o conteúdo a ser trabalhado com os alunos, o ponto de partida fundamental dessa proposta pedagógica estava no estudo da realidade em que viviam os assentados. Isso significava que todo o aprendizado escolar das crianças deveria estar relacionado à vida prática e à realidade concreta, contribuindo para que elas entendessem o mundo de uma maneira melhor e tomassem decisões e encontrassem soluções para os problemas vivenciados em seus espaços de convivência social (MST, 2005). Além disso, o documento também orientava o professor quanto à melhor maneira de ensinar cada disciplina em sala de aula, propondo uma forma espe-

cífica de alfabetização das crianças que levasse em consideração o mundo real e o universo social onde viviam, ou seja, a realidade do próprio assentamento.

O estudo da realidade exige, em consonância com o que pensam os educadores dedicados a tarefa de educar crianças do meio rural, um grande esforço na direção de uma proposta de escola que estabeleça a relação entre a teoria e a prática. É por esse motivo que o documento já citado propunha uma metodologia de ensino voltada para a prática (MST, 2005).

Tratando-se da valorização da prática escolar, foi elaborado, em 1993, o texto intitulado “A importância da prática na aprendizagem das crianças”³. Apesar de não ter sido publicado naquele ano em nenhuma coleção do MST, tal documento procurava resgatar e aprofundar a discussão sobre a necessidade da construção de uma metodologia que partisse da prática, preparando as crianças para lutarem de forma consciente e organizada pela construção de uma nova história.

O texto apontava dois motivos básicos pelo qual as escolas dos assentamentos deveriam partir da prática para ensinar seus alunos. Um deles era que, ao se trabalhar a prática na escola, por meio do estudo das necessidades concretas, o ensino tornava-se mais útil e seu significado passava a ter um importante valor perante as crianças e a comunidade como um todo. O outro era que, quando se aprendia conteúdos da vida prática, mais facilmente eles eram assimilados, permitindo, assim, um aprendizado mais rápido e fácil (MST, 2005).

Por isso havia duas maneiras de se produzir um conhecimento que tinha como ponto de partida a prática vivida pelas crianças nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária. Uma delas era pesquisando práticas que já ocorreram no passado ou que estivessem ocorrendo no presente ou aquelas que poderiam ocorrer no futuro. Assim:

[...] as práticas se transformam em TEMAS GERADORES, ou seja, assuntos/problemas da realidade que ao serem estudados geram conhecimento, saber sobre a realidade, e que poderão também gerar novas práticas, mas em momentos posteriores (MST, 2005, p. 84).

A outra forma era orientar as crianças a pesquisar e estudar as práticas reais do assentamento, ou seja, aquelas realizadas por seus pais. Estas seriam as práticas a ser desenvolvidas pelas crianças. Dessa forma:

[...] as práticas transformam-se em OBJETOS GERADORES, ou seja, as ações das crianças sobre um determinado objeto ou realidade e as respostas deste objeto diante de cada passo da ação vão conduzindo o processo de aprendizagem das crianças (MST, 2005, p. 85).

Essas duas maneiras de atuação do professor, segundo o MST (2005), produziriam duas formas diferenciadas de aprendizado que deveriam ser trabalhados na escola ao mesmo tempo: o primeiro tipo iria ser o responsável pelo momento da “formação” do aluno, enquanto o segundo seria o responsável pela sua “capacitação”.

MST e educação: a relação entre teoria e prática – uma questão metodológica

Preocupado com a fundamentação teórica sobre a proposta pedagógica de uma educação capaz de unir teoria e prática, em maio de 1994, o MST publicou, no Boletim de Educação nº 4, o texto “Escola, trabalho e cooperação”. Seu conteúdo serviu de orientação para a militância do movimento e para os cursos de formação de jovens e adultos, além de esboçar e defender um dos pilares da proposta pedagógica do MST, ao relacionar trabalho e educação. Também inspirado em práticas e reflexões educativas, o texto procurou fundamentar a ideia da construção de uma escola baseada na “pedagogia do trabalho”, defendida pelo movimento, por acreditar que isso só poderia ser construído por meio da práxis e da valorização do trabalho e da cooperação.

Portanto, na parte 1 do texto, “O trabalho educa”, era possível encontrar nitidamente definida a relação entre escola e trabalho, além da valorização da educação por meio do mundo do trabalho. Eram criticados os defensores da pedagogia da palavra que acreditavam apenas no aprendizado teórico, reafirmando, assim, que se identificavam mesmo com a pedagogia da práxis, que unia teoria e prática. Demonstrava-se que a prática era aquela que se dava por meio do trabalho, o qual, por estabelecer uma relação com a natureza e a vida social, era educativo. Afirmava-se também que o trabalho educava porque formava a consciência das pessoas, na medida em que determinava nossas condições objetivas de sobrevivência. Por intermédio do trabalho, os homens produziam também novos conhecimentos e novas tecnologias, necessárias para uma ação

mais efetiva sobre a natureza a ser transformada. À medida que as necessidades aumentavam e tornavam-se mais complexas, o trabalho aperfeiçoava-se cada vez mais, exigindo do homem uma maior qualificação para a sua superação. Dizia-se ainda que o trabalho poderia ser mais plenamente educativo quando se levasse em consideração o tipo de sociedade que se desejava construir, ou seja, “[...] quando ele consegue mexer com um número de dimensões do ser humano, todas no sentido de gerar SUJEITOS SOCIAIS” (MST, 2005, p. 93).

Na parte 2, “A escola pode educar pelo trabalho”, justificavam-se as razões básicas de se relacionar educação e trabalho. Uma dessas justificativas era por força do significado educativo que o trabalho apresentava, o que já foi discutido no item anterior. A outra era porque a escola podia ser a grande facilitadora para o aprendizado de um trabalho educativo. Ela é o local onde a união entre teoria e prática se realiza plenamente durante o processo de ensino-aprendizagem. A escola é a responsável em provocar reflexões acerca do mundo do trabalho e por desenvolver tarefas e atividades pedagógicas que possibilitam aos alunos viverem certas situações que lhes são relacionadas no âmbito da família e do próprio assentamento. O texto ainda procurava definir, claramente, que, para se implantar a pedagogia do trabalho, devia-se levar em conta que a escola enquanto espaço de socialização e produção de conhecimento desenvolvia seus ensinamentos com base nas práticas sociais e no trabalho, as quais, por sua vez, diziam respeito à organização, cooperação, unidade, disciplina, solidariedade e construção da democracia. Esses temas, quando trabalhados de forma valorativa, serviriam como alicerces para a real educação da consciência social das crianças assentadas.

Na parte 3, “O MST e a escola do trabalho”, o documento procurou demonstrar a importância de se construir uma escola que contribuísse com a luta dos assentados a partir de objetivos bastante concretos. Pensando nisso, foram apresentados os objetivos que a pedagogia do trabalho pretendia atingir, de forma a respeitar a realidade de cada assentamento. Assim, a metodologia apresentada por meio de temas gerais expressava muito bem a relação entre escola/trabalho e podia ser aplicada em qualquer assentamento e acampamento. Se os temas fossem trabalhados com esforço e muita criatividade, poderiam ajudar a construir a escola que o movimento tanto desejava.

Já na parte 4 do documento, “A escola do trabalho: cooperação e democracia”, prestava-se orientação sobre a forma de gerenciamento e o tipo de organização que a escola do trabalho necessitava para obter resultados satisfatórios. Nessa perspectiva, quanto à gestão, afirmava-se que ela tinha de ser democrática e pautada na cooperação entre alunos, professores e funcionários. Isso quer dizer que o planejamento deveria ser coletivo e que as instâncias de participação precisavam ser respeitadas, de forma a haver transparência nas relações de poder instituídas pela comunidade escolar, fortalecendo, assim, o trinômio trabalho, cooperação e democracia como a base fundamental de todo o processo educativo.

Todavia, as reflexões e as orientações realizadas acerca da implantação de uma escola diferente que o MST propôs nos documentos até aqui apontados causaram uma grande preocupação aos professores das escolas de acampamentos e assentamentos, os quais viam dificuldades em desenvolver um planejamento de ensino capaz de garantir a implementação da proposta pedagógica defendida pelo MST.

Dessa forma, pensando em resolver tal problema, o Movimento publicou um texto específico demonstrando como os professores deveriam elaborar o planejamento da prática educativa a ser empregado nas escolas rurais. O texto intitulado “Como fazer a escola que queremos: planejamento” foi publicado em 1995, no Caderno de Educação nº. 6, do MST, para orientar o professor no planejamento da condução do processo de ensino-aprendizagem das escolas de 1ª a 4ª séries. Tal documento, constituído por seis partes e três anexos, apresentava de forma detalhada os passos necessários para o professor realizar um planejamento eficiente, permitindo-o implantar e executar a proposta pedagógica que seria aplicada nas escolas dos acampamentos e assentamentos organizados pelo MST.

MST e escola: o ensino de 5ª a 8ª série – a continuidade de uma proposta pedagógica

Após a publicação, em 1995, do documento que, definitivamente, orientava o trabalho do professor com crianças das séries iniciais do ensino fundamental, o MST começou a preocupar-se com a necessidade de se criar também um currículo mínimo para as séries finais dessa etapa de ensino.

Assim, iniciaram diversas discussões em torno dessa preocupação que resultaram na elaboração de um texto denominado “Ensino de 5ª a 8ª séries em áreas de assentamentos: ensaiando uma proposta”⁴. É preciso ressaltar que o interesse em discutir o ensino de 5ª a 8ª série já havia sido iniciado dois anos antes, em 1993, nos cursos de formação e capacitação de professores, organizados pelo coletivo nacional de educação do MST. A proposta elaborada por esse coletivo, para servir como ponto de partida para a discussão e produção de textos referentes à educação fundamental de 5ª a 8ª séries, priorizou o debate sobre os conteúdos que seriam desenvolvidos em cada disciplina dessa etapa da educação fundamental.

Na verdade, em relação à proposta pedagógica para a educação de 5ª a 8ª séries, continuava-se a defender uma escola diferenciada, de gestão democrática e coletiva, cujo ensino estaria voltado para a formação do sujeito ético, militante e da sua consciência política e ideológica, sendo capaz de capacitá-lo para o trabalho rural e para a organização coletiva do trabalho, visando sempre à transformação social. O currículo dessa escola permitiria desenvolver a capacidade crítica do aluno, suas habilidades de ordem política, cultural e esportiva. Ele contribuiria também com o desenvolvimento rural, estabelecendo, concretamente, a relação entre a escola e a realidade do campo, valorizando um dos princípios educativos do MST, que aliava escola, trabalho e educação. Em relação às disciplinas, além das já obrigatórias, era sugerido, na parte diversificada, o ensino de:

Filosofia; Sociologia; Psicologia; Técnicas Agropecuárias (considerando as necessidade da região e as idades dos alunos); Cooperativismo; Agroindústria; Administração Rural; Contabilidade; Metodologia de Trabalho de Base; Noções de Economia; Educação Ambiental (MST, 2005, p. 144).

Para cada uma dessas disciplinas aqui mencionadas e para as disciplinas obrigatórias por lei, em qualquer escola de ensino fundamental, tais como português, literatura, matemática, geografia, história, ciências físicas e biológicas, química, educação artística, educação física, uma língua estrangeira⁵ e ensino religioso, além dos programas de saúde, o documento sugeria o conteúdo que seria ministrado em cada uma delas e apontava alguns eixos temáticos capazes de auxiliar no trabalho interdisciplinar.

Os chamados eixos temáticos:

[...] são grandes temas ou assuntos, que dizem respeito à realidade que é comum ao conjunto das escolas que se relacionam com o MST; e que se forem estudados e discutidos por todas elas, poderão contribuir para a nossa unidade e identidade nacional. Chamamos de eixos temáticos e não de conteúdos, porque não se encaixam numa só disciplina, mas sim requerem uma abordagem interdisciplinar, ou seja, rompe com aquela separação estanque que costuma haver entre as disciplinas (MST, 2005, p. 144).

Assim, por meio da discussão e reflexão de uma diversidade de temas gerais, a escola de 5^a a 8^a série do ensino fundamental que o MST pretendia construir, procurava pôr em prática a pedagogia do trabalho, sugerindo sempre discussões de temas bastante próximos da realidade dos assentados, possibilitando-lhes um aprendizado que se realiza por intermédio da teoria e da prática.

Ao se analisar as repercussões das ideias sobre educação rural promovidas pelo MST, verificou-se que, no ano de 1996, ele iniciou um novo ciclo de debates, devido ao aumento da atuação do setor de educação do MST e à sua necessidade de interlocução com a sociedade, decorrente das novas linhas políticas, surgidas em 1995, no 3^o Congresso Nacional do MST⁶.

O fato é que o texto, publicado em 1996, no Caderno de Educação n^o 8, com o título de “Princípios da educação do MST”, retomou, em uma nova dimensão e com uma nova linguagem, a discussão sobre a filosofia da educação do MST, reforçando o vínculo das práticas educativas com seu projeto político, ampliando ainda mais o conceito de educação que, para os Sem Terras, não se restringia à escola nem ao trabalho com as crianças (MST, 2005, p. 9).

Nessa perspectiva é que o texto desenvolve uma importante reflexão sobre os princípios filosóficos e pedagógicos que serviram como base para a implantação da escola do campo e como orientação para toda a militância do MST e para todos os grupos ou organizações que sempre estabeleceram um diálogo com o Movimento.

O texto, logo no seu início, tratava de estabelecer, objetivamente, a diferença entre o significado de princípios filosóficos e princípios pedagógicos. Por princípios filosóficos, o MST entendia que eles:

[...] dizem respeito a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja educação. Remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST (Caderno de Educação nº 8 *apud* MST, 2005, p. 160).

Já os princípios pedagógicos “[...] se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos” (Caderno de Educação nº 8 *apud* MST, 2005, p. 160).

Quando se observa a preocupação do MST em redefinir esses dois conceitos como pilares de sua proposta pedagógica, percebe-se que a verdadeira intenção era tornar cada vez mais sólido o caminho por eles traçados para a implantação da escola do campo, tornando-o, assim, menos doloroso.

Pode-se dizer que a elaboração desses princípios, tanto filosóficos quanto pedagógicos, possibilitou a formulação de diretrizes de ações pedagógicas, capazes de conduzir de forma mais coerente, durante o processo de ensino-aprendizagem, a interface entre teoria e prática.

Tais princípios, se comparados ao conteúdo do documento intitulado “Como deve ser uma escola de assentamento”, publicado em 1992, pelo MST, no Boletim da Educação nº 1, já citado anteriormente, o qual orientava o trabalho dos professores quanto aos objetivos das escolas no interior dos assentamentos, ampliavam, consideravelmente, a discussão sobre a educação das escolas rurais.

Analisando-os atentamente, a essência de ambos nos parece a mesma. Os dois caminham na direção de uma proposta pedagógica que entende a educação como um grande instrumento de formação humana, política, cultural e social, a qual contribui também com a organização do movimento e com a luta do conjunto dos trabalhadores.

No entanto, o documento novo era mais amplo no que tangia às ideias nele contidas. Basta observar a diversidade de assuntos que ele propunha e a forma mais detalhada como eram explicadas as propostas de ensino-aprendizagem nele expressas, as quais procuravam, de forma objetiva, contemplar as experiências teóricas e práticas vividas por professores e alunos nos diversos anos de luta para a implantação de uma educação voltada para a mais fidedigna realidade das crianças assentadas.

MST e educação: da “pedagogia da cooperação” a “pedagogia em movimento”

Apesar de o documento anterior ter ampliado a discussão acerca da educação necessária para a formação das crianças assentadas, começou a surgir no interior do MST uma nova preocupação, em julho de 1997, durante a realização, em Brasília, do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA). Nesse Encontro, um dos grupos de trabalho elaborou um documento denominado “Pedagogia da Cooperação”, que não foi publicado nas coleções de educação do MST, mas procurou refletir sobre uma das ênfases pedagógicas das escolas de 5^a a 8^a séries, vinculadas ao MST (MST, 2005).

Como publicação avulsa, tal documento demonstrou a necessidade de se produzir, nessas escolas, uma “pedagogia da cooperação”. O documento explicava que essa pedagogia não poderia ser entendida como uma nova orientação do MST ou como uma “nova pedagogia” a ser implantada, mas servir para ampliar e concretizar os princípios filosóficos e pedagógicos já definidos no Caderno de Educação nº 8. Assim, ela deveria ser uma pedagogia que, ao fazer parte do processo de ensino-aprendizagem das escolas do MST, permitiria que se desenvolvessem atividades baseadas na ajuda mútua e na cooperação, tendendo, conseqüentemente, a romper com as práticas opressivas exercidas nas escolas tradicionais. Destacava-se que essa pedagogia não tinha como ser aplicada de forma única, porque ela estaria adequada à realidade de cada assentamento. Por isso deveriam ser feitos o registro e a sistematização das experiências realizadas e das técnicas utilizadas na execução dessa proposta de ensino.

Para se colocar em prática a “pedagogia da cooperação”, era preciso ter bem claro o significado de dois conceitos fundamentais, necessários para o seu desenvolvimento e conseqüente possibilidade de sucesso. Um desses conceitos era o de “trabalho cooperado”, que, quando relacionado à escola, deveria ser entendido como “[...] valor de classe; eixo de aprendizagem-ensino e eixo de auto-organização das relações educativas” (MST, 2005, p. 182). O outro era o conceito de “cooperação”, que, no sentido da educação, seria compreendido “[...] como forma de produção social do conhecimento e como forma de reeducação das relações interpessoais” (MST, 2005, p. 182).

Esses dois conceitos expressavam, de forma resumida, a verdadeira intenção

do MST em construir uma escola de cogestão, capaz de promover a interação entre alunos, professores, escola e comunidade. Todos eles eram responsáveis pelo bom andamento da escola, que ia desde o cuidado com a parte estrutural até a organização da forma burocrática e a organização do processo de ensino-aprendizagem.

Mas se as reflexões suscitadas em 1997, tendo por base o texto “Pedagogia da cooperação”, ampliaram os debates sobre as práticas educativas nas escolas de ensino fundamental dos assentamentos, a partir de 1998, surgiu uma nova discussão que revelava a preocupação do MST com as escolas em acampamentos por ele organizados.

Na verdade, essa discussão não estava sendo tratada de forma específica nas ponderações pedagógicas realizadas pelo setor de educação do MST e, por isso, foi retomada, pois ela já havia surgido durante as primeiras ocupações realizadas pelos Sem Terras no final da década de 1980 e início da de 1990.

Preocupados com a situação das crianças dos acampamentos e inspirados em práticas educativas proporcionadas pelas experiências de escolas itinerantes⁷, vivenciadas por educadores em acampamentos no Rio Grande do Sul, o MST publicou, em 1998, o texto “Escola Itinerante em acampamentos do MST”⁸. Esse texto deu início a uma coleção de publicações e, por sua vez, à revista “Fazendo Escola”, a qual teve como objetivo registrar e sistematizar as experiências educativas do MST. O texto inicial da revista procurou socializar as experiências pedagógicas das escolas itinerantes⁹ e trazer uma reflexão sobre algumas questões importantes que diziam respeito a essas escolas, como: “[...] sua criação legal, condições de funcionalidade, local de trabalho, como são trabalhadas as questões pedagógicas, a realidade dos professores e a participação das crianças acampadas nas ações de luta pela terra” (MST, 2005, p. 185).

Se, como foi visto, o ano de 1998 foi marcado pela retomada da discussão sobre a escola nos acampamentos, em 1999 o MST voltou sua preocupação para o chamado ensino fundamental. Tal atitude resultou na elaboração de um texto com o título “Como fazemos a Escola de educação fundamental”¹⁰, publicado em novembro de 1999, no Caderno de Educação nº 9. O texto quis fazer uma reflexão acerca do sistema escolar e demonstrar uma inversão na lógica de como se pensar e planejar o processo de ensino-aprendizagem que o MST vinha

adotando até o momento. Essa inversão da lógica significava demonstrar como deve ser o procedimento pedagógico.

Até esse momento, verifica-se que os documentos produzidos pelo MST pensaram o processo de ensino-aprendizagem da sala de aula para fora, isto é, concebendo-a como o ponto de partida do ato educativo.

Nesse documento, inverteu-se esse pensamento, colocando as relações sociais e humanas no centro das atenções para o planejamento do aprendizado das escolas do MST que visavam atender às necessidades das crianças do campo. Pensando no ensino fundamental de 1^a a 8^a séries, o texto procurou refletir sobre uma nova forma de se produzir o saber, com a valorização deste em sua totalidade, levando-se em conta desde a forma de como organizar a escola e as relações sociais produzidas até o ensinamento dos conteúdos e a didática utilizada para transmiti-los.

Assim, buscava-se mudar o conteúdo e a forma da escola funcionar para poderem qualificar melhor o processo educativo que tanto desejavam.

Dessa maneira, quando se volta à atenção para o texto, verifica-se que ele procurou, inicialmente, elaborar uma reflexão sobre a concepção de escola, discutindo a pedagogia do MST. Nele afirmava-se que o Movimento tinha uma proposta pedagógica, cujo “[...] princípio educativo fundamental é o próprio movimento” (MST, 2005, p. 200), ou seja, um movimento que se iniciava no processo de construção de uma identidade que foi, ao longo dos tempos, historicamente construída como afirmação de uma condição social (“sem-terra”) e que passou depois a uma identidade a ser cultivada (“Sem Terra do MST”). Tal identidade tornou-se mais forte quando passou a ser produzida como modo de vida, transformando-se em uma cultura que cultivava valores principalmente humanistas, baseados na solidariedade.

Portanto, todo o processo de ação e atuação do MST deve ser entendido como um processo educativo que criou valores e produziu a identidade de uma categoria social, constituída por cidadãos dignos e capazes de lutar pela construção de sua própria história.

Assim, o MST sugeriu como tarefa essencial para os educadores das suas escolas de ensino fundamental a necessidade de se extrair das práticas do Movimento as lições pedagógicas que iriam constituir a escola e o movimento pedagógico compatível com a identidade dos Sem Terras.

Conforme estabelece o documento que se está analisando, a “Pedagogia em Movimento” deveria ser entendida como “matrizes pedagógicas”, identificadas na prática e nas experiências vivenciadas de formação humana.

O documento ainda afirmava que o fato de o MST propor a Pedagogia do Movimento não significava que ele tinha criado uma nova pedagogia. Criou-se apenas um jeito novo de lidar com as matrizes pedagógicas, colocando-as em movimento, permitindo, assim, que a própria situação educativa revelasse qual deveria ser trabalhada em cada momento. Eram essas matrizes pedagógicas que orientavam o trabalho de educadores nas escolas de ensino fundamental no campo.

Na verdade, era a utilização dessas formas pedagógicas que constituíam a chamada Pedagogia do Movimento, pois a escola era o local onde esse movimento ocorria. Tinha-se aí a origem de uma escola que, ao desenvolver sua atividade pedagógica, estava preocupada com a formação humana em todos os aspectos da sua dimensão.

Essa escola era aquela que humanizava quem dela participasse e pretendesse cultivar, nos alunos que a frequentavam, valores humanos que estavam sintonizados com o projeto histórico do MST (MST, 2005, p. 201).

A Pedagogia do Movimento Sem Terra: superando desafios

Foi pensando justamente no papel social da educação que o MST elaborou um texto que serviu para orientar a militância do Movimento, no que referia às concepções de educação e de escola. O texto, elaborado pelo setor de educação do MST, intitulado “Nossa concepção de educação e de escola”, foi publicado em uma das coleções do Movimento, em 2000, especificamente na coleção “Construindo o Caminho”. As ideias contidas no texto nada mais eram do que uma síntese das linhas políticas e da concepção de educação e de escola do MST até aqui abordadas.

Assim, é importante abordar algumas discussões elaboradas pelo MST, publicadas em julho 2001, na coleção Boletim de Educação nº 8, sob o título de “Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas”. Tal texto procurou refletir, com base na Pedagogia do Movimento, sobre as práticas e as concepções acerca da educação e do processo de ensino-aprendizagem que o MST quis construir e aplicar nas suas escolas de educação fundamental (MST, 2005).

O primeiro texto, intitulado “Pedagogia do Movimento Sem Terra”, defendia a ideia de que o MST tinha uma pedagogia própria, cujo princípio fundamental

era o próprio Movimento, do qual se extraíam de suas práticas as lições que compunham as propostas pedagógicas empregadas nas suas escolas. Isso que-ria dizer que o MST enquanto um Movimento de luta da coletividade contribuiu, significativamente, para a construção histórica de uma identidade e visão de mundo própria dos sem-terras, cultivando valores que se contrapunham aos valores perversos da sociedade capitalista.

Nesse sentido, eram colocados três grandes desafios para a tarefa educativa do MST. O primeiro era o de humanizar a família, auxiliando-a a romper com o processo de degradação ao qual sempre esteve submetida, quando ainda não participava do Movimento. O segundo era produzir na família o modo de vida e os valores que sustentavam o Movimento. O terceiro era o de multiplicar e ampliar as ideias e os valores do MST, para que outras categorias assumissem conjuntamente a luta pela reforma agrária contra as injustiças sociais.

Para que esses desafios fossem superados, era preciso então que o MST refletisse sobre suas ações, sempre na perspectiva da formação humana e da produção de sujeitos capazes de contribuir com a luta de classes. Sendo assim, cabe ressaltar alguns processos educativos que seriam fundamentais para a formação desses sujeitos. Um deles seria o movimento da luta que, em meio aos enfrentamentos, conquistas e derrotas, provocaria um aprendizado que educaria o sem-terra para uma postura diante da vida, fundamental para a construção da sua identidade e na produção da sua história. Outro aprendizado importante seria a convivência na coletividade, que provocaria sensações de pertencimento ao grupo e o que daria forças para a luta pela sobrevivência e pela reforma agrária, na qual estariam coletivamente engajados. Contribuindo com esse aprendizado estaria a mística do movimento. Na medida em que o sujeito passaria a enraizar-se na coletividade, seria a “[...] mística que funciona como ritual de acolhida da nova família” (MST, 2005, p. 238), pois ele descobriria que não seria o primeiro nem o único a lutar pela conquista da terra. As relações sociais também seriam um grande aprendizado para os Sem Terras, cultivando valores como a solidariedade, por meio da organização social e da divisão de tarefas. Importante também seria o aprendizado gerado pela crítica e autocrítica, processo pedagógico básico para a construção da identidade e da história do movimento.

Para o MST, a Pedagogia do Movimento Sem Terra não caberia na escola, pois envolveria outras dimensões da vida. Ao envolver a vida do sujeito sem-terra, a

Pedagogia do Movimento procurou respeitar a realidade e as necessidades dos alunos, contribuindo, assim, para um grande avanço do MST diante da dificuldade que ele encontrava e devia superar no processo de luta pela terra.

Pode-se dizer que “[...] a escola que cabe na pedagogia do MST é aquela que não cabe nela mesma, exatamente porque assume o vínculo com o movimento educativo da vida, em movimento” (MST, 2005, p. 239). Isso significa dizer que o modelo de escola proposto pelo MST não era um modelo fixo, isolado, predeterminado, mas um modelo que, baseado em princípios pedagógicos, seria produzido a partir da produção histórica do movimento como um todo e da grande responsabilidade dos seus educadores, os quais deveriam extrair das práticas do Movimento as lições pedagógicas que serviriam ao processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, a escola proposta pelo MST:

É aquela que se movimenta em torno de duas referências básicas: *ser um lugar de formação humana*, no sentido mais universal desta tarefa; e *olhar para o Movimento como sujeito educativo* que precisa da escola para ajudar no cultivo da identidade Sem Terra, e na continuidade de seu projeto histórico (MST, 2005, p. 240).

As experiências educativas do MST demonstram de que maneira o Movimento vinha formando, historicamente, os sujeitos que dele faziam parte. E vinha fazendo isso por meio de uma intensa interlocução entre educadores, educandos e outros movimentos pedagógicos, preocupados com a formação humana que deveria ser empregada nas escolas do MST.

Nesse sentido, essa escola era uma “oficina de formação humana” (MST, 2005), cujo aprendizado ocorria de forma intencionalmente planejada e orientada por um projeto de sociedade e de ser humano – todo o projeto é sustentado por pessoas que possuem saberes próprios para educar e pela cooperação de todos os que educam, por meio do vínculo permanente com diversas práticas sociais.

Fica claro, pelo menos em tese, que o MST tinha uma proposta pedagógica real, que estava sempre em movimento, produzindo ensinamentos adequados à realidade do homem do campo e formando cidadãos comprometidos com a luta pela reforma agrária e construção da cidadania.

No texto que acaba de ser descrito, buscava-se definir, claramente, a Pedagogia do Movimento Sem Terra. Porém a grande preocupação do MST, expressa,

nitidamente, no texto que se apresenta a seguir, era garantir que essa pedagogia fosse praticada nas suas escolas, em acampamentos e assentamentos. O texto tem como título “Acompanhamento do MST às escolas de educação fundamental” e foi produzido pelo coletivo nacional do setor de educação do MST, sendo publicado no Boletim de Educação nº 8 (MST, 1996). Após discussões exaustivas, esse documento deixava claro a sua intenção de verificar se, de fato, a Pedagogia do Movimento vinha sendo corretamente aplicada nas escolas dos acampamentos e assentamentos, a partir dos valores e princípios pedagógicos básicos e humanísticos, já definidos de maneira bastante clara e objetiva nos textos que tratavam desse assunto e que foram expostos neste artigo.

Para tanto, procuravam-se lembrar alguns pontos fundamentais que expressavam a presença do movimento e de sua pedagogia nas escolas de educação fundamental orientadas pelo MST. Tais pontos empenhavam-se em contemplar os princípios pedagógicos do MST que eram necessários para a efetivação da proposta do Movimento em suas escolas, as quais, segundo o MST, deveriam ser acompanhadas levando-se em conta três importantes aspectos. O primeiro deles era que não havia um método específico de acompanhamento; existiam apenas práticas de acompanhamento que precisavam ser observadas e sistematizadas para se construir a escola do MST. O segundo aspecto era que havia diversos e diferenciados níveis de acompanhamento às escolas, os quais seriam realizados pelo MST como um todo. Todavia, era tarefa específica do setor de educação organizar os coletivos de educação – do local ao nacional – e orientar a reflexão pedagógica, acompanhando o cotidiano da escola e seu processo pedagógico. O terceiro e último aspecto era a necessidade de superar preconceitos e idealismos que interferissem na construção da escola e da pedagogia do MST. Tais fatores não poderiam levar ao imobilismo, mas “[...] é preciso realizar a tarefa considerando as contradições e, se possível, trabalhando pedagogicamente com elas” (MST, 2005, p. 253).

Portanto tal proposta pedagógica tinha como finalidade formar o ser humano, educá-lo, humanizá-lo, de forma que o aprendizado pudesse lhe dar condições de superação das suas necessidades fundamentais, podendo ser capaz de transformá-lo integralmente, produzindo um sujeito consciente dos seus direitos e da necessidade de lutar contra as injustiças sociais e a favor da refor-

ma agrária. Além disso, a pedagogia proposta pelo MST dava condições a esse indivíduo de produzir a sua própria história, transformando-a, de modo que essa transformação seria a condição fundamental para a conquista da cidadania e de uma vida melhor.

Considerações finais

Quando se analisa a educação rural no Brasil, especificamente aquela desenvolvida pelo MST, é obrigatório saber que o processo de luta pela terra, promovida e organizada por eles, provocou o surgimento de novos espaços sociais, que são os assentamentos de reforma agrária, habitados por trabalhadores do campo que se tornam novos sujeitos sociais.

Recorrendo-se à sociologia clássica ou até mesmo à sociologia contemporânea, verifica-se que diversas correntes de pensamento acreditam no fim do campesinato ou na sua proletarianização.

No entanto, quando se observa na sociedade brasileira o surgimento de acampamentos e assentamentos, constata-se o aparecimento de uma nova categoria social em formação, que são os trabalhadores rurais assentados, indivíduos que habitam espaços relativamente também novos. São sujeitos que apresentam uma grande identidade com a terra, da qual foram expropriados juntamente com sua família e que, ao ingressarem no movimento de conquista da terra, sofrem uma reconstrução cultural (MACHADO, 2008).

Isso quer dizer que os trabalhadores rurais assentados, normalmente ex-pequenos proprietários, ex-boias-frias, ex-arrendatários, ex-meeiros, ao participarem do processo de luta pela terra, vivem uma alternância entre o espaço urbano e rural, o que provoca rupturas com seus valores culturais tradicionais. Esses valores são reconstruídos a partir do novo espaço de convivência social que é o assentamento. Portanto essa ruptura de valores culturais provocada durante os processos migratórios e a incorporação de novos valores produzidos no espaço do assentamento transformam esses sujeitos em uma nova categoria social.

O assentamento, por sua vez, também é um novo espaço social, que está em constante transformação. É nele que o assentado constrói diversas alternativas de sobrevivência para se manter na terra, na maioria das vezes, produzindo a lavoura de subsistência e comercializando o excedente da produção.

Nesse espaço, ocorrem também as diversas formas de sociabilidade, as quais são responsáveis em produzir as relações sociais. Entre o espaço físico e o espaço social não há separação, pois “[...] entre eles há várias intersecções e as constantes relações dialéticas que caracterizam a totalidade da existência humana” (WHITAKER; FIAMENGUI, 1995, p. 65).

Como já havia sido dito, o MST vem organizando a luta pela terra no Brasil desde a sua criação e hoje conta com diversos assentamentos sob sua direção.

Acreditando que a terra tenha a sua função social, o Movimento defende que a sua tarefa é se manter organizado para promover a conscientização e a mobilização dos trabalhadores rurais, entendendo que, nesse processo, a educação tem papel fundamental, já que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que rege a educação nacional, não propõe uma educação rural capaz de atender às necessidades do campo.

Dessa forma, procurando resistir e enfrentar o modelo de educação que o estado burguês implantou e que vem sendo praticando há muito tempo, o MST, baseando-se nessa perspectiva, tem promovido ao longo dos anos diversas reflexões acerca da educação rural que deve ser aplicada nos acampamentos e assentamentos por ele dirigidos. Esse processo de discussão resultou, desde o início dos anos de 1990, na elaboração de uma série de documentos que tratam do assunto, os quais foram produzidos como fruto de experiências educativas em escolas e acampamentos do MST e do debate com diversos segmentos da sociedade que se preocupam com a educação no campo.

Em linhas gerais, o MST defende para as suas escolas uma educação voltada para a realidade do aluno do assentamento, que estabeleça a relação entre teoria e prática, a partir de um ensino baseado em princípios humanistas e na cooperação, sendo capaz de criar no educando uma consciência crítica, capaz de torná-lo um sujeito de ação transformadora.

Não se pode deixar de considerar que a educação do campo representa para os assentados uma possibilidade de construção da cidadania e que a alfabetização constitui-se o primeiro, se não for o único, passo para a população marginalizada conquistar o poder (MACHADO, 2000).

Sabe-se que a população rural, principalmente a parcela composta pelos trabalhadores rurais assentados, resistem às dificuldades de escolarização.

Eles buscam, de forma consciente, a construção de um saber que tem por princípio permitir a transformação da realidade pela prática política.

Dessa maneira, para se compreender melhor as possibilidades de sucesso da educação rural proposta pelo MST enquanto forma de resistência e como um modelo a ser seguido nas escolas de acampamentos e assentamentos, é preciso considerar que as experiências educacionais vivenciadas pela população pobre da zona rural sejam pensadas a partir da totalidade histórica da qual fazem parte os trabalhadores rurais assentados.

Mesmo sabendo que os conteúdos oficiais de ensino devem ser respeitados, acredita-se que existem possibilidades pedagógicas para a realização de um ensino mais voltado para a realidade da escola rural, principalmente a dos acampamentos e assentamentos rurais.

Assim, pode-se afirmar que o MST procurou construir, ao longo desses mais de 20 anos de sua existência, uma proposta de escola que fosse suficientemente capaz de atender às necessidades das crianças do campo. Tal escola, diferenciada do modelo convencional, é orientada por uma proposta pedagógica que ultrapassa os limites da escola, levando-se em consideração a realidade em que as crianças vivem e as experiências por elas vivenciadas como parte integrante e fundamental do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto muitas experiências educativas que inspiraram muitos dos textos abordados neste artigo demonstram a preocupação do MST com as crianças assentadas e confirmam a existência de uma pedagogia para lidar com as necessidades delas.

Notas

- ¹ O termo “sem-terra” deve ser entendido neste artigo como categoria social de trabalhador rural não proprietário de terra. Já “Sem Terra” é a denominação utilizada para demonstrar a produção da identidade dos trabalhadores rurais que, ao ingressarem no MST, incorporam seus princípios.
- ² Essas diretrizes constam no Documento Básico do MST, elaborado em fevereiro de 1991, no 6º Encontro Nacional do MST realizado na cidade de Piracicaba (SP).
- ³ “Este texto só foi publicado em 2005 no “Dossiê MST escola” e foi produzido baseado nas primeiras experiências do MST com cursos formais alternativos de educação técnico-profissional de nível médio, iniciados em conjunto com outros Movimentos Sociais do Campo na Escola “Uma terra de Educar”, do Departamento de Educação

Rural da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro – FUNDEP, e continuados depois com o “Instituto de Educação Josué de Castro” do Instituto de Capacitação e pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, ambos com sede no Rio Grande do Sul, mas com atuação nacional” (MST, 2005, p. 8).

- ⁴ Esse texto não chegou a entrar dessa forma nas coleções e materiais de educação do MST, mas sua elaboração de base para a produção constou, anos mais tarde, no caderno sobre educação fundamental. Esse texto foi o primeiro do MST preocupado especificamente com os anos finais da educação fundamental.
- ⁵ O setor de educação do MST sugeria que a língua a ser estudada deveria ser o espanhol (MST, 2005, p. 144).
- ⁶ Sobre esse assunto consultar: Caderno de Formação nº 30 (MST, 1998).
- ⁷ As escolas itinerantes são aquelas que funcionavam no próprio acampamento, acompanhando os processos migratórios.
- ⁸ Esse texto foi produzido por professores da escola itinerante e pessoas ligadas ao setor de educação do MST, que integraram os acampamentos de Piratini, Santo Antonio das Missões e Jóia, no estado do Rio Grande do Sul. Estiveram acampados em frente ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e Parque da Harmonia, na cidade de Porto Alegre (MST, 2005).
- ⁹ A escola itinerante foi legalmente aprovada no Rio Grande do Sul pelo Conselho Estadual de Educação, em 19 de novembro de 1996 (MST, 2005).
- ¹⁰ Gestado desde 1994, esse texto sofreu várias modificações até a versão final, que foi publicado, em 1999, no Caderno de Educação nº 9.

Referências bibliográficas

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do movimento sem terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FLORESTA, Leila. *Escola dos acampamentos/assentamentos do MST: uma perspectiva para a revolução?* 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2006.

MACHADO, Vitor. *Estudantes em assentamentos de terras: um estudo de aspirações por educação*. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia Rural) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2000.

_____. *Dilemas e perspectivas da educação em assentamento rural – Sumaré/SP*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2008.

MST. O que queremos com as escolas dos assentamentos. *Caderno de Formação nº 18*, São Paulo, 1991.

_____. Como deve ser uma escola de assentamento. *Boletim da Educação nº 1*, São Paulo, 1992a.

_____. Como fazer a escola que queremos. *Caderno de Educação nº 1*, São Paulo, 1992b.

_____. Escola, trabalho e cooperação. *Boletim da Educação nº 4*, São Paulo, 1994.

_____. Como fazer a escola que queremos: o planejamento. *Caderno de Educação nº 6*, São Paulo, 1995.

_____. Princípios da educação no MST. *Caderno de Educação nº 8*, São Paulo, 1996.

_____. Gênese e desenvolvimento do MST. *Caderno de Formação nº 30*, São Paulo, 1998a.

_____. Escola itinerante em acampamentos do MST. *Fazendo Escola nº 01*, São Paulo, 1998b.

_____. Como fazemos a escola de educação fundamental. *Caderno de Educação nº 9*, São Paulo, 1999.

_____. Construindo o caminho. *Fazendo Escola nº 03*, Porto Alegre, 2000.

_____. Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas. *Boletim da Educação nº 8*, São Paulo, 2001.

_____. Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. *Caderno de Educação nº 13*, São Paulo, 2005.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreato; FIAMENGUE, Elis Cristina. Assentamentos de reforma agrária: novos atores e novos espaços sociais no campo. *Retratos de Assentamento*, Cadernos de Pesquisa, UNESP/NUPEdor, Araraquara, v. 2, p. 61-78, 1995.

Práxis educativa salesiana em suas modalidades aplicativas: formal, não formal e informal¹

Salesian praxis educative in its applicative modalities: formal, non-formal and informal

Recebido: 21/09/2011

Aprovado: 7/10/2011

Rodrigo Tarcha Amaral de Souza

Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena (SP). Pós-Graduado (*Lato Sensu*) com Especialização à Distância em Educação (Área de Concentração em Filosofia e Ensino de Filosofia) pelo Centro Universitário Claretiano de São Paulo (CEUCLAR), polo de São Paulo. Especialização em Ciências Religiosas na Universidade Mesoamericana, Guatemala. E-mail: ir.tarcharo@hotmail.com

Resumo

O presente artigo foi elaborado a partir de observações, estudos e reflexões sobre a práxis educativa salesiana. O texto se envereda por um âmbito demonstrativo em que apresenta uma aproximação comparativa de termos e conceitos próprios de ciências da educação atual com as práticas, técnicas e elementos educativos vivenciados no início de estruturação da educação salesiana. Também é destacada a relevância da complementariedade das modalidades educativas formal, não formal e informal no processo educativo em uma concepção de integralidade, juntamente com o panorama educacional em uma perspectiva de competências, o que favorece o desenvolvimento das potencialidades humanas na pessoa do jovem/educando.

