

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 XII - Nº 22 - 1º Semestre/2010
ISSN 1518-7039 – CDU - 37

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

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

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

Ano XII, nº 22 (1º Semestre de 2010).

Semestral

Resumo em português, inglês e espanhol.

ISSN 1518-7039

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

CDD - 370

Permuta/Exchange

Aceita-se permuta

We ask for Exchange

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

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

Notas do editor

Missão

A Revista de Ciências da Educação publica trabalhos originais que estejam adequados à linha editorial delimitada pela Educação Salesiana, Educação Sócio-Comunitária e Educação Não-Formal. Ela pretende se constituir como um veículo que facilite a mediação dialógica entre pesquisadores, acadêmicos e educadores das mais variadas referências teórico-metodológicas e práticas socioeducativas, escolares e não escolares, com vistas a qualificar tanto a produção científica quanto a práxis na área da educação.

Responsabilidade de conteúdo

Os textos são de inteira responsabilidade dos autores que os subcrevem. O conteúdo dos artigos não representa, total ou parcialmente, a opinião e as convicções dos integrantes do Conselho Editorial.

Versão eletrônica

Nos últimos dois anos, a Revista de Ciências da Educação passou por um processo de reformulação (cf.: <http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/revista.asp>). Na tentativa de facilitar ao máximo o acesso dos leitores, construímos também a versão eletrônica deste nosso periódico com a utilização do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas, por meio do programa *Open Journal Systems* (OJS). A versão eletrônica pode ser acessada no seguinte endereço: <<http://200.206.4.13/ojs/index.php/rce/index>>.

Normas ortográficas

Esta obra segue as novas normas ortográficas da língua portuguesa. No entanto os termos Educação Não-Formal e Educação Sócio-Co-

munitária, por opção dos editores, foram mantidos com a grafia anterior ao novo acordo ortográfico. Além disso, eles foram grafados, juntamente com o termo Educação Salesiana, em letras maiúsculas porque indicam temas e linhas de pesquisa recorrentes no Programa de Pós-graduação do UNISAL.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO

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

Ano XII - Nº 22 - 1º Semestre/2010

ISSN 1518-7039 – CDU - 37

Chanceler: *Pe. Marco Biaggi*

Reitor: *Prof. Dr. Pe. Edson Donizetti Castilho*

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

Pró-Reitor Administrativo: *Prof. Ms. Nilson Leis*

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

Secretário Geral: *Alexandre Magno Santos*

LICEU CORAÇÃO DE JESUS - ENTIDADE MANTENEDORA

Presidente: *Pe. José Adão Rodrigues da Silva*

Conselho Editorial

- Profa. Dra. Antônia Cristina Peluso de Azevedo - UNISAL/Lorena-SP - Brasil
- Profa. Dra. Maria Ap. Félix do Amaral e Silva - UNISAL/Lorena-SP - Brasil
- Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes - UNISAL/Americana-SP - Brasil
- Profa. Dra. Sônia Maria Ferreira Koehler - UNISAL/São Paulo-SP - Brasil
- Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro - UNISAL/Campinas-SP - Brasil
- Prof. Dr. Edson Donizetti Castilho - UNISAL/Lorena-SP - Brasil
- Prof. Dr. Marcos Francisco Martins - UFSCAR/Sorocaba-SP - Brasil
- Prof. Dr. Luís Antonio Groppo - UNISAL/Americana-SP - Brasil
- Prof. Dr. Manoel Nelito M. Nascimento - UFSCAR/São Carlos-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-PR/Curitiba-PR - Brasil
- Prof. Dr. Roberto da Silva - USP/São Paulo-SP - Brasil
- Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento - UEPG/Ponta Grossa-PR - Brasil
- Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado - UEM/Maringá-PR - Brasil
- Prof. Dr. Hajime Takeuchi Nozaki - UFMA/Corumbá-MS - 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. Luís Antonio Groppo*

Organizada por: *Prof. Dr. Luís Antonio Groppo e Profa. Dra. Antônia Cristina Peluso de Azevedo*

Revisor de inglês: *Wellington da Silva Oliveira*

Revisor: *Paulo César Borgi Franco*

Projeto gráfico da capa: *Camila Martinelli Rocha*

Diagramação: *Solange Rigamont*

Publicação: *Editora Setembro - Linha editorial: Revistas Científicas*

Sumário

Contents

Apresentação - Presentation	
• Luís Antonio Groppo (UNISAL).....	13
I – Dossiê - Brincar e Educação - Dossier - To play and Education	
Apresentação do Dossiê - Dossier Presentation	
• Antônia Cristina Peluso de Azevedo (UNISAL).....	17
1. Brinquedoteca na ótica de adolescentes: pesquisa em PROVIM	
- <i>Playroom in the view of adolescents: research PROVIM</i>	
• Mirian Gonçalves Pereira da Silva (UNISAL), Nayara Baptistella (UNISAL) e Antônia Cristina Peluso de Azevedo (UNISAL).....	21
2. Brinquedoteca para idosos: uma estratégia para a saúde mental	
- <i>Toyroom for elderly: a strategy for mental health</i>	
• Carina Patrícia Dias Rodrigues (UNISAL), Mariléia Rodrigues Caldas (UNISAL), Osvaldo Ramalho dos Santos Junior (UNISAL), Antonia Cristina Peluso de Azevedo (UNISAL) e Alda Patrícia Fernandes Nunes Rangel (UNISAL).....	43
3. As interações quantitativas e qualitativas entre pais e filhos na prática de jogos e brincadeiras	
- <i>Quantitative and qualitative interactions between parents and children in practice of playing games</i>	
• Fabíola Capeline Landin (UGF), Karina Beraldo (UGF), Luiz Henrique Nogueira de Oliveira (UGF) e Ricardo Alves Taveira (UGF).....	59
4. Tecendo saberes e práticas na educação infantil: teorias e vivências acerca do brincar	
- <i>Weaving knowledge and practices in early childhood Education: theories and experiences on playing</i>	
• Ana Maria Ramadan (UNISAL), Marta Aparecida Masquetti Fava (Anhanguera Educacional), Tânea Regina Pereira (UNICAMP) e Valéria Amarante Botelho (PUCCAMP).....	81

5. **Jogos de regras em uma oficina do brincar: a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil** - *Game rules in a play workshop: the importance of playing to the child development*
 • Flávia Nunes Fonseca (UnB), Lorena Bezerra Nery (UnB) e Regina Lúcia Sucupira Pedroza (UnB) 107
6. **“Amanhã é dia de brinquedo!” A fala de educadoras de crianças sobre o brinquedo na rotina dos CMEIs de Curitiba** - *“Tomorrow is toy day!” The speech of children educators about the toy in the routine of the CMEIs Curitiba*
 • Nathália Crescêncio Palhano (UFPR) e Marynelma Camargo Garanhani (PUC-SP)..... 137

II – III Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS)

- *III International Congress of Social Pedagogy (ICPS)*

Apresentação do III Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS)

- *Presentation of the 3rd International Congress of Social Pedagogy (ICPS)*

- Roberto da Silva (USP) 167
1. **Epistemologia da educação social de rua** - *Epistemology of street social Education*
 • Jacyara Silva de Paiva (UFES) 171
2. **O direito à educação de pessoas em regimes de privação da liberdade** - *The right to Education of people in deprivation of liberty regime*
 • Roberto da Silva (USP) 199
3. **Perspectivas educacionais em revista: explorando interfaces da educação social** - *Perspectives on educational on magazine: exploring the social Education interfaces*
 • Carla Juliana Pissinatti Borges (USP)..... 223
4. **A pedagogia social e o domínio sociocultural como espaços de reunião do corpo e da mente na prática pedagógica** - *The social pedagogy and sociocultural domain as meeting spaces of body and mind in teaching practice*
 • Rogério Adolfo de Moura (UNICAMP) 261

5. **Breve histórico da constituição da pedagogia social na realidade educacional brasileira** - *Brief history of the formation of social pedagogy in the Brazilian educational reality*
 • Érico Ribas Machado (USP) 285
6. **Conexões entre a teologia da libertação e a pedagogia social**
 - *Connections between liberation theology and social pedagogy*
 • João Clemente de Souza Neto (UNIFIEO) 313
7. **Perfil dos profissionais do social de Fortaleza: condições e aspirações no seu trabalho** - *Social professional's profile from Fortaleza: labor conditions and labor aspirations*
 • Domingos Sávio Abreu (UFC), Natália Pinheiro Xavier (UFC) e Roberto dos Santos da Silva (UFC) 341
8. **O fim da Era FEBEM: novas perspectivas para o atendimento socioeducativo no Estado de São Paulo** - *The end of the age FEBEM: new perspectives for the social and educational care in the State of Sao Paulo*
 • Cauê Nogueira de Lima (USP) 365

III – Seção Internacional - *Internacional Section*

1. **Exploradoras y guías en Italia** - *Scouts and Guides in Italy*
 • Valeria Vittoria Aurora Bosna (Universidad de los Estudios de Messina, Italia) e Maria Luisa García Rodríguez (Universidad de Salamanca, España) 391

IV – Seção Nacional - *National Section*

1. **Gestão de equipes no terceiro setor** - *Management teams in the third sector*
 • Regiane Carla Gonçalves Rodrigues (UNISAL) e Célia Regina de Melo Parente (Fundação CASA) 449
2. **Tecnologia, ambientes de aprendizagem e Educação Não-Formal** - *Technology, learning environments and Non-Formal Education*
 • Renato Kraide Soffner (UNICAMP) e Eduardo Oscar de Campos Chaves (Pittsburgh University, Estados Unidos) 493

3. Tentáculos sociais da escola: o espaço das relações infanto-juvenis - <i>Social tentacles of school: the social relation places for children and youngsters</i>	
• Luiz Antônio da Rocha Andrade (UNICAMP)	513
4. Educação no prisma salesiano a partir da pessoa do salesiano leigo - <i>Education in the salesian prism from the salesian lay</i>	
• Anderson de Jesus Leal (Universidade Mesoamericana, Guatemala) e Rodrigo Tarcha Amaral de Souza (Universidade Mesoamericana, Guatemala).....	525
5. Pedagogia social e gestão educacional: um olhar voltado para a educação superior - <i>Social pedagogy and educational management: a look facing higher Education</i>	
• Renato de Oliveira Brito (UCB), Magali de Fátima Evangelista Machado (UCB) Olzeni Leite Costa Ribeiro (UCB)	549
6. Repercussões das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: a formação do pedagogo para atuação em ambientes escolares e não escolares - <i>Impact of National Curriculum Guide for the Education course: training of teacher to work in school and non-school</i>	
• Cláudia da Mota Daraós Parente (UNICAMP) e Érica do Nascimento Azevedo (UFS).....	565
7. A janela, a porta e a casa do conhecimento - <i>The window, door and the house of knowledge</i>	
• Luiz Síveres (UCB).....	593
8. Habermas e o esgotamento das energias utópicas: educação e “terceiro setor” - <i>Habermas and exhaustion of utopian energies: Education and “third sector”</i>	
• Marcos Francisco Martins (UFSCAR/Sorocaba) e Luís Antonio Groppo (UNISAL).....	609
V – Seção Educação dos Sentidos - <i>Section Education of the Senses</i>	
Severina - <i>Severina</i>	
• Thabata Franco de Oliveira (UNESP).....	631
1. Poemas - <i>Poems</i>	
• Severino Antônio (UNISAL).....	633
Permutas – <i>Permutation</i>	637

Apresentação

Presentation

Esta apresentação precisa fazer justiça ao trabalho do ex-editor da Revista Ciências da Educação, Prof. Dr. Marcos Francisco Martins. É necessário iniciá-la com o reconhecimento do trabalho que o Prof. Dr. Marcos realizou à frente deste periódico nestes últimos anos. Agradecemos por todo o seu empenho em qualificar ainda mais este veículo de divulgação de pesquisa acadêmica em educação, buscando adequá-lo aos padrões de qualidade exigidos pelos órgãos avaliadores, mas, principalmente, por torná-lo reconhecido pelos que pesquisam os temas da sua linha editorial: a Educação Não-Formal, a Educação Salesiana e a Educação Sócio-Comunitária. O Prof. Dr. Marcos, que se transferiu recentemente do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) para a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), *campus* de Sorocaba, mas que continua integrante do Conselho Editorial deste periódico, lega-nos um grande tesouro, e é preciso continuar trabalhando arduamente para manter o nível conquistado. Quiçá consigamos honrar essa missão.

Na verdade, parte deste número tem importante papel do Prof. Dr. Marcos, que, ainda como editor, articulou com a Profa. Dra. Antônia Cristina Peluso de Oliveira, também do UNISAL, mas do *campus* de Lorena, a organização do Dossiê - Brincar e Educação, bem como convidou o Prof. Dr. Roberto da Silva (USP) para organizar a seção segunda da Revista, que traz artigos oriundos de trabalhos selecionados para o III Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS).

O Dossiê - Brincar e Educação conta com seis artigos, afora a apresentação da Profa. Dra. Antônia Cristina Peluso de Oliveira. Já a seção com os trabalhos do III CIPS, além da apresentação do Prof. Dr. Roberto da Silva, é formada por oito artigos.

Este número ainda apresenta um artigo na Seção Internacional, escrito por pesquisadores da Itália e da Espanha, oito artigos na Seção Nacional, e, por fim, dois trabalhos, feitos de poemas, na Seção Educação dos Sentidos.

O número 22 da Revista de Ciências da Educação conta com a participação de 20 instituições acadêmicas, representadas por seus pesquisadores, de dentro e de fora do Estado de São Paulo, de diversas regiões do Brasil, e até da Europa, América do Norte e América Central, os quais assinam os artigos.

Marca este número, assim como os anteriores, ao lado da diversidade de instituições, a diversidade de temas, organizados em torno da linha editorial desta Revista.

Esta salutar diversidade indica não apenas a abertura da Revista, mas principalmente dos próprios campos da Educação Não-Formal, Educação Salesiana e Educação Sócio-Comunitária, antenados com o que ocorre pelo mundo do ensinar e aprender e com o que se anuncia nas esquinas da utopia.

LUÍS ANTONIO GROppo (UNISAL)
Editor da Revista e organizador do nº 22



I - Dossiê - Brincar e Educação

I - Dossier – To play and Education

Apresentação do Dossiê

Dossier Presentation

O atual mercado de trabalho exige cada vez mais profissionais criativos, ativos e eficazes, com domínio de habilidades e de competências direcionadas ao ofício a ser executado. Um dos elementos a contribuir para uma formação mais especializada é a realização de trabalhos práticos e de pesquisas em campos específicos do conhecimento, visto que a produção do saber se faz a partir das observações e das indagações sobre a realidade e de um mergulho sobre ela, trazendo novas luzes e explicações aos contextos postos.