Palavras-chave

Educação salesiana, Dom Bosco, competências, educação formal, não formal e informal.

Abstract

This assignment was elaborated from the observations, studies and reflections about the salesian educational praxis. This moves towards to the demonstrative scope in which it presents a comparative approach of terms and concepts of own actual Education Sciences with the current practices, techniques and educational elements experienced in the beginning of the structuring of salesian education. Also is highlighted the importance of the complementarity of these educational modalities: formal, non-formal and informal in the educative process in the conception of integrality; along with an educational landscape in a perspective of competences, with which favors the development of human potentialities in the young/student.

Key-words

Salesian education, Don Bosco, qualities, competencies, formal, non-formal and informal education.

Introdução

Este artigo se apresenta como meio de conhecimento ao leitor no intuito de favorecer uma possível vivência da realidade salesiana a partir do campo educativo em sua ampla compreensão.

Na consideração de que educar é um processo complexo que abrange inúmeras teorias para práxis e estratégias para resultados, opta-se por desenvolver este trabalho com enfoque em seu transfundo educacional: tornar o homem um homem (FERREIRA, 2000). Juntamente com o que é oferecido de conteúdo sistemático em uma conjuntura de ensino e aprendizagem, destaco a concepção de valor, de vida, de capacidades a exercer suas potencialidades (STELLA, 1996).

A educação salesiana, em suas peculiaridades, busca traduzir de forma operativa a ideia de humanidade a mecanismos educativos. Dessa forma, compreendemos, neste artigo, que a prática e a vivência das mútuas modalidades educativas favorecem a educação integral do jovem/educando.

Aberto ao debate e a sugestivas compreensões diferenciadas, o artigo se estrutura com o demonstrar do contexto histórico de Dom Bosco em suas práticas educativas, uma análise conceitual da aplicação de competências e, por fim, o amalgamento de modalidades educativas como elemento fomentador da integralidade da educação salesiana.

Educação salesiana em sua historicidade operativa: uma cronologia básica

A educação salesiana, em sua tradição e contemporaneidade, reporta-se ao estilo de ser e atuar de Dom Bosco, educador e pedagogo (STELLA, 1996), precursor de um legado promissor a um mundo de necessidades, faltas e carências que são expressas pelos deslizes morais e éticos de uma sociedade movida pelo fluir do vento, ou seja, conduzida pela ideologia do enterro das utopias (GASTALDI, 1994).

Sua prática educativa denominada de Sistema Preventivo, um proceder preventivo quanto à aplicação do processo de ensino e aprendizagem, tem como configuração dois elementos básicos: a disponibilidade empática de Dom Bosco para com seus jovens atendidos e a estruturação de grupo, comunidade, com foco na finalidade do aprendizado humanístico, social e religioso.

Nesse sentido, Vial (1994, p. 56. tradução nossa)² nos esclarece que:

Com uma educação comunitária se supera o egoísmo e se chega ao tratamento aberto e cordial [...] além de transmissão de conhecimentos, é transmissão de uma experiência cuja repetição personalizada tem que tornar-se possível a cada aluno. Parece como imprescindível uma boa relação interpessoal, baseada no respeito, a liberdade, os direitos e os deveres, tanto de diretores como de alunos, professores, pessoal administrativo e auxiliar.

Essa metodologia preventiva de Dom Bosco se consolida pela constância da própria aplicação metodológica, genericamente sintetizado em amor demonstrado e formação de grupo comunitário.

Esses grupos tinham diversas formas e se organizaram com o transcorrer da história salesiana – obviamente, todos pelas mãos de Dom Bosco.

Imerso nesse horizonte, a partir de Ferreira (2008, p. 31), sabemos que:

O Sistema educativo de Dom Bosco não constitui exatamente um sistema no sentido de tratado científico. É genuinamente um estilo de educação, um tipo

particular de ação educativo-pastoral, uma espiritualidade vivida na ação. Possui consistência orgânica, convicções e conteúdos precisos, atitudes, estruturas, metodologias e forma próprias.

Nesse sentido, em uma estrutura de informalidade, surge o Oratório³ salesiano. Datado no ano de 1841, entendido como espaço (FERREIRA, 2000) e também como espírito⁴, expressa a espontaneidade, a informalidade do lúdico, do tempo livre, da convivência no pátio. O Oratório é o local da liberdade e da alegria (BRAIDO, 2004).

O Oratório é, por assim dizer, o lugar por excelência da ação educativa salesiana (FERREIRA, 2000). É nele que a metodologia preventiva tem sua forte atuação. Tal metodologia educativa exige do educando uma espontaneidade no agir e no falar para, então, ser aplicado como medida de prevenção a futuros deslizos.

Caviglia (1987, p. 118) nos afirma:

[...] quis também que suas crianças tivessem ampla liberdade de saltar, correr, gritar à vontade. A disposição dos ambientes de seus institutos conserva a marca daquele estilo: nada de clausura ou pátios fechados; ar e luz nas almas e fora delas. À livre espontaneidade do movimento juvenil ele acrescentou (e não foi novidade pequena para seu tempo) também a ginástica sistemática e todo e qualquer outro exercício físico. Tanto que receberam de um Príncipe os aparelhos para um ginásio.

A sistematização da educação salesiana se realizou e se realiza como um processo. Ainda que essa nomenclatura de informalidade associada à forma de vivência educativa do Oratório seja anacrônica, o que é realizado é uma aproximação comparativa.

Essa comparação nos permite considerar também como semelhante o atual conceito de educação não formal e formal com as práticas de estudo e trabalho de outrora realizada por Dom Bosco.

Após um período de estabilidade no Oratório, no ano de 1853, foram construídas e instaladas na própria morada do Oratório as primeiras oficinas (WIRTH, 1971). “[...] as primeiras oficinas surgiram por razões domésticas, as outras vieram por necessidade moral [...]” (CAVIGLIA, 1987, p. 106).

As primeiras oficinas foram sapataria e alfaiataria; depois, encadernação, carpintaria, ferraria, mecânica e tipografia. Dom Bosco tinha a intenção de res-

ponder à necessidade que se apresentava. Eram jovens que não tinham emprego e muito menos tinham conhecimento de tal ofício.

Obviamente, nem tudo foi fácil para Dom Bosco no que se refere a esse tipo de conhecimento complementar e não formal, na época chamada artes e ofícios.

As oficinas eram a forma de favorecer ao jovem um meio educativo profissional-técnico e também formativo à sua vida. Como nos afirma Wirth (1971, p. 117):

Se a competência profissional era indispensável ao chefe de oficina, só ela não podia bastar. Até que não encontrassem mestres que unissem à competência qualidades de educador, Dom Bosco pensava que nada de bom se poderia fazer na educação dos aprendizes.

Quanto a essa parte de formação intelectual complementar e/ou profissional-técnica, destacavam-se também os grupos de música e teatro. “Dom Bosco se serviu muito de sua banda de música para animar festas, passeios, atos acadêmicos, recepções, manifestações religiosas, patrióticas, etc.” (RIGOLDI, 1991, p. 125. tradução nossa)⁵. Nas aulas de música, em primeiro lugar se privilegiava o maior esplendor das funções religiosas; e em segundo lugar era oferecida a possibilidade de um futuro nessa área musical.

Com relação ao teatro, este também contribuía com a apresentação da estrutura salesiana, seja pelos eventos externos ou pelos motivos festivos de cunho interno, dinâmica que oferecia elementos e aspectos formativos ao jovem integrante de tal grupo. Salienta Bongionni (1992, p. 90. tradução nossa)⁶:

Havia, portanto, existido e existia naquele Oratório errante uma prática dramática, uma série sistemática de jogos espontâneos expressivos que a história não pode deixar no silêncio. [...] uma maneira evidente para facilitar a criatividade e a improvisação, através do personagem [...].

A educação salesiana é ampla e, por isso, não se resume a essas modalidades educativas. Em 1855, Dom Bosco iniciou a terceira série ginásial – posteriormente se instituiu série por série. A princípio, os professores eram seus próprios clérigos. Quanto aos alunos, era destinado em seu início aos jovens do internato. Fundado em 1847⁷, ainda que em sua casa, o Oratório já abrigava certo número de jovens sem moradia (CAVIGLIA, 1987).

Devido ao crédito e do bom proceder da sistematização escolar organizada por Dom Bosco:

[...] em 1863 quiseram confiar a Dom Bosco um pequeno seminário-colégio em Mirabello, e no ano seguinte o colégio Municipal de Lanzo. Não eram mais meninos pobres e abandonados. Era a pequena burguesia que sentia necessidade dele, e ele respondeu com seus colégios (CAVIGLIA, 1987, p. 113).

Já quanto ao enquadramento e estrutura de colégio, Braido (2004, p. 333) diz que:

Em todos os tipos de colégio ficam bem evidenciados os dois aspectos fundamentais: 'o fim ético-religioso e a utilidade sócio-profissional'. A escola e a cultura são consideradas essencialmente como meio de moralização em sentido cristão e de preparação para a vida.

Dessa forma, torna-se evidente a aproximação hipotética da modalidade educativa formal à época e meios educativos operados por Dom Bosco.

Trataremos de forma mais pormenorizada o conceito das modalidades educativas. Contudo, é possível entender, por meio dessas aproximações, sendo o informal como Oratório espontâneo, o não formal como ensino complementar e/ou profissional-técnico e o formal como ensino regular, que Dom Bosco, ainda que sem a nomenclatura e clareza de termos atuais para atuar, contribuiu de forma considerável para o avanço dessas modalidades educativas. Vejamos com mais detalhes também em âmbito de competências como marco teórico para nosso contexto atual.

Elementos educativos em perspectiva de competências: uma visão preliminar

Realizada a busca de contextualização histórica da primeira parte do artigo quanto à atuação pedagógica de Dom Bosco em âmbito de estrutura como de postura, percebe-se que este já fazia distinção de modalidades educativas e formas de abordagem, ainda que sem a plena compreensão terminológica dos dias atuais.

Poggeler (1996, p. 225. tradução nossa)⁸ nos fala nesse sentido: "Não se pode dizer que se trate de um sistema estruturado cientificamente, se trata da descrição de uma determinada atuação educativa e de seus componentes antropológicos."

Da mesma forma, Ferreira (2008, p. 11) destaca que:

[...] suas práticas pedagógicas e técnicas educativas era inicialmente uma pedagogia artística, depois foi paulatinamente se sistematizando. Em 1877, com a publicação do opúsculo sobre o Sistema Preventivo na educação da juventude, ele apresenta já alguma sistematização de sua doutrina.

Sistema Preventivo seria, em um melhor vocabulário, um estilo de educação ou um tipo particular de ação educativa pastoral, ideias já mencionadas anteriormente. Contudo, atualmente, essa ampla gama de conceitos se sintetiza no chamado Sistema Salesiano de Educação (PAULA, 2008).

Sistema Salesiano de Educação tem como cerne as dimensões racional, existencial e afetiva, estruturadas como pilares indissociáveis da ação educativa e caritativa salesiana. Entendemos que “[...] há uma estreita relação entre prevenção e educação. Prevenir não é somente evitar o mal, mas antecipar o bem [...]” (PAULA, 2008, p. 60).

Razão, religião e amor demonstrado são palavras concretas que se aplicam como princípios, pilares e pressupostos à articulação da dinâmica e vivência salesiana em sua história e atualidade.

Em Dom Bosco ainda é destacada a versatilidade de cenários propostos para aplicação e eficácia educativa, englobado por um quadro de formação humana e religiosa, desde a catequese e missa até o lúdico e o trabalho.

Esta seria um tipo de pedagogia vivencial que proporciona clareza de consciência quanto ao que se realiza. Dessa forma, o que é vivido não é superficial, monótono ou reprodutivo para com atos ou mesmo mentalidades.

Sobre pedagogia vivencial, Poggeler (1996, p. 206. tradução nossa)⁹ afirma:

Uma vivência tem que ser algo especial, algo que se destaca claramente da monotonia cinzenta de cada dia, é algo pouco frequente e que provoca como uma espécie de estado de exceção psíquica, deixando importantes consequências. Por regra geral, uma vivência se realiza na clareza da consciência.

Feito um enquadramento geral quanto ao contexto e atuação de Dom Bosco, podemos delimitar essa forma de abordagem contextual e antropológica como sendo as competências em uma terminologia atual.

Sabemos que é um termo amplo, passível de muitas interpretações e, por consequência, de aplicações diferenciadas. Contudo, segundo Perrenoud

(1999, p. 7), competência vem a ser “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

A questão em destaque é como ou de que forma utilizamos os conhecimentos (regulares de ensino e de experiências subjetivas particulares) adquiridos frente às distintas realidades que se apresentam.

Perrenoud (1999, p. 9) nos orienta:

A competência do especialista baseia-se, além da inteligência operária, em esquemas heurísticos ou analógicos próprios de seu campo, em processos intuitivos, procedimentos de identificação e resolução de certo tipo de problemas, que aceleram a mobilização dos conhecimentos pertinentes e subentendem a procura e a elaboração de estratégias de ação apropriadas.

Existe um eterno debate entre manuseio de conhecimento e conhecimento sistematizado. Metaforicamente, poderíamos dizer: cabeças benfeitas ou bem cheias. Nesse sentido, compreendemos a famosa frase de Dom Bosco: “bons cristãos e honestos cidadãos”. Somente uma cabeça cheia de conteúdo civil e/ou religioso é válida e suficiente? O contrário seria considerar a boa mobilização do saber adquirido, no qual não isenta a necessidade do saber. Em Dom Bosco, destacamos a pedagogia da vivência em seu proceder preventivo e sua versatilidade de ações, seja de âmbito lúdico, ensino regular ou profissional.

Essa pedagogia da vivência nos permite perceber também que a frase “bons cristãos e honestos cidadãos” se configura como um elemento de análise de princípio humano e/ou competência para os dias atuais, no qual respalda o educando quanto ao seu processo de aprendizagem frente ao sistema educacional em sua ampla compreensão de modalidades educativas. O educando, nessa frase, é respaldado por denotar capacidade e potencial de conviver, aprender, conhecer e ser, elementos basilares de uma educação capaz de evocar humanidade.

São consideradas para isso, no processo educativo, funções relevantes, como a aquisição, atualização e utilização de conhecimentos significativos. “A educação deve, portanto, adaptar-se constantemente a essas mudanças da sociedade, sem negligenciar as vivências, os saberes básicos e os resultados da experiência humana” (DELORS *et al.*, 2010, p. 14).

O que nos diz Arrangoiz (2001, p. 54. tradução nossa)¹⁰ é que:

[...] o objetivo essencial da educação é facilitar, promover e formar a cada homem e mulher como uma pessoa e cidadão maduro e responsável, o que implica desenvolver as atitudes, hábitos e condutas que assegurem o desenvolvimento individual, e ao mesmo tempo o desenvolvimento social e comunitário no mundo contemporâneo.

Na encruzilhada de contribuir de alguma forma com o campo educativo, foi apresentado Dom Bosco em um enquadramento educativo, a abordagem de aprendizagem em competências e os pilares da educação, referendado pelo relatório da UNESCO. Nesse sentido, remontamo-nos a Perrenoud, com destaque a alguns elementos concretos já vividos por Dom Bosco em sua operosa iniciativa em educação.

Perrenoud em seu livro “Dez novas competências para ensinar” nos apresenta um quadro a considerar. Sem a pretensão de aprofundar todas as competências em seu conjunto, destacaremos alguns pontos de aproximação à atuação de Dom Bosco: trabalhar em equipe, em que se percebe o valor profissional, a preocupação de alteridade, juntamente com o aspecto de relações interpessoais, a consciência projetual de início, meio e fim, estabilidade de equipe etc., informação e envolvimento familiar. Esse ponto representa a qualidade de giro informativo e comunicativo no processo de ensino e aprendizagem, correlativo à comunidade familiar e social que participam corresponsavelmente da construção do saber.

Outro ponto de destaque é quanto à administração da própria formação cotidiana. Sobre isso, o relatório da UNESCO (DELORS *et al.*, 2010, p. 13) referenda:

O conceito de educação ao longo da vida aparece, portanto, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ele supera a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente, dando resposta ao desafio desencadeado por um mundo em rápida transformação.

Não sejamos ingênuos, ainda que este artigo busque demonstrar a ação salesiana, desde um período epocal, já contendo princípios práticos à ação educativa, hoje compreendida como competências. É necessário também que sejam apresentadas ferramentas e recursos que garantam a educação de qualidade, pois, do contrário, metaforicamente, poderíamos dizer que se pesca sem utensílios necessários para preparo comestível.

Recordemos, não obstante, que a educação não é somente um gesto social, mas também um investimento econômico e político que produz benefícios a longo prazo. Os sistemas educativos têm por missão formar os indivíduos na cidadania, conseguir a transmissão entre as gerações dos conhecimentos e a cultura e desenvolver as atitudes pessoais (DELORS *et al.*, 1996, p. 192. tradução nossa)¹¹.

Além de visualizarmos a correlação do passado e presente, tenhamos em conta também a margem de futuro que já se estabelece. Segundo Gardner (*apud* FRANCO, 2010), as capacidades do futuro já se apresentam ordenadas em cinco proposições que se aplicam de forma simultânea: ter uma mente disciplinada, uma mente sintetizadora, uma mente criativa, uma mente que respeite a diversidade e uma mente ética – princípios elementares para socialização e aplicação de valores e objetivos educativos.

Ainda no âmbito de educação do futuro, Edgar Morin (2007, p. 104) destaca: A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; este deve ser a tarefa da educação do futuro.

Com essa análise conjectural temporal, evidencia-se que, em perspectiva de competência, Dom Bosco não estava distante de seu manuseio aplicativo ao campo educativo, ainda que não existisse essa terminologia.

Nesse sentido, essa teorização em competências necessita da conciliação de modalidades educativas concretas para que ocorra a operacionalização entre ensino e aprendizagem.

Modalidades educativas em aplicação complementar

A educação na condição de sistema educativo foi desenvolvendo e lapidando termos e conceitos com o passar dos anos, considerando, obviamente, tempos mais recentes, como o século XX. Trata-se de terminologias de práticas inovadoras como também terminologias que se enquadram como confirmação de práticas, ações e iniciativas de âmbito profissional e educativo.

Dom Bosco, em sua preocupação social, propôs e realizou determinadas iniciativas laborais e educativas, como formação técnica/complementar, a vi-

vência lúdica e estudos regulares, que, em outras palavras, são a educação não formal, a informal e a formal. Naturalmente, essas iniciativas e propostas já existiam quanto à estrutura. Contudo, com a aplicação de procedimentos preventivos ao estilo de Dom Bosco, esses espaços físicos laborais e educativos funcionavam como um tripé indissociável. Eram interdependentes, pois o eixo da educação salesiana não estava na modalidade em si, senão na correlação mútua das modalidades educativas.

O pátio, sem a sala de estudos, tornar-se-ia frágil e debilitado quanto a conhecimento responsável, e o inverso estaria exposto ao risco de tornar-se formal e frio. Com a parte de ensino técnico/profissional/formação complementar em geral se aplica da mesma forma. Essa correlação das modalidades educativas era e é indissociável à educação salesiana.

Para nosso momento atual, não pensemos que algo mudou. A educação salesiana se configura pela vivência de experiência em uma conjuntura de diversidade de ambientes, pessoas e modalidades educativas.

Seu eixo central é justamente a boa vivência e fidelidade à proposta educativa que contempla o aprendizado humano em valores pela interação de ambientes e modalidades educativas. Como nos afirma Krug (*apud* BISEWSKI, 2008. p. 62-63):

A proposta salesiana apresenta um currículo visando à autonomia na construção de identidade do educando como pessoa, num conceito positivo sobre si mesmo bem como na capacidade de formulação de um projeto de vida baseado em valores. Nesse sentido, o currículo surge numa dimensão mais ampla que compreende sua função socializadora e cultural, bem como forma de apropriação da experiência social acumulada e trabalhadora a partir do conhecimento formal que a escola escolhe, organiza e propõe como centro as atividades escolares.

São palavras que expressam um contexto de ensino formal, no qual abre espaço para a compreensão de que cada modalidade tem seu currículo sistematizado em âmbito de competências. Quanto ao não formal, agrupação particular tem seu quadro de habilidades a serem trabalhadas como campo pertencente ao setor educacional (GARCIA, 2008).

Já a educação informal, com sua característica de espontaneidade, não se organiza como as demais modalidades. Entretanto, a propensão ao aprendizado que emana de cada pessoa também se beneficia e usufrui dessa modalidade. O aprender com a vida, ao longo do tempo, ainda que não institucionalizado e

ordenado, mas sim com ações difundidas e disseminadas aleatoriamente, não deixa de integrar ao processo formativo de cada pessoa.

Por isso sabe-se que se aprende com a família, com os amigos, com os vizinhos, colegas de escola, com a própria comunicação midiática (GOHN, 2008). “A meta que esta educação tem é a transmissão de informação política e sociocultural, educando o ser humano para civilidade” (FERNANDES; RIBEIRO; COLLARES, 2008, p. 178).

Na modalidade de educação não formal, compreendemos que, segundo Gohn (2008, p. 128):

[...] esta ocorre em ambientes e situações interativas construídas coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos – usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um.

Se ampliarmos a discussão sobre a educação não formal, perceberemos que essa modalidade, em sua ampla compreensão, tem proporcionado certa integração entre casa/família e escola/educador/educando. São considerados, para isso, projetos extracurriculares no período de férias ou mesmo projetos sociais que integram a família, educadores e educandos, favorecendo uma maior interação social e cultural.

Observamos que: “O espaço educativo ocupado pela práxis comunitária não é o da educação formal, mas preponderantemente o da denominada não-formal [...]” (MARTINS, 2008, p. 118).

Modalidade não formal, que, segundo nos orienta Lima e Dias (2008, p. 5), “[...] propicia a reflexão sobre as desigualdades sociais e possíveis encaminhamentos para sua superação [...]”.

A descrição da modalidade não formal, compreendida também como formação complementar e cultura geral, tem potencial para aplicação ao campo laboral. Dessa forma, salientamos a parte educativa salesiana técnica, com suas devidas competências e habilidades, que está em total correlação de valores e princípios humanos com as demais modalidades educativas.

Passando ao que compreendemos como modalidade de ensino formal, segundo Gohn (2006, p. 4): “Na educação formal espera-se, sobretudo, que haja uma aprendizagem efetiva [...] além da certificação e titulação que capacitam os indivíduos a seguir para graus mais avançados.”

Compreendemos também que:

[...] a escola tem três funções importantes: a primeira, entendida como socializadora, educação é igual à socialização; a segunda é sua função instrutiva, é o processo de ensino e aprendizagem; a terceira é a função educativa, responsável pelo processo de formular a criticidade das próprias idéias (GOMEZ *apud* BISEWSKI, 2008, p. 62).

O ensino regular necessita de sistematização; colégios, escolas privadas e/ou públicas não escapam desse parâmetro. Pelo contrário, cada vez mais se consolidam o conjunto de conteúdos entre o que é fixo e transversal, as linhas gerais de estudo, a estrutura em geral etc.

Entende-se da mesma forma o que é salesiano para o ensino. A única diferença é quanto ao já afirmado anteriormente: a educação salesiana tem seu eixo central na aplicação de procedimentos preventivos que contemplam o aspecto de interação de pessoas, ambientes e modalidades educativas.

De forma geral, a educação formal, não formal e informal se complementam, fortalecendo a educação salesiana em sua integralidade.

Considerações finais

Parece próprio de nosso tempo retomar o passado como possibilidade de eficácia a um futuro promissor. Temos como referência as tendências de moda ao que é científico na intenção de aprimorar e avançar para algo mais complexo.

Também funciona da mesma forma o que é referente ao âmbito educativo salesiano. Dom Bosco, em sua “saga” educativa, buscou meios plausíveis para oferecer respostas às debilidades laborais e formativas de seus jovens.

O que temos, atualmente, são modalidades educativas estudadas em seus conceitos e peculiaridades, obviamente, oriundos de experimentações, de constatações e, no caso deste artigo, de uma aproximação das práticas educativas de Dom Bosco com as terminologias atuais. Terminologias essas conhecidas como educação formal, não formal e informal, que, por sua vez, enobrecem-se pela abordagem em perspectiva de competências.

A partir dessa correlação de modalidades educativas, ainda que em um quadro incipiente de formato e nomenclatura, mas já existente no princípio de estruturação da educação salesiana, com o qual se mantém com solidez, permite-nos perceber o quão significativo e necessário é o proceder genuíno da educação salesiana.

Em suma, a grandeza, a fortaleza e a eficácia da educação salesiana consistem justamente na integração das versáteis modalidades educativas com abertura aos conceitos próprios de educação.

Notas

- ¹ Pesquisa particular realizada no período de estudos da especialização em Ciências Religiosas, no ano de 2010-2011, por Rodrigo Tarcha Amaral de Souza, na Universidade Mesoamericana, Guatemala.
- ² “Con una educación comunitaria se supera el egoísmo y se llega al trato abierto y cordial [...] además de transmisión de conocimientos, es transmisión de una experiencia cuya repetición personalizada hay que hacer posible a cada alumno, aparece como imprescindible una buena relación inter-personal, basada en el respecto, la libertad, los derechos y los deberes, tanto de directivos como de alumnos, profesores, personal administrativo y auxiliar.”
- ³ Reunião educativa, de cunho social-religioso, estabelecida por São João Bosco, na congregação dos salesianos, que criou (DICIONÁRIO ON-LINE MICHAELIS, 2011).
- ⁴ Forma de ser, de viver carismáticamente. O Oratório como espírito refere-se à harmonia vivenciada no espaço físico também chamado Oratório (FERREIRA, 2000).
- ⁵ “Don Bosco se sirvió de su banda de música para animar fiestas, paseos, actos académicos, recepciones, manifestaciones religiosas, patrióticas, etc.”
- ⁶ “Había, por tanto, existido y existía en aquel Oratorio errante una praxis dramática, una serie sistemática de juegos espontáneos expresivos que la historia no puede dejar en el silencio. [...] una manera evidente para facilitar la creatividad y la improvisación, a través del personaje [...]”
- ⁷ Anterior a essa data mencionada (1847), Dom Bosco já lecionava para alguns jovens estudantes (WIRTH, 1971. p. 54-56).
- ⁸ “No puede decirse que se trate de un sistema estructurado científicamente, se trata de la descripción de una determinada actuación educativa y de sus componentes antropológicas.”
- ⁹ “Una vivencia tiene que ser algo especial, algo que se destaca claramente de esa monotonía gris del cada día, es algo poco frecuente y que provoca como una especie de estado de excepción psíquico, dejando importantes consecuencias. Por regla general, una vivencia se realiza en la claridad de la conciencia.”
- ¹⁰ “[...] el objetivo esencial de la educación es facilitar, promover y formar a cada hombre y mujer como una persona y ciudadano maduro y responsable, lo que implica desarrollar las actitudes, hábitos y conductas que aseguren el desarrollo individual, y al mismo tiempo el desarrollo social y comunitario en el mundo contemporáneo.”
- ¹¹ “Recordemos no obstante que la educación no es sólo un gasto social, sino también una inversión económica y política que produce beneficios a largo plazo. Los siste-

mas educativos tienen por misión formar a los individuos en la ciudadanía, lograr la transmisión entre las generaciones de los conocimientos y la cultura y desarrollar las aptitudes personales.”

Referencias bibliográficas

ARRANGOIZ, David Casares. *Líderes y educadores: el maestro, creador de una nueva sociedad*. México: Biblioteca Presidencial para la Paz/Fondo de Cultura Económica, 2001.

BISEWSKI, Osvaldo. *Práticas de formação continuada de professores: estudo de caso na rede salesiana de escolas*. 2008. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional Do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2008.

BONGIOANNI, Marco. *Don Bosco y el teatro*. Madrid: Editorial CCS, 1992.

BRAIDO, Pietro. *Prevenir, não reprimir*. São Paulo: Editora Salesiana, 2004.

CAVIGLIA, Alberto. *Dom Bosco, uma visão história*. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1987.

DELORS, Jacques et al. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO, 1996.

_____. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 19-01 jan. 2011.

DICIONÁRIO ON-LINE MICHAELIS. *Oratório*. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=oratório>>. Acesso em: 20 mai. 2011.

FERNANDES, Carla de Aparecida; RIBEIRO, Leila Regina; COLLARES, Solange Aparecida de Oliveira. Escotismo: um espaço para a Educação-não formal e para a atuação do pedagogo. *Revista de Ciências da Educação*, ano X, n 19, p. 175-202, 2º sem. 2008.

FERREIRA, Antônio da Silva. *De olho na cidade: o sistema preventivo de Dom Bosco e o novo contexto urbano*. São Paulo: Editora Salesiana, 2000.

_____. *Não basta amar: a pedagogia de Dom Bosco em seus escritos*. São Paulo: Editora Salesiana, 2008.

FRANCO, Pedro Maria Garcia. Las cinco capacidades del futuro. *Educar La Salle Hoy*, Revista de la Comunidad Educativa La Salle, Los desafíos del cambio pedagógico, España, n. 123, p. 6-9, 2010.

GARCIA, Valéria Aroeira. O papel da questão social e da educação não-formal nas discussões e ações educacionais. *Revista de Ciências da Educação*, ano X, n. 18, p. 65-98, 1º sem. 2008.

GASTALDI, Ítalo. *Educar e evangelizar na Pós-Modernidade*. São Paulo: Editora Dom Bosco, 1994.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

_____. Educação não-formal e o educador social. *Revista de Ciências da Educação*, ano X, n. 19, p. 121-1409, 2º sem. 2008.

LIMA, Paulo Gomes; DIAS, Izabel de Carvalho Gonçalves. Educação não-formal: um intertexto sobre sua caracterização. *Revista de Ciências da Educação*, ano X, n. 19, p. 141-174, 2º sem. 2008.

MARTINS, Marcos Francisco. Educação Sócio-comunitária em construção. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 28, p. 106-130, dez. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art08_28.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2009.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007.

PAULA, Antonio Pacheco de. *Salesianidade*. Brasília: Cisbrasil-CIB, 2008.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

RIGOLDI, Mario. *Don Bosco y la música*. Madrid: Editorial CCS, 1991.

STELLA, Pietro. *Juan Bosco, en la historia de la educación*. Madrid: Editorial CCS, 1996.

VIAL, Manuel Camilo R. La Iglesia y La escuela católica en el Chile de hoy. In: _____. *Consagración laical en la educación*. Santiago de Chile: San Pablo, 1994. (Colección Educar).

WIRTH, Morand. *Dom Bosco e os salesianos: cento e cinquenta anos de historia*. Tradução de Fausto Santa Catarina. São Paulo: Editorial Dom Bosco, 1971.

O papel do leitor na educação do Ocidente Contemporâneo

The role of the reader on the current western education

Recebido: 23/09/2011

Aprovado: 25/10/2011

Yara Helena de Andrade

Graduada em Letras pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Especialista em Alfabetização e Inclusão (*Lato Sensu*), em Linguagem, Texto e Ensino (*Lato Sensu*) e em Língua Inglesa e Tradução (*Lato Sensu*) pela UNIMEP. Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade Americana (SP). E-mail: yarahandrade@gmail.com

Resumo

Este artigo pretende investigar a amplitude do papel do leitor na educação de nosso tempo, não necessariamente tratando-se da escolarização tradicional, mas também considerando-a. Tenciona-se esboçar aqui como a escuta da leitura pode ser um caminho importante quando, por qualquer motivo, algum indivíduo não pode ler por si, tornando-se leitor por meio das palavras de um leitor, considerando-se, para isso, as diversas faixas etárias e as distintas formas físicas de se estar no mundo.

Palavras-chave

Educação contemporânea, leitura, leitor, leitor.

Abstract

This paper intends to investigate the dimension of the role of the reader on the education of our times, not exactly when it comes to the traditional

education, even though it is also going to be considered. The aim is to show, on this work, how the act of listening to the reading of a book can be an important way when, for any reason, a person can not read by him/herself, and becomes a reader by the words of someone who is going to read for him/her, considering, for this process, the different ages and the distinct physical ways of being in the world.

Key-words

Western education, reading, reader, someone who is going to read.

Introdução

Este artigo é parte de uma dissertação de mestrado que versou sobre a importância da literatura para a formação dos educandos do ensino médio. Ele se dedicará a estudar com mais aprofundamento o papel do leitor – aquele que lê para alguém que não pode ler – na educação dos nossos dias, seja ela formal, não formal ou informal.

Considerando-se que o estar no mundo desta autora é permeado pelo fenômeno da cegueira física, o que oportuniza o papel do leitor em seu universo pessoal cotidianamente, desde os primeiros anos de sua infância até os dias atuais, este texto focaliza, como exemplo, o processo por meio do qual um cego pode tornar-se leitor pela ação de leitores, mas visa, em última instância, abarcar, da melhor maneira possível, os distintos papéis que os leitores podem ter na educação contemporânea.

Da importância do leitor

Normalmente pensamos que somente aqueles que passaram pelos processos de escolarização têm afinidades com a literatura e os que possuem os cinco sentidos perfeitos podem ser bons leitores. Este artigo pretende desmistificar essa suposição errônea.

Para o escritor francês Daniel Pennac (1993), há certos verbos, em todas as línguas, que não suportam o imperativo. O verbo ler é um deles, acompanhado do amar e do sonhar. Essa tríade tem uma ligação intrínseca, comprovada por um dos atos mais comuns dos pais para com suas crianças: o contar-lhes histórias

antes que elas durmam. Este é, pois, o primeiro papel que pode ser exercido por um leitor: o pai/mãe leitor. Contar histórias às crianças faz delas leitores dessas histórias. Quando adormecem, sonham com elas; quando acordadas, refugiam-se nesse mundo maravilhoso encerrado pelos livros, abstraem-se do mundo concreto em que vivem para dar-lhe sentido por obra e graça da leitura feita por seus pais leitores, encontrando-se consigo mesmas nesse processo. E tanto contar histórias aos filhos como ouvi-las de modo enlevado dos lábios dos pais encerra em si atos de amor que, portanto, devem ser conquistados, jamais ordenados.

Acontece que, por distintos motivos, essas crianças tornadas leitoras por meio de seus pais leitores podem deixar de ler na adolescência. Daniel Pennac (1993) demonstra que esses adolescentes, refratários à leitura e à literatura, raramente resistem quando alguém se dispõe a ler para eles em voz alta, tendo grandes possibilidades de serem novamente cativados pela leitura da literatura depois disso.

Aquelas pessoas que não puderam, por um motivo ou outro, passar pelos processos de escolarização e ser alfabetizadas podem tornar-se leitoras por meio da ação de um leitor, assim como também os idosos que não mais se sintam aptos a ler com os olhos e também os cegos, fenômeno que passaremos a estudar em detalhes a partir de agora, a fim de esmiuçar detidamente as estratégias que um leitor pode adotar para tornar outras pessoas leitoras e aquelas que alguém não leitor pode adotar para tornar-se leitor pela ação de um leitor.

Jorge Luís Borges e o encontro primeiro e verdadeiro com a literatura

Creio aqui ser necessário estabelecer a diferença entre leitor e leitor, usados distintamente no português brasileiro contemporâneo, principalmente entre os cegos até onde sei, mas que são designações reconhecidas e dicionarizadas, para melhor entendimento dos leitores deste artigo. Leitor, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), do latim *lector, oris*, é aquele que lê para si. Em contrapartida, leitor é aquele que lê em voz alta para outra pessoa, a qual, ouvindo a leitura do leitor, torna-se leitor ainda que não disponha dos olhos para ler. Para tornar a diferença mais clara, vejamos escritor e escrevedor. O primeiro, de acordo com o Dicionário Houaiss, vem

do latim *scriptor, oris*, e é aquele que escreve, redige o que se passa consigo mesmo e o que deseja representar por meio da linguagem escrita. Já o segundo é aquela figura que escreve o que outra pessoa, que não sabe ou não pode fazê-lo, deseja que seja posto no papel – figura personificada, por exemplo, no filme “Central do Brasil” (1998) e no livro “O Cortiço” (2000), de Aluísio de Azevedo, por meio da personagem Pombinha.

Como se vê, o leitor e o escritor, formas populares de algum modo advindas de leitor e escritor, dão vida na língua portuguesa do Brasil a papéis e funções que não seriam fidedignamente representados por essas formas cultas já existentes ou então seriam de uma forma ambígua, difícil de serem esclarecidos quanto ao sentido assumido em contextos determinados. Por isso, principalmente, os falantes do português brasileiro atual escolheram o uso dessas formas populares, as quais acabaram por ganhar usos e acepções peculiares e distintas das formas cultas que as originaram para tratar daquele a quem, por algum motivo, é vetado ler com os olhos ou daquele que faltou passar mesmo que pelos processos mais básicos da escolarização, ou seja, é vetado escrever ou ler por si mesmo. De agora por diante, até o final deste artigo, a figura do leitor será aventada e retomada em suas diferentes facetas e acepções, com a finalidade de delinear com tanta precisão quanto possível a amplitude de seu papel nesse nosso mundo contemporâneo.

Para o escritor argentino Jorge Luís Borges (2000), ao abordar a relação livro-leitor, mesmo que sejam feitas releituras posteriores de uma obra, a primeira leitura é sempre a verdadeira, visto que constituiu o encontro primeiro entre aquela determinada obra de literatura e aquele determinado leitor, sendo que este fará parte, dali por diante, da história dessa obra, assim como ela fará inexoravelmente parte da história desse leitor. Essa concepção se justifica pela consciência que o autor tem da importância do contar histórias oralmente ou do ouvir histórias como forma de assimilar o que há para ser assimilado. Para Borges era lícito falar disso com bastante propriedade, visto que, já um escritor reconhecido, começou a perder progressiva e irreversivelmente a visão na década de 1930, já não tendo mais resquício dela na década de 1950 e tendo morrido na de 1980, ou seja, passando cego por mais de 30 anos de sua vida e contando com diversos leitores para continuar a ser o incansável e ávido leitor que sempre fora:

Quer dizer, muitas coisas aconteceram comigo, como a todos os homens. Tirei prazer de muitas coisas – de nadar, de escrever, de contemplar um nascer do sol ou um crepúsculo, de estar apaixonado e assim por diante. Mas, de algum modo, o fato central de minha vida foi a existência das palavras e a possibilidade de tecê-las em poesia. A princípio, certamente, eu era apenas um leitor. Porém acho que a felicidade de um leitor está além da de um escritor, pois o leitor não precisa experimentar aflição nem ansiedade: seu negócio é simplesmente a felicidade. E a felicidade, quando se é leitor, é freqüente (BORGES, 2000, p. 106).

Nessa condição de ser leitor ao mesmo tempo em que conviveu com a escuridão dos olhos, como ele mesmo diz, mais do que em outra em nosso tempo, era fácil a Borges perceber a importância que a oralidade tivera para os gregos antigos da época de Homero – que, também cego como Borges, cantava em versos suas histórias acompanhado pela lira, celebrando a ligação mítica inicial existente entre música e poesia – e dos grandes tragediógrafos, como Sófocles, para quem a presença do mensageiro que trazia as notícias que tinham de ser retidas de imediato pela memória e repassadas com fidelidade era indispensável em suas tragédias, assim como a do também mítico profeta cego Tirésias e suas infalíveis profecias que, guardadas de memória por todos que as ouviam, assim como pelo próprio profeta que as fizera, eram temidas e respeitadas mesmo pelos reis mais temidos e respeitados daquele tempo, já que nunca deixavam de concretizar-se em seus mínimos pormenores. Cego e sábio, Tirésias era, na cosmovisão mítica grega, a personificação perfeita da habilidade da memória de muitos cegos.

Homero não era leitor porque em seu tempo e de Sófocles o que valia era mesmo a tradição oral, a palavra empenhada de cada homem que assim procedia. No entanto, Borges, que carregava atrás de si outros três horizontes histórico-culturais além do seu próprio – o antigo, o medieval e o moderno –, sabia o que era ser cego e leitor a um só tempo, tanto que dizia a respeito de sua própria condição como podemos ver em Manguel (1997, p. 326): “Que ninguém avilte com lágrimas ou reprove/ Esta declaração da habilidade de Deus/ Que em sua ironia magnífica/ Deu-me escuridão e livros ao mesmo tempo”.

Dessa condição do cego-leitor compartilho desde o início de minha existên-

cia e muito me honro em pertencer a esse mesmo mundo obscurecido e pleno de epifânicos alumbramentos no qual se inscreve esse escritor-fênix que, ao contrário de mim, conheceu a visão antes da cegueira e após seu renascimento – constante e sempre renovado como o dessa mítica ave grega que igualmente renasce das próprias cinzas, reúne coragem para afirmar tais palavras com tal altiva dignidade, que me esforço para cultivar em medida o mais semelhante possível à de Borges, embora saiba que estou apenas no início desse caminho.

Para Borges, assim como para mim, esse primeiro encontro, muitas vezes guiado pelos olhos e lábios de outrem, com uma determinada obra de literatura, é precioso, pois pode ser o primeiro e único encontro que terei com essa obra ao longo de toda a minha vida. Quando algum de meus leitores (minha avó, como sempre, Talita, Carol, Neusa e Margareth – as mais constantes –, entre outros de atividade mais espaçada) lê para mim, seja um pequeno trecho, seja um livro todo, sinto e sei que devo me esforçar ao máximo para reter o mais que posso das palavras e ideias que me estão sendo lidas, pois, como já aconteceu em inúmeras vezes, essa pode ser uma oportunidade única e irrepetível de um encontro meu com essa obra, principalmente se essa leitura estiver sendo feita de viva voz. Por essa razão, esmero-me em saber de memória o maior número de ideias e trechos concernentes à obra, assim como fazia, incansavelmente, Borges, cujas estratégias de leitura mental pós-cegueira discutirei mais adiante.

Dessa forma, valorizo como verdadeiro esse primeiro encontro do leitor com a obra de literatura. Por isso tenho consciência da importância do saber narrar e do saber ouvir, salientados pelo filósofo alemão Walter Benjamin na década de 1930, em “O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” (1994), no qual reforça a importância de o homem saber narrar, de saber recorrer às experiências próprias e àquelas passadas de pessoa para pessoa. Essas experiências, nesse movimento de compartilhamento, tornam-se comunicáveis, propiciando, entre muitas outras coisas, a possibilidade de dar conselhos, ou seja, compartilhar o saber cotidiano e adormecido encerrado por trás das palavras, visto que o aconselhar, na habilidade de sugerir que é peculiar a esse ato, encerra o saber cotidiano de milênios a ser reconhecido e elaborado conjuntamente pela humanidade e partilhado por todos os seus membros sempre que se queira. Esse papel cabe à arte de narrar, a qual, segundo Benjamin, está em

declínio, sufocada pelo romance de características burguesas que a sobrepuja, encerrando as histórias apenas nos gêneros escritos e furtando a comunicabilidade às experiências humanas cotidianas.

Alberto Manguel, a leitura e o leitor

A leitura, muito mais do que um mero ato de decodificação de símbolos escritos e assimilação dos conteúdos que eles portam, transporta o leitor a muitos mundos e descobertas quando ele assim permite. Opostamente à esfinge – monstro alado com corpo de leão e cabeça de mulher que passou a aterrorizar Tebas depois do assassinato do rei Laio por seu próprio filho Édipo, segundo nos conta o mito (BULFINCH, 2001) –, a leitura é quem conta seus segredos ao leitor, em vez de interpelá-los com a ameaçadora frase: “Decifra-me ou devoro-te”. Continuando-se em uma perspectiva mítica, a relação leitura-leitor se aproxima muito mais do mito bíblico narrado no Antigo Testamento, no Livro de Ester (1993) – rainha judia que, após receber esse título no lugar de Vasti, tornando-se esposa do grande rei Assuero, dos persas e dos medos, que reinava da Índia à Etiópia, apenas revela ao marido sua procedência judia e, portanto, monoteísta, no momento oportuno em que o rei lhe diz que suas palavras são bem-vindas e que atenderá seu pedido e seu desejo, ou seja, quando Assuero se mostra preparado para recebê-las dos lábios de sua esposa e rainha.

Da mesma forma, se o leitor estiver aberto para isso, para aferir da leitura conhecimento e prazer, muitos e inimagináveis são os segredos que ela pode revelar-lhe, atraindo-o magneticamente sempre mais para o interior de seus enigmas prontos a serem por ele desvelados. Assim, para o também argentino Alberto Manguel (1997), cada leitor, com seus conhecimentos de mundo e vivências peculiares, faz sua interpretação de cada obra que lê, de modo que a literatura, como representação artística, nunca se esgota, como que chamando cada leitor por seu nome e proporcionando-lhe uma sensação de liberdade jamais experimentada de outra forma, pois essa liberdade o torna independente, pensante, criativo, e por essa independência de reflexões, até mesmo “perigoso”. Essa relação de familiaridade, de coexistência, explica o por quê de inevitavelmente sentirmos que a edição da obra que estamos lendo é mais verdadeira do que todas as outras, pois ela encerra em si o primeiro encontro do

leitor com a obra, a intersecção mais do que vital desses dois mundos diversos e complementares de que nos fala Borges (2000).

Um olhar atento à leitura ouvida

Para Manguel (1997), a leitura feita em voz alta, por si mesmo ou pelo empréstimo dos lábios e olhos de outrem, sendo uma estratégia diferente para que se exerça o ato de ler, envolve outras variantes. Ler em voz alta envolve o prazer dos sons, o encantamento provocado pela cadência ancestral, sempre reencontrada naquilo que se lê. Ler em voz alta é dialogar audivelmente com aquele que está ausente durante a leitura, seja esse alguém o escritor que concebeu a obra, ou tantos outros leitores passados, presentes e futuros que travarão conhecimento com ela, pois, como afirma Manguel (1997), a palavra dita em voz alta é alada, podendo, portanto, chegar a qualquer tempo e distância e mesmo imortalizar-se nos olhos, lábios, pensamentos e produções de milhões de leitores cativados por ela.

É claro que o ler para alguém e o ouvir uma leitura dos lábios de alguém envolvem alvitres nos quais normalmente não se pensa. Por exemplo, quando um leitor lê para um cego e o torna leitor, esse leitor é forçado a ler detalhe por detalhe, estando proibido de pular palavras, devendo respeitar estritamente a pontuação do texto, não podendo também avançar ou recuar trechos sem aviso prévio e avisando àquele que ouve a leitura quando o escritor se refere às palavras de uma outra pessoa, ou seja, o leitor necessita ser extremamente meticuloso. Por outra parte, aquele que ouve a leitura, seja ele cego, criança, ouvinte refratário, idoso demais para poder ler sozinho ou simplesmente não alfabetizado, está igualmente privado da liberdade de manipular o livro a seu bel-prazer, ficando subordinado ao leitor. Isso implica dizer que o cego leitor de minha suposição, por exemplo, também não pode recuar ou avançar sozinho na leitura; precisa confiar na entonação do leitor para depreender as marcas escritas protocolares do texto etc.

Do que foi dito se vê que essa é uma relação baseada na confiança a toda prova de ambos os lados, mas o resultado dela é sempre recompensador, tanto para o leitor quanto para aquele que se torna leitor por meio do feitiço de suas palavras. Testemunho isso não apenas por minha experiência mais do que

prazerosa de ser, em meu dia a dia, o cego leitor, mas também por aquilo que Manguel (1997) nos diz do tempo em que ele próprio foi leitor de Borges.

Conta o autor que, trabalhando em uma livraria de Buenos Aires, certo dia, deparou-se com Jorge Luís Borges à procura de alguns livros. Depois de um pouco de conversa com Manguel, Borges lhe perguntou se o jovem não gostaria de ler para ele – já cego – visto que sua mãe se queixava de estar fatigada dessa ocupação que assumira desde os primeiros sinais da cegueira hereditária e vindoura do escritor, dada a idade avançada da senhora e a paixão de Borges pela literatura escrita em inglês antigo, que já começava a tornar-se maçante para ela, devido à necessidade de lê-la em voz alta para o filho, ocupação que Manguel logo aceitou, preenchendo com ela suas noites, como nos relata:

Nos dois anos seguintes, li para Borges, tal como o fizeram muitos outros conhecidos afortunados e casuais, à noite ou, quando a escola permitia, pela manhã. O ritual era quase sempre o mesmo. Ignorando o elevador, eu subia pelas escadas até o apartamento (escadas semelhantes àquelas que uma vez Borges subira levando um exemplar recém-adquirido das Mil e uma noites; ele não viu uma janela aberta e fez um corte profundo que infeccionou, levando-o ao delírio e à crença de que estava ficando louco); tocava a campainha; era conduzido por uma criada, através de uma entrada acortinada, até uma pequena sala de estar onde Borges vinha ao meu encontro, a mão macia estendida. Não havia preliminares: enquanto eu me acomodava na poltrona, ele se sentava ansioso no sofá e, com uma voz levemente asmática, sugeria a leitura daquela noite. “Deveríamos escolher Kipling hoje? Hein?” E é claro que não esperava realmente uma resposta.

Naquela sala de estar, sob uma gravura de Piranesi representando ruínas romanas circulares, li Kipling, Stevenson, Henry James, vários verbetes da enciclopédia alemã Brockhaus, versos de Marino, Enrique Banchs, Heine (mas esses últimos ele sabia de cor, de forma que eu mal começava a ler e sua voz hesitante passava a recitá-los de memória; a hesitação estava apenas na cadência, não nas palavras, que lembrava corretamente). Eu não lera muitos desses autores antes, e assim o ritual era curioso. Eu descobria um texto lendo-o em voz alta, enquanto Borges usava seus ouvidos como outros leitores usam os olhos, para esquadriñar a página em busca de uma palavra, de uma frase, de um parágrafo que confirme alguma lembrança. Enquanto eu lia, ele interrompia, fazendo comentários sobre o texto a fim de (suponho) tomar notas em sua mente (MANGUEL, 1997, p. 30-31).

E confirmo que Manguel supôs certo. A finalidade de ler em voz alta para um cego – e isso eu tenho o prazer de corroborar embasada por minha própria experiência prática e cotidiana de quem também tem vários ledores ao longo da vida – é proporcionar-lhe, falando em uma linguagem muito contemporânea, ocasiões para que ele, ainda que não possa ler com os olhos, faça links em sua mente: anote, guarde epígrafes, descubra as intertextualidades daquilo que ouve no momento com outros textos e até mesmo com outras linguagens artísticas, como a da pintura, a do teatro, a da música, a do cinema etc. Ao tornar-se os olhos de Borges e proporcionar-lhe que continuasse a desfrutar de uma atividade que para ele era vital, que além de trabalho era lazer, ou seja, que era toda sua vida, era isso tudo o que Manguel (1997) lhe propiciava, ainda que inicialmente sem sabê-lo. Por isso o autor teve a existência profundamente tocada pela de Borges, tão profundamente que seu nome e literatura são recorrentes nos escritos de Manguel, tendo-lhe oferecido experiências de ledor e leitor que até hoje são fontes de formulações e argumentos em suas brilhantes reflexões acerca da relação livro-leitor.

Ao termos conhecimento desses laços tão estreitos que uniram Manguel e Borges, é possível compreendermos bem quando o argentino naturalizado canadense hoje diz que quem lê livros, na verdade, não os lê, mas de fato habita neles. Era isso o que ambos faziam a cada noite enquanto um lia e descobria livros ao lê-los em voz alta para que o outro os retivesse de memória, usufruindo deles inclusive para dar continuidade a seu trabalho genial de escritor: habitavam juntos nos livros escolhidos por Borges e aceitos de bom grado por Manguel. E assim, depois de perder a visão progressiva e irreversivelmente como seu pai, Borges precisou elaborar suas próprias estratégias de leitura mental, das quais Manguel (1997) também nos dá conta, por tê-las acompanhado diariamente durante o tempo em que se tornara ledor do escritor fênix argentino:

Detendo-me depois de uma linha que achou hilariante em *New Arabian nights* [Novas noites árabes], de *Stevenson* (“vestido e pintado para representar uma pessoa na penúria ligada à Imprensa” “Como pode alguém se vestir assim, hein? No que você acha que Stevenson estava pensando? Em ser impossívelmente preciso? Hein?”), passou a analisar o procedimento estilístico de definir alguém ou algo por meio de uma imagem ou categoria que, ao mesmo tempo em que parece ser exata, força o leitor a criar uma definição pessoal. Ele e seu

amigo Adolfo Bioy Casares tinham brincado com essa idéia em um conto de dez palavras: “O estranho subiu as escadas no escuro: tic-toc, tic-toc, tic-toc”. Ouvindo-me ler uma história de Kipling, “*Beyond the pale*” [Fora dos limites], Borges interrompeu-me após uma cena em que uma viúva hindu manda uma mensagem a seu amante, feita de diferentes objetos reunidos numa trouxa. Chamou a atenção para a adequação poética disso e perguntou-se em voz alta se Kipling teria inventado aquela linguagem concreta e, não obstante, simbólica. Depois, como que consultando uma biblioteca mental, comparou-a com a “linguagem filosófica” de John Wilkins, na qual cada palavra é uma definição de si mesma. Por exemplo, Borges observou que a palavra salmão não nos diz nada sobre o objeto que representa; zana, a palavra correspondente na língua de Wilkins, baseada em categorias preestabelecidas, significa “um peixe de rio escamoso e de carne vermelha”: z para peixe, za para peixe de rio, zan para peixe de rio escamoso e zana para peixe de rio escamoso e de carne vermelha. Ler para Borges resultava sempre em um novo embaralhamento mental dos meus próprios livros; naquela noite, Kipling e Wilkins ficaram lado a lado na mesma estante imaginária. Em outra ocasião (não lembro do que me pedira para ler), começou a compilar uma antologia improvisada de versos ruins de autores famosos, incluindo “A coruja, apesar de todas as suas penas, estava com frio”, de Keats, “Oh, minha alma profética! Meu tio!”, de Shakespeare (Borges achava a palavra “tio” não-poética, inadequada para Hamlet pronunciar – teria preferido “Irmão de meu pai!” ou “Parente de minha mãe!”), “Somos apenas as bolas de tênis das estrelas”, de Webster, em *The duchess of Malfi* [A duquesa de Malfi], e as últimas linhas de Milton em “Paraíso reconquistado”, ele, sem ser observado, “para o lar de sua Mãe solitário voltou” – o que, pensava Borges, fazia de Cristo um cavaleiro inglês de chapéu-coco retornando para casa a fim de tomar chá com a mamãe.

Às vezes, fazia uso das leituras para seus escritos. Descobrir um tigre fantasma em “*The guns of fore and aft*” [Os canhões de popa a proa], de Kipling, que lemos pouco antes do Natal, levou-o a compor uma de suas últimas histórias, “Tigres azuis”; “Duas imagens em um lago”, de Giovanni Papini, inspirou o seu 24 de agosto de 1982, uma data que ainda estava no futuro; sua irritação com Lovecraft (cujas histórias me fez começar e abandonar meia dúzia de vezes) levou-a criar uma versão corrigida de um conto de Lovecraft e a publicá-la em O informe de Brodie. Pedia-me amiúde para escrever algo na guarda do livro que estávamos lendo – uma referência a algum capítulo ou um pensamento. Não sei como fazia uso dessas anotações, mas o hábito de falar de um livro nas costas de sua capa tornou-se meu também (MANGUEL, 1997, p. 31-32).

Esse trecho nos dá a ideia exata da vivacidade de leitor que Borges possuía, travando, tanto com seu leitor quanto com o texto que ambos de alguma forma liam, uma relação dialógica e dinâmica. Prova disso são os comentários feitos em voz alta pelo escritor enquanto ouvia a leitura – comentários que são nada mais nada menos do que a sonorização dos pensamentos que lhe ocorriam durante a leitura, como acontece com todos os demais leitores.

Ao lermos um texto, sozinhos ou acompanhados, é impossível deixar de compará-lo com outros textos ou obras artísticas provenientes de outras línguas que não a literária, mas que tratam da mesma temática ou de temáticas que a confrontam; é impossível não se lembrar de autores que defenderam ideias parecidas ou diametralmente opostas àquela que no momento lemos; não se lembrar de estilos de escrever, referências comuns, imaginarmos e refletirmos sobre o mundo que estamos conhecendo enquanto fazemos a leitura etc. Foi graças a esse processo que Borges pôde elencar a antologia de versos poeticamente ruins que Manguel (1997) mencionou. Se Borges, ao lembrar-se deles enquanto lia pelos lábios de Manguel, dizia que todos esses versos famosos não lhe pareciam tão bons, sobre sua condição de leitor de uma vida inteira, quem somos nós para discordar de leitor tão ávido e habituado a refletir sobre a obra de arte que é sua própria vida?

Lendo por meio de leitores, eu também já pude perceber o jogo imbricado de reciprocidades envolvido nessa relação: quando o leitor lê para mim algo que ele mesmo não entende, mas que eu gostaria ou preciso ler, tenho o prazer de elucidar-lhe algumas ideias, de arriscar conjecturas conjuntas, de ver despertar seu interesse por um assunto inédito graças à leitura que agora temos em comum. Quando meu leitor conhece, por exemplo, alguma ou, com muitíssima sorte, algumas línguas estrangeiras, aprendo com ele a música da pronúncia de nomes, expressões etc., o que me descortina toda uma vontade e uma oportunidade de pesquisas ainda não empreendidas. Também eu sempre solicito aos meus leitores que façam anotações em meus livros, como se eu mesma as tivesse feito. Mesmo sendo registradas em uma linguagem que não poderei ler sozinha, quando essas anotações forem necessárias, sempre haverá um leitor disposto a sonorizá-las, basta que eu saiba onde encontrá-las, e nada melhor para isso do que mantê-las no livro que as originou; eu, assim como Borges,

sou surpreendida por certas maneiras de vestir ou por determinados traços desse ou daquele personagem literário.

Uma vez ocorreu-me isso ao defrontar-me com a descrição do Conselheiro Acácio, feita com enorme precisão por Eça de Queirós em “O Primo Basílio” (1982): ao perceber que sua altura, magreza e extrema palidez, realçadas pelos trajes completamente pretos, contrastavam com uma calva reluzente, cabelos tingidos de um preto lustroso que lhe formavam um colar por trás da nuca e bigodes grisalhos sem tingir, caídos pelos cantos da boca, eu imaginei tudo isso; e, agora, compreendo o que Borges quer dizer quando pergunta a Manguel se achava que Kipling pretendia ser extremamente preciso em uma determinada descrição constante do último trecho que citei.

Considerações finais

A literatura tem a faculdade de conquistar o leitor atento a cada detalhe que lhe expõe, com a vantagem de que, se 20 leitores lerem a mesma descrição, chegarão a figuras humanas semelhantes, mas, ao mesmo tempo, cada um deles terá imaginado a figura de uma forma peculiar. Mesmo os leitores cegos, como Borges e eu mesma, imaginarão essa figura com semelhanças e diferenças, ao ouvirem a descrição dela da boca de outrem. Como salienta Pennac, em “Como um Romance” (1993), assistir a filmes ou programas de tevê é receber descrições, pessoas, situações prontas e acabadas. Ler, pelo contrário, à procura de cada um desses detalhes para formar o todo que encontramos caleidoscopicamente na leitura, é conquistar tudo isso de pouco em pouco. Isso se dá quando lemos sozinhos, com os olhos, em voz baixa, em qualquer lugar, mas também se dá quando nos tornamos leitores e lemos em voz alta, sonorizando a obra para que outras pessoas, por algum motivo impedidas de serem leitoras solitárias, tornem-se leitoras por meio das nossas palavras.

De tudo o que foi dito, depreende-se, então, que o papel do leitor na educação contemporânea é amplíssimo: estende-se por todas as faixas de idade, por todos os graus de escolarização e por todas as formas físicas de estar no mundo. Assim, espera-se que, cada vez mais, instaurem-se, na educação de nosso tempo, seja ela formal ou não, movimentos de reconhecimento da importância de seu papel nas ocasiões em que a escolarização tradicional não puder, por

qualquer motivo, suprir a falta da leitura, concedendo-lhe, assim, o lugar, o reconhecimento e a importância que sua atuação notadamente merece.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Aluísio de. *O cortiço*. São Paulo: Abril, 2000.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1).

BORGES, Jorge Luís. *Esse ofício do verso*. Tradução de José Marcos Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia: (a idade da fábula): histórias de deuses e heróis*. Tradução de David Jardim Júnior. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

CENTRAL DO BRASIL. Direção de Walter Salles. Produção de Arthur Cohn e Martine de Clermont-Tonnerre (Videofilmes). Roteiro de Marcos Bernstein e João Emanuel Carneiro. Rio de Janeiro: Sony Pictures Classics, 1998. (130 min.).

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

O LIVRO DE ESTER. *A Bíblia Sagrada*. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

QUEIRÓS, José Maria Eça de. *O primo Basílio*. São Paulo: Klick, 1982.

O trabalho do pedagogo nos espaços educativos não formais

The work of pedagogue in non-formal educational spaces

Recebido: 25/09/2011

Aprovado: 13/11/2011

Susana S. Tozetto

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: sus-toz@brturbo.com.br

Giseli Romaniw

Graduanda de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Juliane Morais

Graduanda de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Resumo

A educação não formal busca capacitar o cidadão por meio de projetos de desenvolvimento pessoal e social que podem acontecer em diversos espaços: comunidades, empresas, penitenciárias, organizações não governamentais (ONGs), entre outros. Essas instituições promovem projetos educativos, por isso é fundamental a presença de um pedagogo. Este artigo teve como objetivo compreender a atuação dos pedagogos em áreas de educação não formal na cidade de Ponta Grossa (PR), verificando quais as atividades desenvolvidas por esses profissionais nos espaços não formais nessa cidade e discutindo como a

legislação vigente entende o papel do pedagogo nos espaços educativos não formais. Para tal, utilizou-se da pesquisa exploratória descritiva. O procedimento metodológico utilizado foi o questionário, respondido por sete pedagogos atuantes em espaços educativos não formais. Concluiu-se que a educação não formal é um campo ainda em expansão na cidade de Ponta Grossa e que não há muitos pedagogos atuantes. Estes foram encontrados em empresas públicas e privadas, ONGs e instituições de segurança pública. Nos espaços educativos não formais, esses profissionais desenvolvem atividades administrativas e educativas, sendo os responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem dentro das instituições. A educação não formal mostra-se como uma alternativa de educar, e, por se tratar de processos educativos, abre-se mais um leque de atuação para pedagogos.

Palavras-chave

Educação não formal, atuação do pedagogo.

Abstract

The Non-formal education seeks to empower citizens by promoting projects personal and social development that can happen in different spaces: communities, companies, prisons, non-governmental organizations, among others. These institutions promote educational projects, so it is essential the presence of a pedagogue. This research aimed at understanding the role of educators in areas of non-formal education in the city of Ponta Grossa - PR, determining the activities undertaken by these professionals in non-formal spaces in the city and discussing how the current law considers the role of the educator in non-formal educational spaces. To this end, we used the descriptive exploratory study. The approach used was a questionnaire answered by seven educators working in non-formal educational spaces. It was concluded that non-formal education is a field still expanding in the city of Ponta Grossa - PR and there are not many active Educators. These were found in: public and private companies, NGOs and public security institutions. In these spaces non-formal education professionals develop administrative and educational activities, being responsible for the learning process within institutions. Non-formal education shows itself as an alternative to the school in and because it is more educational processes opens a range of performance for Educators.

Key-words

Non-formal education, work of teachers.

Introdução

O professor contemporâneo se depara com uma série de desafios a serem cumpridos. Luckesi (2009, p. 41) nos relata alguns desses inúmeros desafios vivenciados no cotidiano: “[...] a sobrevivência, os baixos salários, a violência urbana e rural, condições de escolares inadequadas para o ensino, currículos formais e excessivos, pressão do vestibular [...]”. Além desses desafios diários, há outros de maior grandeza e complexidade, como o caso do “[...] fracasso escolar em larga escala, a sociedade dos meios de comunicação, a globalização, os fenômenos das pós-modernidades [...]” (LUCKESI, 2009, p. 41), que nos mostram a necessidade de encontrar um meio adequado de ensinar a população de forma coletiva e singular, buscando atingir cada um dos educandos inseridos nesse processo.

Luckesi (2009) ainda relata que esses desafios devem ser enfrentados de uma forma mais radical, utilizando recursos da sociedade civil organizada, como os sindicatos, as comunidades organizadas e os movimentos sociais. O educador, por sua vez, deve participar desses movimentos “[...] por uma sociedade mais justa e equilibrada, mais *saudável* [...]” (LUCKESI, 2009, p. 41. grifo do autor.), em busca sempre da melhoria da qualidade da educação. A escola continua sendo imprescindível, mas a sociedade necessita de mais espaços educativos.

Por isso a ação educativa não deve se restringir apenas aos espaços escolares; ela pode acontecer em diversos âmbitos e de vários modos: nas organizações não governamentais (ONGs), em abrigos, em instituições de medidas socioeducativas, em empresas, nos hospitais, em projetos sociais e em outros espaços que possuam fins educativos. Tal fato é evidenciado na Constituição Federal promulgada em 1988, ainda vigente, quando declara que a educação é um direito de todos e deve ser proporcionada com o apoio da família e da sociedade. Portanto educar não é uma responsabilidade só da escola, como vemos no artigo 205:

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

Em outras palavras, a educação vai além das dependências escolares; ela se faz presente em diversos ambientes e acontece também com o incentivo de toda a sociedade civil. Educação é uma palavra forte, pois permite assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano por toda a vida, favorecendo a autonomia do sujeito. A escola tradicionalmente vem sendo a instituição responsável pela educação formal, com o objetivo de contribuir na formação do ser. Todavia, a educação recebida fora da escola não age em oposição a esta; ela busca apenas ajudar na construção integral dos sujeitos, na formação de indivíduos críticos e conscientes do seu papel como agentes transformadores da sociedade. Assim sendo, a educação não formal em momento algum teve a intenção de substituir a escola, sendo esta o principal meio de educação formal do cidadão, mas sim atuar na formação integral do cidadão, para que ele tenha maiores e melhores oportunidades de construção do seu “eu”.

Sendo assim, o pedagogo necessita de uma formação que contemple diversas possibilidades, e não somente a escola como única forma de educação possível. Por sua vez, Libâneo (2002) descreve que a base da formação de educadores é a docência e engloba também a formação pedagógica como um todo. Essa formação extrapola o âmbito escolar formal, envolvendo esferas mais amplas de educação não formal e formal. Por isso esse profissional precisa estar atento a essas transformações e capacitado para nelas atuar, pois a pedagogia busca compreender as práticas educativas, as quais estão presentes em diversas instâncias. Segundo Libâneo e Pimenta (2002, p. 29):

Todo educador sabe, hoje, que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não-formais, informais. Elas acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas. Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. [...] A Pedagogia é mais ampla que a docência, educação abrange outras instâncias além da sala de aula, profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência, sem pretender com isso diminuir a importância da docência.

Nesse sentido, a atuação do pedagogo não se restringe a escola no espaço formal de educação; ela pode acontecer também em espaços não formais de educação dos sujeitos sociais. A educação não formal, segundo Gohn (2006a, p. 28), “[...] é aquela que se aprende no mundo da vida, via os processos de

compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.” Libâneo (2002) define a educação não formal como aquela realizada em instituições educativas localizadas fora dos marcos institucionais, mas que, mesmo assim, apresenta certo grau de sistematização e estruturação.

As propostas educativas não formais começaram a ampliar-se a partir da segunda metade do século XX, mas especificamente a partir dos anos de 1960 ou 1970. Trilla (2008) aponta diversos fatores que geraram essas novas necessidades educacionais não escolares, dentre elas: o aumento da demanda de educação devido à inclusão de setores sociais antes excluídos dos sistemas educacionais; modificações no mundo do trabalho; modificações na instituição familiar; crescente utilização dos meios de comunicação de massa. Todas essas mudanças no contexto social e educacional geraram a necessidade de se criar outros espaços para se educar além da escola, já que esta, sozinha, não dá conta de atender às demandas da sociedade.

A pesquisa

A educação não formal é aquela que acontece fora das instituições educativas formais, porém apresenta certo grau de intencionalidade e sistematização, surgindo para suprir essa lacuna. Frente à expansão do campo de trabalho para os pedagogos, que não se restringe apenas aos espaços escolares, e por acreditar na importância desse crescimento, definimos como problema de pesquisa a atuação dos pedagogos em áreas de educação não formal.

Acreditamos que o curso de licenciatura em pedagogia, mesmo enfatizando, principalmente, o campo escolar, está também preparando para atuar em espaços extraescolares, uma vez que, se compreendermos com excelência como acontece o processo de ensino-aprendizagem nas escolas, também nos tornaremos capazes de ensinar em outros âmbitos não escolares, e vice-versa. Sendo assim, as práticas realizadas em espaços não formais podem contribuir com o campo escolar, como destaca Trilla (2008, p. 18):

O processo educativo global do indivíduo e os efeitos produzidos pela escola não podem ser entendidos independentemente dos fatores e intervenções educacionais não escolares, uma vez que ambos interferem continuamente na ação escolar. [...] o estudo dos processos educativos verificados fora da escola pode contribuir, inclusive, para sua melhoria.

Portanto esta pesquisa teve como objetivos: compreender a atuação dos pedagogos em áreas de educação não formal; caracterizar os espaços que o pedagogo está atuando na cidade de Ponta Grossa (PR); verificar quais as atividades desenvolvidas pelo pedagogo nos espaços não formais na cidade de Ponta Grossa.

O instrumento utilizado na pesquisa foi o questionário, composto de questões abertas e fechadas, entregues pessoalmente e enviados via correio eletrônico aos pedagogos, a fim de analisar como era o trabalho em espaços não escolares, suas dificuldades, quais os conhecimentos necessários para desenvolver as atividades, qual a característica da população atendida, entre outras indagações referentes a esse tema. O questionário foi destinado a pedagogos atuantes em espaços educativos não formais, como empresas públicas e privadas, ONGs e penitenciárias, situados na cidade de Ponta Grossa. É importante ressaltar que os trechos dos questionários utilizados neste artigo contemplam nomes fictícios, para não expor a real identidade dos pedagogos entrevistados, mantendo, assim, a sua privacidade.

As instituições pesquisadas destinam-se, em sua grande maioria, à população de baixa renda, não se enquadrando nessa categoria as empresas pesquisadas. Atendem desde crianças até idosos, ou seja, a população que os pedagogos pesquisados atendem é bem variada, sendo que contemplam desde crianças que aguardam adoção, adolescentes que cometeram atos infracionais, população adulta carcerária, trabalhadores em geral, pessoas com necessidades especiais, entre outros.

No que diz respeito ao gênero, pudemos perceber que a grande maioria é do sexo feminino, com um total de 85,71% de mulheres atuantes, com apenas 14,29% de homens desempenhando o papel de educador não formal. Percebe-se que na educação não formal, assim como na formal, a feminização também é notável, como demonstram os dados desta pesquisa ao mostrar que a mulher é a grande maioria nesses espaços.

Sobre a formação acadêmica, obtivemos o resultado de 100% de pessoas formadas em licenciatura em pedagogia. A idade dos pedagogos pesquisados varia de 30 a 47 anos, isto é, esses profissionais já possuem certa experiência, porém alguns deles só buscaram a sua formação acadêmica recentemente, de acordo com o ano de formação acadêmica.

Quanto à função exercida, eles desempenhavam várias funções, como de facilitador de T&D (Treinamento e Desenvolvimento), chefe de recursos humanos e proprietário do CID (Centro de Inclusão Digital). Mesmo as funções exercidas não sendo denominadas com o título de “pedagogo”, foi possível perceber que, em sua totalidade, eles desempenhavam atividades referentes ao desenvolvimento e gestão de pessoas, conhecimentos esses que o pedagogo adquire no decorrer do curso de pedagogia.

Outro ponto pesquisado foi com relação à aprendizagem obtida no período de formação, questionando-os se o curso de pedagogia contemplou a atuação do pedagogo em espaços educativos não formais. Recebemos a resposta que 57,14% não tiveram esse conhecimento adquirido no decorrer de sua formação acadêmica. Ao indagarmos se houve a necessidade de cursos complementares para auxiliar na atuação como pedagogo em espaços diversos aos escolares, a maioria das respostas (85,71%) afirmou que sim. Podemos observar que os cursos realizados são referentes a realidades diversificadas de acordo com cada instituição, e, em sua maioria, realmente não são contempladas no curso de pedagogia por se tratarem de cursos em áreas específicas.

A atuação do pedagogo em espaços não formais

As atividades desenvolvidas são múltiplas e variadas e apresentam especificidades inerentes ao campo de atuação. Na fala dos pedagogos questionados, denota-se que eles desenvolvem desde atividades administrativas, como coordenação de RH, até atividades pedagógicas educacionais, como promoção de cursos, palestras e reforço escolar.

A atividade mais citada foi promoção e acompanhamento de cursos de capacitação/profissionalizantes, o que nos faz evidenciar que esse profissional nas empresas, ONGs, enfim, nos espaços educativos não formais é responsável na maioria das vezes por disseminar o conhecimento. Ele é o responsável pela promoção de cursos, palestras de capacitação profissional que contribuem com o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido pelos profissionais, melhorando a qualidade dos serviços prestados. Percebemos isso nas falas:

Elaboração de projetos de cursos visando atingir a melhoria da qualidade nos serviços prestados [...]. (Marta).

Encaminhamento de adolescentes para cursos profissionalizantes [...]. (Maria).

Cadastramento de participantes na promoção de cursos; acompanhamento dos cursos em execução; mediar e articular ações educacionais dentro do processo contínuo de mudanças e de gestão do conhecimento [...]. (Ana).

Logo, é função do pedagogo promover a capacitação dos funcionários ou comunidade atendida visando à melhoria na qualidade de vida, ao progresso individual do cidadão aliado ao crescimento e necessidades da sociedade. No caso da empresa, como destaca Holtz (2006, p. 15) é papel do pedagogo:

[...] Promover as condições e atividades práticas necessárias – treinamentos, eventos, reuniões, festas, feiras, exposições, excursões, etc. –, ao desenvolvimento integral das pessoas, influenciando-as positivamente (processo educativo), com o objetivo de otimizar a produtividade pessoal.

Em outras palavras, o pedagogo é o profissional que se preocupa com a formação integral dos indivíduos e trabalha na promoção da aprendizagem para capacitar os cidadãos e promover uma melhora na sua autoestima, graças aos conhecimentos adquiridos, capacitando-o para atuar na sociedade nos mais diversos espaços. É o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem dentro das instituições, buscando a qualificação profissional dos servidores, empregados, funcionários, internos, comunidade e contribuindo com a melhoria dos serviços prestados e o desenvolvimento pessoal.

Na educação não formal, a formação profissional é realizada por meio de oficinas, trabalhos em grupos, cursos e trocas de experiências. Segundo Gohn (2001, p. 103): “Um dos pressupostos básicos da educação não-formal é o de que a aprendizagem se dá por meio da prática social. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado.”

Como podemos perceber na fala dos pedagogos, o desenvolvimento de programas e projetos educacionais e/ou sociais é também uma das tarefas primordiais do pedagogo nesses espaços educativos diferenciados, pois promovem: oficinas pedagógicas, culturais e de lazer, palestras, programas e projetos que agregam a educação e outras áreas, organização de atividades que trabalham com a interação e integração entre servidores. É possível perceber isso nas transcrições a seguir que descrevem as atividades desenvolvidas:

Organização e coordenação de oficinas culturais, atendimento de adolescentes, organização de atividades pedagógicas, culturais e de lazer, supervisão das ações da equipe escolar. (Maria).

Educação voltada à cidadania, com o desenvolvimento de projetos de cunho social, saúde do servidor e qualidade de vida. (Marta).

Aqui, como o centro de inclusão digital é um laboratório pedagógico onde saem vários projetos educacionais e estes estão sendo apresentados à população, meio acadêmico e meio político. (Antonio).

Como fica explícito nas falas anteriores, o pedagogo trabalha na construção e acompanhamento de projetos voltados para a cidadania. Alguns se desenvolvem na área social, atingindo toda a comunidade; outros são internos, atendendo apenas à população de determinada empresa ou entidade. Para Gohn (2001, p. 102): “Na educação não-formal a cidadania é o objetivo principal, e ela é pensada em termos coletivos.”

Outro elemento que se destacou nas falas dos pedagogos que trabalham em empresas e também em outras instituições foi o desenvolvimento de atividades administrativas: elaboração de relatórios, gestão do trabalho e de pessoas, organização de documentação, estatísticas e coordenação de RH:

A atuação em RH, além das atividades administrativas inerentes a área. [...] Gestão da unidade, resolução de conflitos. (Marta).

Elaboração de relatórios técnicos e gestão do trabalho. (Maria).

É minha responsabilidade também a parte burocrática (documentação, estatística, mapa da merenda, livro de chamada, caderno de planejamento etc.). (Joana).

Entendemos que o pedagogo desenvolve também atividades administrativas e algumas burocráticas. Como evidencia Holtz (2006, p. 16): “[...] o líder educador provoca o entusiasmo, estimula a imitação e o treino, através do seu modo de ser e do seu prestígio, que são os principais meios que emprega. Nunca emprega a discussão ou a pressão”. Isso quer dizer que esse educador age motivando seus educandos, lidera juntamente com os atores do processo, trabalha na gestão de pessoas. Por isso é o pedagogo também quem vai mediar conflitos,

promover a integração do grupo e resolver questões burocráticas, como encaminhamento de documentos, elaboração de relatórios, entre outros. Na escola o pedagogo também desenvolve atividades burocráticas e administrativas; ele é o responsável por dirigir, coordenar a equipe de professores e funcionários. De acordo com Libâneo (2004, p. 215):

[...] Dirigir e coordenar são tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos. Tanto os pedagogos especialistas quanto os professores precisam estar aptos para dirigir e coordenar, em alguma instância de seu exercício profissional. A direção [...] é pôr em ação, de forma integrada e articulada, todos os elementos do processo organizacional (planejamento, organização, avaliação), envolvendo atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação, coordenação.

Em outras palavras, são tarefas inerentes ao trabalho do pedagogo: organizar, coordenar e estimular funcionários e colaboradores, tanto no campo escolar/formal como nos espaços educativos não formais, tornando a equipe mais coesa para que possam desenvolver uma gestão integrada, em que todos possam participar e tomar decisões.

Na análise do trabalho desempenhado pelos pedagogos pesquisados, percebemos que inúmeras são as atividades desenvolvidas de acordo com a necessidade de cada ambiente. Na empresa, na maioria das vezes, esse profissional ocupa funções administrativas, organizacionais. Nos presídios e instituições de segurança, ele faz o acompanhamento da vida escolar dos internos, assim como nas ONGs. De uma forma geral, todos promovem projetos sociais e de capacitação profissional para funcionários e comunidade atendida, visando promover uma melhora na qualidade de serviços prestados e também uma emancipação na vida do sujeito.

Para desenvolver o trabalho em instituições educativas não formais, o profissional pedagogo necessita ter conhecimentos técnicos e científicos, além de comprometimento e envolvimento com o trabalho a ser desenvolvido. Como já destacado, ele é o profissional responsável pela motivação de seus educandos, desenvolvimento pessoal, administração, assistência e promoção de projetos e palestras de capacitação profissional.

Assim, questionamos: Quais são os conhecimentos necessários para exer-

cer a profissão de pedagogo em espaços educativos não formais? Obtivemos como resposta:

Deve ser um multiplicador de conhecimentos e propagar boas práticas dentro da empresa bem como na construção de uma equipe motivada e competente. Facilitar a construção de textos e materiais preparados pedagogicamente de modo a garantir o aprendizado dos funcionários. (Ana).

E para desenvolver essas ações de gerir e motivar seus funcionários e participantes, o pedagogo necessita de muitos conhecimentos. Ceroni (2006, p. 9) relata que o pedagogo para atuar nos espaços educativos não formais necessita de:

[...] flexibilidade em suas ações; conhecimento e experiências relativas à gestão participativa; competência e habilidade na busca de soluções para os impasses enfrentados, com compreensão do processo histórico, social, administrativo e operacional em que está inserido; comprometimento com o trabalho e envolvimento com o trabalho; ter preparo para administrar conflitos; zelar pelo bom relacionamento interpessoal; gostar de trabalhar com pessoas; comunicação eficaz; conhecimento de princípios de educação popular; ter competência e habilidade para planejar, organizar, liderar, monitorar, empreender.

Nesse sentido, constata-se que o pedagogo deve possuir conhecimentos relativos à área de gestão, administração, resolução de conflitos e também envolvimento pessoal com o trabalho, entre outros. Nos questionários aplicados aos pedagogos, houve um destaque para os conhecimentos na área de organização do trabalho, gestão educacional e psicologia. No que se refere aos conhecimentos necessários para desenvolver o trabalho de pedagogo, destacam-se as falas:

Conhecer estratégias, métodos ou técnicas das mais variadas a fim de motivar os treinamentos e mantê-los atentos, estimulá-los, criando condições favoráveis para atingir o objetivo proposto, além de humanizar o ambiente de trabalho, ou pela inteligência emocional que é capaz de aplicar e extrair bons resultados a partir dela. (Ana).

O principal seria o estudo do ser humano em todas as suas dimensões, pois a diversidade entre as pessoas é cada vez mais crescente, fazendo com que o trabalho de resolução de conflitos seja cada vez mais frequente e complexo. (Marta).

O pedagogo no espaço educativo não formal deve dominar uma série de conhecimentos como se observa na fala dos pesquisados, conhecimentos alguns que são tratados no curso de pedagogia. Por isso o pedagogo que atua nesse espaço não formal deve conhecer uma série de estratégias e técnicas motivacionais e ter a compreensão de inúmeros conhecimentos. Muitos destes são discutidos no curso de pedagogia, em disciplinas como didática, gestão educacional e conhecimentos da área da psicologia, sociologia, entre outros. De acordo com relato, os conhecimentos fundamentais são:

Conhecimento dos fundamentos da educação, filosofia, sociologia, psicologia, estrutura da educação, entre outros. (Maria).

Os conhecimentos relatados pela pesquisada contemplam na sua totalidade discussões realizadas no curso de pedagogia, porém estudos complementares ainda se fazem necessários nos cursos de pós-graduação, pois o espaço educativo não formal apresenta especificidades:

Educação em saúde, políticas públicas, desenvolvimento em gestão de pessoas e demais pertinentes a área da saúde. (Sônia).

Nesse questionamento, observamos que existe a necessidade de um aprofundamento de conhecimentos específicos. Dependendo da área de trabalho, o pedagogo da educação não formal deve buscar subsídios para aprimorar a sua prática e adequá-la a sua realidade:

[...] Temos que nos adaptar ao funcionamento da unidade, e estamos cientes de que estamos trabalhando com pessoas em privação de liberdade. (Rita).

Dessa forma, educar em espaços não formais exige uma vasta área de conhecimentos, sendo que estes são inerentes ao campo de atuação. Além disso, é fundamental o comprometimento e a dedicação do pedagogo, pois não existe método definido nem conhecimentos programados, os quais dependem das carências do grupo e da sensibilidade do profissional em detectá-los. Assim, questionamos a formação inicial do pedagogo que muito pouco tem discutido a educação não formal, inclusive excluindo atividades práticas que possibilitariam ao futuro profissional um contato direto com o campo de atuação do educador social.