Pensando nisso, o Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), por meio de sua Revista Ciências da Educação, procura contribuir para melhorar o desempenho e a formação de profissionais compromissados com a educação, cidadania e responsabilidade social.

Especificamente neste número 22 da Revista, inclui-se um dossiê sobre “Brincar e Educação”, área de conhecimentos promissores no campo da teoria, pesquisa e ensino.

Este dossiê que apresentaremos aos leitores constitui o resultado de um esforço individual e coletivo de profissionais que se dedicam à prática e à pesquisa na área, tendo como elemento comum a valorização do brincar e da brincadeira nos espaços educativos.

O interesse e a decisão em focar esse tema se direcionam para a análise e para a discussão de psicólogos, pedagogos, psicopedagogos e profissionais de áreas afins, voltados para o compromisso social no campo da educação.

Os artigos e as pesquisas publicados neste dossiê expressam perspectivas atuais e pouco trabalhadas, mas já conhecidas, que se mostram relevantes para serem desenvolvidas e aprofundadas. Assim, juntamente com as novas formas de atuação com crianças, jovens e adultos frente às brincadeiras e diante das demandas sociais específicas, debatem-se também questões referentes às mudanças necessárias no olhar e na prática dos profissionais de educação que utilizam o brincar como elemento mediador entre o sujeito e o mundo.

Subjetividade, competência e ética aparecem como fortes elementos necessários àqueles que atuam em contextos relacionados ao brincar, tal como a brinquedoteca, direcionando escolhas, objetivos e formas de atuação.

Particular atenção foi dada aos desafios da formação profissional de brinquedistas, visto que eles trabalham em uma realidade educacional complexa, contraditória e até desalentadora, quando focalizados importantes segmentos da realidade brasileira.

Com a intenção de avançar na produção científica e na articulação de ações vinculadas ao Dossiê - Brincar e Educação, a Revista recebeu a contribuição de seis artigos com temas de indiscutível relevância para a pesquisa e para a atuação de educadores direcionados ao jogo, ao brincar, à brincadeira em contextos educacionais.

A partir da leitura dos diferentes artigos e de uma reflexão e análise do conteúdo dos mesmos, é possível identificar alguns objetivos da proposta do dossiê:

- o primeiro assevera que, a partir da produção científica dos autores participantes, novas formas de atuação e de compreensão da realidade e de sua interseção com o brincar podem ser construídas;
- o segundo elemento aponta os desafios que a necessidade de criação de novas formas de atuação e da visão da realidade apresenta para os profissionais educadores que ainda não se encontram suficientemente preparados para aceitar o brincar como um simples divertimento;

- o terceiro indica as implicações inerentes ao compromisso social subjacentes à utilização das atividades lúdicas como fatores de desenvolvimento humano e da saúde mental de crianças, jovens, adultos e idosos.

Os resultados que se seguirão à editoração deste dossiê e de sua penetração nos diferentes níveis e contextos educativos nos levam a crer, convictamente, que, na prática educacional, a valorização e a utilização do lúdico implicarão na construção de novas formas de representação do brincar e na ampliação de conhecimento teórico e prático na área, bem como no aumento da produção científica vinculada ao tema em questão.

As contribuições aqui relatadas por meio dos artigos publicados são frutos conjuntos de saberes acumulados dos profissionais de diferentes áreas que ousaram compartilhar os seus conhecimentos. Os méritos são a eles conferidos pela qualidade, seriedade e cientificidade com que cada um trata a ludicidade.

Indicamos a leitura deste dossiê para todos aqueles que acreditam na via lúdica como forma de contribuir na mudança dos paradigmas vigentes, para ajudar no aprofundamento da temática e para o enriquecimento da própria vida.

Antonia Cristina Peluso de Azevedo
Organizadora do nº 22 da Revista Ciências da Educação e
Conselheira da Associação Brasileira de Brinquedoteca (ABBRT)

Brinquedoteca na ótica de adolescentes: pesquisa em PROVIM

Playroom in the view of adolescents: research PROVIM

Recebido: 8/06/2010

Aprovado: 15/08/2010

Miriam Gonçalves Pereira da Silva

Psicóloga pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena.

Nayara Baptistella

Psicóloga pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena.

Antonia Cristina Peluso de Azevedo

Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP). Mestre em Psicologia da Educação pela PUC-SP. Especialista em Psicologia Escolar pelo Conselho Federal de Psicologia. Psicóloga pela Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena. Professora e supervisora de estágio em Psicologia Escolar e Dificuldades de Aprendizagem no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena, e na Universidade de Taubaté (UNITAU). Responsável pela criação e pelo funcionamento da Brinquedoteca Psicopedagógica do UNISAL de Lorena e da Clínica Psicológica da UNITAU. Membro do Conselho

Deliberativo da Associação Brasileira de Brinquedoteca (ABBRI). Líder do grupo de pesquisa Desenvolvimento Humano e Saúde Mental do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail*: cristinapeluso@uol.com.br

Resumo

O presente artigo faz uma reflexão sobre o contexto da brinquedoteca voltada para o público adolescente, tomando como fundamentação teórica as contribuições de Winnicott, entre outros psicanalistas, além da visão de Piaget na perspectiva da aprendizagem. O trabalho é complementado com a realização de uma pesquisa qualitativa junto a um Projeto Vida Melhor (PROVIM) da Rede Salesiana, utilizando a técnica do questionário semiestruturado, aplicado em 45 adolescentes que frequentam a instituição. Os resultados obtidos evidenciaram a importância do brincar na ótica de todos os participantes. Conclui-se o artigo apontando a necessidade da construção de espaços que estimulem o brincar, direcionados para a população adolescente, tanto nos aspectos preventivos quanto nos aspectos de intervenção remediativa.

Palavras-chave

Brincar, brinquedoteca, adolescência.

Abstract

This article reflects on the context of the “toy library” concerning the teenage audience, taking as its theoretical contributions of Winnicott among other psychoanalysts, as well as the perspective view of Piaget’s learning. The work is complemented by conducting a qualitative research with a Provim (Salesian Project Better Life), using the technique of semi-structured questionnaire applied to 45 teenagers who attend the institution. The results showed the importance of “play” in the view of all adolescent participants. The article concludes highlighting the need to “construction” of spaces that encourage the play, direc-

ted to the adolescent population in both the preventive aspect and the aspects of remedial intervention.

Keywords

Play, toy, adolescence.

Introdução

A ideia para a elaboração desta pesquisa surgiu da prática vivenciada em uma instituição que acolhe adolescentes em situação de risco, muitos deles em medidas protetivas ou socioeducativas e alguns em medida de liberdade assistida. É possível perceber que eles possuem uma história de vida repleta de abandono, conflitos, desilusões e precárias condições de saúde e educação.

Dessa forma, indo muitas vezes contra o que vigora na Lei nº 8.069, sancionada em 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Artigo 6º, diz que

na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento (BRASIL, 1990).

Essas vivências refletem o contexto socioeconômico brasileiro em que as áreas da saúde e da educação pública se encontram, isto é, frustram as expectativas por não atingirem, de forma satisfatória, a grande massa da população, não conseguindo garantir uma condição de vida saudável.

Assim, pensamos no brincar e em sua importância no desenvolvimento e na formação humana como uma estratégia de intervenção com esses adolescentes, pois a maioria deles não teve a oportunidade de experienciar o brincar nas etapas anteriores de vida.

Com a possibilidade de se criar uma brinquedoteca como espaço de intervenção psicossocial e pedagógico para os adolescentes, houve a necessidade de escutá-los, ou seja, de pesquisar a visão

dos mesmos sobre o brincar e sobre a brinquedoteca. Essa questão passou a ser a hipótese básica da pesquisa sobre a qual versa esse estudo.

Para subsidiar o trabalho, alguns conceitos foram explorados, tais como: o brincar, a brinquedoteca e a adolescência, utilizando embasamento teórico fundamentado em autores do campo da psicologia e da pedagogia.

1. A importância do brincar na vida do ser humano

O ato de brincar sempre esteve presente na humanidade, e se percebe isso até em outras espécies animais.

Assim, o brincar:

[...] pode ser pensado como um comportamento adaptado e adaptativo da espécie. Adaptado porque, visto de um tempo longo, é comum a todos os membros da espécie; já se visto de um tempo curto é adaptativo, porque se todos da espécie brincam varia o como, onde, com que e com quem brincam (HANSEN *et al.*, 2007, p. 23).

De acordo com o desenvolvimento e com a idade, as crianças têm formas e maneiras diferentes de brincar. Por exemplo, quando bebês, elas costumam brincar com seu próprio corpo e com qualquer objeto que lhes despertem a atenção. Para Aberastury (1972, p. 21) “[...] quando o bebê nasce [...] muitas de suas tentativas de explorar o ambiente constituirão a base de sua futura atividade lúdica.”

Quando pequenas, as crianças brincam sozinhas, mas, mesmo quando estão em grupos, elas se mantêm com brincadeiras isoladas. Já quando mais velhas, elas brincam em grupos e interagem melhor dentro deles. Ainda de acordo com Aberastury (1972, p. 84), “[...] a partir dos dez ou onze anos, a menina e o menino procuram formar grupos, os meninos têm meninos à sua volta e as meninas têm meninas, porque necessitam se conhecer e aprender as funções de cada sexo.”

Brincar com jogos e com os brinquedos e fazer brincadeiras têm despertado a atenção de estudiosos e de pesquisadores pelo mundo todo, principalmente na atualidade, pois, com as diversas mudanças da modernidade, o brincar perdeu seu valor e ficou em segundo plano para as crianças. Segundo Cunha (*apud* SANTOS, 1997, p. 21): “A sociedade moderna se orgulha do progresso da ciência e da tecnologia, mas não possui progresso psicológico equivalente.”

Para Winnicott (1975), o ambiente é a base para o desenvolvimento de cada indivíduo, constituindo-se em uma condição *sine qua non* ter um ambiente facilitador. Para o autor:

Há genes que determinam padrões, e uma tendência herdada a crescer e a alcançar a maturidade; entretanto, nada se realiza no crescimento emocional, sem que esteja em conjunção à provisão ambiental, que tem de ser suficientemente boa (1975, p. 188).

Dessa forma, com a revolução digital e tecnológica, o computador e a televisão passaram a consumir grande parte do tempo das crianças. Além disso, a saída da mulher para o mercado de trabalho também influenciou na rotina diária dos filhos, fora o crescimento urbano que fez com que o espaço físico para brincar ficasse restrito.

O fator econômico afeta diretamente o ato do brincar na infância, pois, por um lado, as crianças de classe média são sobrecarregadas de atividades e obrigações diárias, ficando, assim, sem terem tempo e disposição física para o lúdico e para o brincar; por outro, aquelas de classe baixa têm, muitas vezes, que trabalhar para ajudar na renda da família, não tendo igualmente a oportunidade de vivenciar o brincar.

De acordo com Kishimoto (*apud* SANTOS, 1997, p. 24), “[...] a infância é, também, a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral.” Desse modo, muitos pesquisadores se preocupam com o brincar e com suas implicações no desenvolvimento humano, sendo essa uma atividade fundamental para que a criança se desenvolva

em todas as suas dimensões, como a social, psicológica, emocional, cognitiva, pedagógica e motora.

Portanto, compreender a importância do brincar na vida do ser humano se torna primordial, pois, segundo Aberastury (1972, p. 15), “[...] ao brincar a criança desloca para o exterior seus medos, angústias e problemas internos, dominando-os por meio da ação.” Assim, ela repete ativamente no brinquedo tudo o que sofreu passivamente. Por meio dessa atividade, ela pode expressar seus conflitos e reconstruir seu passado – o que pode ser equivalente ao ato de falar do adulto.

Segundo Friedmann *et al.* (1998, p. 39), brincar é essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano, pois “[...] brincando nos reequilibramos, reciclamos nossas emoções e nossas necessidades de conhecer e reinventar. E tudo isso desenvolvendo, atenção, concentração e muitas outras habilidades.” Para a autora, “[...] é brincando que a criança mergulha na vida, sentindo-a na dimensão de suas possibilidades” (1998, p. 39).

De acordo com Kishimoto (*apud* SANTOS, 1997), o brinquedo estimula a representação ao colocar a criança na presença de reproduções do cotidiano e de aspectos da realidade. O autor também faz uma distinção entre o brinquedo e a brincadeira, afirmando que esses dois conceitos são vistos com significações opostas e contraditórias, [...] a brincadeira é vista ora como ação livre, ora como atividade supervisionada pelo adulto. O brinquedo expressa qualquer objeto que serve de suporte para brincadeira livre ou fica atrelado ao ensino de conteúdos escolares” (*apud* SANTOS, 1997, p. 27).

Para Negrine (*apud* SANTOS, 1997), o simbolismo surge da necessidade que o homem tem de exteriorizar-se. Nesse contexto, o autor tenta definir o jogo como algo simbólico e sociocultural:

[...] pode-se dizer que a palavra ‘jogo’ apresenta significados distintos uma vez que pode ser entendida desde os movimentos que a criança realiza nos primeiros anos de vida agitando os objetos que

estão ao seu alcance, até as atividades mais ou menos complexas, como certos jogos tradicionais e/ou o esporte institucionalizado (*apud* SANTOS, 1997, p.44).

Segundo Santos (1995), o brinquedo é um dos aspectos que marcam a infância, pois este é para a criança aquilo que o trabalho representa para o adulto. Para a autora, “[...] toda criança brinca independente da época, cultura ou classe social. O brinquedo é a essência da infância, e o brincar, um ato intuitivo e espontâneo” (1995, p. 3). Porém Santos afirma que, mesmo o brinquedo sendo um suporte facilitador ao ato de brincar, a falta dele não impede o brincar, pois a criança utiliza de outros artifícios, como a imaginação. Assim sendo, o brincar é algo inerente ao ser humano.

Para Piaget (*apud* BOMTEMPO, 1999, p. 61):

[...] o jogo é fator de grande importância no desenvolvimento cognitivo. O conhecimento não deriva da representação de fenômenos externos, mas sim, da interação da criança com o meio ambiente. O processo de acomodação e assimilação é meio pelo qual a realidade é transformada em conhecimento. No brincar a assimilação predomina e a criança incorpora o mundo à sua maneira sem nenhum compromisso com a realidade. Nesse sentido, brincar é parte ativa, agradável e interativa do desenvolvimento intelectual.