A educação não formal demanda uma educação voltada para a cidadania, para o reconhecimento de direitos. Tal função não é facilmente exercida. Ela necessita de planejamento, comprometimento e engajamento dos sujeitos aos quais essa educação é destinada. Moura e Zuchetti (2006, p. 235) comentam que:

Uma educação assim, voltada para a vida, para a paz, para a efetiva inclusão social, demanda, portanto, uma pedagogia da complexidade que, pela sua dimensão ético-político-estética, concretiza uma educação comprometida com o cuidado, com o bem viver coletivo e com a liberdade.

Em outras palavras, atuar na educação não formal exige uma postura ética, política e estética. Por isso o pedagogo necessita possuir uma série de conhecimentos. Muitas vezes apenas o curso de pedagogia não é suficiente para preparar esse pedagogo para atuar no espaço educativo não formal.

Sobre as dificuldades encontradas para desenvolver as atividades na educação não formal:

Na minha opinião os cursos de pedagogia deveriam preparar melhor o pedagogo, [...], não temos a parte teórica para nos ajudar, e acabamos aprendendo na prática diária mesmo. (Joana).

Na análise dos questionários podemos constatar que diversas são as dificuldades encontradas pelos pedagogos para desenvolver seu trabalho. Algumas delas referem-se à falta de estrutura, recursos, adequação da prática pedagógica à realidade institucional, resolução de conflitos entre pessoas, falta suporte teórico/prático na formação inicial, entre outros.

Dificuldades oriundas da estrutura deficitária do estado, especialmente a ausência de recursos materiais e profissionais. (Maria).

A maior dificuldade encontrada é trabalhar com os conflitos existentes no ambiente de trabalho e também com o direcionamento de mudanças culturais do local de trabalho. (Marta).

Como pode ser visto na fala dos pedagogos, diversas são as dificuldades encontradas, oriundas de cada campo de atuação. Podemos observar que elas vão desde as relacionadas a recursos materiais até a gestão de pessoas, englobando o processo de aprendizagem, para torná-lo contínuo dentro da empresa, a ge-

rência dos conflitos existentes e a promoção de mudança na postura de alguns profissionais com relação à cultura. No que diz respeito aos recursos da educação não formal, Arantes (2008, p. 75) comenta que o financiamento da Educação não formal “[...] provém de grande variedade de órgãos públicos, organizações privadas e mesmo internacionais, quando não das pessoas diretamente beneficiárias.” Esses recursos são captados de diversas fontes, dependendo da instituição na qual essa educação acontece.

Em relação à resolução de conflitos, esta é inerente ao trabalhar em grupo, o que muitas vezes gera estranheza a alguns indivíduos. Segundo Arantes (2008, p. 79) tal fato é condizente “[...] com a diretriz de aprender a viver juntos, difundida internacionalmente, que implica entender a realidade e os direitos próprios e os das outras pessoas e capacitar-se a participar em projetos comuns.” Como o trabalho na educação não formal é organizado de modo grupal, de forma dialógica e problematizadora, os conflitos podem acontecer, então cabe ao pedagogo mediá-los e tentar resolvê-los.

Buscamos compreender as semelhanças entre a educação formal e não formal na visão dos pedagogos questionados. Sabemos que a educação formal e a não formal são campos complementares. Para Trilla (2008, p. 38), “A educação formal e a não-formal são [...] intencionais, contam com objetivos explícitos de aprendizagem ou formação e se apresentam sempre como processos educativamente diferenciados e específicos.” Dessa forma, podemos compreender que esses dois tipos de educação apresentam semelhanças e especificidades.

Dos pedagogos pesquisados, 42,86% já trabalharam em escola e 57,14% não atuaram no ensino formal. Entre as semelhanças apontadas pelos pesquisados obtivemos: a educação voltada para a cidadania e para a moral, o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades e a modificação de comportamentos.

Tanto na escola como na empresa se faz necessário trabalhar o conhecimento as habilidades e competências. Ainda, dar-lhes a formação básica para que aprendam novas atitudes, soluções, ideias, conceitos e que modifiquem seus hábitos e comportamentos e se tornem mais eficazes naquilo que fazem. (Ana).

Isso quer dizer que tanto a escola como a educação não formal buscam desenvolver conhecimentos e habilidades que tornem o sujeito crítico, criativo

e que modifiquem suas atitudes, capacitando-o a se tornar um cidadão. Logo, a educação tem como função formar cidadãos para o mundo, e isso acontece na educação formal e na educação não formal. Outra resposta obtida relatou a educação visando à moral dos indivíduos.

[...] O que há de semelhante entre o trabalho socioeducativo e o desenvolvido na escola é o processo de educação moral, visando à formação de comportamentos e atitudes consoantes com as normas societárias. (Maria).

Percebe-se que a educação moral está presente nas escolas e na educação não formal, valoriza o bom relacionamento dos indivíduos, o respeito às regras colocadas pela sociedade e necessária ao indivíduo para a sua convivência com outras pessoas, faz-se presente para formar um cidadão preocupado com a justiça social, o bem da sociedade, a boa convivência entre as pessoas. Para Gohn (2006a, p. 29-30):

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 formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc.

Portanto podemos constatar por meio dos relatos dos pedagogos que a educação formal e a não formal têm uma caráter político e visam formar cidadãos capazes de promover modificações na sociedade, ou seja, buscam ensinar conteúdos escolares e formar o cidadão pleno, crítico, com uma formação completa e que saiba atuar no mundo atual.

Considerações finais

Nota-se que grande parte das atividades desenvolvidas na educação não formal é também desempenhada na educação formal, e, se estiver bem preparado para atuar na escola, o pedagogo poderá atuar com qualidade nos mais diversos lugares. Mesmo assim, ele necessita de estudos posteriores para que seu trabalho seja desenvolvido com excelência. Portanto os pedagogos precisam estar em constante aperfeiçoamento, buscando cursos, especia-

lizações, oficinas, estudos para complementar a sua formação e melhorar sua prática nos espaços educativos não formais.

A finalidade deste artigo voltou-se para a socialização da forma como se dá o trabalho do pedagogo no município estudado, atendendo a proposta de educação não formal. O que verificamos que é nesse município a educação não formal ainda tem uma concepção voltada para a complementação da educação formal realizada pela escola, sendo que o objetivo da educação não formal não é reproduzir ou complementar atividades da escola formal, mas realizar um trabalho voltado para a construção da cidadania por meio do acesso à cultura, arte, lazer e informação, respeitando os sujeitos com direitos e promovendo a inclusão social.

Ficou evidenciado que os pedagogos não se sentem preparados para trabalhar na educação não formal. Isso é natural, pois se trata de um campo de atuação recente e é um desafio a ser superado. Logo, a questão política e social é primordial para o trabalho do pedagogo em espaços educativos não formais, porém na fala dos pedagogos questionados ficaram evidenciadas, em sua grande maioria, questões técnicas do trabalho realizado, não ressaltando a questão política que se faz tão importante na formação dos sujeitos. E o trabalho desenvolvido em ambientes não formais é voltado para as questões sociais, portanto o pedagogo não deve ser apenas responsável pelas questões burocráticas das instituições, mas sim deve ser o profissional preocupado com o desenvolvimento social e intelectual do grupo ao qual está inserido.

A educação não formal busca problematizar, formar o sujeito crítico para promover transformações na sociedade. Como enfatiza Gohn (2006b, p. 29): “A educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais.” Por isso as práticas da educação não formal se fazem cada vez mais necessárias em nossa sociedade, pois possibilitam tornar o conhecimento mais acessível em diversos espaços.

Referências bibliográficas

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Educação formal e não-formal*: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index>.

- php?option=com_docman&task=doc_download&gid=430&Itemid=%20Constituição%20federal%201988%20artigo%20205>. Acesso em: 10 maio 2010.
- CERONI, Mary Rosane. O perfil do pedagogo para atuação em espaços não-escolares. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2006, São Paulo. *Anais...* São Paulo, USP, 2006.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006a.
- _____. Educação não-formal na pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2006, São Paulo. *Anais eletrônicos...* São Paulo, USP, 2006b. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092006000100034&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 fev. 2010.
- HOLTZ, Maria Luiza Marins. *Lições de pedagogia empresarial*. Sorocaba: MH Assessoria Empresarial, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais em educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-58.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O educador: qual é o seu papel na contemporaneidade? In: D'ÁVILA, Cristina (Org.). *Ser professor na contemporaneidade: desafio, ludicidade e protagonismo*. Curitiba: Editora CRV, 2009. p. 41-52.
- MOURA, Eliana Perez Gonçalves; ZUCHETTI, Dinora Tereza. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. *Educação Unisinos*, São Leopoldo/RS, v. 10, n. 3, p. 228-236, set./dez. 2006.
- TRILLA, Jaume. A educação não formal. In: ARANTES, Valéria Amorin (Org.). *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-55.

Interações entre a educação e a cidade: a implantação do Liceu Coração de Jesus na cidade de São Paulo

Interaction between education and the city: deployment of Coração de Jesus Lyceum in Sao Paulo

Recebido: 4/10/2011

Aprovado: 4/11/2011

Débora Maria Marcondes Querido

Graduada em História pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em História e Historiografia da Educação pela USP. Professora do Colégio Dom Bosco, Americana (SP). Participante do Grupo de Estudos de História da Educação e Religião (GEHER) da USP. E-mails: debora_querido@yahoo.com.br / deboraquerido@usp.br

Resumo

Partindo da importância das condições do entorno de uma instituição educativa como um dos princípios modeladores dessa educação, seja esta escolar ou não, o presente artigo faz uso do caso da implantação do Liceu Coração de Jesus, a primeira casa salesiana no estado paulista, como exemplo de uma construção de uma instituição educativa. O contexto sociopolítico da cidade de São Paulo nas últimas décadas do século XIX é aprofundado no sentido de propor uma compreensão da formação de modelos escolares que, institucionalizados pelo estado, balizaram a educação paulista. Por meio da implantação salesiana são vislumbrados diferentes quadros que compõem o cenário daquela sociedade. Além dos movimentos políticos, a condição e os interesses da Igreja Católica, a diversidade e a concorrência entre as propostas educativas possibilitaram uma reflexão frente

aos múltiplos sentidos de educação. O olhar para a cidade, no entanto, permite uma melhor compreensão de uma proposta educativa e, da mesma forma, de uma instituição escolar. Nesse sentido, olhar o Liceu Coração de Jesus ultrapassa a reflexão sobre a escola, mas possibilita a compreensão de um espaço e as diferentes funções que um ensino assume ao interagir neste espaço.

Palavras-chave

Educação salesiana, cidade, Liceu Coração de Jesus.

Abstract

Based on the importance of the conditions surrounding on an educational institution as one of the principles of education modelers – scholar or not - this study use the case of Liceu Coração de Jesus implantation, the first salesian house in São Paulo state, as an example of building an educational institution. The socio-political context of São Paulo in the last decades of the nineteenth century is furthered to propose an understanding about the formation of school models, that institutionalized by the State, influenced the education system in São Paulo. Through the salesian implantation, different frames that make much of that society can be understood. In addition to political movements, the condition and interests of the Catholic Church, diversity and competition among educational proposals allowed a reflection about the multiple meanings of education. The look to the city allowed a better understood of one education proposal, and in the same way, to one scholar institution. In this meaning, looking to the Liceu Coração de Jesus exceed the reflection about school, but enables a understood of one space and the different functions that one teaching assumes in that space.

Key-words

Salesian education, city, Heart of Jesus School.

Introdução

O intenso discurso sobre escolarização vem centralizando as ações educativas na escola, resultando ao longo dos anos não só em prédios escolares, obrigatoriedade escolar, mas na transformação da educação como uma bandeira

que se concretiza em políticas públicas, principalmente em termos escolares. Entretanto, faz-se necessário pensar sobre essa educação não em um sentido escolar, mas vinculada a uma sociedade, interagindo com valores, interesses e relações que resultem em uma instituição, seja ela escolar ou não.

A história da educação vem se ocupando da relação das instituições educativas com a sociedade, enxergando a escolarização como um dos produtos das relações dos diferentes âmbitos culturais, historicizando e colocando-a como um dos instrumentos das ações educativas. Dessa maneira, o olhar para o entorno da escola se revela como uma forma de compreendê-la e como maneira de refletir sobre as intenções e propostas de educação para determinado tempo e espaço.

O espaço oferece uma orientação aos corpos, definindo as situações adequadas para realizar cada tarefa social. Como condicionante, o espaço:

Carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica, mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura, que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder –, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas – à sua hierarquia e relações (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 64).

Pensar a educação condicionada ao espaço amplia as formas de educação e permite um condicionante comum à escola e à educação não formal, aproximando-as como ações submetidas às relações interpessoais, à liturgia e ritos sociais, às simbologias dos objetos e dos corpos e às hierarquias e relações.

Dessa forma, este artigo se propõe a pensar na implantação de uma instituição em um espaço específico (centro de São Paulo) e em um tempo particular (segunda metade do século XIX). Nesse sentido, as ações desenvolvidas nessa instituição, mais do que inseridas em uma organização formal e escolarizada, revelam relações, formalidades, simbologias e hierarquias que uma sociedade entende como necessárias para a transmissão e produção de conhecimento.

Como parte de uma dissertação de mestrado defendida na área de história e historiografia da educação, o presente artigo propõe o caso do Liceu Coração de Jesus, a primeira casa salesiana implantada no estado de São Paulo, como um caso

de confluência de diferentes interesses em torno da educação, concretizando-se na ereção de um liceu católico na região que se revelaria o centro econômico e social da capital paulista, a qual crescia e se urbanizava com a economia cafeeira.

A Capela do Sagrado Coração de Jesus foi assumida pelos salesianos em 1885 sob proposta de cuidar de suas atividades paroquiais e litúrgicas, bem como desenvolver um liceu de artes e ofícios. Para essa proposta, as ações salesianas na Argentina e no Uruguai serviram como referências para o próprio imperador D. Pedro II apoiar e financiar a chegada dos religiosos no país em 1883, na cidade de Niterói (AZZI, 2000, p. 102).

A partir de sua chegada, os salesianos organizaram uma instituição de ensino baseada no Sistema Preventivo Salesiano¹. Oferecendo um ensino primário e profissional, o Liceu propunha uma instrução ao trabalhador. Ao propô-la, os religiosos adicionavam à questão moral a vertente católica.

Com seus objetivos e públicos demarcados, o Liceu iniciou suas atividades com o internato. A data 29 de junho de 1886 marcou seu início com a entrada de dois alunos provenientes de Itatiba (SP) e de São Paulo (SP), formando a primeira turma que, naquele mesmo ano, completaria 24 internos. Ainda no ano de 1886, aconteceria a instalação das primeiras Escolas Profissionais Salesianas em São Paulo (MARCIGAGLIA, 1955, p. 40). Além dos formatos escolares, existia desde 1885 o Oratório, com uma parte destinada aos meninos e outra às meninas cuidadas pelas damas de Guarda de Honra.

A importância da instrução de ofícios a jovens carentes é percebida na carta enviada em 1890 pelo salesiano D. Lasagna, responsável em intermediar e tratar das aberturas de casas salesianas nos territórios brasileiros, para Miguel Rua, sucessor de Dom Bosco na direção da congregação: “Aqui cada casa deverá sempre ter algumas oficinas, embora também os estudos devam ser cultivados. Pois a idéia de ensinar artes e ofícios nos faz populares e aceitos a todos” (FERREIRA, 2007, p. 148).

O ensino de uma arte ou ofício subentendia trabalhos manuais ou funções em uma cadeia produtiva, não compreendendo cargos administrativos, burocráticos. Destarte, o ensino salesiano era proposto para desempenhar um papel como formador de mão de obra no sistema produtivo do século XIX, contemplando, dessa forma, a demanda de uma cidade que crescia e se configurava como o centro da economia cafeeira e propulsora de uma futura

economia industrial. Nesse sentido, voltar-se-á ao quadro paulistano do final do século XIX para compreender quais conflitos e desafios os salesianos se propuseram a intervir e desempenhar no espaço em que chegaram.

A configuração da capital paulista e o papel da educação

A partir da segunda metade do século XIX, da mão de obra necessária para a agricultura, da oferta de serviços e infraestrutura para o comércio de café, e posteriormente, para a indústria, São Paulo passou a atrair cada vez mais libertos, imigrantes, caipiras e migrantes brasileiros que chegavam a fim de ocupar os novos postos de trabalho que a economia cafeeira fazia surgir. A demanda por bens de consumo fez surgir fábricas têxteis, de cal, cerâmica, papel, fósforos, carruagens, móveis e serrarias. Com a ampliação do comércio, a concentração de capital possibilitou o investimento em estradas de ferros, novas construções e aprimoramento urbano. Da necessidade de escoar o café para os portos, São Paulo foi desenvolvendo seu transporte ferroviário com a implantação: da estrada de ferro Santos-Jundiaí, em 1867; da estrada de ferro Sorocabana e a instalação da estrada de ferro Mogiana, em 1872; da chegada da estrada de ferro Rio de Janeiro-São Paulo, em 1877 (SOUZA, 2004, p. 525). Do espaço ocupado entre o Anhangabaú e o Rio Tamanduaté por casas de taipas, Igrejas, pelo Palácio do Governo e pela Câmara Municipal, a área urbana foi ampliada pelo que foi denominada de cidade nova. Desse novo espaço, surgiram novos bairros residenciais que, preocupados com a legislação arquitetônica, portavam uma infraestrutura de água, luz, calçamento, bondes (GLEZER, 1994-1995, p. 19). Ao mesmo tempo, bairros mais afastados concentravam proletários, negros e outros tipos de excluídos de qualquer benefício que a urbanização pudesse trazer.

A elite paulistana, monopolizadora do poder, fortaleceu-se com a economia cafeeira e se reproduziu por meio da apropriação de poder ao formar uma rede de alianças que ligava os membros da elite entre si e se manifestava em apadrinhamentos políticos e sociais (CAMPOS, 2004, p. 21). Em contrapartida, o desestímulo ao uso da mão de obra negra e o incentivo da entrada de imigrantes proporcionaram uma diversificação da sociedade que passou a ser classificada a partir de valores sociais que determinavam a posição de cada um em uma escala social.

O espaço, que não se pretendia igualitário, precisava criar um sentimento

de pertença em seus moradores e em cada um a ideia de uma tarefa a realizar, um papel a desempenhar enquanto cidadão. Portanto a formação desse cidadão deveria visar a uma inserção no espaço urbano, sem garantir-lhe uma participação política. A regeneração pelo trabalho, o desenvolvimento de uma moralidade apoiada na religião e uma instrução das virtudes cívicas tornavam-se os recursos que, alinhados à vertente preventiva, formavam o cidadão urbano e moderno. Sendo assim, instituições como a família, as Igrejas Católica e Protestante, a escola, a fábrica, a prisão e o hospital converteram-se em importantes instrumentos de disciplinamento por embutir, por meio de seu funcionamento, novos hábitos e maneiras de ser (SEVCENKO, 1992).

A modernidade era, por sua vez, um objetivo que as cidades, estados e países perseguiam a fim de se inserir na nova ordem mundial. O ideário moderno se tornou a bandeira dos programas liberais e positivistas republicanos. O positivismo como filosofia da humanidade depositava na ciência toda possibilidade de ordenamento social e progresso. Consequentemente, a razão como “medida de todas as coisas” se tornou a base da ciência moderna. A escola se converteu em um símbolo do progresso, pois, baseada na razão, inculcava em seus alunos a ciência e os ordenava socialmente.

Entretanto, o ensino escolar se diferenciava conforme os grupos aos quais se destinava. A partir dos códigos e hábitos ensinados nas escolas, seus alunos se diferenciavam e se reconheciam dentro de grupos sociais. O ensino primário foi relacionado diretamente com o objetivo de pertença e a formação de um cidadão engajado com a nação. Com a finalidade de forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de progresso (JULIA, 2001, p. 23), o ensino primário pretendia formar um cidadão que enxergasse o trabalho como o dever para com a sua nação. Por essa razão, o objetivo do ensino primário era alfabetizar e ensinar as quatro operações matemáticas. O ensino secundário, por sua vez, ocupava-se de uma disseminação da cultura escrita. Clarice Nunes (2000, p. 38) atesta que a escrita deixava de ser apenas um recurso das instituições religiosas, jurídicas e comerciais e se tornava um traço característico de uma classe social em seu conjunto.

O ensino primário na capital paulista se tornou a forma de disciplinar e formar a crescente massa operária. Simultaneamente, por meio do ensino secundário, eram fornecidas uma formação humanística e uma erudição que

possibilitavam aos filhos das elites se tornarem também a elite intelectual. Pois, embora fosse preciso fornecer ensino a toda sociedade, não se tratava de oferecer todo o ensino para toda a sociedade (HILSDORF, 2005, p. 61).

O ensino primário se tornou bandeira de diferentes grupos políticos e ideológicos, pois, ao tomar a escola como espaço de socialização por excelência da criança proletária, pode-se também moldar esses futuros trabalhadores conforme valores e ideais mais apropriados para a perpetuação dos grupos políticos e sociais (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1993, p. 199). A escola se tornou um objeto de concorrência quando se percebeu a relação entre controle da educação e controle político. A educação assumiu um novo caráter político no século XIX, ao ter na construção de um Sistema Nacional de Ensino uma importante ferramenta para a construção do estado nacional laico e republicano.

Nessa situação, pode-se caracterizar o Brasil a partir da segunda metade do século XIX. Diante da crise da monarquia brasileira, causada pelas disputas pelo poder político entre segmentos das classes dirigentes, em 1889 sucedeu o golpe da República. O exército, os cafeicultores, organizados nos partidos republicanos provinciais, e uma pequena parcela de representantes das camadas médias urbanas propuseram um novo estado, o qual, livre de uma hierarquia monárquica, possibilitava o seu controle político (HILSDORF, 2005, p. 61). Apesar da mudança de governo, Hilsdorf considerava como um só período na história da educação os anos de 1870 a 1920, devido às lutas de forças entre os republicanos e os monarquistas.

A luta pelo controle político tornou a educação uma tarefa republicana por excelência, tanto na fase da propaganda quanto na fase da instituição do regime (HILSDORF, 2005, p. 60-61):

O que os propagandistas republicanos diziam é que somente eles tinham condições de, ouvindo as reivindicações populares, agir em defesa de suas necessidades mais prementes de representação política, autonomia e progresso material e moral, e garantir-lhes o acesso por meio de uma educação moderna disseminada, pois estes princípios estavam inscritos apenas no regime republicano (HILSDORF, 2005, p. 63).

A instauração de uma nova ordem exigiu novos métodos e novas formas de ensinar, relacionando diretamente a educação à escola. A criação da escola modelo e dos grupos escolares garantiu, respectivamente, a propagação de méto-

dos de ensino e práticas de organização da vida escolar, bem como padronizou o ensino, o programa e as prescrições legais relativas a materiais, disciplinas, calendário, exames, matrículas, controle de frequência e higiene das escolas que estavam reunidas em um mesmo prédio.

Em termos legais, o Congresso Estadual determinou na Constituição Paulista de 1891 o ensino primário como gratuito e obrigatório, enquanto garantiu ao ensino secundário, ao superior e ao profissional a possibilidade de serem ministrados por indivíduos ou associações, podendo ou não ser subvencionados pelo estado. Na Reforma Geral da Instrução Pública, que se iniciou em 1892, foi estabelecido: o ensino primário seriado para crianças de 7 a 12 anos; a construção e suprimento dos prédios escolares; o serviço de inspeção escolar; conselho superior de instituição pública; instauração de exames públicos; controle de matrícula e frequência; criação de quatro escolas normais para o ensino primário, três ginásios para ensino secundário e escolas noturnas para adultos que não tivessem cursado o ensino primário (BONTEMPI JR., 2004, p. 536).

Ao proporcionar a alfabetização da população por meio do ensino primário, a escola republicana anunciava a participação política dos alfabetizados no novo regime por intermédio das eleições diretas. As reformas do ensino se articulavam com o discurso de avanços econômicos, tecnológico, científico, social, moral e político, institucionalizando determinados modelos e enquadrando a educação em formatos escolares relacionados a modelos republicanos.

Razões para o Sistema Preventivo Salesiano em São Paulo

Do Manifesto Republicano de 1870 até a Reforma Caetano de Campos, em 1891, o ensino paulista republicano voltou-se para uma formação de mão de obra que pudesse trabalhar livremente no ascendente mercado paulista e votar nas eleições como alfabetizado e, logo, cidadão. Um ensino que formasse para o ofício e, simultaneamente, inserisse os valores da obediência e da disciplina em seus alunos poderia ser útil na sociedade paulistana.

Os salesianos foram uma das iniciativas que se propuseram a essa função. Por meio do Sistema Preventivo, que transmitia a razão, a religião e o afeto como as bases educativas, o “Regolamento”² apontava o trabalho como condição humana e um critério moral para se tornar um bom homem.

O crescimento e a urbanização de São Paulo atraíram pessoas e propostas

educativas de disciplinarização para elas. Nesse espaço, a Igreja Católica se lançou para a função de educadora a fim de resgatar uma participação junto ao poder público. Os salesianos, enquanto uma congregação surgida sob os ideais ultramontanos³ e evangelizadora contra a expansão protestante, tornou-se um de seus fomentadores.

Até agora foi apontada a implantação do Sistema Preventivo como conveniente para o contexto paulista, entretanto o inverso também é verdadeiro. A chegada dos salesianos em São Paulo veio ao encontro de necessidades e interesses da Igreja. O desafio de implantação em uma nova cidade não se justificava apenas pelo crescimento, mas pelas funções que a congregação se prestava a exercer para o clero paulistano. Diante desse quadro, discorre-se sobre as vantagens da obra salesiana para a Igreja Católica e para a concorrência com as propostas protestantes.

Os salesianos como instância educadora do catolicismo ultramontano

A ideia de progresso e de autonomia moral e material pregados pelos ideais liberais e republicanos defendia uma liberdade do estado em relação à Igreja. Considerada aliada à monarquia devido ao regime de padroado, a Igreja era considerada um dos sustentáculos do Império. Entretanto, nas últimas décadas de seu governo, a aliança foi se desmantelando frente à disputa de poder e autonomia entre o clero ultramontano e o governo imperial, o que culminou na Questão Religiosa⁴, fato que serviu às lideranças republicanas como exemplo da necessidade de limitar o poder eclesiástico. O governo para o povo, conforme se pregava, não poderia ter aliança e oferecer privilégios a uma instituição. Por isso a separação do estado com a Igreja era anunciada pelo governo republicano.

Além das transformações no regime político, cabe aqui ressaltar a substituição do catolicismo brasileiro, colonial e iluminista para os moldes do catolicismo ultramontano, centralizado em Roma. Diante do estado laico e do catolicismo romanizado, era necessária uma nova organização e uma nova rentabilidade à Igreja. Miceli (2009, p. 24) descreve a situação da Igreja:

Na conjuntura de implantação do regime republicano, a Igreja católica passou a enfrentar um duplo desafio. A tarefa mais urgente era, sem sombra de dúvida, a definição de uma moldura organizacional própria em condições de garantir autonomia material, financeira, institucional, doutrinária capaz de respaldar

quaisquer pretensões futuras de influências políticas. Não podendo mais contar com subsídios governamentais, cumpria desenvolver atividades e serviços de molde a assegurar margem razoável de rentabilidade.

Uma das principais atividades que garantia essa rentabilidade era a educação. O ensino ministrado por religiosos passou a ser uma das principais áreas de atuação da Igreja Católica. Esta era também interessante por proporcionar a formação do clero e a educação dos leigos nos novos parâmetros do catolicismo ultramontano. No estado de São Paulo, a Igreja Católica começava a montar a sua própria rede de ensino desde os anos de 1850, trazendo os capuchinhos franceses para abrir o Seminário Diocesano de São Paulo, em 1857 (WERNET, 1985, p. 132), e os jesuítas italianos e a congregação das Irmãs de São José para abrir colégios para leigos (HILSDORF, 2009b, p. 10). A intensificação da vinda de congregações europeias para o Brasil promoveu a chamada europeização do clero e a intensificação de escolas e obras dirigidas por esses religiosos europeus. A orientação ultramontana determinava um novo tipo de clero. Afastado das atividades políticas e sociais, o sacerdote deveria concentrar-se no aspecto cultural e religioso, além de uma disciplina maior e do enfoque ao celibato (WERNET, 1985, p. 132).

Dentro da nova economia capitalista industrial, velhos, doentes, crianças abandonadas ficaram à margem do processo de urbanização e industrialização que ocorria na sociedade brasileira. Simultaneamente, os operários e colonos eram explorados por fazendeiros e industriais. A fim de evitar a formação de uma massa rebelde e reivindicante, essa nova burguesia cedia seus excedentes em doações para a ereção e manutenção de obras sociais de congregações religiosas:

A burguesia cafeeira e a incipiente burguesia industrial oferecem, ao lado da dura exploração do trabalho, uma face de benemerência e generosidade, tendo seus nomes inscritos na lista de benfeitores na construção de igrejas, colégios, asilos e santas casas de misericórdia (BEOZZO, 1983, p. 104).

A relação de favores estabelecida consolidava uma aliança político-doutri-nária de pretensões católicas, ciente da colaboração ideológica eficaz que a Igreja estava em condições de prestar à consolidação da nova ordem social e política (MICELI, 2009, p. 19).

A Igreja Católica contribuiu com a unificação do sistema político republicano e encontrou meios de recuperar parte do terreno político e institucional que havia

perdido com a separação do estado, driblando as medidas impostas pelo governo provisório republicano no intuito de cercear sua influência política (MICELI, 2009, p. 28). A solução para seus problemas se revelava, portanto, com a fundação de novas escolas. Atendendo aos interesses das elites dirigentes, as novas fundações garantiam uma rentabilidade, além de ocupar espaços que haviam sido divididos com a concorrência protestante, a qual conseguira penetrar no país devido às lutas da Igreja Católica entre sua vertente tradicional regalista/popular *versus* a ultramontana (FRAGOSO, HILSDORF, 2009a, p. 23).

Diante da reforma do ensino paulista e do papel modelar que as propostas protestantes tomaram nesta, fazia-se urgente à Igreja Católica oferecer uma educação voltada ao trabalho manual, comercial e industrial que cumprisse uma função disciplinadora. Os salesianos foram uma das congregações que se prestaram a esses propósitos.

O bispo paulista D. Lino Deodato Rodrigues de Carvalho, seguidor da política reformista (adepto ao catolicismo ultramontano), escreveu uma circular em 10 de agosto de 1882 expondo a intenção de instalar uma instituição escolar. Nesta, o bispo evidenciava uma proposta de educação:

Preocupava legitimamente o coração de todo patriota ver que enquanto nossas cidades e capitais crescem em importância corpulência, na mesma proporção se abate o brasileiro por sua ignorância profissional. [...] vieram confirmar a necessidade de se levar a efeito a ereção do Lyceu de Commercio, Artes e Officios. [...] Quanto ao pessoal docente tem se dado passos no intuito de obtê-lo da importantíssima Sociedade Salesiana de Turim, que tem derramado incalculáveis benefícios nas republicas da América.

Inapreciáveis resultados tem alcançado a Sociedade Salesiana não só em relação as Artes e Officios, como relativamente ao ensino do Commercio e das Industrias, fabricando nas officinas de seus estabelecimentos o papel, fundindo tipos, imprimindo obras importantes, encardendo-as. A marcenaria, a sapataria, a architectura, a pintura, a musica, enfim, a todas as artes e officios vivem nesses estabelecimentos em companhia da litteratura e das ciencias. São esses os nossos desejos, são essas as nossas aspirações⁵ (DEODATO, 1882).

O bispo relacionava o crescimento da cidade com o aumento da ignorância profissional. O verbo “abater” traz uma negatividade à condição do brasileiro. Entretanto, para modificar essa situação, era apresentado o Lyceu de Commercio,

Artes e Ofícios como solução. A proposta de um liceu era identificada com a urbanização e a necessidade de uma formação profissional. O termo “liceu”, usado para denominar uma instituição escolar, foi marcado por Clarice Nunes como instância da sociedade imperial, de economia agroexportadora e escravista e de predomínio na vida rural. Foi criado no Império e nas capitais de suas províncias a partir de uma política excludente do estado que destinava a educação aos filhos das classes privilegiadas (NUNES, 2000, p. 39). Apesar de o termo remeter à sociedade rural e imperial, seu caráter urbano marcava um destaque social, pois somente os filhos de classes mais abastadas poderiam ser mantidos na cidade.

Na circular de 1882, a modalidade de liceu foi estendida a uma classe mais popular ao oferecer “todas as artes e ofícios”. Além do uso do termo na circular católica, a nomenclatura de liceu foi também usada em outra proposta de ensino: o Liceu de Artes e Ofícios.

Do mesmo modelo da Escola do Povo inaugurado na Corte, em agosto de 1873 (HILSDORF, 2005, p. 63), a Sociedade Propagadora de Instrução Popular (que na década seguinte se tornou o Liceu de Artes e Ofícios) fundou, no mesmo ano, na cidade de São Paulo, uma instituição educativa com as pretensões de atender às demandas de um mercado de trabalho em constituição, qualificando cidadãos para diferentes profissões e sujeitando o povo a uma moral social por meio da instrução primária e, em alguns casos, secundária. Carmen Sylvia Vidigal Moraes, em seu artigo “A maçonaria republicana e a Educação: um projeto para a conformação da cidadania”, inclui a Sociedade Propagadora de Instrução Popular como um dos casos de escolas maçônicas e republicanas no estado de São Paulo e as maneiras que estas inseriram, por intermédio da instrução, uma moral ligada aos preceitos do liberalismo (MORAES, 1998).

O uso do termo “liceu” em duas propostas distintas pode levar a supor que o termo, antes elitista, começou a ser usado para iniciativas populares a fim de proporcionar a ideia de um ensino para todos e mascarar a dualidade de ensino.

No entanto, a existência de uma proposta de qualificação profissional de vertente maçônica abriu outra perspectiva para o ensino católico: disputar espaço com iniciativas de outras vertentes religiosas.

Além do Liceu de Artes e Ofícios, a cidade de São Paulo contava com iniciativas protestantes norte-americanas, que também ofertavam ensino noturno e popular. Nesse quadro, os Salesianos se inseriram como uma urgência da Igreja

Católica de tratar dessa camada que necessitava de formação profissional e que deveria ser prevenida das iniciativas protestantes.

Em São Paulo, essas iniciativas tomaram corpo de grandes colégios a partir de 1870, com a abertura do Colégio Americano sob liderança dos presbiterianos do norte dos Estados Unidos. Posteriormente, em 1886, sob gestão de Horace Lane (1885-1912), a denominação deste passou a ser Mackenzie College. Fora da capital, os presbiterianos do sul abriram em Campinas (SP) o Colégio Internacional, em 1873, e no ano seguinte, em Sorocaba (SP), o Colégio Americano. Depois, em 1881, os metodistas se instalaram em Piracicaba (SP), onde gozavam de proteção política para abrir o Colégio Piracicabano.

As escolas abertas se instalaram em núcleos urbanos que contavam com a presença de imigrantes compatriotas e apresentavam grupos sociais letrados que poderiam oferecer alunos a seus estabelecimentos. A mediação entre imigrantes, missionários liberais e republicanos foi feita pela maçonaria na esfera privada, e na esfera pública, pela imprensa republicana liderada por Francisco Rangel Pestana (HILSDORF, 2009c, p. 10). Os republicanos assinalavam os colégios protestantes como as instituições munidas dos projetos pedagógicos mais modernos, e, por esse motivo, esses colégios se tornavam modelos da pedagogia a ser aplicada no Brasil.

Os colégios protestantes americanos organizavam seus estudos de forma seriada e progressiva. Ofereciam classes de ensino normal profissionalizante com fundamentação pedagógica baseada nas ciências naturais e na filosofia, além de conter treino prático para os futuros professores. Em termos curriculares, apresentavam conteúdos literários e científicos, trabalho manual como treino para os estudos nos laboratórios, atletismo, educação física e ginástica sueca. Portadores do método intuitivo faziam uso das “lições de coisas” como forma de aprendizado. Usavam ou adaptavam bibliografia estrangeira. Além de disponibilizar também o ensino misto, apresentavam em diversos colégios metodistas, batistas e presbiterianos mulheres à frente da direção. Os protestantes propunham ainda palestras de divulgação noturnas, abertas ao público em geral, como prática de educação popular (HILSDORF, 2009c, p. 12-13).

Devido a essas características, as autoridades liberais e republicanas apoiaram abertamente as escolas das Igrejas Protestantes norte-americanas, considerando-as representações para a realização da modernidade ocidental (HILS-

DORF, 2009c, p. 3). Mesmo sendo ainda considerados colégios confessionais, os colégios protestantes se aproximaram dos valores liberais (capitalismo urbano, instrução para um trabalho livre, mercado aberto, pluralismo religioso), tornando-se também modelo para o ensino paulista. A propaganda republicana (1875-89) garantiu sua divulgação. Da mesma forma, na década de 1880, quando da eleição de políticos republicanos à Câmara dos Deputados Estaduais, a reforma de ensino de 1887 foi aprovada pela Lei Provincial 81, de 6 de abril de 1887 (além do regulamento de 22 de agosto de 1887 e regulamento específico da Escola Normal de 3 de janeiro de 1887), que introduzia no ensino elementar e no normal medidas inspiradas dos modelos protestantes. O ensino religioso facultativo; o ensino seriado e progressivo; a metodologia intuitiva, concreta e objetiva, baseada no ensino oral, no uso de mapas, nos exercícios empíricos e práticos e na observação; imposto para financiar a educação; exigência de diploma de normalista para ser professor efetivo; e a criação de Conselhos de Ensino provincial e municipal (HILSDORF, 2009b, p. 8) eram algumas das normas que a vertente republicana e liberal conseguiu introduzir no ensino público. Muitas dessas medidas se consolidariam três anos mais tarde, já no governo republicano com a Reforma Caetano de Campos.

A partir desse quadro, fazia-se necessário para a Igreja Católica, em especial neste artigo aos salesianos, também mostrar-se com uma proposta de educação moderna e também reforçar a ideia de desenvolvimento com sua proposta escolar.

Um dos primeiros documentos relacionados às práticas escolares da instituição salesiana foi o “Prospecto do Lyceu de Artes e Offícios”. Assinado pelo então diretor padre Miguel Foglino, o documento foi datado durante o diretório do sacerdote, entre os anos de 1895 a 1901⁶. Em sua primeira página, o Prospecto apresentava as características do Liceu.

1. Tem por fim proporcionar aos filhos do povo uma educação intellectual e moral, capaz de formar bons christãos e bons cidadãos, bem como activos e honestos artistas.
2. A localidade – Campos Elyseos – escolhida para o estabelecimento é geralmente reconhecida como uma das mais saudáveis e amenas da Capital.
3. O Lyceu está dividido em duas secções, a (PROSPECTO DO LYCEU DE ARTES E OFFICIOS DO SAGRADO CORAÇÃO DE SÃO PAULO, [1895-1901?]).

O Prospecto seguia a indicação de D. Lasagna em relação ao ensino de ofícios e anunciava como primeira característica seu atendimento aos filhos do povo. A formação de artistas sob o lema “bom cristão e honesto cidadão” recebeu como complemento de características a honestidade e a atividade, esta última no sentido de exercício constante de seu ofício. Apesar disso, o uso do adjetivo “honesto” pode ser compreendido como um alerta para um lucro justo com seu serviço.

Foi anunciada ainda a existência de duas seções: a colegial e a profissional. Sobre a seção colegial, um livro manuscrito encontrado no Arquivo da Secretaria do Liceu, “Primário e Profissional Comercial 1894-1896”, divulgava logo em seu título o curso que o Prospecto faz referência.

Com os cursos primário, comercial e profissional, os salesianos transmitiam um discurso de uma educação voltada à formação profissional como forma de desenvolvimento daquela sociedade. A apresentação da educação salesiana como um benefício social foi também defendido por leigos e políticos católicos, os quais exerceram importantíssimo papel junto a editoriais de jornais e na Assembleia Legislativa, como foi o caso do Conde José Vicente de Azevedo (1859-1944).

Deputado estadual por duas vezes (1884-85 e 1888-89), o Conde atuava nos assuntos da educação e incentivava a vinda de instituições. Atuando no campo católico, ele interveio na implantação de congregações religiosas femininas e masculinas, participou de projetos de alfabetização de adultos e investiu na construção e sustentação de obras pias na região do Ipiranga (HILSDORF; SOUZA, 2000, p. 3).

No caso específico dos salesianos, além de intervir na vinda tanto dos padres quanto das irmãs salesianas, José Vicente intermediou com o alemão Victor Nothmann a operação de compra do loteamento em que foi construído o Liceu Coração de Jesus. Como deputado, defendeu a presença dos padres estrangeiros na Câmara dos Deputados em ocasião da vinda dos salesianos ao Brasil (ISAÚ, 1985, p. 41). No entanto, entrou em um embate com a mesma congregação por querê-la na administração de um novo Liceu no Ipiranga, enquanto os diretores da congregação italiana persistiram na administração de sua própria instituição escolar no Campos Elíseos. É esclarecedor o comentário de Hilsdorf e Souza (2000, p. 3) sobre a figura do Conde: “Se no plano do instituído, ele se move segundo o catolicismo romanizado, seu desejo instituinte é aquele da preservação do catolicismo que independe das autoridades eclesíásticas para ser praticado.”

Apesar de seus conflitos, José Vicente foi estrategicamente importante para a consolidação de congregações europeias no Brasil. Ao liderar na Assembleia Legislativa o grupo em defesa dos católicos e se opor à frente republicana, o deputado divulgou a causa salesiana. É dele o rascunho do discurso encontrado no Arquivo da Inspeção, datado de 26 de julho de 1898, pedindo ao governo a concessão de um auxílio para o aumento das escolas profissionais do Liceu Coração de Jesus, “[...] auxílio esse pequeno comparado com os grandes benefícios prestados pelos Salesianos aos meninos pobres” (VICENTE, 1898).