Assim, o brincar, muitas vezes visto como uma atividade simples ou sem prestígio pelos adultos, assume um significado de grande valia para o desenvolvimento integral, pois possibilita experiências que nenhuma outra atividade oferece, além de habilitar as crianças para a vida adulta e para as regras sociais de cada cultura.

2. A brinquedoteca como possibilidade para brincar

A brinquedoteca é um espaço que surgiu no século passado, em 1934, na cidade de Los Angeles, Estados Unidos, para garantir o direito das crianças brincarem. A ideia nasceu quando o dono de uma

loja de brinquedos, a qual ficava próxima a uma escola, foi reclamar com o diretor desta que as crianças estavam roubando brinquedos em sua loja. Para tentar resolver o problema, o diretor decidiu desenvolver um serviço de empréstimos de brinquedos dentro da escola (SANTOS, 1995). Esse serviço existe até hoje com o nome de Los Angeles Toyloam.

Assim, no decorrer dos anos, esse serviço de empréstimo de brinquedos foi se expandindo pelo mundo e se configurando de acordo com os objetivos e com a cultura de cada lugar.

Chegou ao Brasil na década de 1980, atraindo a atenção de várias instituições para a importância do brincar no desenvolvimento. No entanto, as brinquedotecas brasileiras se diferenciam, pois o foco não é o empréstimo de brinquedos, mas ser um espaço dedicado ao resgate do brincar e da ludicidade.

De acordo com Cunha (*apud* SANTOS, 1997, p. 13)

[...] dentro do contexto social brasileiro, a oportunidade do brincar assumiu, através da brinquedoteca, características próprias, voltadas para a necessidade de melhor atender as crianças e as famílias brasileiras.” Segundo a autora, a brinquedoteca se tornou no Brasil um agente de mudança também no campo educacional.

Para Friedmann *et al.* (1998), muitas crianças perderam o espaço e o tempo para brincar devido ao “progresso” da nossa civilização. Os autores afirmam que faltam boas condições para se exercer a brincadeira com a seriedade que ela merece. Eis o motivo pelo qual a brinquedoteca é tão importante: “[...] foi por saber que toda criança precisa brincar que ela foi criada” (FRIEDMANN *et al.*, 1998, p. 40).

Friedmann *et al.* (1998, p. 40) definem a brinquedoteca como um espaço

“[...] preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico. É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar.”

Santos (1995, p. 8) entende a brinquedoteca como

[...] um espaço que se caracteriza por possuir um conjunto de brinquedos, jogos e brincadeiras, oferecendo um ambiente agradável, alegre e colorido, onde mais importante que os brinquedos é a ludicidade que estes proporcionam.

A autora ainda aponta como alguns objetivos da brinquedoteca: [...] estimular a criatividade, desenvolver a imaginação, a comunicação e a expressão, incentivar a brincadeira do faz-de-conta, a dramatização, a construção, a solução de problemas, a socialização e a vontade de inventar” (1995, p. 8).

De acordo com Cunha (*apud* SANTOS, 1997), a brinquedoteca é simplesmente o espaço para brincar e que não necessita de nenhum outro objetivo para ser acrescentado. Para ela, “[...] é preciso valorizar a ação da criança que brinca, é preciso transcender o visível e pressentir a seriedade do fenômeno” (*apud* SANTOS, 1997, p. 21). Se esses fatores tiverem a dimensão que devem ter, resultados surpreendentes poderão acontecer.

Embora a brinquedoteca possa ser definida de formas diferentes por alguns autores e de forma similar por outros, todos eles dão foco específico para o brincar e para o aspecto lúdico da brinquedoteca.

Assim, cada brinquedoteca se organiza de acordo com alguns fatores que intervêm em seu funcionamento. Segundo Santos (1995, p. 9), alguns desses fatores seriam “[...] a situação geográfica, as tradições e as culturas de cada povo, o sistema educacional, os materiais e espaços disponíveis, os valores e as crenças, e os serviços prestados.” Porém, a brinquedoteca deve manter sempre seu aspecto primordial: ser um espaço dedicado ao brincar, à ludicidade, à liberdade e à espontaneidade.

Segundo Negrine (*apud* SANTOS, 1997, p. 85), a criação de uma brinquedoteca pode variar

“[...] segundo o local, instituição mantenedora, faixa etária a que se destina ou até mesmo em relação às finalidades para as quais ela está sendo criada, considerando fundamentalmente o contexto sócio-cultural onde se insere.”

De acordo com esses fatores, as brinquedotecas podem se estruturar de diversas formas, sendo que as mais comuns são: a escolar, a de bairro, a de hospitais, a de universidades, as circulantes, as bibliotecas, as de rodízio e as temporárias (SANTOS, 1995). Além disso, elas podem variar de função, com destaque para aquelas que têm como objetivo “[...] ensino, pesquisa lazer e terapêutica” (SANTOS, 1995, p. 10). Para a autora, essas finalidades podem se associar, tendo brinquedotecas com uma ou mais finalidades.

Com relação às crianças, esse espaço interativo pode assumir várias funções, dependendo da proposta apresentada por cada brinquedoteca, ou seja, pode ser pedagógica, social, comunitária, de comunicação familiar, de animador de bairro, entre outras (NEGRINE *apud* SANTOS, 1997).

A brinquedoteca se torna, então, um espaço propício para que o desenvolvimento ocorra em todas as suas dimensões, pois possui elementos estimuladores para que isso possa acontecer. Segundo Friedmann *et al.* (1998, p. 42), “[...] a brinquedoteca é um esforço no sentido de salvaguardar a infância, nutrindo-a com elementos indispensáveis ao crescimento saudável da alma e da inteligência da criança.” Para a autora, esse espaço de interação expressa um respeito para com a criança e suas potencialidades, as quais precisam de espaço para se manifestar.

Assim, a brinquedoteca é um local de desenvolvimento que possibilita o acesso ao brincar e onde a imaginação e a criatividade podem fluir naturalmente, cultivando todos os aspectos fundamentais para um desenvolvimento integral.

3. A adolescência como etapa peculiar do desenvolvimento

A adolescência é uma fase do desenvolvimento em que muitas mudanças ocorrem e é quando dúvidas resultam em muitos conflitos. Mas é também a fase em que a criança desabrocha para

se tornar adulto, carregada de sonhos, alegrias, esperança, ideias e fantasias, e começa realmente a conhecer e participar do mundo e da sociedade, dando opiniões e analisando-o criticamente, como afirma Becker (1986, p. 44) “[...] a adolescência é uma fase de novas sensações e experiências antes completamente desconhecidas.”

Para Winnicott (1975, p. 201),

[...] o idealismo é uma das características mais emocionantes da adolescência. Rapazes e moças adolescentes ainda não se estabeleceram na desilusão e, em conseqüência, experimentam liberdade de formular planos ideais.

Dessa forma, a adolescência é uma etapa no desenvolvimento em que mudanças hormonais e fisiológicas contribuem, muitas vezes, para o aparecimento de comportamentos agressivos e contestadores. Assim, devagar e gradativamente, a criança inicia a construção da sua adolescência – e é por meio dessa etapa que ela se transformará. Esta transformação é lenta, mas profunda, e ocasiona um particular estado de desequilíbrio no organismo em vários aspectos, tanto biológico como psicológico e social.

Segundo Becker (1986, p. 16):

[...] este ser vivo, obviamente dotado de pensamento e sentimentos, terá também essas características profundamente afetadas pela metamorfose. Um ser que pensa e sente como criança, pensará e sentirá de modo bem diverso como adulto. Ele tem outro corpo, outro astral. Interage com o mundo de outra maneira, passa a receber exigências diferentes do ambiente que o cerca.

De acordo com o mesmo autor, é devido a essa metamorfose que a adolescência passa a ter uma característica especial, pois o adolescente terá de aprender a lidar com inúmeras mudanças em seu corpo e em sua maneira de pensar e de sentir.

A título de exemplificação, é possível citar algumas dessas mudanças, tomando como base Becker (1986):

- desenvolvimento físico: o crescimento em altura, o desenvolvimento da musculatura e o aparecimento de pelos nas regiões genitais e axilas em ambos os sexos; o desenvolvimento dos seios nas meninas e dos testículos nos meninos e o crescimento dos ossos, o que resulta na ampliação do quadril nas garotas e no alargamento dos ombros nos garotos;
- desenvolvimento intelectual e emocional: o pensamento do adolescente é muito diferente do pensamento da criança. Esta diferença é uma consequência das transformações corporais, dos novos estímulos ambientais e também de uma mudança qualitativa em sua atividade cognitiva. Esta transformação em seu pensamento e em sua inteligência afeta todos os aspectos de sua vida, pois ele utiliza deles para pensar a respeito de si mesmo e do mundo que o cerca.

Como na adolescência todas as mudanças ocorrem rapidamente, o adolescente se sente confuso e passa por diversos conflitos, surgindo, então, a necessidade de buscar no grupo algumas explicações.

De acordo com Becker (1986, p. 42-43),

[...] em meio a essa crise de identidade, o jovem vai partir em busca de novas identificações, novos padrões de comportamento, sempre que possível bem diferente dos que seus pais representam. Daí, a identificação com todo tipo de modelos.

Portanto, o grupo de amigos adquire grande importância, porque, além do adolescente encontrar nele apoio e compreensão, andar com o grupo também é uma forma de se afastar dos pais e começar a caminhar para a independência.

Em uma sociedade em que se exige alfabetização, autonomia, liderança, criatividade, iniciativa e independência, depara-se com crianças em situação de risco que são excluídas pelo preconceito e pelas diferenças sociais.

Segundo Schowalter e Anyan (1980, p. 55):

[...] no início da adolescência o grau de ponderação é bastante pequeno. Isto se deve em parte a mudanças hormonais e ao surgi-

mento de impulsos agressivos e sexuais, mas também a pressões sociais para que se tornem alguma coisa diferente, sem que realmente saibam o quê, como ou por quê. Relutantes em permanecer crianças e dependentes, muitos adolescentes fazem de conta que são mais maduros do que realmente são.

Assim sendo, o meio circundante também interfere nesse desenvolvimento, pois é por meio das interações e das vivências que o adolescente passará para a vida adulta, como afirma Winnicott (1975, p. 194):

[...] na época do crescimento adolescente, meninos e meninas canhestra e desordenadamente emergem da infância e se afastam da dependência, tateando em busca do status adulto. O crescimento não é apenas questão da tendência herdada; é também questão de um entrelaçamento altamente complexo com o meio ambiente facilitante.

Diante dessa realidade complexa que circunda os adolescentes em nosso país, é preciso definir abordagens que deem conta das demandas e dos problemas estabelecidos, visto que os ambientes formais, que são subsídios essenciais na educação, tentam fazer uma conexão entre ensino e aprendizagem, mas são lesados pelo despreparo pedagógico e lúdico.

Segundo Winnicott (1975, p. 195):

[...] se a família ainda tem disponibilidade para ser usada, ela o é em grande escala, mas se não mais se encontra disponível para esse fim [...], torna-se necessária, então, a existência de pequenas unidades sociais, para conter o processo de crescimento adolescente.” Dessa forma, a família e as instituições informais de ensino ganham uma importância especial na formação dos adolescentes.

Portanto, a adolescência adquire um caráter singular devido à sua fragilidade e aos conflitos enfrentados na busca de si mesmo e de sua identidade e é a fase em que se deve ter uma atenção no sentido de possibilitar segurança e apoio.

Porém, como afirma Becker (1986, p. 94):

[...] o conflito e a dúvida costumam trazer muito sofrimento. Mas o valor positivo deles pode ser muito maior, são importantes tanto para o indivíduo alcançar sua identidade plena e integrada, quanto para a sociedade, que tem aí a sua maior oportunidade de transformar-se, criar, procurar novas sínteses, buscar o seu crescimento.

Dessa forma, o jovem tem um papel fundamental na transformação da sociedade, pois, na busca da sua individualização e no confronto com a cultura, ele se diferencia, questiona, contesta e traz ideias novas, provocando uma revisão na sociedade.

4. A pesquisa

Na perspectiva de prevenir e de promover os jovens, principalmente os carenciados, ao Projeto Vida Melhor (PROVIM), da Rede Salesiana, tem por finalidade oferecer e desenvolver atividades de inclusão de crianças, adolescentes e jovens que estão em situação de risco, favorecendo a formação humana e o resgate da dignidade em atividades de apoio pedagógico, a inserção ao mercado de trabalho, em práticas recreativas e culturais, além de ação filantrópica e benéfica na assistência social das famílias dos destinatários.

Com o objetivo de proporcionar melhor qualidade de vida a esses jovens, foi realizada uma parceria entre a coordenação da instituição e as estagiárias para a criação de uma brinquedoteca sociocomunitária e psicopedagógica dentro da entidade.

Para a estruturação e a montagem da brinquedoteca proposta, fez-se uma pesquisa com os adolescentes do PROVIM (futuros usuários), tendo como objetivo entender um pouco mais sobre a visão dos mesmos acerca das brincadeiras e dos jogos preferidos, bem como sugestões para a criação de uma brinquedoteca, e também analisar a importância atribuída ao brincar pelos adolescentes envolvidos.

5. Método

Participaram da pesquisa 45 adolescentes, sendo 20 do período da manhã e 25 do período da tarde, entre 12 e 18 anos, de ambos os sexos, que frequentam o PROVIM – que ocorre no Oratório São Luiz, na cidade de Lorena, São Paulo. Os adolescentes foram selecionados de acordo com o interesse em participar da pesquisa.

Foi utilizado um questionário do tipo semiestruturado com perguntas abertas, retirado do trabalho de conclusão de curso de Cunha (2003, p. 78) e adaptado pelas estagiárias para essa aplicação.

Para a realização da pesquisa, houve, primeiramente, o contato com a instituição PROVIM para devida aprovação, e, em um segundo momento, o trabalho foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Taubaté (UNITAU), sendo autorizado pelo protocolo CEP/UNITAU nº 191/08.

Fez-se, posteriormente, contato com os participantes para lhes entregar um termo de consentimento, com as explicações da pesquisa, o qual deveria ser assinado e autorizado pelos responsáveis. No dia marcado, após a entrega às estagiárias dos termos assinados, os questionários foram aplicados aos participantes, primeiro, no período da manhã e, depois, no período da tarde, reunindo todos os interessados na quadra esportiva da instituição.

Para a análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo segundo Bardin (2006), visto que as respostas eram do tipo abertas. Trata-se de uma técnica que permite ao pesquisador, por meio da escolha de temas e da identificação dos conteúdos em cada um dos temas, categorizar as respostas, objetivando uma análise interpretativa das mesmas.

Os temas abordados na pesquisa, constituindo as categorias de análise, foram:

- tema 1: importância dos jogos e brincadeiras;
- tema 2: o lugar idealizado para brincar;
- tema 3: a visão de uma brinquedoteca;
- tema 4: jogos e brinquedos preferidos.

6. Resultados

Após a leitura de todos os questionários, as respostas obtidas em cada uma das perguntas foram agrupadas em quatro temas ou categorias, identificando em cada um deles o conjunto do pensamento exposto pelos entrevistados, obtendo os seguintes resultados:

- com relação ao tema 1, a maioria dos participantes enfatizou a importância dos jogos e brincadeiras no que concerne à diversão, ao desenvolvimento da inteligência, à descontração, à aprendizagem, ao exercício e a interação. O foco maior concentrou-se no divertimento e na aprendizagem por meio do brincar;
- no tema 2, a maior parte das respostas referiu-se a um lugar confortável, aberto, alegre, colorido e divertido. A presença do som (música) também foi bastante enfatizada nas respostas;
- no que se refere ao tema 3, alguns dos itens mais citados foi que o espaço da brinquedoteca deveria ser colorido, com cores vivas e que deveria conter muitos jogos, brinquedos e livros. Os adolescentes enfatizaram um lugar em que pudessem ter muita liberdade e que fizesse bem a todos que o frequentassem;
- no tema 4, o jogo mais citado foi o futebol, aparecendo também o vôlei, os jogos de tabuleiro (xadrez e dama), dominó, jogos de estratégia, bingo, baralho, caça-palavras, *sudoku*, jogos eletrônicos e corda.

Percebe-se que os adolescentes esperam um lugar propício à diversão e à liberdade de pensamento ou de ação e um espaço em que sejam compreendidos e acolhidos.

Dessa forma, o ambiente e os brinquedos propostos e escolhidos pelos participantes da pesquisa demonstram ser compatíveis com a idade e com a vivência de cada um deles.

7. Discussão

Como já mencionado anteriormente, a adolescência é uma etapa peculiar ao desenvolvimento em que a criança se “prepara” para a vida adulta; é uma fase em que suas fantasias ainda estão ligadas à

infância, porém suas responsabilidades já são cobradas como as de um adulto.

Segundo Winnicott (1975, p. 195):

[...] é nos de grande valia comparar as idéias adolescentes com as da infância [...] mesmo quando o crescimento, no período da puberdade, progride sem maiores crises, é possível que nos defrontemos com agudos problemas de manejo, porque crescer significa ocupar o lugar do genitor.

Eis então o grande conflito da adolescência: deixar de ser criança e se preparar para assumir o papel de um adulto, responsável por suas ações e por seus atos.

É nesse momento que o adolescente necessita de acolhimento e de liberdade para expressar suas preocupações e colocar suas ideias novas. Assim, a brinquedoteca apresenta uma proposta de um lugar em que isso possa acontecer, pois, como afirma Winnicott (1975, p. 196), “[...] muita coisa pode ser manejada através da brincadeira e dos deslocamentos, e com base nas identificações cruzadas.”

De acordo com a pesquisa realizada, é possível verificar, nas respostas dos adolescentes, conteúdos que vários autores mencionam na literatura.

Segundo Santos (1995, p. 5), “[...] o brinquedo é um objeto facilitador do desenvolvimento, das atividades lúdicas, que desperta a curiosidade, exercita a inteligência, permite a imaginação e a invenção”. Percebe-se também essa “ideia” nas respostas dos adolescentes no que refere ao tema 1, quando eles enfatizam que os jogos e as brincadeiras se tornam importantes para o desenvolvimento físico, intelectual e para a aprendizagem integral.

Outro aspecto que se pode comprovar é o quanto os adolescentes acreditam que o brincar seja aplicável apenas a crianças, o que fica evidenciado na fala de um dos pesquisados quando afirma que os jogos e as brincadeiras são importantes para a diversão e para fazer amigos, embora ele enfatize: “*não é para mim, mas para as crianças*”.

Como confirma Moyles (2002, p. 11), “[...] o que a maioria dos adultos deixa de reconhecer é exatamente quanto eles próprios brincam em sua vida adulta”. Assim, percebe-se a ideia desse adolescente como já sendo um adulto e sem o direito ao brincar.

Com relação ao tema 2, os adolescentes participantes da pesquisa citam o lugar idealizado para brincar como colorido, divertido, alegre e confortável. Essas características são as mesmas que a maioria dos autores defende para o espaço de uma brinquedoteca. Como salienta Santos (1997, p. 14), “[...] além de resgatar o direito à infância, a Brinquedoteca tenta salvar a criatividade e a espontaneidade.”

O tema 3 vai muito ao encontro do espaço preparado para o brincar, com muitos jogos, brinquedos e livros e que proporciona a liberdade e a imaginação, como afirmam Friedmann *et al.* (1998, p. 40-41):

[...] sendo um ambiente para estimular a criatividade, deve ser preparado de forma criativa, com espaços que incentivem a brincadeira de “faz de conta”, as dramatizações, a construção, a solução de problemas, a socialização e a vontade de inventar.

Com relação ao tema 4, pode-se perceber a prevalência de brinquedos que estimulam todo o corpo e a motricidade. Como afirma Aberastury (1972, p. 82), “[...] a partir dos sete ou oito anos e até a puberdade, o corpo volta a ter um papel fundamental. O gosto pela luta, pelas corridas, pelo futebol se intensifica.”

Os jogos de tabuleiro, que são estimulantes para a inteligência e para o desafio, o que certamente está ligado à fase de desenvolvimento que estão atravessando, também foram muito citados, especialmente dama e xadrez. Segundo Aberastury (1972, p. 75), “[...] no jogo de dama e no xadrez o motor inconsciente é a necessidade de enfrentar os pais, entrar em seu mundo adulto e competir com eles” – muito característico dessa fase e o que explica o interesse por esses jogos.

Para Aberastury (1972, p. 85), “[...] o adolescente não somente se despede dos brinquedos e de seu mundo lúdico, como também se desprende para sempre de seu corpo de criança”. Winnicott (1975, p. 198) afirma que:

[...] o adolescente é imaturo. A imaturidade é um elemento essencial da saúde na adolescência. Só há uma cura para a imaturidade, e esta é a passagem do tempo, e o crescimento em maturidade que o tempo pode trazer.”

De acordo ainda com Winnicott (1975, p. 198), um conselho a sociedade seria “[...] por amor aos adolescentes, e à sua imaturidade, não lhes permita crescer e atingir uma falsa maturidade, transmitindo-lhes uma responsabilidade que ainda não é deles, mesmo que possam lutar por ela.” Dessa forma, é possível auxiliar nesse processo de crescimento, enquanto o adolescente é “imaturo”, por meio de atividades lúdicas e da aprendizagem adquiridas nas brincadeiras, além da possibilidade de elaborar conflitos e vivenciar as dúvidas e experiências dessa fase.

Conclusão

Partindo-se da ideia de que brinquedos e jogos podem contribuir no desenvolvimento de aspectos cognitivos, sociais, afetivos, linguísticos, físico-motores, a brinquedoteca é um facilitador para os adolescentes, sendo que essa etapa um período de transição em que eles se encontram, muitas vezes, em conflitos, procurando meios para esclarecê-los.

O brincar não é somente um ato. Por meio da brincadeira, as crianças, os adolescentes e, até mesmo, os adultos adquirem conhecimentos e aprendem mais, de maneiras diferentes, tendo em vista na ludicidade a satisfação de aprender. O sujeito se torna ativo e assimila conhecimentos de maneira muito prazerosa, mesmo que, antes, estes parecessem complexos e enfadonhos.

A brinquedoteca não só vai garantir a descoberta de novos jogos, de um espaço para se divertir, descontraír, em que haja interação, um lugar colorido, alegre e confortável – tal como a maioria respondeu ao questionário –, mas também um espaço que lhes possibilite uma compreensão melhor do mundo e das relações pessoais.

Muitos estudos e experiências em todo o mundo estão sendo realizados comprovando que o lúdico contribui em diversas áreas do desenvolvimento humano e que o brincar não é exclusividade das crianças, ou seja, os adolescentes e os adultos também possuem maneiras diferentes de vivenciar o brincar. A brinquedoteca, sendo um lugar disponível para essa atividade, oferece então um aprendizado diferenciado, mostrando, assim, a importância da construção desses espaços interativos voltados para o público adolescente.

A partir da pesquisa realizada e dos fundamentos teóricos que a sustentam, foi possível a concretização da brinquedoteca para adolescentes no interior de um PROVIM. A mesma foi estruturada, montada pelas estagiárias autoras deste artigo, com a ajuda dos adolescentes, e inaugurada em 19 de setembro de 2008, passando a constituir o espaço do brincar guiado e configurado pelos participantes da pesquisa.

“Que os jovens modifiquem a sociedade e ensinem aos adultos a ver o mundo com olhos novos, mas onde houver o desafio do rapaz ou da moça em crescimento, que haja um adulto para aceitar o desafio” (WINNICOTT, 1975).

Referências bibliográficas

ABERASTURY, Arminda. *A criança e seus jogos*. Tradução de Marialzira Perestrello. Petrópolis: Vozes, 1972.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

- BECKER, Daniel. *O que é adolescência*. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos).
- BOMTEMPO, Edda. Brinquedo e educação: na Escola e no Lar. *ABRAPPEE*, São Paulo, v. III, n. 1, p. 61-70, 1999.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1990.
- CUNHA, Angelussi Damaceno Milhomem. *Brinquedoteca para adolescentes*. Trabalho de conclusão de curso. Lorena: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2003.
- CUNHA, Nylse Helena da Silva. *Brinquedo: desafio e descoberta*. Rio de Janeiro: FAE, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FRIEDMANN, Adriana, et al. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Edições Sociais, 1998.
- HANSEN, Janete, et al. O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da Psicologia Evolucionista. *Rev. Bras. Crescimento Desenv. Hum.*, v. 17, n. 2, p. 133-143, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rbcdh/v17n2/14.pdf>>. Acesso em: 15 de agosto de 2008.
- MOYLES, Janet. *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MUUSS, Rolf Edward. *Teorias da adolescência*. 5. ed. Tradução de Instituto Wagner de Idiomas. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais, 1976.
- PARRA, Nélío. *O adolescente segundo Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1983.
- PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução a psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1982.
- PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. *Rev. Dep. Psicol.*, UFF, Niterói, v. 17, n. 2, p. 61-76, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo>.

br/pdf/rdpsi/v17n2/v17n2a06.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2008.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. *Brinquedoteca: sucata vira brinquedo*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1995.

SCHOWALTER, John; ANYAN, Walter. *Guia prático da adolescência*. Tradução de José Cerqueira Cotrim Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

SILVA, Léa Stahlschmidt, et al. O brincar como portador de significados e práticas sociais. *Rev. Dep. Psicol.*, UFF, Niterói, v. 17, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232005000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 de agosto de 2008.

WINNICOTT, Donald Woods. *O brincar e a realidade*. Tradução de Jose Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Brinquedoteca para idosos: uma estratégia para a saúde mental

Toyroom for elderly: a strategy for mental health

Recebido: 8/06/2010
Aprovado: 16/07/2010

Patrícia Dias Rodrigues

Psicóloga pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena. *E-mail*: carinapaty@yahoo.com.br

Mariléia Rodrigues Caldas

Psicóloga pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena. Especialista no método braille. *E-mail*: leiaguara@hotmail.com

Oswaldo Ramalho dos Santos Junior

Psicólogo pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena. *E-mail*: osvaldo.ramalho@gmail.com

Antonia Cristina Peluso de Azevedo

Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP). Mestre em Psicologia da Educação pela PUC-SP. Especialista em Psicologia Escolar pelo Conselho Federal de Psicologia. Psicóloga pela Faculdade Salesiana de Filosofia,

Ciências e Letras de Lorena. Professora e supervisora de estágio em Psicologia Escolar e Dificuldades de Aprendizagem no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena, e na Universidade de Taubaté (UNITAU). Responsável pela criação e pelo funcionamento da Brinquedoteca Psicopedagógica do UNISAL de Lorena e da Clínica Psicológica da UNITAU. Membro do Conselho Deliberativo da Associação Brasileira de Brinquedoteca (ABBRI). Líder do grupo de pesquisa Desenvolvimento Humano e Saúde Mental do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail:* cristinapeluso@uol.com.br

Alda Patrícia Fernandes Nunes Rangel

Doutora em Psicologia do Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Psicologia do Escolar pela USP. Psicóloga pela Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena. Professora de Psicogerontologia do Centro Universitário de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena. *E-mail:* aldapatr27@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo mostrar a criação de um espaço lúdico como estratégia na promoção da saúde mental do idoso. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, visa-se estender o conhecimento e o aprofundamento da utilização do espaço da brinquedoteca voltada a esse público e procura-se ampliar a visão dessa população nos dias atuais, além de especificar as características de uma brinquedoteca destinada com essa finalidade. Espera-se contribuir com este trabalho na construção ou na revisão de “olhares” e de “posturas” criativas e inovadoras em relação ao envelhecimento.

Palavras-chave

Idoso, brinquedoteca, saúde mental.

Abstract

This article aims to create a play area as a strategy to promote mental health among the elderly. Through a literature, it aims to extend knowledge and deepend on the toyroom space turned to the public. It also seeks to expand the vision of people nowadays, and specify the characteristics of a toyroom geared for this purpose. It's expected to contribute to this work the construction or revision of "looks" and "attitudes" creative and innovative in relation to aging.

Keywords

Elderly, toyroom, mental health.

Introdução

A palavra "idoso" sempre se encontra circunscrita à referência de uma pessoa de idade avançada. A Organização Mundial da Saúde (OMS) classifica, cronologicamente, como idosa as pessoas com mais de 65 anos de idade em países desenvolvidos e com mais de 60 anos em países em desenvolvimento.

Desde o século XIX, esse segmento da população vem ganhando espaço devido ao crescimento da longevidade. Isso é um bom fator, visto que todos querem viver o maior tempo possível. No entanto, poucos assumem as consequências desfavoráveis desse fato, como a perda da memória ou o cansaço físico. Assim sendo, não basta possuir uma extensa longevidade se a mesma não estiver acompanhada de uma boa qualidade de vida. Vale mencionar que boa qualidade de vida é aquela em que o idoso apresenta uma saúde funcional, bem-estar psicológico, social e familiar, entre outros (VIEIRA, 2004).