A atuação de partidários dos salesianos no cenário político de São Paulo não era exclusiva do Conde José Vicente. Trechos de algumas sessões são descritas no Boletim e na Revista Santa Cruz.

Na Sessão Ordinária do Senado, de 13 de agosto de 1902, o nome do também cooperador Manoel Antônio Duarte de Azevedo apareceu em destaque defendendo o Liceu. É dele a proposta ao Congresso Legislativo de São Paulo de subvencionar a conclusão do edifício do Liceu com 100 contos de réis anuais por um período de cinco a seis anos (BOLETIM SALESIANO, 1903, p. 12-13). Na Revista Santa Cruz foi relatada a sessão do dia seguinte, na qual Ezequiel Ramos falava sobre a proposta de Duarte de Azevedo e distinguia nos salesianos a parte civil da parte religiosa:

Penso que ao estabelecimento civil, não à parte religiosa dos salesianos, deve o Estado prestar um concurso annual, não na importância que pretende o illustre senador, meu digno amigo, o Sr. Conselheiro Duarte de Azevedo, de 200 contos ou 400 contos (REVISTA SANTA CRUZ, 1902, p. 340).

O debate sobre a educação religiosa que a instituição escolar salesiana propunha ultrapassava os muros escolares, levando para a Assembleia o debate sobre subvenções e se transformando também em um assunto político, no qual vinha à tona o papel da Igreja e do Estado em relação à educação.

Ao defender o Liceu Coração de Jesus, seus correligionários separaram o aspecto civil e social do religioso. A ênfase dada ao caráter civil da instituição colaborava para as discussões acerca da relação que o Estado deveria ter com as congregações católicas. Em segundo lugar, ao voltar-se para o aspecto social, os salesianos justificavam suas práticas educativas.

Por esse motivo, as discussões em torno do Liceu iam mais além do que a aceitação de um estabelecimento católico. As discussões geradas em torno

dos salesianos tomavam parte do debate sobre o ensino. Nesse debate, as posições sobre a educação continham em seu cerne a disputa pelo controle político (VARELA, 1993).

O aspecto político que o ensino escolar tomou foi uma das formas de interação da escola em uma sociedade. Nesse sentido, também foi uma das razões de sua importância enquanto argumento político e forma de controle. A educação se tornou um instrumento para o discurso político.

Considerações finais

A potencialidade política aliada à capacidade disciplinadora da educação tornou a escola um importante personagem no cenário republicano paulista. A diversidade de propostas e o cenário de concorrência atribuíram ao Liceu Coração de Jesus e para outros colégios católicos funções estratégicas de expansão e formação de católicos que se inseriram também no mercado de trabalho.

Os salesianos, no início de sua direção no Liceu, assumiram o discurso de desenvolvimento social por meio da educação, podendo, com base do ensino oferecido, formar mão de obra para a cidade que se desenvolvia. Esse discurso serviu de contra-argumento às atribuições republicanas ao ensino protestante como o relacionado à modernidade.

Dessa maneira, a educação se tornou um dos argumentos no jogo de influências e políticas do governo republicano. A implantação da obra salesiana trouxe um sentido estratégico de afirmação da Igreja Católica como aliada dos novos grupos no poder, reforçando um caráter de formadora e promotora do desenvolvimento social.

Como referido anteriormente, essa função estratégica não foi exclusiva à congregação salesiana. Entretanto a implantação do Liceu Coração de Jesus, em um momento específico da cidade de São Paulo, prescreveu aos salesianos novas funções a exercer tanto em relação à sociedade paulistana quanto a própria congregação, construindo referências que se tornaram componentes para o desenvolvimento de ambas as partes, pois, a partir do Liceu, os salesianos se estabeleceram em São Paulo e iniciaram sua expansão. O colégio Santa Inês, dirigido pelo braço feminino da congregação, e a escola profissional no Bom Retiro expandiram a ação salesiana pela cidade. Porém, antes mesmo dessas obras, novos colégios foram construídos no interior do estado e do país, representando uma prática

educacional com meninos. Lorena (SP), Campinas (SP), Cuiabá (MS), na década de 1890, já contavam com a presença salesiana, a qual cresceria mais a partir dessa função assumida em relação à cidade e a formação de mão de obra.

Notas

- ¹ O método preventivo desenvolvido por Dom Bosco a partir de suas ações com as crianças e jovens tornou-se famoso por conciliar o tripé da razão, religião e *amorevolezza*. Os diferentes trabalhos dos salesianos permeavam a ideia de educação preventiva, comum na Europa frente às correntes liberais e comunistas. O Sistema Preventivo de Dom Bosco, como ficara conhecido, aliava a necessidade da prevenção com a de racionalidade.
- ² “Regolamento per le case della Società di S. Francesco di Sales” é o resultado da sistematização das regras e funções para cada casa salesiana e foi publicado pela primeira vez em 1877, por exigência institucional que institucionalizava a Sociedade São Francisco de Sales.
- ³ Orientação eclesialística a partir da segunda metade do século XIX, no qual a Igreja Católica Romana se afirmava clerical, sacramentalista, centrada no Vaticano e contrária às ideologias liberais e socialistas. As determinações configuraram uma religiosidade diferente das devocionais tradicionais. Novas festas e solenidades, como mês dedicado à Maria, ao Sagrado Coração de Jesus e ao Rosário, foram instituídas sob liderança dos padres e bispos. Antigas irmandades foram substituídas por novas associações leigas, as quais eram dependentes e controladas pelo governo eclesialístico. As atividades da Igreja Católica se voltaram ao sacerdote, o qual, além de organizar as solenidades, era também a figura legitimada a exercer os sacramentos, práticas que todos os devotos deveriam buscar.
- ⁴ Termo usado na historiografia brasileira para se referir à tensão gerada entre a Monarquia e a Igreja após a prisão, decretada por D. Pedro II, dos bispos do Pará e de Olinda, por perseguirem membros maçons. Roque Bastos aponta a questão religiosa como a última fase do processo de reversão da união entre Igreja e estado com a subordinação da Igreja aos estados nacionais, para a união com a Sé Romana (HILSDORF, 2009a, p. 7).
- ⁵ Transcrição manuscrita da circular do Livro de Tombo para Igreja do Sagrado Coração, livro aberto em 1884 pelo Cônego Antonio Guimarães Barroso.
- ⁶ A ponderação foi baseada nos livros anuais com nomes, cargos e localidade dos salesianos da Inspeção. A publicação é chamada de Elenco, ficando cada Inspeção a cargo de sua publicação. O conjunto de todas as informações do Elenco Inspeção é enviado a Roma para a composição do Elenco Geral da Família Salesiana, publicado em italiano. O Arquivo da Inspeção Salesiana de São Paulo conserva os exemplares de 1874 até os anos atuais.

Referências bibliográficas

- AZZI, Riolando. *A obra de Dom Bosco no Brasil: cem anos de história*. São Paulo: Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa, 2000. v. 1.
- BEOZZO, José Oscar. Decadência e morte, restauração e multiplicação das ordens e congregações religiosas no Brasil 1870-1930. In: AZZI, Riolando (Org.). *A vida religiosa no Brasil: enfoques históricos*. São Paulo: Paulinas, 1983. p. 85-129.
- BOLETIM SALESIANO. *Revista das Obras de Dom Bosco*. Turim, Oratório São Francisco de Sales, 1903.
- BONTEMPI JR., Bruno. Do vazio à forma escolar moderna. In: PORTA, Paula (Org.). *História da cidade de São Paulo: A cidade no Império (1823-1889)*. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 507-549. v. 2.
- CAMPOS, Alzira Lobo de Arruda. População e Sociedade em São Paulo no século XIX. In: PORTA, Paula (Org.). *História da cidade de São Paulo: A cidade no Império (1823-1889)*. São Paulo: Paz e Terra, 2004. v. 2.
- DEODATO, Lino. Subscrição em favor das obras do Liceu Sagrado Coração de Jesus em São Paulo, 10/08/1882. *Crônicas do Liceu Coração de Jesus – recortes, programas, etc.*, São Paulo, Arquivo da Inspetoria Salesiana de São Paulo, 1882. v. 3.
- FERREIRA, Antonio da Silva. O sistema educativo de Dom Bosco e a educação brasileira (1883-1932). In: 4º CONVEGNO INTERNAZIONALE DI STORIA DELL'OPERA SALESIANA, 12-18 feb. 2006, Ciudad de Mexico. *Att...* Roma: LAS, 2007. v. 2.
- GLEZER, Raquel. As transformações da cidade de São Paulo na virada dos séculos XIX e XX. *Cadernos da História de São Paulo*, São Paulo, v. 3/4, p. 17-28, 1994-1995.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- _____. *A Igreja católica no Brasil*. Texto referente à aula 6 da disciplina “São Paulo na Transição Império-República: escolas americanas de confissão protestante”. FEUSP, 1º semestre, 2009a.
- _____. *Educação no Brasil*. Texto referente à aula 7 da disciplina “São Paulo na Transição Império-República: escolas americanas de confissão protestante”. FEUSP, 1º semestre, 2009b.
- _____. *Balanço que revisita minhas posições anteriores sobre a história das escolas protestantes americanas na província de São Paulo*. Texto referente à aula 12 da disciplina “São Paulo na Transição Império-República: escolas americanas de confissão protestante”. FEUSP, 1º semestre, 2009c.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo; SOUZA, Maria Cecília C. C. Entre oligarquias republicanas e Igreja Montana, um olhar para os esquecidos: José Vicente de Azevedo e a educação das meninas negras. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2000, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FEUSP, 2000.

ISAÚ, Manoel. *Liceu Coração de Jesus: cem anos de atividades de uma escola numa cidade dinâmica e em transformação*. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1985.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

MARCIGAGLIA, Luiz. *Os salesianos no Brasil: ensaio de crônica dos primeiros vinte anos da obra de Dom Bosco no Brasil (1883-1903)*. São Paulo: Salesiana, 1955.

MICELI, Sergio. *A elite eclesiástica brasileira: 1890-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. A reforma do ensino médio e a educação profissional. *Trabalho & Educação*, UFMG, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 107-118, 1998.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, maio-ago. 2000.

PROSPECTO DO LYCEU DE ARTES E OFFICIOS. *Crônicas do Liceu Coração de Jesus – recortes, programmas, etc.*, São Paulo, Arquivo da Inspeção de São Paulo, [1895-1901?]. v. 3.

REVISTA SANTA CRUZ. Arquivo da Inspeção Salesiana de São Paulo, ano 2, n. 12, p. 337-340, ago. 1902b.

SEVCENKO, Nicolau. *Orfeu extático na metrópole: São Paulo sociedade e cultura nos frementes anos 20*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SOUZA, Maria Adélia Aparecida de. Metrópole e paisagem: caminhos e descaminhos da urbanização. In: PORTA, Paula (Org.). *História da cidade de São Paulo: a cidade na primeira metade do século XX 1890-1954*. São Paulo: Paz e Terra, 2004. v. 3.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1993.

VICENTE, José. *Manuscrito – 1898*. Caixa do Liceu nº 7. Arquivo da Inspeção de São Paulo, 1898.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução de Alfredo Veiga-neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WERNET, AUGUSTIN. Os Primórdios do Ultramontanismo em São Paulo (1851-1906): Perspectivas de Pesquisa. In: IV Reunião da Sociedade Brasileira Pesquisa Histórica, 1985, São Paulo. *Anais...* São Paulo: SBPH, 1985.

A educação e a crise da leitura: uma escuta poética¹

The education and the reading crisis: a poetic listening

Recebido: 4/10/2011
Aprovado: 22/11/2011

Severino Antônio

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Autor de “Escrever é desvendar o mundo” (Papi-rus), “Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento” (Paulus), “A irmandade de todas as coisas” (Diálogos do Ser), dentre outros. E-mail: severi-noantonioeduc@uol.com.br

Resumo

Este artigo faz considerações sobre educação e linguagem, principalmente a linguagem verbal e sua dimensão de poesia, questionando a crise de leitura em nossa sociedade, em especial a leitura literária e poética. Assim, faz-se uma proposta de religação da leitura com a vida, como criação e recriação de sentido. O texto também apresenta sugestões de experiências criativas para despertar o gosto de ler e para educar a inteligência e a sensibilidade do leitor.

Palavras-chave

Educação, linguagem, leitura, poesia.

Abstract

This article raises questions about education and language, particularly on the verbal language and its poetry dimension, discussing the reading crisis in

our society, especially the literary and poetic reading. It does yet the proposition to rebind the reading act with life, as creation and recreation of meaning. The text also presents suggestions of creative experiences to incite the joy of reading and to educate the intelligence and sensibility of the reader.

Key-words

Education, language, reading, poetry.

*Ler o que nunca foi escrito.
Tal leitura é a mais antiga, anterior a toda língua – a leitura das vísceras, das estrelas, ou das danças. Mais tarde se constituíram anéis intermediários de uma nova leitura, runas e hieróglifos.*

É possível perceber o mundo como livro, e perceber esse livro não somente como criptograma a ser decifrado, o que supõe a inalterabilidade dos conteúdos, mas como texto a ser escrito – uma escrita que é no fundo uma reescrita, um reencontro que supõe a ação histórica do homem.

(Walter Benjamin)

A poesia, que faz parte da literatura e, ao mesmo tempo, é mais que a literatura, leva-nos à dimensão poética da existência humana.

Revela que habitamos a Terra não só prosaicamente – sujeitos à utilidade e à funcionalidade –, mas também poeticamente, destinados ao deslumbramento, ao amor, ao êxtase.

(Edgar Morin)

A literatura é a Terra Prometida em que a linguagem se torna aquilo que na verdade deveria ser.

(Ítalo Calvino)

Foi mais a ausência de poesia que tornou Auschwitz possível. Diante da falta de sentido, que gera grande desesperança, o poeta, por meio do sentimento poético, poderá persuadir os homens a viver em novo céu e em nova terra.

(Yves Bonnefoy)

Será uma quimera pensar numa sociedade que reconcilie o poema e o ato, que seja palavra viva e palavra vivida, criação de comunidade e comunidade criadora?

(Octávio Paz)

Introdução

Consteladamente, as epígrafes falam umas com as outras e com o texto que vir a ser. Anunciam as questões que movem essa conversa – no sentido etimológico de conversar, dar voltas com os outros – em torno do tema da crise da leitura, principalmente da leitura literária.

Nesse diálogo, fazemos algumas considerações sobre a necessidade de despertar o desejo de ler como criação de sentido, em religação com a vida. Em especial, considerações sobre a necessária redescoberta da poesia – raiz da linguagem, utopia da palavra – como educação da sensibilidade, da inteligência, da imaginação. A convivência com a poesia revela-se também redescoberta da dimensão poética de nossas vidas.

A necessidade da poesia

Vida toda linguagem.

(Mário Faustino)

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior.

A poesia revela este mundo; cria outro.

(Octavio Paz)

Como a filosofia para Merleau-Ponty, a experiência poética revela-se um reaprender a ver. Também nos aproxima dos sentidos nascentes, do nascimento do mundo para o homem e do nascimento do homem para o mundo, que não se separam da origem e do destino das palavras.

A experiência poética traz iluminações sobre a natureza da linguagem. Levam-nos a recordar que as palavras são uma das características diferenciadoras de

nossa espécie e que elas têm múltiplas dimensões, além da função de transmitir informações. As palavras nomeiam o mundo. Nomear é ato de descoberta e criação de sentido. Muito mais do que um rótulo, os nomes são desígnios e, desse modo, elaboração de conhecimento.

Como representação simbólica, as palavras tornam presente o ausente, possibilitando o pensar e exprimir as coisas e a nós mesmos. São também diálogo, interlocução em que os sujeitos se constituem e se reconhecem uns aos outros, uns nos outros. Representam forma de ação e interação, dos sujeitos entre si e deles com a realidade.

Além disso, as palavras são formas de criação. Produzidas social e historicamente, também produzem a sociedade e a história. Elas são, ao mesmo tempo, produto da cultura e produção da cultura. A dimensão criadora se revela mais visivelmente na literatura, de modo singular na poesia, que é o campo mais concentrado de sentido, de sentidos, de símbolos que geram símbolos.

Dentre inúmeras vozes que reconhecem a necessidade da poesia e da literatura e, assim, a necessária leitura poética e literária, escolho mais algumas, em breve constelação. No século XIX, em “A defesa da poesia”, uma poética fundamental do romantismo e do mundo moderno, Percy Shelley faz considerações sobre a função vital da poesia: “[...] música planetária para ouvidos mortais, a poesia transforma tudo o que toca, sua secreta alquimia transmuta em ouro potável as águas letais que escorrem da morte para a vida.” Em um ensaio sobre Brecht, na obra “Homens em tempos sombrios,” Hannah Arendt (1987, p. 212) conceitua o fazer poético: “A tarefa do poeta é cunhar as palavras pelas quais vivemos.”

Octavio Paz (1985, p. 41-42) faz uma síntese conceitual, com linguagem poética:

A palavra é um símbolo que emite símbolos.

O homem é homem graças à linguagem, graças à metáfora original que o fez ser outro e o separou do mundo natural. O homem é um ser que se criou ao criar uma linguagem. Pela palavra, o homem é uma metáfora de si mesmo.

Ivonne Bordelois (2005, p. 26) discorre poeticamente sobre a convivência com a linguagem e a poesia:

Cada vez que abrimos espaços para a reflexão sobre o sentido escondido das palavras ou para a ponderação da sábia arquitetura da sintaxe, cada vez que celebramos a graça de uma piada verbal ou de uma adivinha, uma estrofe, uma frase ouvida por aí, cada vez que incorremos no luxo desse passeio arqueológico entre as ruínas maravilhosas que é a etimologia, estamos revivendo a felicidade da linguagem e a possibilidade da poesia, que é a criatura mais excelsa da linguagem, sua coroa de estrelas.

Mais que milenarmente, os poemas nos têm chamado à leitura e à escuta poética, assim como ao canto e ao corpo que dança. Este é um dos trabalhos que a literatura realiza para humanidade: trabalho simbólico, criador de cultura.

Em tempos de crise – de sociedade, de cultura, de civilização –, a convivência com os poemas é ainda mais necessária.

Este é um dos poemas que escolhi para compor a obra *O visível e o invisível*:

A NECESSIDADE DA POESIA

I. o amor está escasso
nestes dias.

o cerco das misérias quase desnatura
as formas novas.

muitas mãos
ainda não se reconhecem.

II. a cota de sonhos em nossa boca
anda quieta.

entre os dentes e o céu
pouco se move a língua.

o ar se oculta
abaixo da garganta.

mas os nascimentos precisam de palavras.
os que nascem, precisam de poemas
(SEVERINO, 2008, p. 61)

A perda da poesia e da palavra

As grandes obras de arte e as construções filosóficas permanecem incompreendidas não por sua distância grande demais do âmagdo da experiência humana, mas pela razão contrária.
(Adorno)

O desprezo que cerca os melhores poetas é o mesmo desprezo que cerca e impede a escuta profunda da linguagem: de fato, esse desprezo não julga os poetas, mas confirma e condena a surdez e a mediocridade de sua época.
(Ivonne Bordelois)

Apesar de a poesia ser vitalmente necessária para a humanização da história, a leitura de poemas tem sido abandonada. Na chamada “era da informação”, da “sociedade do conhecimento”, a poesia tem sido cada vez mais exilada – pelos poderes do mercado, pelas lógicas do entretenimento e do consumo descartável, pelas maquinarias de seduções de propaganda e marketing.

A indiferença com relação ao texto poético está relacionada com a descon sideração da literatura, das artes, da filosofia, não reconhecidas como forma legítima e fecunda de conhecimento.

O desprezo pela poesia, simultâneo à espoliação dos processos poéticos, instrumentalizados nos textos publicitários, expõe claramente a supremacia do conhecimento tecnocientífico e seu uso instrumental, utilitário e acumulador de poderes.

Boaventura de Souza Santos faz uma página-síntese sobre esse silenciamento, imposto também à sabedoria prática, à arte de viver e conviver, silenciamento que é uma das causas da perda de sentido em nosso tempo:

Depois de três séculos de prodigioso desenvolvimento científico, torna-se intoleravelmente alienante concluir com Wittgenstein, [...] que a acumulação de tanto conhecimento sobre o mundo se tenha traduzido em tão pouca sabedoria do mundo, do homem consigo próprio, com os outros, com a natureza. Tal fato, vê-se agora, deveu-se à hegemonia incondicional do saber científico e à conseqüente marginalização de outros saberes vigentes na sociedade, tais

como o saber religioso, artístico, literário, mítico, poético e político, que em épocas anteriores tinham em conjunto sido responsáveis pela sabedoria prática (a *phronesis*), ainda que restrita a camadas privilegiadas da sociedade. A vocação técnica e instrumental do conhecimento científico tornou possível a sobrevivência do homem a um nível nunca antes atingido (apesar de a promessa inicial ter ficado muito aquém da promessa técnica), mas, porque concretizada sem a contribuição de outros saberes, aprendemos a sobreviver no mesmo processo e medida em que deixamos de saber viver. Um conhecimento anônimo reduziu a práxis à técnica (SANTOS, 2003, p. 147-148).

Essas palavras relembram o discurso de José Saramago, ao receber o prêmio Nobel de Literatura, em 1998:

As injustiças multiplicam-se, as desigualdades agravam-se, a ignorância cresce, a miséria alastra. A mesma esquizofrênica humanidade capaz de enviar instrumentos a um planeta para estudar a composição das suas rochas assiste indiferente à morte de milhões de pessoas pela fome. Chega-se mais facilmente a Marte do que ao nosso próprio semelhante.

No final do século XX e nesta primeira década do XXI, a supremacia da técnica instrumentalizada pelo mercado acentua-se cada vez mais. A desfiguração do humano assinala-se intensamente na perda da palavra – própria, expressiva, criadora.

Temos falado por slogans, pensado por jargões, imaginado por estereótipos. Pouco ouvimos nossa própria voz e a voz dos outros.

Nestes dias cada vez mais vertiginosos e fragmentários, somos inundados pelas últimas novidades e últimas informações – coisas, signos, imagens – quase sempre confusas, desconexas, sem contextos e sem significação, multiplicadas pelas mídias ubíquas que não cessam.

Em meados dos anos de 1980 do século passado, Ítalo Calvino (1990, p. 72-73) escrevia:

Às vezes me parece que uma epidemia pestilenta tenha atingido a humanidade inteira em sua faculdade mais característica, ou seja, o uso da palavra, consistindo essa peste da linguagem numa perda de força cognoscitiva e de imediatividade, como um automatismo que tendesse a nivelar a expressão em fórmulas mais genéricas, anônimas, abstratas, a diluir os significados, a embo-

tar os pontos expressivos, a extinguir toda centelha que crepita no encontro das palavras com novas circunstâncias.

Não me interessa aqui indagar se as origens dessa epidemia devam ser pesquisadas na política, na ideologia, na uniformidade burocrática, na homogeneização dos *mass-media* ou na difusão acadêmica de uma cultura média. O que me interessa são as possibilidades de salvação. A literatura (e talvez somente a literatura) pode criar os anticorpos que coibam a expansão desse flagelo lingüístico.

Gostaria de acrescentar não ser apenas a linguagem que parece atingida por essa pestilência. As imagens, por exemplo, também o foram. Vivemos sob uma chuva ininterrupta de imagens; os *media* todo-poderosos não fazem outra coisa senão transformar o mundo em imagens, multiplicando-o numa fantasmagoria de jogos de espelhos – imagens que em grande parte são destituídas da necessidade interna que deveria caracterizar toda imagem, como forma e como significado, como força de impor-se à atenção, como riqueza de significados possíveis. Grande parte dessa nuvem de imagens se dissolve imediatamente como os sonhos que não deixam traços na memória; o que não se dissolve é uma sensação de estranheza e mal estar.

Mas talvez a inconsistência não esteja somente na linguagem e nas imagens: está no próprio mundo. O vírus ataca a vida das pessoas e a história das nações torna todas as histórias informes, fortuitas, confusas, sem princípio nem fim. Meu mal-estar advém da perda de forma que constato na vida, à qual procuro opor a única defesa que consigo imaginar: uma idéia de literatura.

Nestas décadas que nos separam do texto de Calvino, a crise de perda de sentido tem se agravado e aprofundado em todos os campos da cultura e da existência. Precisamos de renascimentos.

A crise da leitura

*As coisas se desfazem,
o centro já não se sustém.
(William B. Yeats).*

A crise da poesia e da palavra é também crise da leitura.

O exílio poético, a peste que desfigura a linguagem, a carência da arte de viver e conviver, a perda das palavras, o abandono da leitura não são questões relativas apenas ao grande mundo, aos macrocosmos do tempo em que vivemos.

Essas questões estão presentes na história de cada dia, de cada sujeito. De um modo mais claro, presentificam-se no cotidiano de quem trabalha com as palavras. Assim, um dos campos que mais explicita a crise é a sala de aula.

Em 40 anos de trabalho com leitura e redação, e nas constantes conversas com professores de diferentes partes do país, nunca encontrei tanta perda de sentido como em nossos dias.

O leitor de olhos livres, que faz leitura criadora, em diálogo com o texto, tem sido cada vez mais raro, assim como – no ato de ler e para além dele – é raro o gosto de pensar pela própria cabeça e falar pela própria boca, assim como é rara a alegria de aprender, por paixão do conhecimento, na travessia com os livros e para além deles. Os sinais de desinteresse e desencanto estão em toda parte.

De modo semelhante, no ato de escrever raramente se encontra um texto escrito com alegria de pensar, alegria de dizer, um texto com rosto, com singularidade, com sinais de autoria de palavras e de pensamento.

A convivência com a criação poética, a leitura de poemas, é um grande antidoto para a crise de linguagem, de leitura, de escrita, mas a poesia nunca foi tão ignorada.

Existe a argumentação de que em nenhuma outra época se leu e escreveu tanto como hoje. Argumentam que milhões de mensagens de texto são trocadas cotidianamente, a todo instante, principalmente pelos jovens. No entanto, é preciso perguntar: O que está sendo escrito e lido? Como tem sido a escrita e a leitura? Na maioria das vezes, trata-se de mensagens consumíveis, esquecidas em segundos, em meio a muitas outras igualmente descartáveis. À banalização se segue a indiferença. Essa dispersão se agrava com outra marca do nosso tempo: a avalanche de informações a que estamos submetidos todos os dias.

Saturados de estímulos e solicitações, sob poderosas forças centrífugas de dispersão, vamos ficando ao mesmo tempo excitados e entediados.

Por um lado, abrem-se novas possibilidades de conexão, de convivência com a multiplicidade de referências. Por outro lado, e ainda mais, multiplicam-se novos processos de desagregação, perda reflexiva e confusão.

Uma questão: Que quadro sinóptico poderia representar essas leituras superficiais, fragmentadas, corridas, dispersivas? Nelas não há arborização nem rizomas. Demasiadamente descontínuas, elas se enveredam por ligações quase

aleatórias, por laços metonímicos com um elemento de outros textos. Muitas vezes essas leituras se dispersam e não retornam à questão principal, ao tema motivador, ao fluxo do raciocínio, à tessitura das imagens e dos sentidos. Não raro, elas se esquecem de si mesmas, do seu próprio motivo de sua realização.

Uma ressalva: ler de modo descontínuo, nômade, passeando com os olhos, em enumeração livre – e até mesmo caótica –, pode ser um processo criativo, como momento de um processo de criação, com algum grau de consciência ou intencionalidade. No entanto, se feita de modo irrefletido e indiferente, essa leitura tende a tornar-se dispersão, ruído e insignificação.

Assim, nas leituras e nas redações escolares, tenho constatado que é cada vez maior a dificuldade de o aluno se concentrar mais profundamente em uma questão, de modo não apressado nem superficial. Também se evidenciam outras dificuldades, como a de estabelecer ou reconhecer conexões sintáticas mais elaboradas e a de compreender ou arquitetar raciocínios mais complexos. A teia de interações e o tecido de interdependências, que caracterizam tanto a linguagem como a realidade, vão se tornando inacessíveis.

Principalmente no campo semântico, cada vez é mais evidente a dificuldade de interpretar ou construir textos simbólicos, em que é necessário ler e pensar nas entrelinhas. Etimologicamente, inteligência é *inte-legere*: ler dentre as linhas. *Legere*, por sua vez, vem de recolher, originariamente recolher frutas e frutos. A recolha pressupõe percepção, análise, seleção, inter-relação, formação de conjuntos. O exercício de ler, dessa maneira, é um processo de educação da inteligência, assim como da sensibilidade. A crise da leitura – do mundo e dos textos – é também crise da capacidade de pensar e de sentir.

Esses são alguns sinais de que se aprofunda e se expande a crise de perda de sentido, com as palavras, com a leitura, com a existência. Muitos sinais de desencanto.

Em outro texto, “Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento”, ao escrever sobre a necessidade de poetizar o pedagógico, faço algumas considerações que têm ressonâncias:

A perda do poético desnuda a perda de sentido, em todos os campos da existência.

A solidão, e o desenraizamento: já não sentimos o nosso pertencimento a uma família, uma comunidade, uma classe social, um povo. Nem nosso pertencimento à humanidade, à Terra, ao Cosmos.

A desfiguração, e as dilacerações: sem voz própria, partidos, perdemos a imagem do mundo e a nossa própria imagem; esquecemos nossa história, quem realmente somos, o que genuinamente desejamos, o que precisamos vir-a-ser. Errantes em nós mesmos e no mundo errante, precisamos de renascimentos. Precisamos de recriação poética (SEVERINO, 2009, p. 121).

A redescoberta da palavra poética

*Não existe nada morto
de uma maneira absoluta:
cada sentido terá sua festa de ressurreição.
Problema do grande tempo.
(Bakhtin)*

*E, sempre e antes de tudo, nos aproximarmos da poesia
como a zona mais alta e misteriosa da linguagem,
a comprovação mais certa de sua força mágica
e dos mundos de energia e liberdade
que através dela nos habitam.
(Ivonne Bordelois)*

Cada poema é um campo de produção de sentido, um campo de possíveis, um mundo de imagens, ritmos, emoções, ideias, nunca um objeto de consumo. Não se reduz à mercadoria, não tem finalidade utilitária imediata. O poema faz sentir, pensar, imaginar, viver. Isso não pode ser vendido nem comprado. Esta é uma das razões do exílio: sua recusa da lógica do entretenimento e do consumismo. Outras razões vêm do próprio mundo da criação de literatura, de concepções que reduzem o poema a apenas uma de suas dimensões, por exemplo, a sua dimensão empírica de sonoridade, com decomposição de palavras, trocadilhos, parônimos, com o abandono da teia de interações sintáticas e semânticas. Outras razões ainda vêm de análises que desnaturam a linguagem e sua dimensão poética, tratando o texto mecanicamente.

O poema não pode ser tratado de modo instrumental, reduzido a procedimentos técnicos, de fabricação literária, seja de fórmulas beletristas ou de modismos modernistas. Também não pode ser tratado como um corpo morto, a ser autopsiado. Além disso, é necessário fazer a religação do que não pode ser

separado, o som e o sentido, assim como não pode ser dissociado o cognitivo do sensitivo, nem estes dissociados das imagens e dos ritmos. A cisão da unidade concreta do poema desfigura as palavras e sua natureza poética.

Em meados do século XX e nas duas décadas seguintes, circulava muito a ideia de que a obra de arte falava apenas de si mesma, remetia-se apenas a si mesma.

Muitas vezes, essa concepção estava relacionada com a ideia de que o significado de uma palavra é apenas outra palavra. A essa espécie de autismo das obras e a esses jogos de espelho da linguagem, sem conexão com a vida, a cultura, a história, acrescentava-se também a tese, muito comum em vários grupos de vanguarda, de que “só o incomunicável comunica”: a medida de valor de uma obra era apenas a sua novidade em termos formais, com o desprezo do campo dos sentidos, o que levou muitos artistas e movimentos a uma luta incessante de todos contra todos, cada um se pretendendo o proprietário da última novidade do mercado da criação e, assim, figurando como a última – e única – possibilidade criativa, com o silenciamento de todas as outras vozes. Com isso, não raro os textos passaram a ser lidos somente por especialistas, reduzindo dramaticamente a abrangência da leitura e o continente dos leitores.

Todorov, que era um dos principais pensadores do formalismo e do estruturalismo, a partir dos anos de 1980, tem repensado a literatura e a linguagem, em várias obras. Em “A literatura em perigo”, faz considerações vitais para nosso tempo de crise da leitura e de necessidade de renascimento:

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e mais eloqüente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e belo.

Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2009, p. 23-24).

Como escrevia poeticamente Höderlin, “onde mora o perigo, mora também o que salva”. A devastadora perda de sentido torna-se necessidade vital de redescoberta e recriação de sentido. Com isso, engendra novas considerações sobre a poesia, tanto na compreensão do processo criativo e da obra como da sua convivência com os leitores.

Trata-se também de religação com a vida, de reconhecer a poesia como forma de conhecimento, de sensibilidade, de pensamento, de imaginação, como forma de interpretar e transformar a existência. Essa concepção transfigura a experiência da leitura, que se reconhece como criação de sentido.

Despertar o desejo de ler

Uma forma de felicidade é a leitura.
(Jorge Luiz Borges)

*Ler significa aproximar-se de algo
que acaba de ganhar existência.*
(Ítalo Calvino)

Ao discorrer sobre direitos humanos e literatura, Antônio Cândido fez considerações que se tornaram, de imediato, referência para pensarmos a necessidade do acesso à leitura literária ou à sua escuta, como dimensão do processo histórico de humanização:

Entendo aqui por *humanização* [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável (p. 262-263).

O longo e complexo trabalho de humanizar o homem tem muitas faces. Dentre elas, duas das mais significativas são o educar a inteligência e o educar a sensibilidade – inseparáveis.

Entre nós, em nossa sociedade, essa educação está ligada à formação do leitor; um leitor capaz de leitura sensível e crítica, tanto dos textos como da vida, capaz de questionamento e de criatividade no ler e também no expressar-se.

Para essa formação, é imprescindível despertar o desejo de ler.

Existem diversos modos, muitos movimentos, que podem ajudar a despertar esse desejo de leitura. Um passo primordial é a religação com a existência, trazer a leitura para a vida, e a vida para a leitura. Dentre as diferentes possibilidades de despertar, enumero algumas.

Contar histórias para as crianças. Ler para elas e ler junto com elas. Igualmente ler poemas. A leitura em voz alta é fundamental, pois cultiva a escuta poética dos textos, assim como a escuta da natureza e da vida humana.

Buscar textos que tenham ressonância, quanto aos temas ou quanto à linguagem, nas pessoas que estão sendo iniciadas à leitura. Um exemplo claro: procurar narrativas com personagens e enredos que tenham capacidade de despertar empatia, identificação, pertencimento. Podemos propor exercícios de imaginação, como os clássicos, de entrar na pele de uma personagem, recriar o narrador, mudar o desfecho, criar outros tempos e espaços, fazer outros diálogos etc.

É preciso também aproximar as pessoas de textos que inquietem a sensibilidade e o pensamento com questões existenciais, do sentido da vida, nos vários significados da palavra sentido: sensação, sentimento, rumo, significação.

Textos com a percepção corpo a corpo com o mundo, suas descobertas, seus ocultamentos. Os campos sensoriais e suas possibilidades de admiração.

Textos com enredos que ressoem emocionalmente, por exemplo, com a questão do desejo de amar e o desejo de ser amado.

Textos com indagações: de onde viemos, para onde vamos. Como fazemos as travessias. Os companheiros de viagem. Assim também indagações sobre quem realmente somos, o que significa nossa existência. Nessas questões, uma das permanentes é o “conhece-te a ti mesmo”, inscrito nos pórticos do templo, em Delfos, que atravessávamos para a escuta da voz do oráculo que indicaria sinais do que temos sido, do que precisamos vir a ser.

Além da leitura como criação e recriação de sentido para a vida, outro movimento é trazer textos com experiências lúdicas que possibilitem o ato de ler como alegria, como jogo, como liberdade. Ler com olhos leves. Como aventura. Como descoberta e invenção.

Muitos exercícios podem ser feitos a partir da leitura. Podemos ler e reescrever o texto, criar um novo título, reconhecer palavras-chave e frases-síntese, mudar a sequência dos parágrafos, fazer um desenho, desenvolver uma dramatização, relacionar à fotografia ou a filmes, produzir um vídeo etc. Podemos também fazer uma antologia: de textos semelhantes, complementares ou opostos, tanto a partir do tema como da linguagem. São inúmeras as possibilidades.

Outro campo fecundo é o de pesquisar sobre as relações entre texto e contexto: a vida do autor, seu tempo histórico, a sociedade em que vive, o chão de onde escreve etc.

São apenas algumas sugestões. Em todas, a convivência com livros é necessária, em casa, na escola, em espaços comunitários, em bibliotecas públicas. Também é necessário conversar sobre as experiências de leitura, por exemplo, criando círculos de leitores, em que cada um fala dos livros lidos, sugere leituras que façam sentido, que despertem o gosto de imaginar, de sentir, de viver.

É imprescindível conversar sobre os livros. Relacionar as leituras com as histórias de vida. De modo especial, falar dos textos mais amados, os que não esquecemos, os que fazem parte de nós.

A convivência com os livros é encontro humano. Esses círculos de leitura – nas casas, nas escolas, nas comunidades, nos movimentos sociais – possibilitam o reencontro da alegria de conviver, tantas vezes esquecida.

É verdade que aprendemos a ler lendo; aprendemos a escrever escrevendo. No entanto, é preciso o encontro humano, a conversa, a circulação das vozes, o compartilhar as histórias.

Esta é uma ideia matriz: despertar o desejo de ler, que não se separa do desejo de pensar, de sentir, de viver, de conviver. Essa reaproximação com a vida é essencial. Sem essa religação, a leitura raramente floresce, a não ser quando os livros substituem o mundo, e o ato de ler pretende ocupar o vazio do que é deixado de viver. Não é essa a nossa proposta, mas a da leitura como uma das dimensões da vida.

Assim, reitero: uma questão fundamental é despertar o desejo e religar a leitura com o sentido da vida. Não se pode impor a leitura, nem desfigurá-la em uma atividade mecânica, nem reduzi-la a fins imediatamente utilitários, nem desnaturá-la em questionários com perguntas burocráticas, sem sensibilidade nem imaginação.

Daniel Pennac, em “Como um romance” (2008), faz um decálogo com os direitos de leitor, exposto na contracapa de seu livro:

1. O direito de não ler;
2. O direito de pular páginas;
3. O direito de não terminar um livro;
4. O direito de reler;
5. O direito de ler qualquer coisa;
6. O direito ao bovarismo (doença textualmente transmissível);
7. O direito de ler em qualquer lugar;
8. O direito de ler uma frase aqui e outra ali;
9. O direito de ler em voz alta;
10. O direito de se calar;

A leitura é uma experiência de liberdade, uma forma de viver, de criar e recriar a vida.

Despertado o desejo de ler, muitas vezes inicia-se uma longa convivência, um duradouro amor, uma travessia de existência inteira.

Alberto Manguel, em “História da Leitura” (1997), faz uma celebração do amor aos livros e ao ato de ler. Na contracapa, são enumerados alguns exemplos:

Leitor voraz e ciumento, um grão-vizir da Pérsia carregava sua biblioteca quando viajava, acomodando-a em quatrocentos camelos treinados para andar em

ordem alfabética. Em 1536, a *Lista de preços das prostitutas de Veneza* anunciava uma profissional que se dizia amante da poesia e tinha sempre à mão algum livrete de Petrarca, Virgílio ou Homero. Na 2ª metade do século XIX, em Cuba, os operários de algumas fábricas de charuto pagavam um *lector*, um leitor que se sentava junto às bancadas de trabalho e lia alto enquanto eles manuseavam o fumo. Lia, por exemplo, romances didáticos, compêndios históricos e manuais de economia política. A ditadura de Pinochet banuiu o *Dom Quixote*, identificando ali apelos à liberdade individual e ataques à autoridade instituída. A leitura é a mais civilizada das paixões. Mesmo quando registra atos de barbarismos, sua história é uma celebração da alegria e da liberdade.

O leitor como coautor

*O poema não é uma forma literária,
mas o lugar de encontro
entre a poesia e o homem.
O leitor procura algo no poema,
e não é insólito que o encontre:
já o trazia dentro de si.*
(Octavio Paz)

O texto é um campo de possíveis significações, especialmente o poético, tessitura de muitos sentidos.

A ideia do leitor como coautor, uma vez que ele descobre e estabelece relações, a partir do conjunto de possibilidades propiciadas pelo texto, está presente em muitas abordagens teóricas que reconhecem a elaboração ativa do sujeito que lê e que, ao ler, faz escolhas, analisa, inter-relaciona, dialoga, entretece novas conexões entre o texto e a vida.

Uma das vertentes que reconhece o papel ativo do leitor na produção de sentidos é o pensamento de Bakhtin. A partir dele, Wanderlei Geraldi escreve, em “Portos de passagem” (1997), sobre a atividade dialógica presente na leitura:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não

são mãos livres que produzem seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferecem para tecitura do mesmo e outro bordado. É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto (GERALDI, 1997, p. 166).

A leitura poética desperta e intensifica essa atividade do leitor, porque vai muito além da esfera das ideias, do pensar por conceitos. O poema pensa por imagens, ritmos, sentimentos – indissociáveis das ideias.

Mais intensamente do que nas outras leituras, a poética conjuga distanciamento e pertencimento.

Distanciamento, porque é um ver com outro olhar, ver o ainda não visto, ver o já visto, mas com olhos novos, como escrevia T.S. Eliot.

Pertencimento, porque desperta identificações, semelhanças, convergências, ressonâncias, empatias.

Muitas vezes nos reconhecemos em um texto: ele parece falar diretamente a nós. Assim, na alquimia da leitura poética, descobrimos a nós mesmos e aos outros, descoberta que é também um ampliar as margens da consciência, um alargar possibilidades de vir a ser.