Gerontologia é a ciência que estuda o velho/idoso e que vem crescendo e ganhando força cada vez mais em nossa sociedade. Trata-se de um campo de saber multiprofissional e multidisciplinar, pois envolve vários saberes, tais como: clínica médica, psiquiátrica, geriátrica, fisioterapia, enfermagem, serviço social, direito, psicologia clínica e educacional – cada um contribui dentro de sua área específica buscando sempre o bem-estar dos idosos (NERI, 2008).

A gerontologia social é a área que se ocupa com o impacto das condições socioculturais sobre o processo de envelhecimento e com suas consequências, interessando-se pelo estudo das características dos idosos e pelas experiências de velhice e de envelhecimento que acontecem em diferentes contextos socioculturais e históricos, abrangendo os aspectos normais e patológicos do processo de envelhecer (NERI, 2008).

O idoso, atualmente, é pouco respeitado e raramente é bem visto pelos mais jovens. Algumas pessoas de mais idade chegam ao ponto de se isolar em suas residências, pois se sentem mortos para a sociedade. Outros são colocados em instituições juntamente com demais idosos simplesmente para não ficarem incomodando suas próprias famílias. Não existe mais o respeito de antigamente em relação à pessoa mais velha, aquela que era vista como exemplo a ser seguido e com grande valor para a família e seus descendentes.

De acordo com Duarte (2004, p. 203. grifo do autor):

[...] a mesma sociedade que um dia começou a preparar um determinado *ser social* para pensar e sentir por ela, [...] pode ter outros para seu lugar; outros que foram educados para o que ele tiver sido, alguns até com a sua colaboração no seu tempo de *socialmente vivo*. [...] Em sua dupla existência sente um contraste cada vez maior entre o *ser social* cada vez mais sem vez e sem sentido que carrega em corpo e mente e a sua reserva biológica de vida. E no dia em que sentir que somente esta última ainda tem o direito de existir, já sem eira nem beira, já sem nenhum propósito exterior, sentirá, tendo ou não consciência disso, a chegada da *morte social*.

Atualmente, os espaços reservados aos idosos estão restritos. Eles não encontram mais lugar em suas famílias nem mesmo no contexto social. Diante dessa realidade Duarte (2004, p. 209. grifo do autor) mostra que:

[...] É preciso que a sociedade como um todo crie as condições para a *ressurreição dos mortos sociais*. Só ela, como coletividade, pode fazer isso, uma vez que foi ela, como coletividade, quem criou as condições para que *morressem socialmente* e criou as condições que impedem essa *ressurreição* [...].

Isso leva a refletir sobre a urgência e a importância de estruturação de locais e de espaços em que os idosos possam conviver com seus pares, trocar experiências e encontrar um sentido para a continuidade de suas vidas. Pode-se pensar na brinquedoteca para idosos como uma opção de expansão do espaço de crescimento pessoal dos mesmos, abrindo-lhes as portas da comunidade em que vivem, pois, como falam Friedmann *et al.* (1998), a brinquedoteca é um espaço que convida a sentir, experimentar e explorar. Já segundo Almeida (1997), esta é um espaço para liberdade, alegria e resgate do brincar.

Cunha (1997) define a brinquedoteca como um espaço destinado a estimular um brincar livre. Em linhas gerais, pode-se caracterizá-la como uma nova forma de aprender brincando.

Uma brinquedoteca para idosos, de modo geral, seria um espaço com o intuito de promover uma melhoria na saúde mental dos mesmos, devendo possuir um conjunto de atividades que possam favorecer o desenvolvimento do idoso de acordo com os limites e com as características de cada um, desde a perda da identidade social, memória falha e, até mesmo, a falta de ressignificação de vida.

1. Caracterizando o idoso

A população de idosos vem crescendo a cada ano, e essa é uma tendência que já abrange o mundo todo. Estudos feitos pela OMS

descrevem que, em 2050, a expectativa de vida nos países desenvolvidos será de 87,5 anos para homens e 92,5 para mulheres (contra 70,6 e 78,9 anos em 1998), sendo que nos países em desenvolvimento essa relação será de 82 e 86.

Como nos mostra Neri (2004, p. 72):

O envelhecimento populacional é caracterizado por declínio da mortalidade infantil, por diminuição de mortes de adultos por doenças infecciosas e pelo declínio das taxas de natalidade. [...] Embora o crescimento do número e idosos na população total e o aumento da expectativa de vida sejam inícios de progresso social, sua ocorrência provoca o aparecimento de novas demandas e de novos problemas [...].

O fenômeno da longevidade remete um alerta para que o governo, as políticas públicas e a sociedade se preparem para receber esses novos idosos dentro dessa nossa realidade não tão distante.

Com o surgimento de novos paradigmas sobre a velhice, que começaram a considerar o processo do envelhecimento como multidimensionais e multidirecionais e nos quais se encontram vantagens e limitações, a psicologia passa a ter boas condições para criar estratégias e técnicas de investigação e de intervenção sobre os processos evolutivos da velhice, visando delimitar as características e os determinantes do envelhecimento bem-sucedido. A partir dessa mudança, a psicologia começou a trabalhar com a prevenção para evitar ou adiar alterações patológicas e a reabilitar processos e desempenhos prejudicados na velhice (NERI, 2004).

O psicólogo começou a atuar na orientação e no acompanhamento dos idosos, dos cuidadores e também das instituições que os recebem, como os lares de longa permanência. Esse profissional passou a ajudar na criação de programas que visam à promoção da qualidade de vida e que leva os indivíduos a mudanças; a auxiliar famílias de idosos acometidos de doença; a fazer grupo de apoio

emocional, de autoajuda e de informação aos idosos e também a sua família, visando ao bem-estar subjetivo dos idosos (NERI, 2004).

Falar de envelhecimento é falar de alterações físicas, psicológicas e sociais nos indivíduos, as quais se dão de forma gradativa e natural, ocorrendo de forma mais acentuada em uns do que em outros e sendo influenciada, principalmente, pelo modo de vida e pelas características genéticas de cada pessoa (ZIMERMAN, 2000).

As perdas e as degenerações ocorrem nos aspectos físicos, assim como o aparecimento de manchas senis, pele enrugada, perda do tônus muscular, tornando a pele mais flácida, enfraquecimento dos ossos, redução do ritmo de funcionamento dos órgãos internos, morte de neurônios, aumento da insônia, piora da visão, prejudicialidade da audição, diminuição do olfato e do paladar (ZIMERMAN, 2000).

As mudanças nos aspectos sociais do envelhecimento trazem uma modificação no *status* da pessoa idosa e também modificações no relacionamento com os outros, pois: o idoso passa por uma crise de identidade; muda o seu papel na família e na sociedade, deixando de ser o provedor por tornar-se aposentado; acontecem às perdas diversas, como as mortes de seus amigos e parentes velhos, o que o leva a pensar que já está chegando a sua hora; e também ocorre uma diminuição dos contatos por conta da distância, da falta de tempo, da vida agitada, das circunstâncias financeiras e da violência nas ruas (ZIMERMAN, 2000).

Segundo Siqueira (*apud* ULTRAMARI, 2007, p. 23-24):

Estudos dos aspectos sociais do envelhecimento permitiram, durante a década de 60 do século XX, a partir do contexto norte americano, o desenvolvimento de teorias que colaboraram com a criação de recursos necessários ao bem-estar de idosos, como a Universidade Aberta à Terceira Idade, a melhoria nos Lares de Longa Permanência para Idosos (LLPI) e os Centros de Convivência.

Os aspectos psicológicos mostram que o idoso que se mantém ativo conserva sua saúde mental, apresenta desejos de viver, von-

tade de comandar a sua própria vida e continuar vivendo em plenitude, usufruindo daquilo que ainda pode produzir. Assim, ele dificilmente apresentará comprometimento no aspecto psicológico. Porém todo o idoso sofre mudanças psicológicas. As mais frequentes são: prejuízo na memória; diminuição da percepção, da concentração e da atenção; menor capacidade para o pensamento abstrato; aumento da ansiedade e do medo (COSTA, 1998).

Com o olhar voltado ao bem-estar biopsicossocial do idoso, Siqueira (*apud* ULTRAMARI, 2007) fala da teoria da atividade – é o declínio das atividades físicas e mentais nos idosos que vai determinar a presença de doenças psicológicas – e da teoria do desengajamento – o distanciamento da funcionalidade social é que vai determinar a exclusão e, conseqüentemente, gerar mal-estar por parte dos que envelhecem. No decorrer do tempo, essas teorias foram, aos poucos, substituídas por microteorias da gerontologia social.

A longevidade e a expectativa de vida são temas novos e com poucos recursos de pesquisa, demonstrando que há desinformação e falta de respeito aos idosos. O estigma está impregnado na sociedade em geral, a qual atribui qualidades pejorativas aos idosos e os denigrem, chamando-os, por exemplo, de velhos, inválidos, incapazes etc., levando-os à exclusão social e a uma possível morte social.

Para preencherem os vazios causados pelo descaso social, muitos preferem se refugiar em alguns tipos de “caixões” sociais, como o asilo, onde eles serão respeitados e aceitos de acordo com a subjetividade de cada, do que ficar enfiado dentro de uma igreja ou bingo.

De acordo com Zimmerman (2000, p. 27):

É preciso mudar nossa postura. No ‘pacote’ da velhice devem constar idéias como a de que os velhos já produziram muito ao longo de sua vida, continuam produzindo de diversas maneiras e agora merecem receber mais atenção e respeito. Eu sempre

digo aos jovens que invistam em seu futuro, pensem em sua velhice. Para os velhos fica o direito de lutar, reivindicar, discutir, posicionar-se e ser um modelo positivo de velhice para os jovens, mostrando como pode ser seu futuro.

2. A ludicidade e o idoso

Pensar no lúdico aplicado aos idosos implica em um conhecimento e em uma caracterização dos espaços de ludicidade, entre eles a brinquedoteca.

De acordo com as fontes pesquisadas, a primeira brinquedoteca surgiu em Los Angeles, no ano de 1934, com o intuito de solucionar um problema de roubos de brinquedos em uma loja, realizados por crianças de uma escola municipal. Sendo assim, foi criada a *toy librerie* (biblioteca de brinquedos), que é um serviço de empréstimo de brinquedos utilizado até os dias atuais. Por volta da década de 1960, esse serviço evoluiu e se estabeleceu na Europa, porém com uma diferença grande: não era mais um serviço de empréstimo de brinquedos, mas sim um serviço ligado à orientação de crianças excepcionais e ao estímulo à aprendizagem.

No Brasil, tudo começou em 1971, no centro de habilitação da Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE), com uma exposição de brinquedos pedagógicos direcionados aos pais de crianças excepcionais, profissionais e estudantes. Tendo em vista que esse evento teve um grande sucesso, a APAE criou um setor de recursos pedagógicos para o atendimento ao público. Devido a isso, podemos dizer que no Brasil a brinquedoteca já nasceu com o intuito educacional e terapêutico.

O termo “brinquedoteca” foi utilizado pela primeira vez em 1981, devido à criação da primeira brinquedoteca brasileira na Escola Indianópolis, em São Paulo. Essa brinquedoteca atendia diretamente às crianças e era direcionada para o ato de brincar. E ainda hoje ela continua a funcionar com os mesmos objetivos.

A Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBRI) foi criada em 1984 e define brinquedoteca como espaço mágico destinado ao brincar, além de alertar para o fato de que esse espaço interativo não pode ser confundido com um conjunto de brinquedos, pois a criação de uma brinquedoteca está sempre ligada a objetivos específicos, tais como: sociais, terapêuticos, educacionais, lazer etc.

De acordo com Cunha (1997), a brinquedoteca pode ser entendida como um mundo de imaginação, de fantasias, de alegria, um mundo de brincadeiras. É um espaço criado para favorecer o resgate do brincar; um lugar rico em estímulos em que se pode brincar livremente, sem cobranças; um local que o convida a sentir, a explorar, a experimentar. Ela tem o objetivo de favorecer o equilíbrio emocional, de dar oportunidade ao crescimento da criatividade, de estimular a operatividade, o desenvolvimento interior, a capacidade de concentração e de atenção. Assim sendo, é usar o brinquedo como forma de estimular o desenvolvimento social, emocional e intelectual e também de valorizar sentimentos afetivos e cultivar a sensibilidade.

Segundo Santos (2000, p. 18), o brincar “[...] possui um papel decisivo na evolução dos processos de desenvolvimento humano, como maturação e aprendizagem.”

Conforme diz Cunha (1997, p. 39),

[...] brincar é essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. Brincar é coisa séria, também, porque na brincadeira não há trapaça, há sinceridade, engajamento voluntário e doação. Brincando nos reequilibramos, reciclamos nossas emoções e nossa necessidade de conhecer e reinventar. E tudo isso desenvolvendo atenção, concentração e muitas outras habilidades.”

As brincadeiras aparentemente simples são fontes de estímulo ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo e são formas de autoexpressão, sendo possível também descobrir os limites do

corpo, afinar a afetividade, lidar com as frustrações e aumentar a autoestima.

Como afirmam Friedmann *et al.* (1998, p. 30) “[...] as brincadeiras fazem parte do patrimônio lúdico-cultural, traduzindo, valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos”, não importando, assim, nem a época nem a idade em que ela aconteça.

O profissional que atua dentro de uma brinquedoteca é o brinquedista. Ele tem como responsabilidade tornar a mesma um espaço vivo, fazendo com que as pessoas usufruam desse espaço da melhor maneira possível. Caberá a ele receber as pessoas, propor jogos e brincadeiras, esclarecer dúvidas, promover a relação entre os usuários e também organizar o espaço para que tudo se mantenha em ordem.

Conhecendo quem é o idoso, suas limitações, suas dificuldades e sabendo o que é uma brinquedoteca, pode-se agora trabalhar sobre uma ótica diferente. Então como seria uma brinquedoteca destinada ao público idoso?

3. Brinquedoteca para idosos

A reflexão sobre um processo de envelhecimento bem-sucedido permite pensar em um local que venha contribuir para promoção da saúde mental dos idosos, e isso desafiou os autores deste artigo a pensar na criação de um espaço em que fosse possível estimulá-los à prática de atividades que os auxiliassem nessa nova fase de seu desenvolvimento biopsicossocial. Por que esse espaço não poderia ser uma brinquedoteca adaptada para os idosos? Como já foi visto, o ato de brincar é essencial para a promoção da saúde mental.