Com os poemas, com a leitura sensível e criadora, o leitor se reconhece como coautor: revive as imagens.

Mais algumas considerações de Todorov (2009, p. 76-77):

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; mas por isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário. O leitor comum, que continua a procurar nas obras que lê aquilo que pode dar sentido à sua vida, tem razão contra professores, críticos e

escritores que lhe dizem que a literatura só fala de si mesma ou que apenas pode ensinar o desespero. Se esse leitor não tivesse razão, a leitura estaria condenada a desaparecer num curto prazo.

Em nosso tempo, convivemos cotidianamente com a crise da palavra, da leitura, da literatura e da poesia. Convivemos também com muitos sinais de resistência e renascimento. Disseminam-se por toda a parte contadores de histórias. Disseminam-se grupos de leitores, rodas de leitura, saraus, encontros literários.

Considerações finais

*Tudo se torna poesia quando olhamos de dentro...
porque poesia é ciência, é o sopro do mesmo
espírito pelo qual a natureza vive.*
(Emerson)

*Viver a poesia é muito mais necessário
e importante do que escrevê-la.*
(Murilo Mendes)

A convivência com a poesia desperta e desenvolve a leitura nas entrelinhas, a escuta de outros sentidos, no texto e para além dele, na vida – a de cada um e a de todos.

Educa a sensibilidade, a inteligência, a imaginação. Possibilita a redescoberta da experiência, de muitos milênios, de ler o que nunca foi escrito, ler o mundo – essa metáfora antiquíssima.

Nessa concepção, a poesia possibilita reconhecer o mundo como texto – sempre inacabado, em movimento, entretido por múltiplas vozes. A poesia também nos educa a escrever o mundo, que é sempre um reescrever.

Nessa leitura e nessa escrita, podemos nos reconhecer uns aos outros, uns nos outros. Essa é a utopia poética, o que ainda não existe, mas precisa existir: a existência como um poema, entretido com os fios que ligam história e poesia, ligam o que foi e o que poderia ter sido, assim como evocam e invocam o que pode vir a ser – cotidianamente, consteladamente.

Notas

¹ Este texto foi desenvolvido para a palestra proferida no Congresso Brasileiro de Escritores da UBE (União Brasileira de Escritores), em novembro de 2011.

Referências bibliográficas

- ANTÔNIO, Severino. *O visível e o invisível*. Campinas: Verus Editora, 2008.
- _____. *Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento*. São Paulo: Paulus, 2009.
- ARENDETT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- BORDELOIS, Ivonne. *A palavra ameaçada*. Tradução de Alicia Ivanissevich. Rio de Janeiro: Vieira et Lent, 2005.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- GERALDI, João Wanderlei. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco/L&PM, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- SHELLEY, Percy. *A defesa da poesia*. Lisboa: Guimarães Editora, 1968.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.



IV - Relato de Experiência

IV - Experience Relate

“Psicologia na praça”: relato de uma experiência

“Psychology in the square”: report of an experience

Recebido: 4/10/2011

Aprovado: 19/11/2011

Antonia Cristina Peluso de Azevedo

Graduada em Psicologia pela Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena (SP). Mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Especialista em Psicologia Escolar pelo Conselho Federal de Psicologia. Professora Universitária e Supervisora de Estágio do Curso de Psicologia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena, e da Universidade de Taubaté (UNITAU). Conselheira da Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBRI). Membro do Conselho Editorial da Revista Ciências da Educação do UNISAL. Autora de Livros sobre Brinquedoteca. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Desenvolvimento Humano e Saúde Mental (DHSM) do UNISAL e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Coordenadora do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) do Curso de Psicologia do UNISAL, unidade de Lorena. E-mail: cristinapeluso@uol.com.br / spa@lo.unisal.br

Hailton Leite

Graduado em Psicologia e Filosofia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena (SP). Especialização em Educação a Distância: Planejamento, Implantação e Gestão (em andamento) pelo Centro Universitário Claretiano (CEUGLAR), polo Guaratinguetá (SP). Professor Uni-

versitário e Supervisor de Estágio do Curso de Psicologia do UNISAL, unidade de Lorena (SP). Psicólogo Clínico (consultório particular). E-mail: hailton_leite@hotmail.com

Resumo

O presente artigo relata uma experiência no contexto da educação não formal vivenciada por alunos de um curso de psicologia nos espaços de uma praça pública. O objetivo dessa experiência é articular os conhecimentos teóricos obtidos no curso com a prática, por meio da aplicabilidade destes junto à população que frequenta praça. É o conhecimento construído para além da escola e da sala de aula. A metodologia do trabalho implica em atividades diversificadas para o público presente (oficinas, pesquisa, teatro, música, entre outros). O evento vem sendo realizado há 10 anos e conclui-se pela expansão do conhecimento da ciência psicológica para os participantes do projeto, alunos e população participante.

Palavras-chave

Educação não formal, psicologia, praça pública.

Abstract

This paper reports an experiment in the context of Non-formal education experienced by students in a psychology course in a public square spaces. The purpose of this experiment is to articulate the theoretical knowledge obtained in the course to practice by the same applicability to the population that attends. It's constructed knowledge beyond the school and classroom. The methodology of the work involves diverse activities with the public present (workshops, research, theater, music, etc.). The event has been held ten years ago and it was concluded by the expansion of knowledge of psychological science with the project participants, students and participating population.

Key-words

Non-formal education, psychology, public square.

Introdução

Antes da discussão propriamente dita acerca do evento “Psicologia na praça”, faz-se necessária a sua inserção no contexto da educação não formal, visto que a caracterização e a forma como se desenvolve podem fazer com que a atividade seja incluída nos parâmetros de uma educação não formal.

A educação não formal não está condicionada à ausência de formalidade do ambiente tradicional escolar. É, na verdade, um modo complementar, alternativo ou suplementar de educação, paralelo à escola. Obedece a uma estrutura e organização (distintas das escolares) e pode levar a uma certificação (embora não seja essa a sua finalidade). Diverge da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (AFONSO *apud* ESTEVES; STOER, 1992, p. 86).

Ainda segundo Afonso (*apud* SOFFNER; REZENDE, 2009, p. 261), por:

[...] educação formal entende-se o tipo de educação organizada comum a determinada sequência e proporcionada pelas escolas, enquanto que a educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, construindo um processo permanente e não organizado.

Para Gohn (2006), a área de educação não formal está ainda em construção devido ao seu papel complementar em relação aos conselhos escolares e à própria sociedade civil, a qual precisa ser ouvida em seus anseios. Constitui-se, inclusive, em alternativa para movimentos sociais que ocorrem na área de educação.

No Brasil, a educação não formal não surgiu simplesmente para completar a formal. Ela foi surgindo relacionada a movimentos sociais, quando a comunidade percebeu que a educação era um direito importante a ser assegurado. É oportuno destacar que, segundo Fávero (2007), o não formal tem sido uma categoria utilizada com bastante frequência na área de educação para situar atividades e experiências diversas, distintas das atividades e experiências que ocorrem nas escolas, por sua vez classificadas como formais.

Segundo o mesmo autor, desde há muito tempo classificava-se como extraescolares atividades que ocorriam à margem da escola, mas que reforçavam a aprendizagem escolar nas bibliotecas, nos cinemas, nas praças públicas, no esporte, na arte.

Tomando essa ideia como ponto de partida, a educação não formal pode acontecer quando o professor busca formas alternativas para trabalhar com seus alunos por meio de intervenções que façam parte de suas culturas. As oficinas, as dramatizações, as atividades lúdicas, a arte do desenho e pintura, que os alunos podem escolher de acordo com os seus saberes, interesses e motivações, mostram os significados que cada aluno traz de sua vivência e que lhe possibilita a aquisição de novas habilidades que ajudarão em seu desenvolvimento pessoal e profissional (LIMA; DIAS, 2008).

Nesse contexto conceitual, as propostas educacionais devem ser oferecidas pelas escolas e universidades para as pessoas sem qualquer discriminação. As parcerias de atividades desenvolvidas entre o setor público e o setor privado são muito importantes no desenvolvimento de projetos educacionais, quando há possibilidade de serem trabalhados com os indivíduos dentro da sua própria comunidade.

Assim sendo, a educação não formal recupera um recorte do sentido social do cidadão, materializando-o por meio de iniciativas que fazem diferença na vida dos interlocutores sociais. Trata-se de promover a aproximação e as interações entre os atores sociais, aos quais se possibilita a identificação, nas vozes de seus interlocutores, da percepção da realidade vivenciada, dos sentimentos que essa realidade lhes provoca e das reivindicações que devem conduzir à garantia da educação como prerrogativa cidadã.

Psicologia na praça: conceituação, amplitude e caracterização

Desde o ano de 2001, quando se consolidou a Minuta das Novas Diretrizes Curriculares para os cursos de psicologia no Brasil, dando início a uma série de discussões sobre o documento na esfera dos conselhos federal e regional e em relação às diferentes associações que compõem o universo da psicologia, ficou evidenciada a proposta de mudança no perfil da formação do psicólogo brasileiro.

O documento que homologa a implantação das Diretrizes Curriculares para os cursos de psicologia no Brasil, Resolução nº 5, de 15 de março de 2011, enfatiza um perfil de formação para o psicólogo centralizado no comprometimento competente e histórico com as demandas sociais. Reforça a necessidade de transformações não apenas por meio de reformulações legais, mas de uma inserção ativa e interativa de sujeitos conscientes de seus papéis, priorizando o nível de ação coletiva (BRASIL, 2011).

Na tentativa de direcionar a formação dos futuros psicólogos do curso de psicologia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena (SP), para responder aos novos parâmetros propostos pelas Diretrizes Curriculares, criou-se no ano de 2001 o projeto “Psicologia na praça”.

A vocação da psicologia sempre foi desvendar a subjetividade das pessoas para elas próprias. Para isso, é necessário chegar às pessoas de forma a debater e refletir com elas seus problemas, suas dificuldades e as principais estratégias para superá-las. Para que essa aproximação aconteça, é importante que o psicólogo se apresente à sociedade como pessoa comum, apenas dotada de conhecimentos científicos e estratégias psicológicas que possibilitem ajudar o outro a desvendar o mistério da vida e da natureza humana. Por isso é fundamental que essas duas realidades se aproximem e se encontrem, desfazendo mitos e fantasias criados em torno do “ser psicólogo”. A “Psicologia na praça” tem sido uma excelente oportunidade desse encontro.

Anualmente, desde o ano de 2001, no dia comemorativo ao dia do psicólogo, 27 de agosto, esse evento ocorre na Praça Dr. Arnolfo de Azevedo, praça central da cidade de Lorena. Tem como principais objetivos: oferecer à população da cidade a oportunidade de conhecer o verdadeiro sentido do “ser psicólogo”; oferecer aos alunos e professores do curso de psicologia do UNISAL a oportunidade de mostrar e demonstrar o seu trabalho, especialmente no que diz respeito à prevenção, educação, saúde mental e qualidade de vida; oferecer à população lorenaense orientação e esclarecimentos quanto à prestação de serviços de atendimento psicológico por meio do Serviço de Psicologia Aplicada; oferecer atividades práticas, incluindo pesquisa, no campo da psicologia, às diferentes faixas etárias da população de Lorena (crianças, adolescentes, jovens e adultos).

O evento se insere dentro dos espaços da educação não formal, na medida em que possibilita o desenvolvimento do aluno e sua preparação para o exercício da cidadania. Lima e Dias (2008) lembram que, ao se debruçar sobre a totalidade do sujeito que se relaciona com a construção do conhecimento, e deste com o contexto em que vive e que estabelece relações, contribui-se para o desenvolvimento de sua cidadania e para a compreensão de sua identidade como ator social e ser histórico, podendo interferir na construção da realidade concreta.

Na perspectiva do ensino e da extensão, o evento é uma excelente oportunidade para uma perfeita articulação entre teoria e prática, de forma a integrar os

conteúdos aprofundados em sala de aula, já que estes se expressam em atividades práticas envolvendo diferentes segmentos da população que participam “ao vivo” dessas atividades na praça.

A Tabela 1 faz referência a todas as atividades desenvolvidas ao longo de 10 anos de realização do projeto.

Quanto à temática do evento, ela faz referência à psicologia enquanto ciência que se compromete com a vida, com as pessoas, com a educação e saúde, com ações direcionadas à construção da paz.

Durante os 10 anos de realização da atividade na praça, foram desenvolvidos 141 projetos, tendo em média, de 10 a 15 projetos anuais.

Participaram da atividade ao longo dos 10 anos de sua existência um total de 185 instituições públicas e privadas da cidade de Lorena e região, com uma média de 15 a 20 instituições por ano. Destacaram-se como participantes parceiras a Prefeitura Municipal da cidade de Lorena (Secretaria de Saúde), a instituição “Centro de Equoterapia Arte e Vida” do município de Canas (SP), o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) do município de Potim (SP), o curso de Fonoaudiologia das Faculdades Integradas Tereza D’Ávila (FATEA), o Observatório de Violências na escola (parceria UNISAL e UNESCO).

O número de pessoas visitantes ou participantes das atividades propostas somara, em média, um total de 500 em cada evento.

Ao longo dos anos de realização da “Psicologia na praça”, contou-se com a cobertura da mídia de TV e de rádio. O evento, a cada ano, teve a divulgação da Rádio Cultura de Lorena entrevistando professores, alunos e população participante. As TVs Vanguarda Paulista, Canção Nova e TV Aparecida estiveram presentes para cobrir amplamente as atividades desenvolvidas.

Quanto ao compromisso do curso de psicologia com a pesquisa, durante a realização anual do evento, uma quantidade significativa de levantamento de dados foi realizada junto à população assistente, de forma a utilizar os dados coletados como elementos de análise para a elaboração de estratégias e ações psicológicas voltadas para a comunidade lorenense.

Durante a realização da atividade na praça, o curso de psicologia realizou pesquisa com a população participante, tendo como objetivo o levantamento de dados para a estruturação de projetos e posteriores ações que visassem beneficiar a comunidade em relação aos serviços que pudessem ser prestados.

Dentre as inúmeras pesquisas realizadas sob orientação e supervisão dos professores do curso, merecem citação: ano de 2007, “Qual o psicólogo escolar que a escola precisa?”; ano de 2009, pesquisa de opinião sobre o que pensa a população participante sobre o evento “Psicologia na praça”; ano de 2009, pesquisa sobre a concepção dos participantes sobre a Casa (análise projetiva de base psicanalítica).

Desde o ano de 2004, o Observatório de Violências na Escola do UNISAL de Lorena, em parceria com a UNESCO, participa das atividades realizadas no espaço da praça pública. Nos anos de 2006, 2007, 2008 e 2009, o observatório realizou pesquisas de levantamento anual de dados, utilizando a técnica de entrevista. O objetivo foi investigar a representação social da comunidade lorenense em relação ao fenômeno “homofobia”. Foram realizadas 726 entrevistas em 2006 e 2007 com adolescentes, adultos e idosos, com idade entre 16 e 84 anos de idade, que transitavam pela praça principal de Lorena. O instrumento utilizado foi a entrevista com questões abertas e fechadas. Compreender o pensamento e a opinião das pessoas sobre o assunto é fundamental para se pensar em formas de esclarecer e instrumentalizar profissionais para lidar com a temática em questão, estruturar níveis de prevenção primária e secundária que venham a contribuir com as políticas públicas, com a promoção dos direitos humanos e na redução do preconceito e discriminação relacionada à homossexualidade.

No âmbito do trabalho de compromisso social, o evento é mais uma contribuição do curso de psicologia do UNISAL às atividades relacionadas à responsabilidade social da universidade, na medida em que estende as suas ações ao público em geral, permitindo o conhecimento e a práxis necessárias aos processos de transformação da realidade.

Além da inserção do relato dessa experiência nos meandros da educação não formal, também podemos caracterizá-la como expressão dos princípios básicos que fundamentam a proposta educacional preventiva de Dom Bosco, qual seja, a razão, a religião e a *amorevolezza* (estar junto, conviver no e com amor).

Nas palavras de Lima (2009), o Sistema Preventivo de Dom Bosco, presente em todas as instituições salesianas no mundo, entre elas o UNISAL de Lorena, tem um compromisso fundamental com a educação não formal e social, visto que requer e atua com base na espontaneidade e criatividade como fatores que levam os jovens à integração, convivência e desenvolvimento de forma livre e,

Tabela 1 - Psicologia na praça - Atividades.

Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Tema	50 anos UNISAL	Psicologia: amor e paz!	Psicologia 30 anos em Lorena!	É tempo de cuidar!	Procure um psicólogo	Saúde e paz... a vida vale mais!	Psicologia: gente cuidando de gente!	Educação também é saúde!	Psicologia... 40 anos em Lorena!	Psicologia para todos!	Psicologia em ação – novos rumos, novos desafios!
Projetos desenvolvidos	8	12	11	17	22	14	16	14	9	11	7
Instituições convidadas (escolas públicas e privadas, obras sociais - PROVIMS, APAE, Equoterapia, CAPS, entre outras)	7	18	20	20	20	25	20	20	13	10	12
Outras instituições envolvidas	PML – Saúde	PML – Saúde	PML – Saúde	PML – Saúde	PML – Saúde	PML – Saúde	Equoterapia CAPS – Potim	Equoterapia CAPS – Potim	Equoterapia CAPS – Potim	Equoterapia	Equoterapia
Participantes	Aproximadamente 500 pessoas	Aproximadamente 500 pessoas	Aproximadamente 500 pessoas	Aproximadamente 500 pessoas	Aproximadamente 500 pessoas	Aproximadamente 500 pessoas	Aproximadamente 500 pessoas	Aproximadamente 500 pessoas	Aproximadamente 500 pessoas	Aproximadamente 500 pessoas	Aproximadamente 500 pessoas
Alunos	371	348	317	382	421	343	346	303	280	261	288

Professores	30	28	27	31	29	28	28	23	21	20	20
Profissionais homenageados	Profª. Antônia Cristina Peluso de Azevedo	Profª. Leda Maria Spirenberg	Pe. Vicente Moretti Guedes (fundador do curso de Psicologia)	Alunas da 1ª turma de Psicologia: Profas. Alda Patrícia Fernandes Nunes Rangel, Antonia Cristina Peluso de Azevedo e Maria Jose Urisote Rosso	Profª. Areli-se de Barros Leite Noqueira	Profª. Ana Carlota Pinto Teixeira	Profª. Ana Rita da Fonseca	Aluno João Bosco Tavares de Lima	Psicólogo Hamilton Leite	Profª. Denise Pereira de Alcântara Ferraz	Profª. Izabel Maria Nascimento da Silva Mafeximo
Divulgação TV	Vanguarda	-	Cangão Nova	-	-	Vanguarda Cangão Nova	-	TV Aparecida	-	-	-
Divulgação rádio	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborada pelo autor.

ao mesmo tempo, responsável, com menos formalismo e maior alegria, além de permitir criar com mais facilidade um ambiente em que as expressões artísticas (teatro, música, esporte) e vivenciais tornam-se elementos privilegiados de educação. Tudo isso pode ocorrer na educação formal, mas são mais fáceis de serem propostos em ambientes não formais.

Dessa forma:

[...] retornar a Dom Bosco significa “estar no pátio”, ou seja, estar em convivência com os jovens, em especial nos espaços abertos, para descobrir neles a presença divina e convidá-los a abrir-se ao mistério do amor (SOCIEDADE SALESIANA DE DOM BOSCO, 2008, p. 24).

Na reflexão sobre esse trecho, não se pode deixar de pensar na importância da palavra e da convivência que convida à abertura, que se abre e que constrói pontes para o mistério do amor. A participação e o encontro nesses espaços auxiliam no redimensionamento do uso da linguagem, dos códigos e de suas tecnologias para além do espaço escolar.

Nessa vivência da salesianidade que se estende para além dos muros da escola, a alegria e a convivência são características essenciais sempre presentes nesses ambientes, também como forma de expressão da *amorevolezza*, resultado lógico de um regime baseado na razão e na religiosidade, interior e espontânea, que tem sua fonte última na paz e na harmonia com Deus (VILLANUEVA, 2007, p. 13).

Assim sendo, nós cidadãos e cidadãs do mundo, gente do caminho, gente que atua, gente que busca e que faz acontecer, herdeiros do legado de antigas tradições, queremos proclamar que a vida humana é, por si mesma, maravilhosa, que as nossas experiências necessitam ser compartilhadas e que estar na comunidade ajuda-nos muito na construção dessas experiências em comum.

Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da Educação não-escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In: SOFFNER, Renato Kraide; REZENDE, Milton Braga de. Da educação não-formal de Norbert Wiener e sua aplicabilidade às práticas educativas modernas. *Revista Ciências da Educação*, ano XI, n. 20, p. 257-274, 1º sem. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares – Cursos de Graduação. *Resolução nº 5*, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília: DOU, 2011.

ESTEVES, Antonio; STOER, Stephen R. (Orgs.). *A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Afrontamento, 1992.

FÁVERO, Osmar. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, maio/ago. 2007.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não-Formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Edu.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

LIMA, Paulo Gomes; DIAS, Izabel de Carvalho Gonçalves. Educação não-formal: um intertexto sobre sua caracterização. *Revista Ciências da Educação*, ano X, n. 19, p. 141-174, 2º sem. 2008.

LIMA, Agnaldo Soares. Entrevista: a educação salesiana fora da escola. *Revista Ciências da Educação*, ano XI, n. 21, p. 207-214, 2º sem. 2009.

SOCIEDADE SALESIANA DE DOM BOSCO. *Capítulo Geral 26 da Sociedade Salesiana: “Da Mihi animas Cetera tolle”*. São Paulo: Editora Salesiana, 2008. (Ano LXXXIX, n. 401).

VILLANUEVA, Pascual Chávez. *Estréia 2007: Deixe-nos guiar pelo amor de Deus pela vida*. São Paulo: Editora Salesiana, 2007.



V - Educação dos Sentidos

V - Education of the Senses

Guardiões e submarinos

Guardians and submarines

Recebido: 19/04/2011

Aprovado: 30/05/2011

Luciano Bernardino da Costa

Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela UNICAMP. Doutor em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Área de Linguagem do Instituto de Arquitetura e Urbanismo da USP de São Carlos. Professor do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), *campus* de Poços de Caldas. E-mail: lbcosta45@gmail.com

Apresentação

Dar a ver é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta.

(Didi-Huberman)

A fotografia segue por rumos nem sempre restritos ao desejo de veracidade e de fidedignidade que a ela atribuímos. Enquanto imagem, ela é passível de se conectar com imaginários distantes, de nos fazer aproximar do percebido de forma insuspeita, de provocar o presente com memórias desconexas. Se a olharmos enquanto convite a um olhar imaginativo, em vez de impormos uma explicação ou uma caracterização imediata, perceberemos que seus espaços interpretativos se ampliam, possibilitando associações que constituem histórias, fábulas, poesias em um intercâmbio entre imagem e palavra.

Sua relação com a palavra mostra-se capaz de abrir sentidos adormecidos, propiciando associações com outras imagens e memórias, de modo que o ato de escrever contribui para constituir a imagem como espaço onde se dá o encontro entre aquele que a observa e o convite por ela lançado. Nesse encontro, o prazer da escrita e da imaginação criadora pode ser descoberto, pois a imagem é capaz de nos pegar pela mão e de nos conduzir por um espaço híbrido em que habita a palavra, e vice-versa, sendo aquele que escreve o que realiza esse enlace.

Para isso, é necessário dar-lhe poder, deixar com que seus campos de sentidos falem a nós, intimamente, para que possamos percorrê-los no limiar entre a descrição reelaborada em palavras e o ato imaginativo. Contudo, se esse encontro se der apenas pela descrição, o ato de ver poderá limitar-se ao imediatamente percebido, ou, ao contrário, se ocorrer somente enquanto imaginação, isso nos levará a recantos distantes, fazendo, talvez, com que nos percamos nos meandros de nossas próprias palavras, desconectados da referência propiciada pela imagem. Transitar pelo limite entre ambas é o exercício de escrita e de diálogo com a imagem, pois, independente de um mestre que nos conduza, ela própria nos guiará no contraponto com o texto em elaboração.

Nas fotografias que se seguem, procurei fazer esse exercício. A partir de imagens realizadas em diferentes épocas, e, tendo como tema a água, permiti que elas me guiassem por relações não planejadas, que me ensinassem a percorrê-las e ampliá-las pela escrita, criando, quase que involuntariamente, o que chamei de uma fábula urbana. Seus personagens, o guardião e o submarino, surgiram dessa forma, mas, antes disso, foram registros de meu próprio estranhamento com o mundo, com os lugares que percorremos diariamente, com os personagens despercebidos. Essas impressões fugidias, que intuitivamente se oferecem sem nem mesmo sabermos para que se prestam, devem ser observadas uma segunda vez, no caso da fotografia. Desse modo, tais indícios do mundo podem revelar narrativas, espaços reflexivos ao chamarem outras imagens para que a amplitude do ver se faça possível.

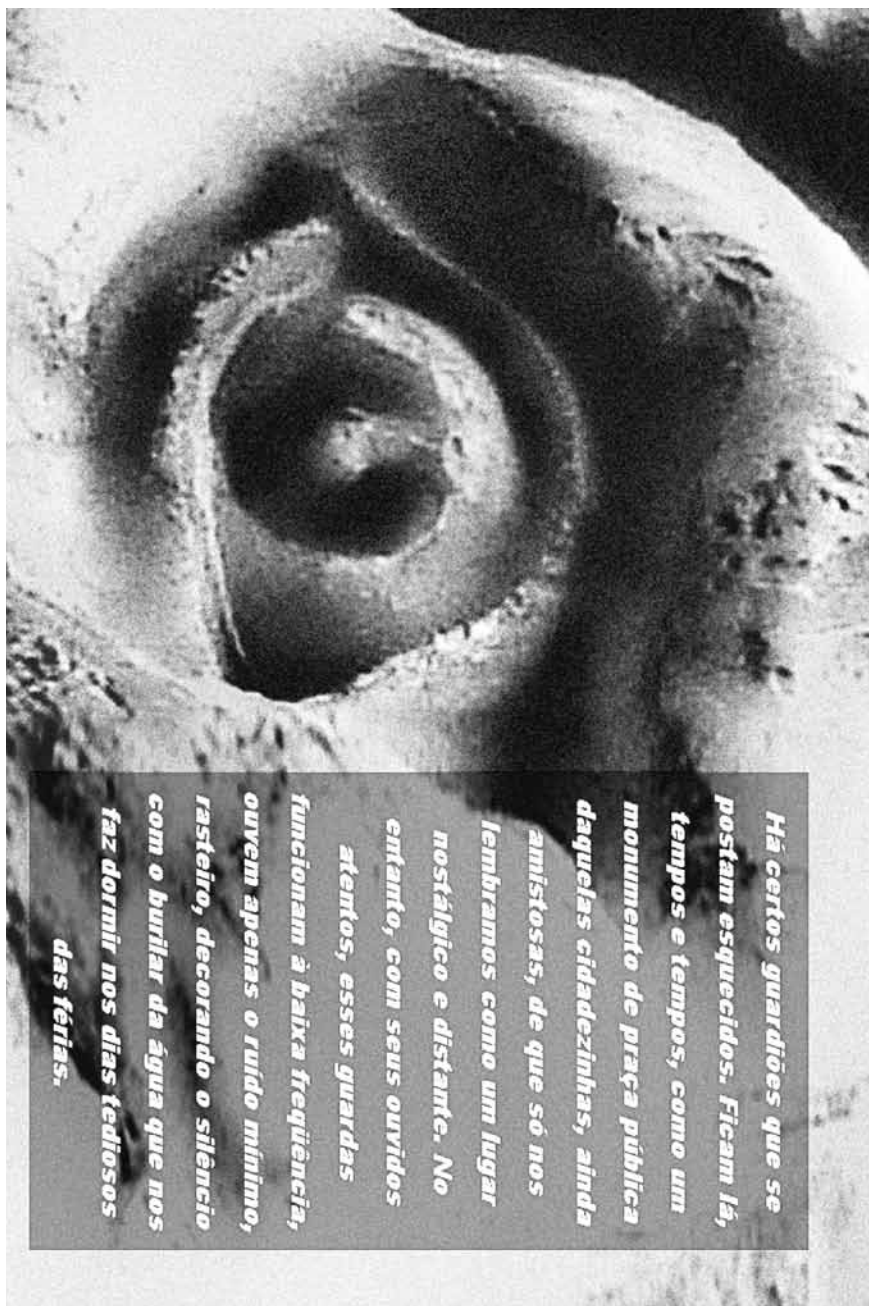
Para isso, podemos partir de imagens que nos inquietam, que registramos quase ao acaso, e, assim, irmos colecionando-as, arquivando-as e, de quando em quando, observarmos essas fotografias na mesa. Sim, na mesa, porque os álbuns que as ordenam, assim como as telas de nossos televisores e computado-

res, rejeitam uma maior interlocução entre as imagens. Elas desejam se espriair e dialogar entre si, convidando-nos para compor uma trama que cative o olhar. Nesse caminho, com certeza, perceberemos a nós mesmos, talvez nos encontremos diante de preconceitos escondidos, matrizes explicativas habituais, referências que podem nos confortar, mas que nos distanciam da inquietação que o ver possa nos trazer. Identificar esses momentos é necessário para rirmos com eles e ultrapassá-los, para experimentarmos a inquietação do ver em seu ato.

Nas fotos a seguir, procurei praticar um pouco dessa brincadeira. Todavia, não a tomem como modelo. Foi, no caso, um dos caminhos propiciado por essas imagens. Outras visualidades podem abrir novas abordagens, em que a palavra é o meio de reelaborar e constituir o ato de ver.

Todas as fotografias que se seguem estão em preto e branco. No entanto, a concepção original do trabalho traz também imagens em cor. Aqueles que tiverem interesse em conhecê-lo acessem o site: <http://www.flickr.com/photos/espessuras_do_olhar_2011/>. Nele vão encontrar este e outros trabalhos do autor.

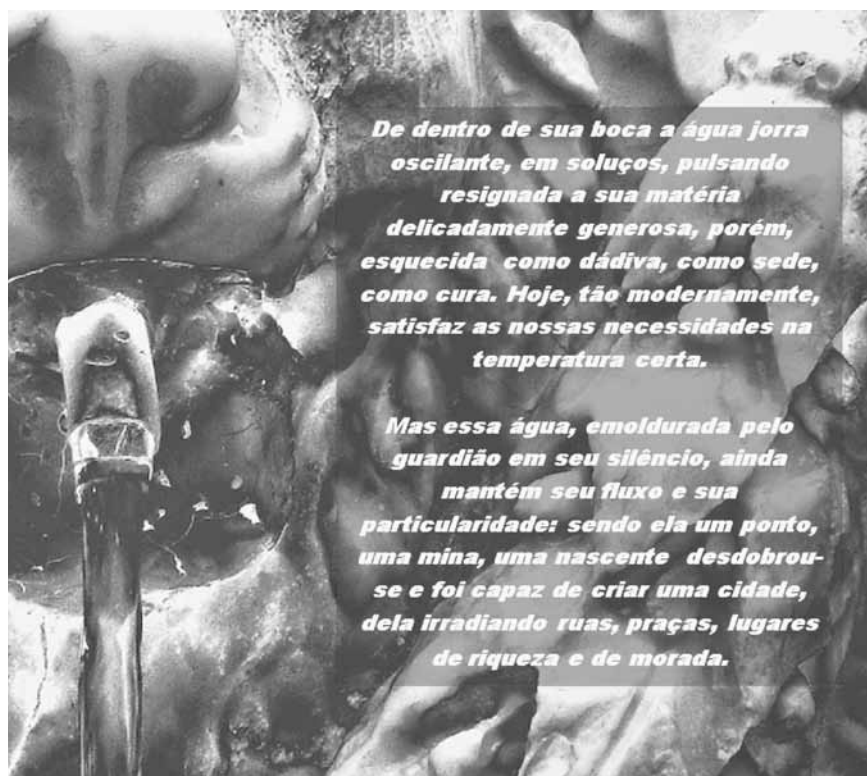




Há certos guardiões que se postam esquecidos. Ficam lá, tempos e tempos, como um monumento de praça pública daquelas cidadezinhas, ainda amistosas, de que só nos lembramos como um lugar nostálgico e distante. No entanto, com seus ouvidos atentos, esses guardas funcionam à baixa frequência, ouvem apenas o ruído mínimo, rasteiro, decorando o silêncio com o burilar da água que nos faz dormir nos dias tediosos das férias.

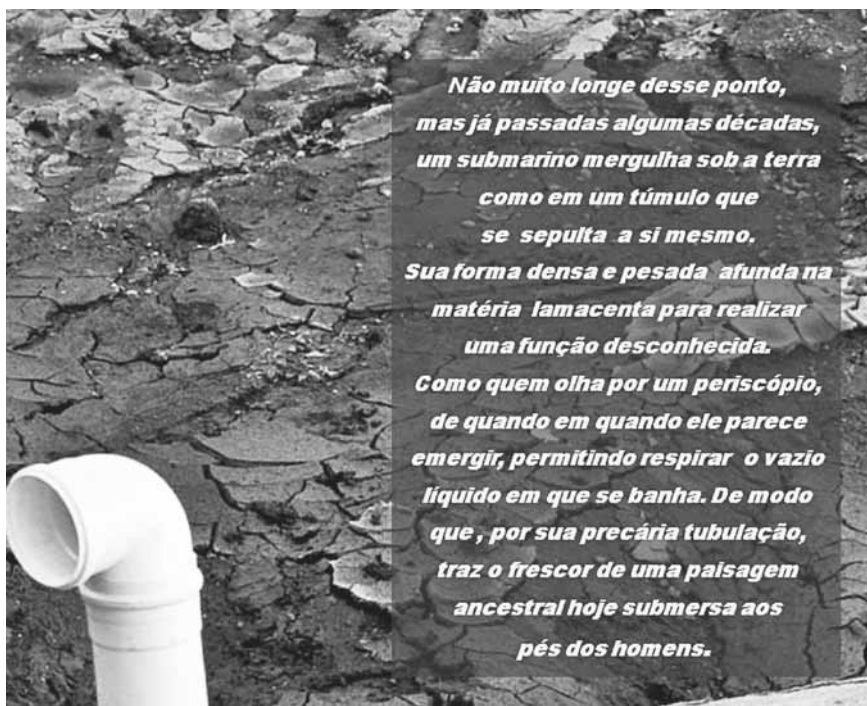


*Sobre esse burilar o tempo
passa, a vida corre, as
necessidades aumentam e,
ironicamente, pequenas
cachoeiras domésticas são
inventadas para que
venham nos apaziguar. Lá
fora, o guardião está
desgastado pelas águas do
tempo, pelo fluxo dos
desejos, pelo apressado das
horas, mas, às vezes, é
singelamente acariciado
pelo prazer daqueles que
matam nele sua sede.*





E, queira ou não, com ela foi necessário desenhar, desviar seu curso, captar sua medicina, desenvolver seus traçados imperfeitos para compor um espaço urbano de que também sua bonança fosse participante. De forma que tornou-se polo atrativo de percursos humanos, para onde inúmeros "construtores" se dirigiam buscando nela seu descanso e a nobre arte da cura. (Mas também, pretexto para o entretenimento, jogo, glamour etc).







Assim, os lençóis líquidos, muito abaixo da superfície, criam uma outra cidade toda ela formatada, civilizada, disciplinada em sua plasticidade entubada.

Nos canais incertos e longilíneos que ainda afloram, eventualmente, é possível vislumbrar frações dessas paisagens esquecidas, memórias de uma cumplicidade perdida entre os construtores de cidades e os fluxos de que estes se alimentam.



Esses percursos fluentes, antes abertos ao espaço e domesticado pelo desejo de uma cidade, não têm hoje o privilégio de outrora. De elemento ordenador do mundo construído, vêm se tornando suporte para um espaço concentrado. A referência de cuja generosidade, riqueza, acalanto lhe foi permitido um dia partilhar ainda sustenta boa parte de sua cidade, porém subordinou-se à função, ao caótico do uso, à matéria plana do imediato.



**Mas, esse líquido
translúcido, em suas
rápidas visitas à
superfície, vem ver o céu
através dos submarinos
que lhe foram impostos.
O guardião, que antes era
uma celebração de sua
fatura, hoje tornou-se
mais um periscópio de
respiro.**



Nosso guardião,

o bebedouro Leãozinho, que se localiza no fontanário Pedro Botelho, é um marco emblemático do local de florescimento e captação de três fontes termais -- Mariquinha, Chiquinha e o Pedro Botelho -- todas nas temperaturas entre 40 à 45°C, com propriedades medicinais e curativas. A abundância dessas águas, além de outras nascentes dessa mesma região, foram o estímulo para o erguimento da cidade de Poços de Caldas quando o poder terapêutico ainda estava associado às águas, a processos naturais e a temporadas de repouso. Do mesmo modo, as águas também foram definidoras do desenho urbano da cidade que, com o planejamento de urbanistas como Saturnino de Brito, foi projetada a área central da cidade que ainda hoje é polo atrativo de turistas.



Nosso submarino

é, talvez, um dos vários que se aninham no subsolo, viabilizando a canalização de córregos e riachos em meio urbano. Neste caso ele se localiza abaixo de um dos novos terminais urbanos de Poços de Caldas, os quais pretendem estabelecer uma outra dinâmica de transportes a uma cidade que se condensa continuamente. O encobrimento dos rios parece ser a solução encontrada para a otimização do espaço público. Se, por um lado, apresenta-se como solução, por outro, é uma negativa de um legado deixado por um desenho urbano que acolhe as águas na região central da cidade.

Fotografias e Texto
Luciano Costa



Prova

Test

Recebido: 15/07/2011

Aprovado: 17/10/2011

Daniela Pereira Versieux

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG). Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET/MG. Professora de Biologia da Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC). E-mail: danielaver sieux@yahoo.com.br

Coça a cabeça,
limpa o suor,
morde o lápis.

Olha para os lados,
olha para o teto,
olha para o nada.

Abana o calor.
Cochila. Acorda.
Pensa. Sua.

Escreve, apaga,
escreve de novo.
Olha para o relógio:
faltam cinco minutos.

O menino olha pela janela de vidros quebrados,
buracos cobertos com papelão.

Vê o sol.

Chega a sentir seu morno calor
a aquecer-lhe o corpo.

Quase experimenta a brisa suave da manhã
a balançar a árvore, delicadamente.

Suspira...

Bola, chuteira, campinho.

Menina, namorada, mulher.

Goiabada com queijo,

cheirinho de alho fritando na panela,

conversa com os amigos.

Suspira...

Olha novamente para o relógio:

dois minutos...

A espera transbordando,

o pensamento voando,

a barriga roncando,

o sono chegando...

Sinal sonoro: ufa!

Uma parte da trajetória da professora Tereza Cristina Duarte: Escola Estadual de Primeiro Grau Ermelino Matarazzo

A few of the trajectory of the professor Tereza Cristina Duarte: State School First Degree Ermelino Matarazzo

Recebido: 20/07/2011

Aprovado: 8/09/2011

Rogério Duarte Fernandes dos Passos

Advogado, Pedagogo e Professor. Bacharel e Mestre em Direito pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: rdfdospassos@hotmail.com

Resumo

Descrição de parte da trajetória da professora Tereza Cristina Duarte na Escola Estadual de Primeiro Grau Ermelino Matarazzo.

Palavras-chave

Tereza Cristina Duarte, Escola Estadual de Primeiro Grau Ermelino Matarazzo, memórias da educação e do afeto.

Abstract

Description of part of the trajectory of the professor Tereza Cristina Duarte in the State School First Degree Ermelino Matarazzo.

Key-words

Tereza Cristina Duarte, State School First Degree Ermelino Matarazzo, memories of education and affection.

O presente relato me foi dado várias vezes ao longo da vida pela professora Tereza Cristina Duarte. Resolvi registrá-lo entrevistando-a na tarde do domingo de 5 de fevereiro de 2011.

Em mais de 30 anos de magistério, a professora Tereza Cristina lecionou em muitas escolas e cidades.

Nesse resgate, falaremos de sua trajetória na Escola Estadual de Primeiro Grau Ermelino Matarazzo, localizada no distrito de mesmo nome da zona leste da cidade de São Paulo: uma homenagem a um dos filhos do lendário empresário Francisco Matarazzo, justamente o Comendador Ermelino, nascido em Sorocaba em 1º de março de 1883 e falecido em um acidente automobilístico em Bruzolo, Itália, em 25 de janeiro de 1920. Na área onde hoje é o dito distrito paulistano, em 7 de fevereiro de 1926 foi inaugurada a Estação de Trem Ermelino Matarazzo, e as correspondências dos moradores da região foram endereçadas para aquele ponto de linha férrea, propiciando que os próprios destinatários das cartas informalmente batizassem a localidade, a qual, em 1959, foi desmembrada de São Miguel Paulista.

Essa parte da trajetória da professora Tereza Cristina remonta ao ano de 1971. Aprovada no concurso para professores do estado de São Paulo, cabia-lhe decidir por uma vaga dentre as disponíveis. As opções concentravam-se em Itapeverica da Serra (SP), Osasco (SP) e a Escola Estadual Ermelino Matarazzo, na capital, que foi a sua escolha.