A brinquedoteca para idosos já é uma realidade no Brasil. Contudo, o relato de experiências vivenciadas nesse espaço é praticamente inexistente, mostrando, assim, a importância deste artigo.

Uma brinquedoteca direcionada ao público idoso deverá ter como objetivo: favorecer a interação social, a comunicação, o au-

toconhecimento, a troca de experiências e a autoestima; auxiliar no retardamento das perdas e das degenerações próprias da velhice para que os idosos possam ter um envelhecimento de forma digna e bem-sucedida.

Uma brinquedoteca para idosos necessitará: de um espaço físico apropriado; ser acessível; ser alojada no piso térreo, de preferência sem escadas, com rampas e corrimão; situar-se em um lugar arejado, amplo, com boa iluminação, tapetes, mesas, cadeiras, almofadas, ou seja, um lugar bem aconchegante. O grupo de idosos recebidos não deverá passar de seis pessoas, de modo a garantir que o brinquedista possa atender a todos em suas necessidades.

O brinquedista, ao atuar junto a essa faixa etária, além das funções específicas de todo brinquedista, necessita conhecer as características do processo de envelhecer, as características próprias do grupo com o qual vai trabalhar, incluindo limitações e perdas de toda a natureza, o material disponível para o brincar e a preparação de atividades objetivadas para cada um dos encontros.

A brinquedoteca para essa clientela deverá ser montada com os cantinhos específicos aos idosos, e será preciso auxiliá-los na estimulação para que tenham um bem-estar. Além disso, será necessário valorizar a experiência de vida de cada um, oferecendo-lhes um espaço com oficinas de atividades pertinentes ao perfil e aos desejos dos mesmos, pois são os meios de manter ou desenvolver nesse público a vontade de viver mesmo frente às limitações e às mudanças impostas por essa nova fase do desenvolvimento.

Os cantinhos propostos são: da culinária, no qual os idosos poderão trocar receitas e também prepará-las, igual a uma cozinha; da costura e/ou do bordado, no qual poderão desenvolver ou estimular seus dotes para arte; do faz de conta, no qual deverá ter uma casinha com bonecas, espelho, fantasias, fantoches, maquiagem, bijuterias, carrinhos, motos e bonecos para que os idosos possam estimular sua capacidade de sonhar, de fantasiar; da leitura, com livros

em letras maiores para que se estimule a memória e o raciocínio; das construções, com martelos, pregos, madeiras, plástico, pano, o que permitirá que possam desenvolver habilidades manuais; e dos jogos, como jogos de tabuleiro e de cartas que estimulam a memória, o raciocínio, a lógica e o pensamento.

Pensar nesse espaço lúdico para os idosos é mostrar a possibilidade de se ter uma velhice sadia, encarando-a apenas como mais uma fase do desenvolvimento humano, podendo ser vivida com naturalidade e demonstrando o quanto ainda, nessa etapa da vida, os idosos são produtivos e capazes de ser independentes.

Considerações finais

As leituras pesquisadas apontaram para a complexidade e para a dificuldade de se ser idoso na atualidade, mostrando que ainda são poucas as possibilidades de se garantir uma saúde mental plena e saudável. É possível perceber ainda o quanto o idoso necessita de atenção e de cuidados, colocando toda a sociedade em um estado de alerta, pois, assim como as crianças e os adolescentes, esse grupo social também tem seus direitos.

Pensar no direito dos idosos leva a uma reflexão sobre como aplicar tais práticas em uma sociedade alienada que desconhece o perfil do seu idoso. Para que eles sejam “vistos” e respeitados como pessoas de direitos, faz-se necessário a aplicabilidade do Estatuto do Idoso, criado em 2003, no qual o direito e a proteção estão garantidos.

Para que haja transformação e amadurecimento no modo de pensar da sociedade, é fundamental a criação de conselhos municipais de cuidados aos idosos que se comprometam com essa população, juntamente com a sociedade, a fim de que se possa garantir a promoção e o bem-estar biopsicossocial dos mesmos. Sendo assim, é preciso que as políticas públicas cumpram o seu papel, fazendo com que os direitos desse grupo social, garantidos pelo Estatuto do Idoso, saiam do papel para a prática.

Apesar de todos os desafios, parte da sociedade está se mobilizando com relação ao envelhecimento e criando alternativas para os cuidados necessários, como as brinquedotecas, que são formas alternativas de resposta da população ao não cumprimento das leis e das políticas públicas direcionadas às pessoas de mais idade. A psicologia certamente faz parte desse movimento e está comprometida ética e cientificamente com essa proposta.

Referências bibliográficas

ABC REPORTER. *A importância do brincar na vida de seu filho*. 30 de setembro de 2009. Disponível em: <http://www.jornalabcreporter.com.br/noticia_completa.asp?destaque=6828>. Acesso em: setembro de 2009.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação lúdica: prazer de estudar, técnicas e jogos pedagógicos*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1997.

AZEVEDO, Antonia Cristina Peluso de. *Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares*. Campinas: Editora Átomo e Alínea, 2004.

BRINQUEDOTECA. *Conhecendo a brinquedoteca*. Disponível em: <<http://universodabrinquedoteca.vilabol.uol.com.br/conhecendoabrinquedoteca.htm#topo2>>. Acesso em: setembro de 2009.

COSTA, Elisabet Maria Sene. *Gerontodrama: a velhice em cena – estudos clínicos e psicodramáticos sobre o envelhecimento e a terceira idade*. São Paulo: Ágora, 1998.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. A brinquedoteca brasileira. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

DUARTE, Adriana Falcão. *A importância do brincar*. Disponível em: <<http://www.adriduarte.hpg.ig.com.br/obrinicar.htm>>. Acesso em: setembro de 2009.

DUARTE, Valter. Morte social. In: LEMOS, Maria Tereza Toríbio Brites; ZAGAGLIA, Rosângela Alcântara (Orgs.). *A arte de envelhecer: saú-*

de, trabalho, afetividade e estatuto do idoso. Aparecida: Idéias & Letras, 2004. p. 199-211.

FIUZA, Marina Miranda. *A importância da brincadeira no desenvolvimento do Ser humano*. 17 de junho de 2009. Disponível em: <http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/artigos_marina_fiuza.htm>. Acesso em: setembro de 2009.

FREIRE, Sueli Aparecida; RESENDE, Marineia Crosara de. Estudos e intervenções para a promoção da velhice satisfatória. *Psicol. Am. Lat.*, México, n. 14, out. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X200800300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: setembro de 2009.

FRIEDMANN, Adriana, et al. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Edições Sociais, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedo e brincadeira: usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 23-40.

NEGRINE, Airton. Simbolismo e jogo. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 44-54.

NERI, Anita Liberalesso. *Palavra-chave em gerontologia*. Campinas: Editora Alínea, 2008.

NERI, Anita Liberalesso. Contribuições da psicologia ao estudo e à intervenção no campo da velhice. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*, Passo Fundo, p. 69-80, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.upf.tche.br/seer/index.php/rbceh/article/viewFile/46/55>>. Acesso em: setembro de 2009.

NERI, Anita Liberalesso. O legado de Paul B. Beltes à psicologia do desenvolvimento e do envelhecimento. *Revista Temas em Psicologia*, v. 14, ano 1, p. 17-34, 2006. Disponível em: <<http://www.sbponline.org.br/revista2/vol14n1/pdf/v14n01a05.pdf>>. Acesso em: setembro de 2009.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SANTOS, Suely; DANTAS, Luiz; OLIVEIRA, Jorge Alberto de. Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtornos da coordenação. *Revista Paul. Educ. Fís.*, São Paulo, v. 18 n. esp., p. 33-44, ago. 2004. Disponível em: <http://www.educacaofisica.com.br/biblioteca_mostra.asp?id=151>. Acesso em: setembro de 2009.

ULTRAMARI, Samantha Ribeiro. *Opinião de crianças sobre o lar de longa permanência para idosos: mudança por contato lúdico*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=826>. Acesso em: setembro de 2009.

UNOPAR. *Guia de brinquedoteca*. Disponível em: <<http://www2.unopar.br/sites/brinquedoteca/guia/index.htm>>. Acesso em: setembro de 2009.

VIEIRA, Eliane Brandão. *Manual de gerontologia: um guia teórico-prático para profissionais, cuidadores e familiares*. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2004.

ZIMERMAN, Guite. *Velhice: aspectos biopsicossociais*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

WIKIPÉDIA. *Brinquedoteca*. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Brinquedoteca>>. Acesso em: setembro de 2009.

As interações quantitativas e qualitativas entre pais e filhos na pratica de jogos e brincadeiras

Quantitative and qualitative interactions between parents and children in practice of playing games

Recebido: 30/06/2010

Aprovado: 30/09/2010

Fabíola Capeline Landin

Especializada em Educação Física Escolar pela Universidade Gama Filho (UGF). Graduada em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). *E-mail:* fatriola@hotmail.com

Karina Beraldo

Especializada em Educação Física Escolar pela Universidade Gama Filho (UGF). Graduada em Educação Física pela Faculdade de Americana (FAM). *E-mail:* paodequeijot@ig.com.br

Luiz Henrique Nogueira de Oliveira

Especializado em Educação Física Escolar pela Universidade Gama Filho (UGF). Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). *E-mail:* luiz_80@yahoo.com.br

Ricardo Alves Taveira

Especializado em Educação Física Escolar pela Universidade Gama Filho (UGF). Graduado em Educação Física pelo Centro

Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal (UNIPINHAL). E-mail: r_taveira@hotmail.com

Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa que procurou investigar o jogo na formação familiar da criança. Foi analisado o tempo dispensado nessa prática entre pais e filhos por meio de um questionário. O público estudado foi composto por alunos da Escola Estadual Professor Antônio Matarazzo, da cidade de Santa Bárbara d'Oeste, no Estado de São Paulo, do 5º ano do ensino fundamental (4ª série), com 41 alunos, sendo 27 meninas e 14 meninos. Os resultados apontam, além da predominância dos jogos competitivos, para a importância da atuação do adulto no jogo da criança e da sua representação nas atividades físicas mencionadas durante o estudo.

Palavras-chave

Jogo, família, interações.

Abstract

This article is resulted of a research that aimed to investigate the game on the family background of the child formation. It was assessed the time spent at the game between children and parents by means of a questionnaire. The studied public was composed of pupils of the State School Professor Antônio Matarazzo, in the city of Santa Barbara d' Oeste, in the State of São Paulo, Brazil, in the 4th grades of elementary school, with 41 students, 27 girls and 14 boys. The results suggest the importance of acting on the adult child's play and its representation in physical activities mentioned during the study and the predominance of competitive games.

Keywords

Game, family, interactions.

Introdução

Trabalhar com educação é muito complexo, pois exige do professor mais do que ensinar os conteúdos curriculares exigidos em sua disciplina. Observa-se certa facilidade no ensino do jogo, da luta, da dança, do esporte e da ginástica. O difícil é lidar com o comportamento apresentado atualmente pelos alunos, oriundo de diversos fatores e advindo de fora da escola, como problemas familiares em geral, fome, violência, drogas etc. Nota-se que professores, em muitas situações, interrompem ou alteram seus conteúdos para ensinar valores éticos e morais, quando seria razoável imaginar que estes já estivessem agregados à convivência familiar. De acordo com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, art. 2º, a educação é um dever da família e do Estado, uma vez que, em termos legais, a formação do indivíduo não ocorre apenas nas instituições de ensino, mas também na família, no trabalho, na convivência humana, nos movimentos e organizações sociais e nas manifestações culturais (SAVIANI, 1997).

Observa-se, nos dias atuais, porém, o distanciamento familiar de elementos simples, mas de fundamental importância na formação da criança.

A modernidade conseguiu fragmentar e pulverizar os elementos construtivos da família, como afetividade, lealdade, fidelidade, relações profundas, ambiente gerador e formador de valores morais, éticos, religiosos etc. A família tem se deslocado do centro da sociedade” (SESI, 2006, p. 15).

Nesse sentido, a orientação sobre atitudes de honestidade, respeito e compreensão para com o outro e consigo mesmo, a convivência com qualidade, por meio da realização de jogos e brincadeiras características da cultura local, de atividades físicas, esportivas e culturais, entre outras, são postas cada vez mais de lado. Com isso, a família se distancia da educação moral, afetiva e científica dos seus filhos por acreditar que somente os professores são capazes de educar integralmente, não se preocupando, portanto, com a importância que exercem no processo de educação.

O psiquiatra Içami Tiba (2007) corrobora com o papel de responsabilidade da família no processo educacional, pois afirma que a educação familiar é diferente da educação escolar, visto que uma não substitui a outra, isto é, ambas se complementam. Não cabe à escola, nesse sentido, a função da educação familiar de valores, pois esta é unicamente voltada à formação do caráter e aos padrões de comportamentos familiares. Seu principal objetivo é a preparação profissional dos alunos visando ao convívio social e à qualificação profissional futura.

Os professores e os pais deveriam, assim, ter a consciência de que ambos são essenciais para a educação dos alunos e de que existe a dificuldade em obter sucesso quando uma das partes não assume sua responsabilidade nesse processo.

Se a parceria entre a família e a escola se formar desde os primeiros passos da criança, todos terão muito a lucrar. A criança que estiver bem vai melhorar ainda mais, e aquela que tiver problemas receberá a ajuda tanto da escola quanto dos pais” (TIBA, 2007, p. 190).

A importância da família e da escola durante os anos iniciais da criança até a sua formação como adulto, juntamente com a questão do jogar, pode ser mais bem entendida a partir das considerações de Vygotsky (1994) e Chateau (1987).

Vygotsky, em sua teoria do desenvolvimento, trata dos aspectos humanos do comportamento, sendo que este se desenvolve durante toda a vida do indivíduo e varia de acordo com as fases do desenvolvimento da inteligência. Este desenvolvimento foi chamado pelo autor de processo psicológico superior.¹

Se os processos psicológicos superiores surgem e sofrem transformações ao longo do aprendizado e do desenvolvimento, a psicologia só poderá compreendê-los completamente determinado a sua origem e traçando a sua história” (VYGOTSKY, 1994, p. 16).

Em sua teoria, Vygotsky afirma a importância do instrumento e do símbolo no desenvolvimento infantil manifestado nas intera-

ções lúdicas. Segundo ele, nos primeiros seis meses de vida, a criança já é capaz de usar instrumentos como forma de manifestar sua inteligência prática para resolver problemas. Sendo a ação motora a única forma de linguagem, a criança aprende e se comunica por meio dos movimentos, desenvolvendo, assim, a inteligência prática ou o raciocínio técnico. Isso é muito importante, porque, de acordo com as experiências vividas pela mediação feita por outros sujeitos (o outro social) – que pode se apresentar por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo –, especialmente a família,² nas fases iniciais, a criança adquire a inteligência, e, como consequência, surgem os comportamentos.

Nesse processo, a cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real por meio da mediação constante do outro no processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações. O jogo, nesse contexto, surge como um importante elemento de desenvolvimento potencial da criança, pois apresenta um desequilíbrio entre o que já consegue fazer sozinha (desenvolvimento real) e o que consegue fazer com a intervenção de um adulto (zona de desenvolvimento proximal).

Segundo Vygotsky (1994), o brincar ocorre em um contexto cultural, sendo impossível dissociar afeto e cognição, forma e conteúdo, da ação humana. Assim, o brinquedo e a brincadeira (que representa o jogar da criança) são necessários no desenvolvimento da criança, pois preenchem diversas de suas necessidades, permitem seu envolvimento em um mundo ilusório, favorecem a ação na esfera cognitiva e fornecem um maior autocontrole na lida com conflitos relacionados às regras sociais e aos seus próprios impulsos desde os primeiros anos de vida.

Outros três estudiosos do desenvolvimento humano de grande referência, Wallon (1986) e Piaget e Inhelder (1982), também anali-

saram as crianças jogando para concluírem as suas teorias. Embora Wallon, Piaget e Vygotsky tenham teorias diferentes, não podemos deixar de destacar o quanto o jogo é fundamental no processo do desenvolvimento humano, quando praticado, principalmente, durante a infância. Ainda que se tenha como um raro exemplo as crianças do Rancho Yearning For Zion, no Texas, Estados Unidos, que dizem não ter vontade de brincar,³ a maioria das crianças do mundo todo já tornou natural a cultura de jogar, tanto que, na sociedade brasileira, criança é sinônimo de brincadeira, como diz Chateau (1987, p. 14) “perguntar por que a criança brinca, é perguntar por que é criança”.

Chateau (1987) também faz uma relação entre a criança e o adulto no jogo, porém em uma perspectiva diferente de Vygotsky, na qual o adulto não é o mediador, mas sim uma referência. Para aquele autor, de acordo com cada fase da infância, há uma variação na referência que a criança faz entre o jogo e o adulto.

Até aproximadamente cinco ou seis anos, “[...] o maior sonho da criança é ser adulto. O jogo da criança, como toda a sua atividade, é comandado pela grande sombra do mais velho” (CHATEAU, 1987, p. 35) ou, mais especificamente, o pai que é o exemplo a ser seguido por ser, segundo o mesmo, o adulto mais próximo da criança nessa idade, ou seja, o pai é o seu modelo concreto. A criança deseja fazer as mesmas atividades que os pais fazem, porque ambiciona os poderes do adulto. Muitas vezes, porém, não conseguem ou não podem. Elas então realizam essa vontade com o jogo, sendo, na maioria das vezes, baseado na imitação dessas atividades cotidianas dos pais, recebendo, assim, o nome de jogos de imitação, como brincar de mãe e filha, cultivar o jardim, dirigir etc.

Segundo Chateau (1987), na quarta infância, que começa por volta dos dez anos, o adulto ou, nesse caso, o mais velho, passa a ser, frequentemente, uma referência oculta no jogo. É que “[...] ele assume uma forma particular nos jogos tradicionais em que

o mais velho é então representado pela regra do jogo (CHATEAU, 1987, p. 41).”

O autor alega que a criança, nessa fase, inventa pouco e que quase sempre segue modelos rígidos, por isso conserva as regras do jogo, mesmo sem a presença do mais velho. Chateau também faz uma relação entre o desenvolvimento do pensamento infantil de Piaget e os modelos de atividade física,⁴ sendo que, nos anos iniciais, o adulto é o modelo concreto (operações concretas) até tornar-se abstrato (operações abstratas).

Pode-se constatar, por meio das referências anteriores, que os pais influenciam muito os filhos em sua formação, uma vez que a criança se reconhece no jogo, no qual o adulto é a referência em todas as fases de sua vida.

Diante desse conhecimento, não se pode deixar de destacar também as várias possibilidades de aprendizagem que ocorrem no jogo, as quais são muito importantes no desenvolvimento integral da criança.

Chateau (1987) enfatiza que, no processo do desenvolvimento humano, o jogo é uma ação que proporciona a autonomia e a afirmação da personalidade.

Para Freire (2005), o jogo, por si só, já é educativo e pode ocorrer em vários ambientes – e não somente na escola –, proporcionando à criança uma aprendizagem, visto que todo jogo oferece uma situação para a solução de problemas. Assim sendo, implicará em escolhas que, conseqüentemente, levarão à autonomia e à identidade do sujeito.

Já em uma abordagem psicanalítica de Freud (*apud* BROUGÈRE, 1998, p. 90), o jogo apresenta-se como uma “pulsão” que permite [...] projetar o mundo conforme as aspirações do psiquismo, sem os entraves devidos à realidade”, sendo, por excelência, um espaço para a criança – assim como para o poeta – em que predomina o imaginário claramente distinto da realidade e, por isso, levado muito a sério pelo jogador nesse momento extremamente “carregado de afeto”.

Autores como Schiller e Spencer, citados por Brougère (1998), chegam ainda mais longe. Para eles, o jogo, em uma concepção psicogenética, não é mais um fenômeno efêmero, pois apresenta peculiaridades que o eleva a um patamar social há muito perdido.

Além de ser um espaço livre para a interação da criança com os símbolos, o jogo “[...] permite à criança recapitular as experiências dos séculos passados, isto é, chegar espontaneamente (desde o primitivismo original) ao estado de civilização que caracteriza a sociedade onde nasceu” (BROUGÈRE, 1998, p. 82). Ela pode, assim, recapitular todo o patrimônio cultural construído historicamente por meio do jogo ou, em outro sentido, da brincadeira. Este, no entanto, não é um fato natural, pois se desenvolve, segundo essa teoria, à medida que a criança joga com os estímulos fornecidos pela cultura, desafiando suas próprias limitações maturacionais.

Também nessa perspectiva social, Marcellino (2006, p. 37) afirma que

[...] o brincar possibilita à criança a vivência da sua faixa etária e ainda contribui, de modo significativo, para sua formação como ser realmente humano, participante da sociedade em que vive, e não apenas como mero indivíduo requerido pelos padrões de ‘produtividade social’.”

Pode-se concluir que o jogo é um grande elo entre a sociedade e a escola, ou seja, ele já faz parte do universo cultural da criança. Dessa forma, ficaria mais fácil estudar o jogo na escola, como propõe Betti (*apud* DARIDO, 2003), em uma perspectiva que envolve não apenas o fazer, mas entender o porquê do que se está fazendo, os benefícios, a organização social, a compreensão das regras e o respeito aos jogadores, para que a criança seja capaz de usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do jogo. No entanto, não é isso que se vê. Devido à adoção de um novo estilo de vida, fruto da sociedade pós-industrial que carrega consigo avanços e retrocessos advindos do maior alcance tecnológico e da transformação

habitacional, essa nova configuração das cidades gerou para crianças e jovens uma drástica redução dos espaços de lazer e, conseqüentemente, do tempo do brincar, uma vez que as ruas e as praças, atualmente, “[...] quase sempre são concebidas como locais de acesso, de passagem, de locomoção” (MARCELLINO, 2006, p. 30).

Segundo o mesmo autor, essa transformação levou a sociedade atual para dentro de casa. Mesmo aqueles privilegiados, que têm espaço, equipamentos e recursos financeiros para jogar em casa, não o fazem, pois optam por realizar essas atividades em locais específicos que, geralmente, são privatizados, como clubes, escolinhas e parques de diversão. Quando realizam em casa, preferem atividades mais atraentes às crianças e mais cômodas para os pais, como os computadores, televisões e *videogames*.

Para Tiba (2007), os aparelhos eletrônicos nunca devem substituir os momentos de convivência com a família, com outras crianças e com atividades mais saudáveis realizadas ao ar livre. O objetivo deste trabalho, portanto, é diagnosticar o nível de interação da criança com a família na realização de jogos, pois conhecer a relação entre pais e filhos na aprendizagem ou na prática de jogos, de forma qualitativa e quantitativa, é de significativa importância para o professor de educação física, pois, a partir desses resultados, ele poderá diagnosticar com maior critério os conhecimentos prévios que o aluno já possui quanto à cultura de jogar, às suas necessidades de aprendizagem e às atividades de interesse.

Partindo desse pressuposto, constata-se que a escola tem uma função importante de ensino desse conteúdo, pois se acredita que a cultura de transmissão dos jogos pela família esteja bastante reduzida, tendo em vista as inúmeras mudanças sociais apresentadas.

1. Metodologia

Para o desenvolvimento deste estudo, foi realizada uma pesquisa de campo na Escola Estadual Professor Antônio Matarazzo, da ci-

dade de Santa Bárbara d'Oeste, no Estado de São Paulo, no 5º ano do ensino fundamental (4ª série), com 41 alunos, sendo 27 meninas e 14 meninos.

Primeiramente, foi entregue o questionário para os pais em uma reunião escolar no dia 18 de fevereiro de 2009. Eles o levaram para casa para responder e entregar por intermédio dos filhos no dia seguinte. Foi comunicado aos pais para que eles respondessem sem consultar os filhos, pois estes também responderiam um questionário em sala, no dia 19 de fevereiro de 2009, mas sem conferir as respostas dos pais.

Os motivos para os pais terem levado o questionário para casa foram: a pressa em ir embora, alegando outro compromisso, e também para poderem consultar seu cônjuge na elaboração das respostas.

O questionário para os pais continha quatro questões: Você trabalha fora de casa? Quanto tempo por semana você brinca com seu filho(a)? Qual o nome da(s) brincadeira(s) que você pratica com seu filho(a)? Você gostaria de brincar mais com seu filho(a)? Além das questões, eles tiveram de registrar o próprio nome e de seu filho e a data.

O questionário para os alunos continha seis questões: Você pratica exercício físico fora do horário de aula? Qual? Você brinca com seus pais? Quantas vezes por semana? Qual o nome da(s) brincadeira(s) que você pratica com seus pais? Você gostaria de brincar mais com seus pais? Também houve a identificação nominal e a data.

Para responder o questionário, os alunos tiveram o auxílio da professora para explicar a diferença entre exercício físico e atividade física⁵ e para esclarecer que, na pergunta “Quantas vezes na semana?”, deveria conter a quantidade de tempo.

Os pais e os alunos ausentes puderam responder as questões posteriormente e entregá-las na semana seguinte, com as mesmas orientações dos demais.

2. Apresentação e análise dos resultados

Para melhor compreender em que medida as múltiplas formas de representação do jogo estão relacionadas, foram classificados os tipos de jogos segundo os itens a seguir – adaptados de Caillois (1990) –, sendo que os quatro primeiros são apresentados pelo autor, que os classificou de acordo com categorias distintas e, ao mesmo tempo, inter-relacionadas com os jogos citados na pesquisa:

- competição (*agôn*)⁶ – corridas, lutas, esportes, xadrez, *stop*, esconde-esconde, jogo da memória, jogo da velha, forca, pega-pega;
- sorte (*alea*)⁷ – cara ou coroa, apostas, cartas, dominó, uno, *taş*;
- simulação (*mimicry*)⁸ – imitações infantis, marionetes, carrinho, boneca, disfarces, dança, mundo dos negócios;
- vertigem (*ilinx*)⁹ – piruetas, balanço, parques de diversão, acrobacias, cócegas;
- jogos eletrônicos – *videogame* e computador;
- atividades físicas – caminhada, andar de bicicleta, pular corda;
- outros – massagem, contar histórias, soltar pipas, abraçar, pintura, quebra-cabeça, passeio, malabarismo.

Devido a uma mudança social quanto aos tipos de jogos realizados pelas crianças após 1958, quando Caillois publicou pela primeira vez essa classificação, um novo tipo de jogo não fazia parte do cotidiano das crianças: os jogos eletrônicos. Esse é um fenômeno contemporâneo que alterou muito o comportamento de jogar das crianças. Apesar de apresentarem características de simulação, esses jogos foram incluídos em uma nova categoria, por não serem uma criação ou representação da criança de uma fantasia ou personagem no mundo real, mas sim em um mundo virtual, simulado eletronicamente, não sendo possível, assim, a criação/recriação por parte da criança, mas sim a aceitação incondicional das condições impostas pelo brinquedo.

Na perspectiva apresentada, não se pode entender as cinco formas de representação da ação do jogo de forma dissociada. Estas se

entrecruzam a todo o momento, podendo coexistir simultaneamente dentro de um mesmo jogo de diversas maneiras.

Além dessas formas, incluímos as categorias “atividades físicas” e “outros”, pois, apesar de não apresentarem, necessariamente, as características de jogos apresentadas pelo autor, foram relacionadas pelos participantes da pesquisa como tal, por se tratar de atividades que normalmente são realizadas nos momentos de lazer como elemento lúdico.

Os resultados apresentados foram obtidos por meio de análise estatística descritiva das respostas apresentadas pelos entrevistados quanto ao tempo semanal de brincar juntos em relação ao fato de os pais trabalharem ou não, assim como da prática de atividades físicas dirigidas fora da escola realizadas pelas crianças. Em relação ao tempo semanal de brincar juntos, as respostas foram agrupadas em: não brinca; menos de 1 hora; de 1 a 2 horas; e mais de 3 horas. Quanto à prática de atividades dirigidas fora da escola, as respostas apresentadas pelas crianças foram classificadas em: basquete; futebol; voleibol; balé; axé; caratê; e não pratica. Os resultados desse estudo são discutidos com vista a integrar os dados das entrevistas realizadas com os familiares e com seus filhos na análise de fatores relativos ao brincar quanto ao desenvolvimento infantil.

Em relação ao desejo de brincar juntos, pais e filhos, em sua grande maioria (100% dos filhos e 95,1% dos pais), responderam sim à questão “Você gostaria de brincar mais com seus pais/ filho(a)?”. Esse resultado demonstra que, para ambos, o fato de brincar juntos na interação em atividades partilhadas é salutar e importante na manutenção das relações familiares, como citado por Tiba (2007). Tal fato corrobora com a afirmação de Kotliarenco (*apud* POLETTTO, 2005), na qual “[...] o jogo pode estimular e reforçar as situações familiares e comunitárias, assim como estimular as competências cognitivas.” De acordo com a autora, em sua análise das considerações de Zamberlan e Biasoli-Alves, a realização de atividades partilhadas

com os pais promove a transmissão de valores culturais de diversas naturezas (religiosos, morais, tradicionais, acadêmicos). Os pais têm a missão de dividir afazeres e controlar rotinas, as quais são assimiladas pela prole no desenvolvimento de sua personalidade.