Diariamente ela deixava a cidade de Americana (SP) no ônibus da Viação Piracicabana com destino a São Paulo. Já na capital, ela se dirigia da Estação Brás ao Largo da Concórdia (a antiga “Praça do Brás”) para tomar o trem rumo a Ermelino Matarazzo. Os vagões eram todos pichados e semidestruídos. Vendedores e pedintes faziam-se presentes durante toda a viagem. Outro possível itinerário para se chegar ao trabalho dava-se pela Praça da Luz (ou Jardim da Luz), no bairro Bom Retiro, após desembarque na Estação da Luz. Ali havia o ponto do ônibus “Mogi”, com destino ao município de Mogi das Cruzes (SP), ou ainda embarcava-se na linha “Estrada do Cangaíba”, na qual, ao longo do trajeto, notavam-se várias

áreas de invasão. Naquela época alguns alertas poderiam ter sido observados para o cotidiano paulistano: se chovesse um pouco mais forte, a Avenida Penha de França, a grande avenida do comércio do bairro, que ligava a região, o Brás e outras localidades da zona leste a Ermelino Matarazzo, ficava alagada (a exemplo das imediações da Praça Oito de Setembro), e aí só se chegava ao destino por trem.

A escola, construída para atender a uma situação emergencial, era de madeira. O período diurno tinha dois horários: o primeiro era das 7h às 10h e o segundo era das 10h às 13h, sendo que no prédio funcionavam outros dois colégios de ensino de segundo grau (atual ensino médio), um iniciando suas aulas às 15h, e outro, no início da noite, às 19h.

A direção da Escola Ermelino Matarazzo ficava a cargo do advogado e pedagogo João de Castro Kuntz, o qual contava com o auxílio de apenas duas atendentes na secretaria, uma merendeira e uma faxineira. Enquanto diretor, ele se preocupava em visitar as salas de aula e dar instruções aos docentes, pois era ciente do pouco tempo disponível nas reuniões pedagógicas. Cordial, paciente, simples, mostrava-se sempre solícito e interessado nos assuntos escolares – além de ser “tudo” na unidade escolar, visto que não existiam coordenadores pedagógicos –, de maneira que já naquela época insistia em estratégias de ensino inovadoras, sendo também um precursor do tema da interdisciplinaridade: “Pedro Álvares Cabral tomou posse do Brasil: quem é o sujeito?”.

Ele também insistia que era necessário aproveitar ao máximo o tempo letivo de 3h vivenciado na escola, igualmente motivando a sua equipe de jovens professores, todos recém-integrados ao magistério paulista por meio daquele recente concurso, o qual conduziu a professora Tereza Cristina ao cargo, e oriundos de diferentes cidades bandeirantes, como Rio Claro (SP), Bauru (SP), Americana (SP) e Ribeirão Preto (SP). Por sinal, foi dentro do ônibus da Viação Piracicabana que Tereza Cristina conheceu a professora Maria Aparecida Mastrodi, também vinda de Americana (SP). Nessa época, Cristina estava grávida de sua filha Andréa, enquanto Maria aguardava a chegada do filho Josué. Quis a coincidência que Josué se tornasse advogado e professor como eu, no que desenvolvemos uma amizade e uma jornada profissional em Campinas 30 anos mais tarde.

Tereza Cristina já tinha o filhinho Rodrigo. Após o nascimento de Andréa, levava para Ermelino Matarazzo a menininha, e esta ficava quietinha em uma caixa de sabão da marca Omo. Não era fácil. O nenê era pesado e boa parte do tempo ficava

no colo. O corpo fazia esforço e transpirava. E não é que compraram para o bebezinho uma cestinha do tipo “Moisés”? A ajuda igualmente vinha das merendeiras que levavam a garotinha para a cozinha e de uma das professoras da escola que residia no bairro, que, não raro, levava-a para casa e a amamentava.

Os alunos? Quase todos com o característico sotaque nordestino. Eram ótimos, inteligentes, educados. Respeitosos, carentes, amigáveis. Não há lembrança de nenhum que fosse problemático. A maioria – e a partir dos 7 anos de idade – trabalhava nas fábricas familiares de paçoca em pó existentes na região. Essas fábricas de fundo de quintal contratavam as crianças para ensacar a guloseima, e, nos primeiros dias de trabalho, era permitido comer à vontade do doce (se esbaldar, mesmo). Ao longo dos demais dias, também era permitido comer, mas não muito. Os que comiam em excesso eram dispensados e acabavam sendo discriminados pelos coleguinhas por isso (vai saber se tinham algo em casa para comer...). Os pais dos alunos? A maioria trabalhava na fábrica de artigos de vidro Nadyr Figueiredo, o que proporcionava muitos presentes dados pelas meninas (os meninos não davam), especialmente pequenos copos com pezinhos, como elas mesmas diziam: “para beber com seu marido!”.

Embora Ermelino Matarazzo aparentasse na época ser um necessitado bairro industrial, na segunda série primária, as crianças demonstravam gostar de estudar e escreviam com poucos e pequenos erros de português. Não havia intervalo ou recreio (não se saía também para brincar ou para fazer educação física, talvez por se tratar – lembre-se – de uma escola emergencial) e a merenda – basicamente sopa – era oferecida no final de cada um dos períodos, quando os alunos aguardavam a saída rigorosamente em fila. Mesmo sem haver inspetor de alunos ou bedel, não havia sujeira, brigas, gritaria ou bagunça. Para a merenda, havia mesas de madeira (tipo cavalete), ladeadas por bancos compridos e contínuos, nas quais os pratos eram aleatoriamente servidos para aqueles que quisessem comer. Apenas no último período de aulas não havia refeição.

O retorno dos professores – a exemplo da chegada – era igualmente feito de trem ou ônibus. Às vezes aconteciam algumas caronas que encurtavam o trajeto até o Largo da Concórdia, como nas oferecidas por uma colega professora, filha de sírio e noiva de um italiano, dona de um inconfundível fusquinha. Tereza Cristina sentia-se muito bem tratada. Em uma época marcada pela cartilha “Caminho Suave” (um clássico da alfabetização brasileira), de autoria da educadora Branca

Alves de Lima (1911-2001), as dificuldades, no entanto, não eram poucas. Não havia livros de ciências sociais, muito menos livros de leitura. Os próprios professores preparavam os textos a serem trabalhados em sala de aula, seja transcrevendo-os na lousa, seja dividindo entre si e compartilhando o material rodado no único mimeógrafo da escola. Esses obstáculos, contudo, não impediam a jornada de ser bastante agradável, pois havia unidade, coesão e companheirismo entre os docentes. E na hora de ir para casa, na memória, fixava-se a imagem do bairro – já todo asfaltado – com residências bem simples, muitas delas construídas ao lado e ao longo da linha férrea, sublinhando-se na paisagem com frequência a peculiar chuva fina que outrora consagrou São Paulo como “a terra da garoa”.

Essa jornada se encerrou no ano de 1974. Com residência então em Ribeirão Preto (SP), era preciso pedir remoção para um lugar mais próximo de casa. Na atribuição de aulas da Secretaria da Educação, sem nada conhecer, com a “cara e coragem”, a professora Tereza Cristina Duarte optou por aulas na Escola Estadual de Primeiro Grau Professor Antônio Cristino Cabral, localizada defronte à Metalúrgica Zanini, em Sertãozinho (SP), município vizinho de Ribeirão. A escolha se deu aleatoriamente. Ou, na verdade, porque o professor Cristino era “xará” da professora Cristina. Esse foi o verdadeiro motivo.

Tendo a oportunidade de retornar ao bairro Ermelino Matarazzo em 1976 – e já com o filhote Rogério –, a professora Tereza Cristina testemunhou a mudança da escola, agora instalada em um prédio de alvenaria. Seria a mesma escola que hoje está instalada na Avenida Abel Tavares, no Jardim Belém, em Ermelino Matarazzo?

Essa é uma experiência muito rica. E mais rica ainda para os que tiveram a oportunidade de ouvir a professora Tereza Cristina contá-la. Pudera conseguir transmitir em palavras as cores daquelas narrativas. Impossível... E uma experiência ricamente surpreendente, especialmente pelo estado de conflito, instabilidade e violência que habita em grande parte das escolas de hoje.

No tempo desses fatos, no alto da realidade que submetia aqueles aluninhos da Escola Ermelino Matarazzo, dificilmente eles tinham acesso a bens culturais ou mesmo a oportunidade de visitar o centro da cidade ou a Avenida Paulista. Mas, independentemente disso, marcaram e ajudaram a edificar uma experiência muito singular, muito bela, e também a construir uma das maiores professoras e educadoras que conheci: a professora Tereza Cristina Duarte, minha mãe.

Confissões de uma jovem metáfora

Confessions of a young metaphor

Recebido: 22/07/2011

Aprovado: 15/09/2011

Eugênio Benito Júnior

Graduado em Engenharia pela Universidade de São Paulo (USP). Especialização em Economia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestrando em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Professor dos Cursos de Engenharia do UNISAL. Consultor Internacional para Negócios na Área de Telecomunicações. Autor de dois romances publicados: “A Oferta de Afrodite” (2004) e “O Criador de Borboletas” (2008). E-mail: eugenio.benito@am.unisal.br / eb.j@uol.com.br

Eu não sei o que estou fazendo aqui. Presa em um lugar escuro, sem luz e quase sem ar e com um tremendo peso sobre mim.

Apesar de tudo, ainda me sinto leve, nova, coesa. Há poucos dias, andava pelo ar, livre, imaterial, vagueando de um lado para o outro. Depois, vapt-vupt, fui capturada por uma teia de palavras, que não eram as palavras que eu imaginei que um dia iriam me descrever, mas é que até então eu não sabia que era uma metáfora.

Engraçado esse espaço de palavras. No tempo em que eu voava atraída pelos mais diversos desejos, acabei um dia passando pela Grécia e vi em uma rua de Atenas um caminhão, desses pequenos, velhinho, ostentando, em rápidas letras gregas, uma placa pintada à mão com a palavra metáfora, assim: μεταφορά. Achei desde então que metáfora fosse um caminhão de mudanças. Naquele tempo, eu, ideia livre e solta, não quis saber de perguntar para a ideia aprisionada naquela plaquinha grega qual seria o seu significado. Deveria ter aproveitado a oportunidade, afinal de contas as ideias não têm pátria, falam qualquer

idioma e poderíamos muito bem ter conversado. Agora, vejam só, eu mesma fui pega e aprisionada por um menino de 8 anos e não consigo mais falar grego. Só falo português e me sinto presa duas vezes. Primeiro por essa teia de palavras vindas da ponta de um lápis manuseado por esse garoto. Depois por esse quarto escuro que não sei ainda o que é. Continuo sabendo conversar com outras ideias, em um idioma que ainda não descobri qual é.

Se eu soubesse que eu mesma era uma metáfora, talvez não me deixasse enganar e não estivesse assim presa a este papel. De qualquer maneira, é uma experiência nova, uma mudança e tanto. Essa metamorfose ocorreu quando o Pedrinho escreveu sua história do robô. Que história aquela! O menino da história, não o Pedrinho, que agora já era escritor, vivia reunindo peças e montava um robozinho para brincar até que um dia achou a peça que dava vida ao robô, e a geringonça inerte começou a se mover e acabou virando um meio de satisfazer os desejos da personagem. E os do Pedrinho também. E também os meus. Vejam como nós, metáforas, somos poderosas. O menino reinventou a lâmpada mágica que agora tinha a forma de um robô. Fiquei orgulhosa, claro, pois nem mesmo eu sabia que se pode inventar uma máquina de satisfazer desejos e fui chamada para participar – esse é que é o meu orgulho. Parece orgulho de mãe, mas eu ainda não era mãe. E nem sei se seria.

Soube assim que caminhão de mudança era usado para transportar móveis e metáfora era usada para transportar significados. Também fiquei feliz por ter aprendido isso, mas me parecia muito pouco para poder coadjuvar uma mudança, afinal de contas eu não era um caminhão e só agora descobria que era uma metáfora.

De qualquer forma, Pedrinho me escolheu e acabou me capturando, enquanto eu passava voando perto dele. Essa captura, além de metafórica (adoro usar coisas novas), tinha um pouco de afeto também. Difícil dizer o que é isso, mas parecia que, ao mesmo tempo em que Pedrinho gostava de mim, eu também comecei a gostar muito dele. E aqui aquele negócio de mãe não combina muito. Eu queria que ele gostasse também de outras ideias, e não só de mim. Vai ver que mãe também é assim. Não sei. Não tenho essa experiência, como já disse, mas uma mãe legal iria querer ver seu filho se apaixonar por várias ideias.

Eu estava achando que, se outras ideias povoassem a cabeça do Pedrinho, eu ficaria mais forte, como ideia fundadora. Vejam só, estava me dando ares

de rainha. Ideia fundadora coadjuvante de uma mudança. Então por que estava presa no escuro? Talvez eu não passasse de uma ideia confusa, só isso.

Ouvi vozes enquanto pensava isso. É coisa de louco mesmo. Pensar em círculos e ouvir vozes. E, de repente, fez-se a luz, que inundou o espaço em que eu estava. As vozes que eu ouvia eram do Pedrinho e da mãe dele. Eu estava sintonizada com as coisas que o Pedrinho pensava e imaginei que ele também estaria pensando assim. A mãe dele eu não conhecia direito, não conseguia entender o que ela pensava. Mas eu a respeitava. Na verdade, tinha era um medo danado dela. Não sei por que, mas tinha. Ela protegia o Pedrinho, e, às vezes, acho que imaginava que eu era uma influência negativa para ele. Justo eu, uma jovem metáfora. Eu também gostava do Pedrinho e achava que, quando ele me alimentava, na verdade, estava alimentando a relação com a mãe. Mais tarde, quando ele crescer mais e ficar longe da mãe, ela vai estar em seu baú de memórias. Estará lá em forma de ideia, assim parecida comigo. Vai também tomar a forma de lembranças e metaforizar a saudade. E eu também vou estar lá, claro. Afinal de contas sou uma ideia fundadora. Praticamente um caminhão capaz de carregar todo esse baú que a mãe está preparando para que Pedrinho leve pela vida dele afora.

Estão vendo? Foi só ter um pouco de luz que as coisas já começaram a ficar mais claras. Pelo menos para mim. Quando a luz entrou, vi, com esses meus olhos presos ao papel pela letra ainda infantil do Pedrinho, que eu era um texto. Eu era a história do robô. Estava claro isso faz tempo, acho, mas, por favor, tenham um pouco de paciência comigo – nem mesmo tinha me acostumado a ser metáfora e já me percebo texto. Estou mudando rapidamente.

Não entendo ainda o que estou fazendo aqui, presa nesse cubículo. Agora, com a luz, vejo que é uma caixa grande, e tem um monte de livros sobre mim. São mais pesados, mais velhos, sisudos e não falam comigo. Tem um aqui que conta a história de um sujeito que acordou e tinha virado uma barata. Aposto que vocês estavam achando que a história do robô que o Pedrinho inventara era fantasiosa. Vocês ainda não viram nada. Tem outro aqui, bem velhinho, que mata o pai, vence uma esfinge, casa com a mãe e fura os próprios olhos. Que gente louca.

– Só depois da lição é que eu abro o cofre novamente – disse a mãe do Pedrinho. E, pof, escuridão de novo. Cara, eu estava presa em um cofre???

Bom, eu deveria ser mais importante do que eu achava que era. De novo, a megalomania que assola as jovens metáforas. Mas pensem comigo: um cofre é para guardar coisas valiosas. Se eu estava lá, deveria ser importante. Claro. Óbvio. Se aquela gente maluca estava lá comigo, eles deveriam ser importantes também. Meu Deus, eles também eram metáforas. Mais uma vez o óbvio me atropelava. Eu, metáfora do desejo de um escritor juvenil que procura explicar as mudanças que devem estar ocorrendo na vida dele, estou em contato com a metáfora de um cara que foi dormir ser humano e acordou barata. Bom, a metáfora do Pedrinho eu entendi. Ou melhor, eu me entendi, vejam que soberbo autoconhecimento. Mas a metáfora do cara da barata ainda não tinha entendido direito. No caso da barata, tem uma coisa a mais nessa velha metáfora, creio: ela está acompanhada de uma outra sensação que eu já vi muitas vezes vagueando por aí, cabisbaixa e sofrida: a angústia. Nesse caso, ponto para a mãe do Pedrinho – tem mais é que prender essa gente mesmo. Ops, mas e eu? Será que eu também sou uma metáfora perigosa? Não sei não. Eu me acho tão simples, tão feliz e cheia de boas intenções. Vai ver a mãe do Pedrinho não acha. Acho que não me conheço tão bem assim, não.

De novo a luz.

– Só esse, Pedrinho, só esse – e saía um livro do cofre.

Os livros na casa do Pedrinho eram guardados em um cofre. Eu, pobre folha de papel magra e quase transparente, ficara grudada em outro livro e estava lá por acaso. Descobri isso quando a mãe do Pedrinho me procurou para me mostrar aos amigos. E lá fomos nós, eu, a mãe do Pedrinho e ele, eu deitada no meu papel e eles dois em uma foto.

Estávamos os três sorrindo. O Pedrinho porque estava abraçado com a mãe, ela sorria de orgulho por ter um filho escritor, e eu sorria feliz por já me sentir parte da família.

Lembranças vivas de Hilda Hilst registradas no caderno de campo da alma e do coração

Vivid memories of Hilda Hilst recorded in soul and heart field notebooks

Recebido: 4/10/2011

Aprovado: 4/11/2011

Bernadeth Maria Pereira

Graduação em Letras (Português, Inglês e suas Literaturas) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós-Graduação (Especialização) em Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas) e em Psicopedagogia da Educação pela Universidad de La Habana, Cuba. Mestrado em Psicopedagogia da Educação pela Universidad de La Habana, Cuba. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Aposentada do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Pesquisadora do Instituto Casa Branca, Brumadinho (MG). E-mail: detepereira@yahoo.com.br

Resumo

Escrevi este tributo à Hilda Hilst em 4 de fevereiro de 2004, quando ela finalmente foi tocada por aquilo que o seu imaginário tentou decifrar ao longo de toda sua vida e obra: a morte. Inspirada no monólogo que Hilda criou para a morte em seu livro “Da morte. Odes mínimas”, ilustrado com aquarelas da própria autora, vislumbrei uma imagem da aparência da morte, entre tantas que Hilda propôs. A morte vinha disfarçada de um terno amante que a contemplava: “Se me tocares, / Amantíssima, branda / Como fui tocada pelos homens / Ao invés de Morte / Te chamo Poesia / Fogo, Fonte, Palavra viva”. Porém quem

a tocava era Lígia Fagundes Teles, concretizando o desejo que um dia Hilda nos revelou: morrer segurando a mão da amiga. E Lígia, percebendo que Hilda se tornava “um pássaro branco a procura de Deus”, libertou-a soltando suas mãos. Conheci Hilda Hilst quando criamos e realizamos um vídeo-documentário sobre a escritora. Os depoimentos orais da própria Hilda e de pessoas próximas e amigas, além de reforçarem o seu brilhantismo, a irreverência e a audácia da escritora, revelam também o seu lado generoso, dócil, simples e amoroso, até então desconhecido para o grande público.

Palavras-chave

Hilda Hilst, história oral, Casa do Sol, brilhantismo, irreverência, amorosidade.

Abstract

I wrote this tribute to Hilda Hilst on February 4, 2004, when she was finally touched by what her imagination have tried to decipher throughout her life and work: death. Inspired by what monologue created for the death of Hilda in her book “From death, minimum odes”, illustrated by paintings of the author herself, I glimpsed an image of the appearance of death, among all the other Hilda had proposed. The death came disguised as a tender lover who contemplated her: “If you touch me / Gentle Beloved / How I was touched by men/ I call you poetry/ Fire, fountain, Living word.” However, who touched her was Ligia Fagundes Teles making come true the wish that one day Hilda revealed to us: to die holding the hand of her friend. Lígia realizing that Hilda had become “a white bird in search of God” freed her, letting go of her hands. I first met Hilda Hilst when we were creating and performing a documentary video about her. The oral testimony of Hilda herself and those close friends, besides reinforcing her brilliance, her irreverence and audacity, also reveals her generous, docile, simple and loving side, until then, unknown to the general public.

Key-words

Hilda Hilst, oral history, Sun House, brilliance, irreverence, loveliness.

Não foi por acaso que a última vez que a vi ela vestia uma camiseta com a estampa de Che Guevara. Sim, ela gostava dele; mais tarde descobri que as primeiras cenas de seu drama metafórico, o “Auto da Barca de Camiri”¹, escrito entre 1967 e 1968, fora baseado na morte do grande revolucionário argentino.

Naquela manhã, uma aura de luz envolvia Hilda de uma maneira especial. Ela estava mais disposta, exibia o frescor de quem acabara de sair do banho, não com a antiga e recorrente febre manifestada, repentinamente, no chuveiro, quando tinha inspirações², mas com a calma de quem não precisava mais correr, com a convicção de quem ia fazer uma revelação e com a transparência de quem nada tinha a esconder.

Havia um descompasso entre a fragilidade de seu corpo e a vivacidade de seu espírito, entre a beleza e a sensualidade de seu sorriso e sua voz trêmula e rouca. Caminhava com dificuldade, a passos lentos e curtos, como quem estava se despedindo, mas os seus olhos tinham uma expressão decidida. Lembrei-me de um fragmento do poema que Hilda fez aos 18 anos: “Somos iguais à morte, ignorados e puros e bem depois o cansaço brotando nas asas seremos pássaros brancos a procura de Deus”³. Cecília Meirelles, ao ler o poema, escreveu assim sobre a tão jovem poeta: “Quem disse isso precisa dizer mais”⁴.

A temática do amor e da morte e a forte presença de questões místicas e religiosas são recorrentes em toda sua obra. Sua espiritualidade e natureza irreverente já se manifestavam desde os 7 anos de idade, quando foi estudar no colégio interno Santa Marcelina, na cidade de São Paulo, por oito anos. Hilda lia a vida das santas e queria ser como elas, mas, no entanto, não abaixava a cabeça para as freiras e bebia, às escondidas, o vinho do padre. Esse ambiente de colégio foi evocado na sua dramaturgia “A possessa” e “O rato no muro”, na narrativa “O unicórnio”, e também na poesia: “Os amantes no quarto / Os ratos no muro / A menina / Nos longos corredores do colégio”. Destacamos a montagem de “O rato no muro”, sob a direção de Terezinha Aguiar, apresentada no Festival de Teatro de Manizales, na Colômbia, em 1969, e “O caderno rosa de Lory Lamby”, levado ao palco sob direção de Bete Coelho e tendo no papel principal a atriz Iara Jamra, em 1999. O tema multívoco dos ratos, aliás, ressurgue em uma das peças “Aves da Noite” e na ficção narrativa, fato digno de nota por revelar a persistência dos motivos que se mantêm por meio da obra poética,

dramática e narrativa de Hilda Hilst. Suas peças de teatro receberam vários prêmios e foram encenadas em importantes teatros nacionais e internacionais.

Hilda nos confessou ter buscado Deus ininterruptamente. A sua literatura fala basicamente desse inefável o tempo todo. Mesmo na pornografia ela insistia em ligar o erotismo ao divino. Em “A Senhora D”⁵, ela pergunta: “Deus, você me entendeu?” E ainda:

O erótico não é a verdadeira revolução. O erótico para mim é quase uma santidade. A verdadeira revolução é a santidade. Porque você começa a querer se aproximar de Deus? O erótico? Eu não dou mais tanta importância ao erótico, sabe? Para mim, aliás, é uma coisa já muito antiga. Mas parece que as pessoas gostam de falar nisso: vagina, pênis. Eu já falei de tudo isso no Qadós⁶, n’A Senhora D⁷. Em todo lugar eu falava sobre isso. Agora não tem mais tanta importância.⁸

O deboche que Hilda usava como recurso social não passava de uma antítese necessária à espécie de santidade que ela praticava diariamente na Casa do Sol, afirmou certa vez, seu amigo Carlos Vogt⁹. Vale lembrar que, devido à dificuldade de atingir o grande público, pela profundidade de seus escritos, Hilda iniciou a sua fase pornográfica em 1982 com “A obscena senhora D”¹⁰. A autora justificou essa medida radical como uma tentativa de vender mais e, assim, conquistar o reconhecimento do grande público. Então ela resolveu escrever sobre a problemática do sexo de um modo novo, sem véus, com toda a crueza. Ela dizia que iria fazer umas coisas porcas, que as pessoas gostariam de ler, mas ela não conseguiu. Sua literatura pornográfica era difícilíssima de ser lida e compreendida, pois a autora não abandonou as profundas questões da existência que sempre constituíram o foco de seu legado literário, quais sejam: Deus, a morte, a arte e as relações humanas. Seus poemas foram lidos juntamente com os textos de Safo, Gabriela Mistral e Marguerite Yourcenar, entre outras autoras, no recital “Le féminin du feu”, durante as comemorações do dia Internacional da Mulher em Quebec, Canadá, em 1997.

Hilda passou a ser erroneamente considerada, por parte da crítica, como escritora essencialmente erótica por sua trilogia obscena¹¹, o que, embora seja frequentemente considerada como algo destacado em sua produção literária e de menor alcance estético, pela estreita aproximação com aspectos da pornografia, representa menos de um décimo da sua obra. “O caderno rosa de Lory Lamby”¹²,

livro traduzido para o italiano, é o volume inicial dessa trilogia e consagra essa fase pornográfica mesclando uma linguagem chula com uma poética plena, retratando, assim, a inquietude da condição humana. A obra provocou espanto e indignação em seus amigos e na crítica. O editor Caio Graco Prado se recusou a publicá-la e o artista plástico Wesley Duke Lee a considerou “um lixo”. “Contos d’escárnio: textos grotescos”¹³ e “Cartas de um sedutor”¹⁴ também são livros dessa fase, sendo o primeiro traduzido para o francês e o último encerrando essa etapa.

O sagrado e o profano na poética de Hilda Hilst foram analisados na tese de Goimar Dantas de Souza¹⁵. A autora pretendia comprovar, por meio da análise dos textos hilstianos, que a obra de Hilda é construída como uma espécie de chamamento explícito ao divino e à compreensão de seus desígnios. A autora afirma que Hilda Hilst realiza uma incursão vertiginosa por vias sacro-profanas à medida que nutre sentimentos absolutamente ambivalentes pelo Pai-Eterno.

A deslumbrante Hilda, a mais bela entre as mais cortejadas mulheres de sua época, uma beleza de Ingrid Bergman acrescida da sensualidade de Rita Hayworth, como tão bem a descreveu Masao Ohno, seu editor, buscou a reclusão por opção, não por temperamento. Depois de ler “Carta a el greco”, de Nikos Kazantzakis (1961), Hilda sentiu a mesma necessidade de isolamento do poeta, novelista, dramaturgo e filósofo grego, quando foi para o Monte Athos escrever. Hilda lembrava: “Eu tinha que ser só para compreender tudo, para desaprender e para compreender outra vez. Aquela vida que eu tinha era muito fácil, uma vida só de alegria, só de amantes¹⁶.”

A influência de Nikos Kazantzakis na vasta obra de Hilda Hilst foi estudada por Kamilla Kristina Sousa França Coelho¹⁷. A autora discute a visão de Hilda sobre Deus, buscando mostrar como essa é uma recriação das ideias de Kazantzakis, principalmente em “Poemas malditos, gozosos e devotos¹⁸”. Hilda discute o valor de Deus e sua importância para o homem lançando um olhar cético aos antigos paradigmas religiosos, inovando as imagens e as metáforas para caracterizar Deus como um ser comum, dependente dos homens para seu louvor e adoração. Conforme a autora, Deus estaria sujeito a condições de solidão, tristeza, medo e ódio como qualquer ser humano.

As ideias de Kazantzakis se transformaram em um marco na vida da escritora, sendo uma das principais causas de sua mudança em 1965 para a chamada Casa do Sol, construída na antiga fazenda herdada da mãe em Campinas (SP).

Hilda construiu também a Casa da Lua, na praia de Massaguaçu, no litoral paulista, na qual gostava de passar temporadas para escrever.

A Casa do Sol, frequentada por artistas de várias áreas, foi transformando-se em um centro de fomento cultural das décadas de 1970 e 1980¹⁹. Hilda mudou-se para a Casa do Sol em companhia do escultor Dante Casarini, que, em 1968, tornou-se seu marido. Em 1985, mesmo depois de divorciarem-se, Dante continuou morando na Casa do Sol até 1991 e sempre manteve profunda amizade com Hilda. Os amigos escritores José Luís Mora Fuentes, Caio Fernando Abreu, Edson Costa Duarte, também crítico literário, moraram na Casa do Sol, sendo que Mora Fuentes, amigo e escritor, lá permaneceu e acompanhou Hilda até a morte.

O pai de Hilda, Apolônio de Almeida Prado Hilst, filho de Eduardo Hilst, imigrante francês, foi fazendeiro, jornalista, poeta, ensaísta e crítico literário. A mãe, Bedecilda Vaz Cardoso, era filha de portugueses e amava seu pai loucamente. Embora não tivesse a inteligência brilhante do pai, era uma mulher bastante curiosa que se interessava por tudo e lia muito. Hilda dizia que seus pais tiveram uma paixão “daquela de perder mesmo o senso”. Apesar de terem se separando quando Hilda era bem pequena, Hilda contava que a mãe “falava dele sem parar, do amor que tinha por ele”. Hilda achava o seu pai um homem lindo e foi aprendendo a amá-lo, assim como a mãe.

Hilda nos contou que seu pai era um gênio que, na década de 1930, escrevia coisas deslumbrantes e era completamente moderno. A imagem que Hilda foi criando do pai foi aquela íntima e familiar de um homem fisicamente lindo, muitíssimo amado pela mãe, acrescida da imagem de um intelectual, autodidata, cultíssimo, que escrevia muito, publicava textos e críticas literárias em jornais, correspondia com Mário de Andrade e intelectuais de sua época. A influência que Hilda recebeu do pai não se tratava de uma influência apenas literária. Era muito mais do que isso. O seu pai foi a razão de ela ter se tornado escritora. Hilda escrevia basicamente para ele. Ela tentou fazer uma obra muito boa para que ele pudesse ter orgulho dela, pois quando Hilda nasceu o pai disse: que azar, é uma menina. Apolônio bem sabia das limitações da mulher na década de 1930, e era compreensível que preferisse que ela fosse um menino. Esse fato marcou Hilda profundamente ao longo de toda sua vida, porém de uma maneira positiva. Ela ficou muito incomodada com a palavra “azar” e quis ser uma pessoa brilhante para impressionar o pai.

Com pouco tempo de vida, seus pais se separaram, o que motivou sua mudança com a mãe para a cidade de Santos (SP). Apolônio, com 35 anos, era esquizofrênico e, até sua morte, passou longos períodos em sanatórios para doentes mentais. Bedecilda, assim como Apolônio, acabou enlouquecendo também. Hilda dizia não ter tido filhos para eles não herdarem a loucura dos seus pais, embora os amigos dissessem que isso era apenas uma desculpa, pois ela não conseguiria escrever uma linha sequer se tivesse tido filhos.²⁰

Hilda nos confessou sentir uma tristeza profunda pelo pai ter ficado louco e não ter conseguido terminar sua obra. Hilda viu seu pai duas vezes. A primeira aos 3 anos, quando ele foi visitá-la e levou-lhe um cavalinho de pau. E a segunda aos 16 anos, quando ele pediu para ela ir visitá-lo na fazenda onde morava e, confundindo-a com a mãe, pegava em sua mão implorando-lhe somente três noites de amor. Isso a deixou atrapalhada, constrangida e confusa²¹. A intensidade da loucura do pai e os poucos encontros que Hilda teve com ele acentuaram sua imagística da figura paterna, o que se configurou como um dos principais componentes de sua obra literária²².

Hilda desde pequena adorava ler. Seu tio Luís, irmão do seu pai, ia lhe dando os livros e ela ia lendo. Com Gilberto Amado e Carlos Drummond de Andrade²³ manteve, durante certo tempo, correspondência amiga. Hilda nos contou que Drummond a conheceu muito jovem e chegou a escrever um poema para ela. Ela sempre gostou muito dele, mas era de um modo diferente; não era uma afinidade literária como a que ela tinha com o Jorge de Lima. Hilda dizia que Drummond era tímido e admirável e ela até quis ter um *affair* com ele, mas ele gostava muito da esposa... Entre os poetas de língua portuguesa, quem mais de perto a tocou foi, sobretudo, Jorge de Lima, ao lado de Fernando Pessoa e Cecília Meireles. Hilda dizia sempre reler os sonetos de “Invenção de Orfeu”, de Jorge de Lima, por considerá-los deslumbrantes.

Entre os amigos a quem, por razões afetivas ou intelectuais, sentia-se ligada, salientam-se Sergio Milliet, o escritor gaúcho, Caio Fernando Abreu, Lygia Fagundes Telles, a arquiteta Gisela Magalhães, J. Toledo, Bráulio Pedroso, José L. Mora Fuentes, Joy Kostakis e o poeta português Carlos Maria Araújo, a quem dedicou, por ocasião da sua morte precoce, as sete estâncias dos “Pequenos funerais cantantes”.

E quais eram as virtudes dessa santa flamante, irreverente e bem-humorada que despertou paixão em empresários, escritores, artistas, inclusive Vinícius de Moraes? Que inspirou músicos como Adoniran Barbosa²⁴, Gilberto Mendes²⁵, seu primo José Antônio Rezende de Almeida Prado²⁶ e o maranhense Zeca Baleiro²⁷ a compor alguns de seus trabalhos mais significativos? Que escandalizou a sociedade paulista nas décadas de 1950 e 1960, mudando a vida cultural da cidade? Que aos 27 anos viajou pela Europa e namorou Dean Martin e, fazendo-se passar por jornalista, assediou, sem sucesso, Marlon Brando na França?

A maior virtude de Hilda foi o amor. Hilda amou as pessoas, as plantas e desde muito nova mostrava afeição pelos animais, principalmente os cachorros. Ela chegou a ter mais de 90 cães, os quais ela conhecia pelos nomes, e, como na mitologia grega, esses animais também devem tê-la conduzido e cortejado-a depois da morte. A Casa do Sol era um INAMPS, como nos diziam o seu grande amigo Zé Luiz, conhecido como Mora Fuentes, o Dante, seu ex-marido, e o escritor J. Toledo²⁸. Hilda cuidava das pessoas carentes com generosidade, colocou dentes em muitas pessoas que ela mal conhecia, ouvia os empregados da fazenda com a mesma consideração que tinha para com os amigos. O depoimento a seguir é um fragmento de um diário Hilda Hilst:

Fui até o barraco do Zé velho e chorei muito porque vi muita miséria. Mandeí desmanchar o barraco e coloquei o Zé velho e a Rosa numa casinha da fazenda. Sofro de piedade, gostaria de poder dar muitas coisas a muita gente, mas não posso. Telefonei para mãe do José Luis (Mora Fuentes) e soube que o Zé já está bem, sem febre. Fiquei contente. Agradeço a Deus e aos guias (HILST, 1973).

Hilda Hilst acolhia com amorosidade os estudantes, os jovens poetas e artistas, os grupos de teatro amadores, os amantes que não podiam ser vistos em público, os doentes e os vira-latas. Até as vozes de mortos, de origem inexplicável pela ciência, captadas por ondas radiofônicas²⁹, os seres de outra dimensão que a visitavam e os óvnis que pousaram nas cercanias de sua chácara, tendo muitos amigos como testemunhas, sabiam ser bem-vindos na Casa do Sol³⁰. Essas suas experiências com a transcomunicação instrumental estão relatadas na entrevista concedida à revista Planeta, em julho de 1977.

Foi essa Hilda irreverente, profunda e, acima de tudo, humana que tive o prazer de conhecer, quando, com um grupo de colegas, orientado pelo professor

Paulo Bastos Martins, do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), criamos e realizamos um vídeo sobre a escritora, no segundo semestre de 2002. Utilizamos os recursos de imagem eletrônica, linguagem televisiva, gravações externas, gravações em interiores, em estúdio e também processamento de imagem por computador e videotexto. “Hilda Humana Hilst” foi lançado em 2003 na TV UNICAMP e exibido por uma semana em homenagem ao dia Internacional da Mulher.

O documentário “Hilda Humana Hilst”³¹ (2002) é um dos exemplos de como a história oral tem utilizado o vídeo como uma das novas alternativas de registros. Os depoimentos da própria Hilda Hilst e de pessoas próximas e amigas, além de reforçarem o seu brilhantismo, a irreverência e a audácia da escritora, revelam também o seu lado generoso, dócil, simples e amoroso, até então desconhecido para o grande público.

Notas

- ¹ O “Auto da Barca de Camiri” faz parte de “Teatro Reunido”. Este reúne: “A Possessa” e “O Rato no Muro”, de 1967; “O Visitante”, “Auto da Barca de Camiri”, “O Novo Sistema” e “As Aves da Noite”, de 1968; e “A Morte do Patriarca”, de 1969. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_lit/index.cfm?fuseaction=biografias_texto&cd_verbete=5183&cd_item=48>. Acesso em: 13 set. 2011.
- ² Depoimento oral de José Luís Mora Fuentes registrado no vídeo-documentário “Hilda Humana Hilst” (2002).
- ³ Depoimento oral de Hilda Hilst em uma das entrevistas para a realização do vídeo-documentário “Hilda Humana Hilst” (2002).
- ⁴ Depoimento oral de Hilda Hilst em uma das entrevistas para a realização do vídeo-documentário “Hilda Humana Hilst” (2002).
- ⁵ A senhora D é a protagonista do livro “A obscena senhora D” (HILST, 2001).
- ⁶ Hilst (1973). Em 1973, por decisão da própria Hilda, Qadós passou a ser grafado Kadosh, quando a Editora Globo passou a editar suas obras completas em 2001.
- ⁷ Em julho de 1982, Caio Fernando Abreu escreveu “Sobre a obscena senhora D”: “A história – se é que há uma história aqui – é simples: após a morte do amante, Hillé, a Senhora D, se recolhe ao vão da escada, “um Nada igual ao teu, repensando misérias, tentando escapar, como tu mesmo, contornando um vazio, relembrando”, em direção à própria morte. Numa prosa que se dilata e contrai, às vezes estufada, barroca, repleta de cintilâncias, outras se fazendo navalha, corte seco, a linguagem

de Hilda Hilst avança sobre as camisas-de-força da sintaxe para desvendar insuspeitados espaços. O resultado é um texto que, fora de nossa literatura, ao lado de Guimarães Rosa e Clarice Lispector, só encontraria paralelo em Joyce ou Samuel Beckett. Mais além: é vivo”. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/ri/casadosol/criticacfa.html>>. Acesso em: 13 set. 2011.

- ⁸ Depoimento oral de Hilda Hilst em uma das entrevistas para a realização do vídeo-documentário “Hilda Humana Hilst” (2002).
- ⁹ Fragmento da entrevista que Carlos Vogt, linguista, ex-reitor da UNICAMP e amigo da escritora, concedeu ao Caderno de Literatura Brasileira, do Instituto Moreira Salles, em 1999.
- ¹⁰ “A obscena senhora D” (HILST, 2001).

Sinopse – O livro: Escrito na particularíssima prosa de Hilda Hilst, na qual todos os gêneros narrativos se fundem e os recursos estéticos mais variados são usados, a obscena senhora D é Hillé, que, após a morte do seu amante, recolhe-se ao vão da escada para falar “dessa coisa que não existe, mas é crua e viva, o Tempo.” Obra plena dos temas mais caros à autora – o desamparo, a condição humana, o apodrecimento da carne, a alma conturbada –, “A obscena senhora D” é uma procura lúcida e hipnótica das razões da existência, em que tudo pode acontecer, de uma facada pelas costas até um apaixonado beijo de amor. Como a própria senhora D afirma: “A vida foi uma aventura obscena, de tão lúcida.” A história do livro: “A obscena senhora D” foi lançado em 1982. Em 1997, a obra foi publicada na França, pela Editora Gallimard, com tradução de Maryvonne Lapouge, que também traduziu “Grande Sertão: Veredas”, de Guimarães Rosa. Ao lado de “Júbilo, Memória, Noviciado da Paixão”, a publicação de “A obscena senhora D” pela Editora Globo marcou o início do relançamento de toda obra de Hilda Hilst, incluindo 31 títulos, entre prosa e poesia. O que se diz: Por amar a condição humana, Hilda escreve, de acordo com o escritor já falecido Caio Fernando Abreu, em relação à leitura de “A obscena senhora D”: “Ninguém sairá ileso.” Para Leo Gilson Ribeiro, importante crítico literário, que considera a autora o maior escritor vivo em língua portuguesa: “O espanto diante da criação de Hilda Hilst crescerá à medida que as gerações futuras consigam apreender a grandeza imune ao efêmero desta vivência escrita.”

- ¹¹ As obras que fazem parte da “trilogia obscena” de Hilst são: “O caderno rosa de Lory Lamby” (1990), “Cartas de um sedutor” (1991) e “Contos d’escárnio: textos grotescos” (1992).
- ¹² “O caderno rosa de Lori Lamby” (HILST, 2005)

Sinopse – Polêmica e obscena obra de Hilda Hilst, narra a história de Lori Lamby, uma garota de 8 anos que vende seu corpo incentivada por seus pais proxenetas.

No seu caderno rosa, ela relata seus segredos. O livro é escrito em grande parte na forma de diário. A obra é, sim, obscena e põe em xeque a moralidade dos leitores, pois é quase impossível realizar uma leitura frígida dos relatos de Lori Lamby. Mas, apesar do impacto inicial causado pelo tema da pedofilia, o livro vai muito além. A própria literatura é alvo de obscenidades: gêneros intercalados, cartas, relatos, citações pervertidas de grandes autores, como D. H. Lawrence, Henry Miller ou Georges Bataille. É um caderno negro dentro do caderno rosa de Lori. Aquilo que, a princípio, aparece no texto como possíveis e singelos erros de escrita de uma criança recém-alfabetizada, aponta para um estudo lexicológico, para uma etimologia das sensações fazendo solugar a gramática.

- ¹³ “Contos d’escárnio: textos grotescos” (HILST, 2002).

Sinopse – É o oitavo livro (o quarto de prosa de ficção) que a Editora Globo põe no mercado para dar continuidade ao projeto de publicação das obras reunidas da escritora Hilda Hilst. Composto em tom de sátira, o livro traz todas as características que marcam a prosa hilstiana: o enredo não guarda qualquer linearidade: às vezes o texto é lírico, outras vezes confirma o grotesco do título, diversos gêneros (desde o teatro até o certame poético) vão se sobrepondo e as personagens alternam momentos de confessionalismo a outros de crítica radical. O alvo de Hilda Hilst é o mercado de livros de pouca qualidade e a celebração do baixo nível que a autora enxerga na cultura brasileira. Ironicamente, afirma que pretende fazer também o seu “lixo”. Por esse meio ainda, a autora identifica que analogamente à festividade em torno do objeto literariamente medíocre está um país envolto em bandalheira e todo tipo de desorganização e permissividade. Crasso, o narrador, de nome romano e comportamento chulo, descortina suas lembranças e as envolve em um novelo ao lado de outras micronarrativas. O resultado é uma espécie de pequeno Decamerão em que, no caso, reinam a bandalheira, o mau gosto e o excessivamente medíocre. Com “Contos d’escárnio: textos grotescos”, Hilda Hilst surge afiada para criticar, primeiramente, a literatura de baixíssimo nível e, por extensão, a situação de penúria do país que a produz ou comercia vultosamente.

- ¹⁴ “Cartas de um sedutor” (HILST, 2002).

Sinopse – Junto com “A obscena senhora D” e “O caderno rosa de Lori Lambi”, “Cartas de um sedutor” compõe a trilogia erótico-pornográfica de Hilda Hilst. Em “Cartas de um sedutor”, a autora descreve o cotidiano de Karl, um homem rico, amoral e culto, que busca a explicação para sua incompreensão da vida por meio do sexo. Karl escreve e envia 20 cartas provocativas a Cordélia, sua casta irmã. Os textos das cartas se misturam à vida de Stamatius, um poeta que encontra no lixo os manuscritos de Karl. Após a primeira leitura, percebe-se que ambos – Karl e Sta-

matius – são a mesma pessoa em tempos e condições diversos, mas com posturas diferentes diante dos mesmos questionamentos. O contraponto entre um e outro é o mote para uma obra de grandeza ímpar e absolutamente humana no seu sentido mais divino. A história do livro: “Cartas de um sedutor” foi lançado, originalmente, em 1991. Após a publicação de “A obscena senhora D”, “Júbilo, memória, noviciado da paixão” e “Bufólicas”, “Cartas de um sedutor” é a quarta obra da autora relançada pela Editora Globo, que publicou a obra completa de Hilda Hilst, incluindo 31 títulos, entre prosa e poesia.

- 15 Confira a tese de Goimar Dantas de Souza: “O sagrado e o profano nas poéticas de Hilda Hilst e Adélia Prado”. Disponível em: <<http://www.hildahilst.com.br/arquivos/PDF/Goimar.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2011.
- 16 Depoimento oral de Hilda Hilst em uma das entrevistas para a realização do vídeo-documentário “Hilda Humana Hilst” (2002).
- 17 “Deus segundo o olhar de kazantzakis e Hilda Hilst”, artigo acadêmico de Kamilla Kristina Sousa França Coelho. Disponível em: <<http://www.hildahilst.com.br/arquivos/PDF/Deus-segundo-o-olhar-de-Kazantzakis-e-Hilda-Hilst-Kamilla-Kristina-Sousa-Franca-Coelho.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2011.
- 18 “Poemas malditos gozosos e devotos” (HILST, 1984).
- 19 Poucos meses após a morte de Hilda Hilst, iniciaram-se os trâmites para fundar o Instituto Hilda Hilst/Centro de Estudos Casa do Sol, atitude liderada pelo escritor José Luis Mora Fuentes, à época presidente da Instituição e amigo por mais de 30 anos da escritora, morador da Casa do Sol por mais de 20 anos.
- 20 Depoimento da arquiteta Gisela Magalhães, amiga pessoal de Hilda, no vídeo-documentário “Hilda Humana Hilst” (2002).
- 21 Depoimento oral de Hilda Hilst em uma das entrevistas para a realização do vídeo-documentário “Hilda Humana Hilst” (2002).
- 22 Citamos “O caderno rosa de Lori Lamby” que ainda guarda um segredo sobre o verdadeiro narrador da história. Apesar da obviedade do título sugerir que a pequena Lori Lamby é a narradora-personagem de seu caderno, é possível levantar dúvidas a esse respeito já que seu pai – gênio incompreendido – resolve escrever “bandalheiras”, seguindo o conselho de seu editor. Nesse ponto reside a inferência que o personagem, pai de Lori Lamby, pode ter sido inspirado no próprio Apolônio, pai de Hilda Hilst.
- 23 Hilda nos contou que Drummond a conheceu muito jovem e chegou a escrever um poema para ela. Ela sempre gostou muito dele, mas era de um modo diferente. Não era uma afinidade literária como a que ela tinha com o Jorge de Lima. Durante certo tempo ela manteve com Drummond correspondência amiga. Hilda dizia que

ele era tímido e admirável e ela até quis ter um *affair* com ele, mas ele gostava muito da esposa.

- ²⁴ Em 1960, Adoniran Barbosa, inspirando nas poesias da autora, compõe as músicas “Quando te achei” e “Quando tu passas por mim”.
- ²⁵ Em 1964, o músico, maestro e compositor José Antônio Rezende de Almeida Prado, seu primo, inspirado nas poesias de “Trovas de muito amor para um amado senhor”, compõe “A minha voz é nobre” (canção para soprano e piano). Em 1969, o mesmo músico, inspirando-se nos poemas da autora, “Pequenos funerais cantantes”, ao poeta Carlos Maria de Araújo, incluídos posteriormente em “Poesia” (1959/1979), compõe “Pequenos funerais cantantes” (cantata para coral, solistas e orquestra), recebendo o Primeiro Prêmio do 1º Festival de Música da Guanabara.
- ²⁶ Em 1961, o músico Gilberto Mendes compõe a peça “Trova I”, inspirada no primeiro poema de “Trovas de muito amor para um amado senhor”.
- ²⁷ O CD “Ode descontínua e remota para flauta e oboé – De Ariana para Dionísio”, uma parceria de Hilda Hilst com o cantor Zeca Baleiro, produção Saravá Discos (<http://www2.uol.com.br/zecabaleiro/2006/flash.html>), projeto iniciado ainda em vida da poeta e finalizado após seu falecimento. O show de lançamento desse CD ocorreu no Sesc Pompéia, em 2006, com Zeca Baleiro e as cantoras Olívia Byington, Ná Ozzetti e Zélia Duncan.
- ²⁸ Depoimento oral de José Luís Mora Fuentes, Dante Casarini e J. Toledo em entrevistas para a realização do vídeo-documentário “Hilda Humana Hilst” (2002)
- ²⁹ Trata-se de uma experimentação, que durou sete anos, com base no livro “Telefone para o além”, do pesquisador sueco Friederich Jurgenson. Esse livro de 259 páginas é um clássico da literatura sobre o assunto e foi escrito pelo pioneiro do estudo das vozes em fitas magnéticas. O autor narra, em mais de 140 fitas magnéticas, toda sua experiência de gravações, as quais, segundo ele, são de espíritos dos homens. São gravações de falecidos, que vão desde amigos pessoais seus, familiares, até personalidades da história, como Trotsky, Stalin, Hitler etc. Um livro de fundamental importância para o pesquisador de TCI, pois descreve o interesse emergente da parapsicologia sobre o tema e, principalmente, por conter os traços marcantes do pioneirismo. TCI é um fenômeno ainda não explicado pela ciência, sendo classificado por boa parte de quem o pesquisa como um fenômeno Psi-Theta, ou seja, um fenômeno que envolve a manifestação de inteligências de outros planos de existência. Nessa tese, a transcomunicação instrumental seria a comunicação com essas inteligências por meio de aparelhos eletrônicos. O termo “TCI”, por ter a conotação de comunicação transcendental ou de comunicação com o além, terá sua citação no site apenas como referência histórica, e não como a definição da origem do

fenômeno. Como a TCI ainda é um fenômeno não explicado pela ciência, as hipóteses mais frequentemente levantadas para sua explicação são: fraude, fenômenos terrestres ordinários, fenômeno parapsicológico, fenômeno espiritual e fenômeno extraterrestre. O site citado trabalha com todas as teses propostas para o fenômeno. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/ri/casadosol/transcom2.html>>.

- ³⁰ Depoimento oral de J. Toledo em entrevista para a realização do vídeo-documentário “Hilda Humana Hilst” (2002). Hilda comunicou a pesquisa aos físicos César Lattes e Newton Bernardes, seus amigos. Escutou deste último: “Isso, sendo verdade, teríamos que sentar na calçada e repensar toda a física”. Disponível em: <<http://www.hildahilst.com.br/editorial.php>> e <<http://www.hildahilst.com.br/biografia.php>>. Acesso em: 13 set. 2011.
- ³¹ Hilda Humana Hilst. Coordenação geral: Paulo Bastos Martins. Ideia do tema: Fabiano Silvestre. Equipe de produção: Áurea Regina de Sá, Bernadeth Maria Pereira, Carlos Alberto Ferreira Tenreiro, Dionísio dos Santos Jr., Erika Blaudt, Fabiano Silvestre, Giovanna Boni, Helenita Sommerhalder, João Batista Melo, Leonardo Rossi Lazzari. Coordenação de edição: Bernadeth Maria Pereira, Giovanna Boni, Helenita Sommerhalder. Imagens: Celso Palermo, Roberto Roldan. Edição de imagens: Roberto Roldan. Campinas (SP): Departamento de Multimeios/Instituto de Artes/UNICAMP, 2002. 1 fita de vídeo Super VHS Profissional (52 min.).

Referências bibliográficas

HILDA HUMANA HILST. Coordenação geral: Paulo Bastos Martins. Ideia do tema: Fabiano Silvestre. Equipe de produção: Áurea Regina de Sá, Bernadeth Maria Pereira, Carlos Alberto Ferreira Tenreiro, Dionísio dos Santos Jr., Erika Blaudt, Fabiano Silvestre, Giovanna Boni, Helenita Sommerhalder, João Batista Melo, Leonardo Rossi Lazzari. Coordenação de edição: Bernadeth Maria Pereira, Giovanna Boni, Helenita Sommerhalder. Imagens: Celso Palermo, Roberto Roldan. Edição de imagens: Roberto Roldan. Campinas (SP): Departamento de Multimeios/Instituto de Artes/UNICAMP, 2002. 1 fita de vídeo Super VHS Profissional (52 min.).

CADERNOS DE LITERATURA BRASILEIRA. Hilda Hilst. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1999.

COELHO, Kamilla Kristina Sousa França. Deus segundo o olhar de kazantzakis e Hilda Hilst. *Portal Cultural Hilda Hilst*, 2009 Disponível em: <<http://www.hildahilst.com.br/arquivos/PDF/Deus-segundo-o-olhar-de-Kazantzakis-e-Hilda-Hilst-Kamilla-Kristina-Sousa-Franca-Coelho.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2011.

HILST, Hilda. *Fac-Símiles de um diário de 1973*. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/ri/casadosol/diario.html>>. Acesso em: 13 set. 2011.

_____. *Qadós*. São Paulo: Edart, 1973.

_____. *Poemas malditos gozosos e devotos*. Capa de Tomie Otake. São Paulo: Massao Ohno/Ismael Guarnelli, 1984.

_____. *O caderno rosa de Lori Lamby*. Ilustração de Millôr Fernandes. São Paulo: Massao Ohno, 1990.

_____. *Cartas de um sedutor*. Capa de Pinky Wainer. São Paulo: Paulicéia, 1991.

_____. *Contos d'escárnio: textos grotescos*. Capa de Pinky Wainer. São Paulo: Siciliano, 1992.

_____. O auto da barca de camiri. In: _____. *Teatro reunido*. Capa de Olga Bilenky. São Paulo: Nankin Editorial, 2000. v. I.

_____. *A obscena senhora D*. São Paulo: Editora Globo, 2001.

_____. *Cartas de um sedutor*. Editora: Editora Globo, 2002a.

_____. *Contos d'escárnio: textos grotescos*. Editora: Editora Globo, 2002b.

_____. *Kadosh*. São Paulo: Editora Globo, 2002c.

_____. *Da morte*. Odes mínimas. São Paulo: Editora Globo, 2003.

_____. *O caderno rosa de Lori Lamby*. São Paulo: Editora: Globo, 2005.

KAZANTZAKIS, NIKOS. *Carta a grego*. Tradução de Armando Pereira da Silva e Armando da Silva Carvalho. Lisboa: Ulisseia, 1961.

SOUZA, Goimar Dantas de. *O sagrado e o profano nas poéticas de Hilda Hilst e Adélia Prado*. 2003. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.hildahilst.com.br/arquivos/PDF/Goimar.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2011.

Sites

<<http://www.angelfire.com/ri/casadosol/hhilst.html>>. Acesso em: 13 set. 2011.

<<http://www.itaucultural.org.br>>. Acesso em: 13 set. 2011.

<<http://www.hildahilst.com.br>>. Acesso em: 13 set. 2011.

Ensaio: Comentários sobre a obra “A educação não formal e a cidade educadora”, de Jaume Trilla Bernet¹

*Essay: Coments about the work
“The non-formal education and educating
city, from Jaume Trilla Bernet*

Recebido: 22/07/2011

Aprovado: 20/11/2011

Susel Cabrera Machado Alves Mendes

Graduada em Letras (Português-Inglês) pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Centro Universitário Toledo de Araçatuba (UNITOLEDO) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Americana (SP). Supervisora de Ensino Estadual na Região de Piracicaba (SP). E-mail: suselmendes@yahoo.com.br

Este texto objetiva desenvolver nos educadores a preocupação com a formação permanente e global do aluno, possibilitando, ao conhecer a cidade, a ressignificação tanto da própria identidade da cidade, para uma provável intervenção e construção do meio social e urbano, como uma real decodificação dos reais propósitos existentes da relação do(s) sujeito(s) com os objetos (espaços sociais e culturais). Assim, permite compreender qual é o grupo social, econômico e cultural beneficiado, para que propósito eles existem e quem usufrui dos seus benefícios.

Para tanto, Trilla Bernet² utiliza como ponto de partida para sua discussão o artigo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cul-

tura (UNESCO) de Jacques Delors (1995), dialogando com outros autores que também abordam a ideia de que toda cidade é potencialmente educadora e participante do processo de aprendizagem.

Assim, o autor aborda o conceito de educação dentro de uma pedagogia moderna, sendo a chave para entrar no século XXI, especialmente pelo apreço da educação ao longo da vida, mencionando o artigo da UNESCO de Jacques Delors (1995) que contém três partes: a primeira relata o tema sobre as necessidades educativas que vão ser satisfeitas por criar pedagogias e conceitos novos para dar conta da expansão e da diversidade do universo educativo; a segunda constitui em uma breve descrição do setor de educação não formal; a terceira parte, além de assinalar a importância relevante da educação não formal, defende, sobretudo, modelos pedagógicos e políticos educativos que não parcelem e desagreguem em excesso o processo educativo, mas incluindo modelos que considerem holística e sinergicamente. Assim, toma-se como exemplo a ideia de cidade educadora que integra e resolve tanto a educação formal e não formal.

A educação não formal sempre existiu, sendo inclusive anterior à educação formal. No entanto, as exigências ao discurso pedagógico concentram-se mais na escola, demonstrando ser de sua responsabilidade ações educativas que culminam em uma reflexão pedagógica tanto teórica como metodológica e instrumental.

É nítido compreender a condição de que o desenvolvimento educativo e a satisfação das necessidades sociais de formação e aprendizagem passam pela escola, e que a escola chegue a todos, e que quantos mais anos de escolaridade, melhor. A melhoria da qualidade da educação constitui os objetivos centrais de todas as políticas educativas progressistas do século XX.

Sem dúvida, as pessoas se educam além da escola e da família, e essa influência, boa ou má, que recebem da comunidade pode ser mais potente que a própria escola. No entanto, percebe-se que a escola, apesar de ser a forma educativa mais importante, não é a única possível e nem ótima para todos os tipos de aprendizagem ou para qualquer situação. Para certas pessoas, a escola se mostra insuficiente ou até mesmo desapropriada.

A partir da segunda metade século XX, uma série de fatores sociais, econômicos e tecnológicos tem gerado novas necessidades tecnológicas, as quais, por sua vez, sustentam-se em inéditas possibilidades pedagógicas (não escolares). Alguns desses fatores são: o aumento da demanda educacional (adultos e terceira idade);

a transformação do mundo do trabalho, exigindo capacitação profissional e atualização; a utilização do tempo livre para atualização de modo informal; a comunicação em massa, sendo um meio que demonstra as contradições da escola e a necessidade de descentralizar e reformular suas funções, não sendo o único exclusivo espaço educativo; o desenvolvimento de novas tecnologias que possibilitem redesenhar processos de formação e de aprendizagem dos sistemas presenciais da escolaridade convencional; a necessidade de levar práticas educativas para setores da população em conflito social e economicamente marginalizados para prosperar a justiça social, o estado de bem-estar social ou para controle social.

Há um ponto em comum entre os discursos produzidos, sendo relevante frisar que a escola não pode ser uma solução para todos os males da educação como comentam o discurso tecnocrático-reformista da crise da educação nos finais dos anos de 1960 e 1970. As análises eram amplas e pareciam bem fundamentadas, mas as críticas se acirravam para os contextos sociais, políticos e econômicos que produziam os sistemas educativos. O lema era reformular, modernizar, readaptar os sistemas educacionais vigentes para absorver as crescentes e heterogêneas demandas e para cumprir melhor as expectativas que faziam recair a sociedade sobre eles. As críticas radicais às instituições escolares referem-se aos autores e obras que rotulam as instituições como paradigma de reprodução. Outros mais críticos dizem que a escola deve ser destituída. E há uma fala sobre dispositivos da microfísica do poder, em que a escola e as instituições são retratadas como mecanismo reprodutor e aparelho ideológico do estado. E ainda muitas das críticas aplicadas às escolas podem ser também alvos das instituições não formais.

As pessoas podem se educar sempre – demonstra a educação permanente – do nascimento até a morte. Desse modo, coloca-se em prática que a educação exige dispor outros processos educativos, além da escola e a partir da educação permanente, extraescolar, informal, não formal. A educação não formal se define como um conjunto de processos, meios e instituições específicas e diferencialmente desenhadas em função de objetivos explícitos de formação e de instrução, os quais não estão diretamente dirigidos com a mesma divisão de graus regrados dos próprios sistemas educativos.

No discurso pedagógico, mesmo tendo significados distintos, cumpre uma função semelhante: o da educação permanente. Trata-se da sociedade educativa ou sociedade de aprendizagem ou inclusive a ideia de cidade educadora.

O grau de parentesco compartilhado entre os conceitos de educação permanente, não formal e informal, sociedade de aprendizagem e cidade educadora pode-se resumir em dois princípios gerais que na realidade se complementam: princípios da heterogeneidade e globalidade (integração). No primeiro princípio, a educação é um fenômeno extraordinariamente amplo, diverso, heterogêneo, quase ambíguo. O segundo reconhece que a heterogeneidade da educação ao mesmo tempo necessita de uma visão holística, global e integradora do processo educativo.

O sujeito, ao se educar na escola, não está alheio ao que ocorre na rua, na família etc. O indivíduo integra de forma muito complexa sua experiência de todos os heterogêneos influxos educativos recebidos aqui e lá.

No âmbito da própria escola, as amplas propostas educativas surgidas do setor não formal são conhecidas por atividades extracurriculares ou servem de reforços a sua atuação (visitas e outras atividades organizadas por empresas, instituições culturais, organizações não governamentais, administração pública).

A formulação globalizadora está inserida na ideia de cidade educadora que se discute a partir de um novo paradigma. O parcelamento do universo educativo consiste em distinguir diferentes tipos de educação (formal, não formal e social). A ideia de cidade educadora é uma forma de reintegrar a educação holisticamente de forma globalizadora.

O termo “cidade educadora” se estabeleceu na Grécia clássica e faz referência aos termos “*paideia*³ e *polis*⁴”, sendo uma pedagogia mais antiga. O termo se tornou mais citado na década de 1970 e mencionado no informe de E. Faure *et al*⁵. Em seguida a essa época, o termo foi adormecido e voltou à tona e se tornou intenso nos anos de 1990⁶.

Toda ação educativa se realiza em um meio, o qual condiciona a ação. O educador também configura o meio. Essa condição aplica a qualquer meio educativo, micromeio (uma classe) e macromeio (cidade inteira).

Todas as cidades educam em graus diferentes, mas o que nos interessa saber é o como educa cada cidade. A proposta em nível educativo demonstra dois paradigmas: todas as cidades devem educar e as cidades devem educar cada vez mais e melhor. Devemos verificar quais os critérios e os tipos de ação que deveríamos colocar em prática para otimizar as dimensões educadoras das cidades.

O autor apresenta três dimensões entre a relação educação e cidade:

- A primeira consiste em considerar a cidade como lugar de educação: aprender na cidade – aprende-se a partir da estrutura formada por várias instituições educativas (escolas, universidades, faculdades etc.) e instituições educativas não formais;
- A segunda faz o meio urbano como um agente educador: aprender da cidade – aprende-se por meio das redes de recursos e meios (centros cívicos, museus, zoológicos, bibliotecas, associações culturais);
- E a terceira está contida na própria educação: aprender educação na cidade – aprende-se por meio dos processos educativos eventuais gerados na cidade para satisfazer as demandas eventuais (congressos, exposições, campanhas, feiras, eventos, celebrações etc.).

A cidade, ou concretamente a rua, é um importante espaço socializador de relações sociais, econômicas, culturais, de residência, de pertencimento de minoria étnica ou cultural, sensorial ou física que atuam, discriminatoriamente, para gozar da cidade educadora.

Porém o que se constata é a triste prioridade de as cidades em se adequarem para o tráfego motorizado e se aliarem a fatores como: crescimento selvagem, especulação imobiliária, degradação do solo, marginalidade, tornando a cidade em zonas perigosas para o passeio, para a relação cordial e relaxada entre as vizinhanças.

A educação informal que ocorre na cidade não é seletiva. Do ponto de vista formativo, ela pode ser para o bem ou para o mal. Por um lado, pode-se aprender informalmente a cultura, a civilidade, o bom gosto, e, por outro lado, a agressividade, o consumismo, a indiferença. A cidade que se assume como educadora deve elucidar seu currículo oculto e ter um projeto educativo para gerar valores e atitudes positivas.

A cidade é um amplo depósito de recursos. As indagações apontam: As instituições pedagógicas preparam as pessoas para ascenderem, por sua própria conta, às possibilidades educativas e culturais dos meio urbanos?

A cidade não é um objeto que se aprende externamente, de longe, mas internamente. As instituições educativas devem facilitar aos seus destinatários a obtenção de três imagens da cidade: uma subjetiva, que cada um forma; outra mais objetiva, global e profunda, que as próprias instituições educativas contri-

buem para configurar a partir da imagem anterior; e, por último, partindo da imagem formada pelo desejo que se confronta com realidade presente, permite orientar-se para edificar uma a cidade melhor e mais educadora para todos.

Dessa forma, a cidade educadora é como uma nova dimensão da educação, devendo refletir sobre a construção da cidadania como um processo que permite ao indivíduo tornar-se cidadão, assegurando a educação para todos. Assim, faz-se justiça social e garante-se o direito de ter direitos.

Nessa acepção, a educação não ocorre apenas nos espaços de educação formal, mas resulta das experiências vivenciadas em todos os espaços da cidade pela ação do conjunto das organizações governamentais ou não.

Portanto, embora esse livro tenha sido escrito em 1999, continua extremamente atual, sendo uma referência teórica importante para educadores comprometidos com a efetiva educação plena e globalizadora.

Notas

- ¹ Comentário sobre: TRILLA BERNET, Jaume. A educación non formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación. *Revista Galega do Ensino*, Especial: A educación no século XX, n. 24, p. 199-221, set. 1999.
- ² Jaume Trilla Bernet é professor doutor da Faculdade de Educação e membro do Grupo de Pesquisa em Educação Moral (GEM) da Universidade de Barcelona, autor de várias publicações e diretor de projetos de pesquisa sobre a educação formal e não formal, desenvolvimento moral e educação em valores.
- ³ O termo também significa a própria cultura construída a partir da educação. Era o ideal que os gregos cultivavam do mundo, para si e para sua juventude. Uma vez que o governo próprio era muito valorizado pelos gregos, a *paideia* combinava *ethos* (hábitos) que o fizessem ser digno e bom tanto como governado e quanto como governante.
- ⁴ *Polis* é a cidade, entendida como a comunidade organizada, formada pelos cidadãos (no grego “*politikos*”), isto é, pelos homens nascidos no solo da cidade, livres e iguais.
- ⁵ “Aprender a ser”, de Edgar Faure, criado em 1971 pelo UNESCO para o desenvolvimento pela educação.
- ⁶ 1º Congresso Internacional de Cidade Educadora, novembro 1990 (Carta das cidades educadoras).



VI - Diretrizes para os autores

VI - Guidelines for authors

O QUE PODE SER SUBMETIDO

De acordo com nossa política de seções, serão aceitos trabalhos nas categorias abaixo discriminadas entendendo-se por:

- Dossiê: uma coletânea de artigos sobre determinado tema.
- Artigos: trabalhos resultantes de investigação científica, originais, de cunho conceitual ou empírico, com emprego de procedimentos metodológicos que assegurem a confiabilidade e a validade dos dados. Sugere-se um máximo de 20 páginas.
- Relato de Experiência: refere-se aos trabalhos resultantes de investigações e reflexões sobre aspectos significantes, diversificados e de interesse ao campo da educação, de acordo com nossa linha editorial. Sugere-se um máximo de 15 páginas.
- Traduções: de trabalhos científicos, já publicados ou não em qualquer idioma, que sejam relevantes para o campo da educação, favorecendo o acesso do leitor a novas perspectivas de compreensão dos temas tratados. Exige-se uma declaração de que o autor do trabalho original está ciente da tradução e concorda com sua publicação, inclusive cedendo os direitos autorais, se porventura houver.
- Conferências/Entrevistas: transcrições de conferências proferidas em eventos científicos ou de entrevistas concedidas a título diverso e que se mostrem relevantes no âmbito das áreas de nossa linha editorial. Exige-se uma declaração de que o autor do trabalho original está ciente da transcrição e concorda com sua publicação, inclusive cedendo os direitos autorais, se porventura houver.
- Resenha Crítica: descrição e análise de obra recente (livro), sugerindo-se um limite de dois (2) anos da data da publicação, guardando-se a imparcialidade e objetividade em relação à obra analisada.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA ACEITAÇÃO DOS TRABALHOS

1. Os originais, em espanhol ou em português, serão avaliados por pareceristas *ad hoc*, de forma a garantir o anonimato de todos os envolvidos. Os pareceres serão apreciados pelo editor responsável e conselho consultivo, quando se fizer necessário, e comunicados ao(s) autor(es). São admitidos trabalhos em coautoria, exceto para a seção “Resenha”.

2. Na avaliação dos trabalhos serão considerados os seguintes critérios:

- a) fundamentação teórica e conceitual;
- b) relevância, originalidade, pertinência e atualidade do assunto;
- c) consistência metodológica e adequação à linha editorial;
- d) formulação em linguagem correta, clara e concisa.
- e) adequação do título, resumo e palavras-chave e às normas da ABNT.

3. A avaliação realizada pelos pareceristas apontará se o trabalho foi:

- a) aceito sem restrições;
- b) aceito com propostas de alteração;
- c) rejeitado, nesse caso, sendo devolvido ao autor/autores.

4. Os revisores deverão incluir em seus pareceres sugestões cabíveis visando à melhoria de conteúdo e forma. A “aceitação com propostas de alteração” implicará em que o autor se responsabilize pelas reformulações, as quais serão novamente submetidas aos pareceristas. Para publicação, os trabalhos deverão ter a aprovação de dois (2) pareceristas e de um terceiro, em caso de controvérsia. Quaisquer outros casos serão dirimidos pelo Conselho Consultivo.

5. Havendo necessidade, serão feitas, a critério do(s) editor(es), pequenas modificações de modo a obter-se a formatação homogênea dos textos, sem alteração de conteúdo, na revisão final.

6. Quando do envio do trabalho, o autor deverá encaminhar à Revista as seguintes declarações, conforme modelo:

- a) termo de aceitação das normas da Revista, declarando ser o trabalho original, não ter sido apresentado, na íntegra, em nenhum outro veículo de informação nacional ou internacional;
- b) autorização ou declaração de direitos cedidos por terceiros, caso reproduza figuras, tabelas ou textos com mais de 200 vocábulos;
- c) declaração de que os procedimentos éticos foram seguidos.

7. Cada autor terá direito a três (3) exemplares do número da Revista em que seu trabalho for publicado.

8. Os colaboradores só poderão publicar um (1) trabalho: artigo, resenha, tradução etc., em um mesmo número da Revista.

9. O Conselho Editorial, o Conselho Consultivo e a equipe editorial reservam-se o direito de vetar a publicação de matérias que não estejam de acordo com os objetivos ou princípios da Revista.

10. Considera-se responsável pelo trabalho publicado o autor que o assinou, e não a Revista e seu Conselho Editorial e Consultivo.

11. Embora a Revista detenha os direitos autorais, é permitida a cópia (transcrição) ou a citação dos trabalhos publicados, desde que devidamente mencionados em relação à fonte e que não seja para fins comerciais.

12. As submissões são feitas exclusivamente online, pela plataforma *open journal system*, cujo link é <<http://200.206.4.13/ojs/>> em processo de demanda contínua.

13. Os prazos para a avaliação dos trabalhos variam entre trinta (30) e noventa (90) dias.

NORMAS PARA A APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS

Os arquivos com textos e documentos necessários para a avaliação deverão ser submetidos apenas online, conforme instruções em “Procedimentos para submissões online”.

Devem ser enviados dois arquivos:

- um arquivo apenas com a identificação dos autores e contato;
- outro apenas com o trabalho, sem identificação dos autores.

Os trabalhos encaminhados à Revista de Ciências da Educação devem conter até 60 mil caracteres ou o número de páginas sugerido para as diferentes seções da Revista, assim editados:

- a formatação das páginas deverá ser configurada em A4, com margens superior e esquerda de 3 cm, e inferior e direita de 2 cm;
- título e, se for o caso, subtítulo indicando o conteúdo do texto (título: no máximo 12 palavras; subtítulos: no máximo 15 palavras); devem ser centralizados, fonte *Times New Roman* e negrito, corpo 12;

- identificação do autor ou autores, que deve ser enviada em arquivo à parte para assegurar o anonimato, acompanhado do título do trabalho, o nome completo do(s) proponente(s) do texto, titulação acadêmica, função e origem (instituição e unidade), e-mail, bem como telefone e endereço para contato dos editores. Os dados referentes à titulação acadêmica, função e origem e e-mail serão publicados nas referências dos trabalhos aceitos;
- a primeira página do trabalho deve conter o título e, se for o caso, subtítulo, resumo (no máximo, 1.300 caracteres com espaço), abstract (em inglês), e entre três (3) e seis (6) palavras-chave e key-words. O(s) nome(s) do(s) autor(es) e da instituição não deve(m) aparecer nessa primeira página;
- os textos devem ser apresentados em formato “word” (versão 6.0 ou posterior), alinhados (justificados) e editados na fonte *Times New Roman*, corpo 12 e espaçamento entre linhas de 1,5;
- eventuais ilustrações e tabelas com respectivas legendas deverão ser apresentadas em arquivos separados, com indicação, no texto, do lugar em que serão inseridas.
- a colocação de notas de rodapé devem se restringir ao necessário para eventuais esclarecimentos do texto.

CITAÇÕES E REFERÊNCIAS

As citações, a composição da bibliografia e as referências seguem as normas da ABNT vigentes e devem ser editadas seguindo as orientações do “Guia para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos do UNISAL”. Este se encontra disponível em: <<http://189.20.51.84/sysportal/imagens/manual2009.pdf>>. Segue-se um resumo.

Citação direta

Transcrição textual de parte da obra do autor consultado. Nesse caso, devem-se citar as páginas e volumes da fonte consultada. Exemplos:

a) citações diretas no texto, de até três (3) linhas, devem aparecer entre aspas duplas. As aspas simples servem para indicar citação no interior da citação.

“O ser humano é um ser criativo, pensa alternativas.” (BOFF, 2000, p. 38).

b) citações diretas no texto, com mais de três (3) linhas, devem ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra menor que a do texto utilizado e sem aspas. Nesse caso, utiliza-se o espaço simples.

Para mim, a experiência mais fundamental, aquela que toca a profundidade de nós mesmos, é a do enamoramento. Quando a pessoa se enamora, a outra vira uma divindade. Não se medem sacrifícios, o tempo não conta. Você cancela tudo, chega a mentir para se encontrar com a pessoa amada. (BOFF, 2000, p. 42).

Citação indireta

Texto baseado em obra de outros autores. Nesse caso, não se faz necessário o uso das aspas duplas e a indicação da página consultada é opcional.

Exemplo: A experiência de Deus acontece de maneira inesperada, individual e única. Independente da classe social que o indivíduo está presente. (BOFF, 2000).

Citação de um texto do qual não se teve acesso ao original

Utiliza-se a expressão latina “apud” (citado por, conforme, segundo).

Exemplo: Tomás de Aquino (1985 apud PADOVESE, 1999, p. 12) fala sobre o mistério da Trindade e de sua importância para a teologia.

As expressões “Id.,” “Ibid.,” “op. cit.” e “cf.” só podem ser utilizadas na mesma página ou folha da citação a que se referem; somente a expressão “apud” pode ser utilizada no corpo do texto.

As referências devem usar o recurso do itálico para destacar o título, que deve ser uniforme em todas as referências do trabalho. Para as obras clássicas, recomenda-se indicar o nome do tradutor.

Livros/monografias

a) Um autor

BOFF, Leonardo. *Ecologia, mundialização, espiritualidade*: a emergência de um novo paradigma. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

b) Dois a três autores

GIOVANNI, José Ruy; BONJORNO, José Roberto; GIOVANNI JÚNIOR, José Ruy. *Matemática fundamental*: uma nova abordagem. São Paulo: FTD, 2002.

c) Mais de três autores

COLL, César et al. *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

d) Organizador, coordenador, prefaciador etc.

CASCONI, Francisco Antonio (Org.); AMORIM, José Roberto Neves (Coord.); AMORIM, Sebastião (Pref.). *Locações: aspectos relevantes, aplicação do novo Código Civil*. São Paulo: Método, 2004.

e) Autoria de entidades, associações etc.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Fraternidade e água: manual CF 2004*. São Paulo: Salesiana, 2003. 379 p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. *Debatendo ,a poluição do ar: respira São Paulo*. São Paulo, 1997. 27 p.

Capítulo de livro

SILVA, Lourdes. Questões essenciais de marketing. In: CUSTÓDIO, Samuel (Org.). *Marketing: manual prático*. São Paulo: Zumbi, 1987. p. 37-59.

Quando o autor do capítulo for o mesmo da obra principal, seu nome é substituído por um traço (equivalente a 6 espaços) e ponto, após o “In”.

CHURCHILL JR., Gilbert A.; PETER, J. Paul. Análise ambiental. In: _____. *Marketing: criando valor para os clientes.*, Tradução de Cecília Camargo Bartalotti. São Paulo: Saraiva, 2003. cap. 2, p. 24-53.

Dissertações, Teses, TCCs

Os elementos essenciais são: autor, título, subtítulo, ano, número de folhas, categoria (grau e área) – unidade da Instituição, Instituição, cidade e ano.

LELO, Antônio Francisco. *La inculturación en Brasil del ritual de iniciación cristiana de adultos*. 1994. 174 f. Dissertação (Mestrado em Liturgia) – Faculdade de Teologia, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, 1994.

Publicações periódicas

a) Artigos em jornais

NAVES, P Lagos andinos dão banho de beleza. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 28 jun. 1999. Folha Turismo, Caderno 8, p. 13.

b) Artigos em jornais em meio eletrônico

KELLY, R. Electronic publishing at APS: its just online journalism. *APS News online*, Los Angeles, nov. 1996. Disponível em: <http://www.aps.org/aps-news/11_96/11965.html>. Acesso em: 20 nov. 2000.

c) Artigos em revistas

GAZIAUX, Eric. A violência: percurso de ética fundamental. *Revista de cultura teológica*, São Paulo, v. 12, n. 46, p. 9-34, jan./mar. 2004.

d) Artigos em revistas em meio eletrônico

PETROIANU, Andy. Critérios quantitativos para analisar o valor da publicação de artigos científicos. *Revista da Associação Médica Brasileira*, São Paulo, v. 49, n. 2. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010442302003000200036&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2003.

Legislação

Os elementos para a referência: local de jurisdição (país, estado, cidade, ou cabeçalho da entidade, caso sejam normas), título (especificação da legislação, número e data), ementa e indicação da publicação oficial.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6022*: Informação e documentação – Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

_____. *NBR 6023*: Informação e documentação – Referências – Elaboração. Rio de Janeiro, 2002a.

_____. *NBR 6024*: Informação e documentação – Numeração progressiva das seções de um documento escrito – Apresentação. Rio de Janeiro, 2003a.

_____. *NBR 6027*: Informação e documentação – Sumário – Apresentação. Rio de Janeiro, 2003b.

_____. *NBR 10520*: Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2002b.

_____. *NBR 10719*: Apresentação de relatórios técnicos científicos. Rio de Janeiro, 1989.

_____. *NBR 14724*: Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

COSTA, Marcos Roberto Nunes. *Manual para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos*. 2. ed. Recife: Instituto Salesiano de Filosofia, 2003. 112 p.

FALDINI, Giacomina (Org.). *Manual de catalogação: exemplos ilustrativos da AACR2*. São Paulo: Nobel: EDUSP, 1987.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os dados enviados para os procedimentos de submissão dos trabalhos serão usados única e exclusivamente para fins de editoração, não sendo utilizados ou divulgados para quaisquer outros fins.

MODELO PARA O DOCUMENTO QUE OBRIGATORIAMENTE DEVE SER SUBMETIDOS ONLINE, ACOMPANHANDO O ENVIO DO TRABALHO

Termo de Autorização e de Responsabilidade

O(s) autor(es) do artigo/trabalho _____, abaixo assinado(s), e com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, cede(m) os direitos autorais do mesmo à Revista Ciências da Educação, para publicação em meio impresso, digital ou eletrônico, bem como em quaisquer outras bibliotecas digitais, sem qualquer tipo de ônus, atestando sua originalidade e exclusividade. Atesta-se também que o referido artigo seguiu procedimentos éticos na sua elaboração e que a responsabilidade pelos dados e conteúdo é de responsabilidade do(s) autor(es).



VII - Permutas

VII - Swaps

01	Ação Educacional Claretiana “Centro Universitário Claretiano” (CEUCLAR) 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 (UNASP)
07	Centro Universitário Amparense (UNIFIA)
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 (UNIFIEO)
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
37	Fundação Educacional de Fernandópolis (FEF)
38	Fundação Educacional de Ituverava

39	Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP)
40	Instituto Presbiteriano Mackenzie
41	Instituto Salesiano de Filosofia (INSAF)
42	Instituto Universitário Salesiano Padre Ojeda (IUSPO)
43	Institutos Superiores de Ensino La Salle (UNILASALLE)
44	Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)
45	Universidad Politécnica Salesiana Del Ecuador
46	Universidad Pontificia de Salamanca
47	Universidade Católica de Goiás (UCG)
48	Universidade Católica de Pelotas (UCPEL)
49	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
50	Universidade de Passo Fundo (UPF)
51	Universidade de São Paulo – Escola de Comunicação e Artes (USP/ECA)
52	Universidade de São Paulo – Departamento de Geografia
53	Universidade de Sorocaba (UNISO)
54	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
55	Universidade do Grande ABC (UNIABC)
56	Universidade do Sagrado Coração (USC)
57	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
58	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
59	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)
60	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Instituto de Biociências/ <i>campus</i> de Rio Claro
61	Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG)
62	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
63	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
64	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRGS)
65	Universidade FUMEC (Fundação Mineira de Educação e Cultura)
66	Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)
67	Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)
68	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI)
69	Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)
70	Universidade Salvador (UNIFACS)

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

- Maria Elisa Valentim Pickler Nicolino – bibliotecária do *campus* Maria Auxiliadora do UNISAL, unidade de Americana – E-mail: maria.nicolino@am.unisal.br



VIII - Pareceristas em 2011

VIII - Peer Reviewers in 2011

Ailen Rose Balog de Lima
Álvaro Braga
Antônia Cristina Peluso de Azevedo
Antonio Carlos Miranda
Ascísio dos Reis Pereira
Carlos Bauer
Celso Fernando Iversen
Cristiano de Jesus
Dilvanir José Gonçalves
Geraldo Caliman
Guillermo Ariel Magi
Hajime Takeuchi Nozaki
Helvécio Alves Júnior
José Geraldo Marques
Kil Jin Brandini Park
Luís Antonio Groppo
Luiz Bezerra Neto
Manoel Nelito M. Nascimento
Marcos Francisco Martins
Margareth Brandini Park
Maria Cristina Gomes Machado
Maria Isabel Moura Nascimento
Maria Luísa Bissoto
María Luiza García Rodriguez
Neusa Maria Ferraz Costa Penatti
Norma Sílvia Trindade de Lima
Paulo de Tarso Gomes
Paulo Gomes Lima
Paulo Romualdo Hernandes
Regiane Aparecida Rossi
Renata Sieiro Fernandes
Renato Kraide Soffner
Roberto Martinez

Severino Antônio Moreira Barbosa

Sílvia Regina Segato

Sueli Maria Pessagno Caro

Tatiana Menuzzo de Jesus

Valéria Aroeira Garcia

Viviane de Mello Mendonça

Yara Helena de Andrade