Apesar da importância da participação dos pais na formação dos filhos por meio de atividades lúdicas partilhadas, especialmente por meio de jogos e brincadeiras, 4,9% dos pais responderam que não têm vontade de brincar com o filho, sendo que, deste percentual, metade trabalha e a outra não. Esse dado demonstra que a falta de desejo em brincar com o filho não se deve, necessariamente, ao excesso de obrigações nem à falta de espaço e tempo de lazer, mas sim a um possível empobrecimento nas relações socioafetivas em casa.

Tabela 1 – Tempo semanal de brincar juntos, informado por pais e filhos (total = 41).

	Pais	Filhos
Tempo semanal		
<i>Não brinca</i>	31,7%	34,1%
<i>Menos de 1 hora</i>	36,6%	53,7%
<i>De 1 a 2 horas</i>	24,4%	12,2%
<i>Mais de 3 horas</i>	7,3%	0%

Analisando a Tabela 1, percebe-se que as respostas dadas por pais e filhos diferem, especialmente nos itens “menos de 1 hora” e “de 1 a 2 horas” (respostas mais citadas pelos participantes entrevistados) – 63,4% na soma da média das respostas. Ao observar as respostas dadas, nota-se que o tempo semanal de brincar com os pais, citado pelos filhos, é significativamente menor que o informado pelos pais, chegando a 0% no item “mais de 3 horas”. Tal informação sugere que: talvez, nem sempre o que os pais consideram como jogo é entendido como tal pelo filho; ou que os pais tenham dito brincar mais com os filhos do que realmente fazem

por saberem que estavam sendo entrevistados. De qualquer forma, considerando que o tempo informado é semanal, os autores deste artigo creem que esse tipo de interação ocorre predominantemente nos fins de semana e, mesmo assim, em poucos momentos, devido à redução do tempo e dos espaços de lazer, como já apresentado por Marcellino (2006).

Tabela 2 – Relação entre trabalhar fora de casa e o tempo semanal de brincar juntos, informado por pais e filhos (total = 41).

	Pais	Filhos
Trabalha/tempo semanal		
<i>Não brinca</i>	31%	37,9%
<i>Menos de 1 hora</i>	41,4%	51,7%
<i>De 1 a 2 horas</i>	17,2%	10,3%
<i>Mais de 3 horas</i>	10,3%	0%
Não trabalha/tempo semanal		
<i>Não brinca</i>	33,3%	25%
<i>Menos de 1 hora</i>	25%	58,3%
<i>De 1 a 2 horas</i>	41,7%	16,7%
<i>Mais de 3 horas</i>	0%	0%

Em relação ao tempo de trabalho dos pais em comparação ao tempo de brincar com o filho, percebe-se, analisando a Tabela 2, que trabalhar ou não pouco influencia no fato de não brincar com o filho, uma vez que, em ambos os casos, as respostas foram próximas, com uma diferença de 2,3%. Tal dado indica que o fato de ter mais tempo disponível em casa, por não trabalhar, não significa, necessariamente, um maior grau de interações qualitativas em atividades com os filhos por meio da realização de jogos, uma vez que 12 dos pais (29,3%) não trabalham fora de casa, mas, mesmo assim, eles pouco brincam com os filhos, sendo que 33,3% afirmaram não brincar. Já em relação aos pais que trabalham, 31% afirmaram não

brincar com o filho, proporção menor que o caso anterior. Tais dados demonstram que trabalhar ou não pouco influencia no fato de não brincar com o filho.

O que torna mais evidente e, ao mesmo tempo, preocupante é que as respostas “não brinca” e “menos de 1 hora”, em ambos os casos, foram similares e predominantes, totalizando, na média, após a soma das respostas de pais e filhos da Tabela 2, 70,8% com pais que não trabalham e 81% com pais que trabalham, o que indica que, para a faixa etária pesquisada (dez anos em média), participar da formação cognitiva e moral dos filhos por meio de atividades compartilhadas já não é mais prioridade, apesar de a grande maioria dizer ter vontade de brincar mais com o filho. Tal tarefa, muitas vezes, é deixada para a escola ou para professores de modalidades esportivas e danças, atividades praticadas por 48,8% das crianças entrevistadas.

O fato que mais chamou a atenção foi a grande diferença entre as respostas dadas por pais e filhos para as opções “menos de 1 hora” (33,3% a mais que os pais) e “de 1 a 2 horas” (25% a menos que os pais) com pais que não trabalham, de acordo com a Tabela 2. Além disso, a resposta “mais de 3 horas” não foi citada pelos pais nem pelos filhos, o que reforça a prerrogativa de que, mesmo tendo mais tempo disponível com as crianças, pouco se dispõe para a realização de jogos como elemento formativo e de socialização familiar, delegando-se essa função a outros espaços sociais.

Ainda analisando os resultados da Tabela 2, percebe-se que, de forma geral, para ambos os grupos de pais que trabalham ou não, nenhum dos filhos citou a opção “mais de 3 horas”. Além disso, os pais brincam menos do que realmente citaram em seus questionários. Tal constatação leva os autores deste artigo a acreditar que a maioria dos pais realmente dispõe de menos tempo para brincar com os filhos do que responderam e que, quando possuem tempo, nem sempre é de qualidade e significativo para a criança.

A Tabela 3 representa os tipos de jogos mais praticados entre pais e filhos (sendo possível responder mais de uma alternativa).

Tabela 3 – Tipos de atividades mais praticadas entre pais e filhos (total = 41).

	Meninos	Meninas
Tipos de jogos		
<i>Competição</i>	29,3%	29,3%
<i>Sorte</i>	19,5%	17,1%
<i>Simulação</i>	14,6%	9,8%
<i>Vertigem</i>	2,4%	4,9%
<i>Eletrônicos</i>	12,2%	9,8%
<i>Atividades físicas</i>	7,3%	2,4%
<i>Outros</i>	22%	14,6%

Fonte: Adaptada de Caillois (1990).

As atividades mais praticadas entre pais e filhos foram os “jogos de competição”, em primeiro lugar (especialmente *stop*, jogo da memória, jogo da velha, forca, pega-pega), seguidos de “outros”, “jogos de sorte” (especialmente dominó, uno, *taz*¹⁰) e “jogos eletrônicos”, respectivamente. De forma geral, percebe-se que a maioria das atividades citadas exige um baixo gasto energético, pouco contribuindo para a adoção de um estilo de vida mais ativo e para o desenvolvimento das capacidades motoras.¹¹

Isso não significa que a criança que não brinca ou brinca pouco com os pais terá um desenvolvimento deficitário em relação às outras que brincam mais com os pais ou que terá uma vida mais sedentária, pois não é só a família o agente socializador. Outras interações sociais podem contribuir para o desenvolvimento infantil, por exemplo: a relação com outras crianças e mesmo com adultos de outras esferas de convívio, como assistentes sociais, tios e avós, professores, cabendo a estes últimos, como afirma Tiba (2007), a educação de valores que não deveriam caber à escola.

Por meio da análise da Tabela 4, pode-se constatar tal prerrogativa, pois se percebe o fato de que brincar mais com os pais não necessariamente representa maior participação em atividades físicas e esportivas fora da escola. Quando se compara as crianças que não brincam com os pais (22%) com aquelas que brincam (26,8), há uma variação de apenas 4,8%, isto é, pouco significativa. Já em relação às que brincam e não praticam atividade (39%), há uma ocorrência de 26,8% a mais dos participantes ao se comparar com aquelas que não brincam (12,2%), demonstrando que brincar mais com os filhos não tem relação direta com a prática de atividades físicas.

Tabela 4 – Relação entre brincar com os pais e praticar ou não atividades físicas fora do horário de aula, a partir dos dados informados pelas crianças (total = 41).

	Não brinca	Brinca
Não pratica atividade física	12,2%	39%
Pratica atividade física	22%	26,8%

Com relação às atividades mais praticadas pelas crianças fora do horário de aula, a Tabela 5 apresenta as preferidas por meninos e meninas, respectivamente.

Tabela 5 – Tipos de atividades mais praticadas pelas crianças fora do horário de aula.

Atividades	Meninos	Meninas
<i>Basquete</i>	7,1%	7,4%
<i>Futebol</i>	28,6%	3,7%
<i>Voleibol</i>	7,1%	18,5%
<i>Balé</i>	0%	11,1%
<i>Axé</i>	0%	3,7%
<i>Caratê</i>	7,1%	3,7%
<i>Não pratica</i>	50%	51,9%

Por meio da análise dos dados apresentados, percebe-se que, para o público pesquisado, as atividades esportivas são predominantes em relação à preferência das crianças, sendo que, para os meninos, a atividade preferida foi o futebol, e, para as meninas, o voleibol. Para ambos os grupos, nota-se que são relativamente ativos em relação a dados recentes sobre o nível de atividade física e de comportamento sedentário em escolares. Em uma pesquisa realizada por Silva *et al.* (2009), com 1.028 escolares, de 7 a 17 anos, nas regiões Nordeste e Sudeste do país, 40,7% dos meninos e 80% das meninas reportaram não realizar nenhuma atividade física por semana.

Considerações finais

Os resultados desse estudo apresentam o tempo semanal de brincadeira das crianças com seus familiares, relacionados ao trabalho fora de casa ou não de seus pais, bem como a prática de atividades físicas realizadas pelas crianças fora da escola.

Por meio dessa pesquisa foi possível constatar que apenas uma pequena parcela dos pais procura dispor um tempo maior com os filhos na realização de jogos que propiciam uma interação qualitativa. Tal fato pode se dar por desconhecimento dessa importância do jogo para o desenvolvimento da criança, atribuindo esse papel exclusivamente aos professores, ou pode ser ainda que exista noção dessa necessidade, mas não organização para ter tais propostas em prática. Tiba (2007) afirma que algumas atividades são desenvolvidas somente na escola e não em casa, devido ao ritmo da vida familiar ser corrido para tentar conciliar as atividades e as necessidades de todos.

Segundo Chateau (1987), a criança, a partir dos dez anos de idade, não necessita da presença do adulto no jogo como elemento de supervisão, porém o que ficou constatado no depoimento de todas as crianças entrevistadas foi que a participação dos pais era algo de extrema importância e desejo para elas, uma vez que o ato de brin-

car é fundamental na formação do ser humano, e o adulto é uma referência nas fases de sua vida.

Tornou-se evidente nessa investigação que o tempo de jogar dos pais com os filhos, em sua maioria, não excede uma hora por semana e que as atividades mais praticadas entre eles foram os “jogos de competição”, “jogos de sorte”, “jogos eletrônicos” e “outros”, causando preocupações devido ao fato de serem atividades que não exigem grandes movimentações corporais, e, assim, consequentemente, há um gasto energético reduzido, o que pode contribuir para um menor desenvolvimento motor, por não ocorrer a estimulação das capacidades motoras. Entretanto, não se pode afirmar que o público pesquisado pertence a um grupo de pessoas sedentárias, pois a pesquisa realizada não investigou se elas realizam atividades com seus irmãos e amigos em outros espaços.

Esses dados reforçam a hipótese de que mesmo tendo, de forma geral, um baixo nível de interação em atividades físicas, esportivas e socioafetivas com os pais durante o brincar, o público analisado é mais ativo que o citado por Silva *et al.* (2009), especialmente as meninas.

Considerando todos esses aspectos, o ambiente escolar pode ser uma alternativa para oferecer programas de atividades lúdicas em que haja interação e proximidade entre a criança e seus familiares, tornando-se um agente facilitador para um maior desenvolvimento físico, social e afetivo. Assim, poderá ser possível resgatar, valorizar e cultivar atividades que foram se excluindo pela escassez de tempo e por causa da modernidade.

Notas

- ¹ Vygotsky baseou seus estudos dos processos psicológicos na zoologia, ou seja, comparava os comportamentos dos animais com os de crianças, sendo os humanos considerados portadores de inteligência superior à dos animais, diferente dos estudos feitos pelo psicólogo alemão do início do século XX, Karl Stumpf (1900), no qual a abordagem se referia à

botânica, ou seja, a fase infantil era comparada ao desenvolvimento das plantas, tanto que é por isso que dizem que a criança pequena estuda no jardim de infância.

- ² Para Vygotsky (1994), existem dois tipos de socialização: a primária, que ocorre na família, e a secundária, que ocorre em outros meios sociais, como escola, igreja etc.
- ³ Esse rancho localiza-se em Eldorado, no Texas, Estados Unidos. É administrado pelos integrantes da Igreja Fundamentalista de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, em cuja cultura o jogo tem como significado uma atitude irrelevante e depreciativa. Os moradores concederam uma entrevista à apresentadora de TV norte-americana Oprah Winfrey, transmitida no Brasil no dia 14 de maio de 2009 pelo canal GNT. Ela, ao constatar que na escola não havia brinquedos, perguntou se eles brincavam (a resposta está escrita no texto).
- ⁴ Para o autor, atividade física é entendida como jogo.
- ⁵ “A atividade física é definida como qualquer movimento corporal, produzido pelos músculos esqueléticos, que resulta em gasto de energia maior do que os níveis de repouso (CASPERSEN et alii, 1985). Assim, a quantidade de energia necessária à realização de determinado movimento corporal deverá traduzir o nível de prática da atividade física exigido por esse mesmo movimento” (GUEDES; GUEDES, 1995, p. 11). E exercício físico: “Seqüência planejada de movimentos repetidos sistematicamente com o objetivo de elevar o rendimento. O exercício físico constitui uma exigência básica para o desenvolvimento adequado do corpo. A falta dele tende a produzir uma flacidez dos músculos, o acúmulo excessivo de gorduras, a eliminação insuficiente dos produtos de excreção do organismo e ainda lentidão do processo digestivo, podendo levar às chamadas doenças hipocinéticas. Os exercícios físicos que são apropriados para o desenvolvimento de certos aspectos da condição física são descritos por termos como exercícios de resistência, exercícios de força, exercícios de velocidade, exercícios de flexibilidade etc” (BARBANTI, 2003, p. 249).
- ⁶ Em grego, *agonistiké* é a “[...] parte da ginástica que tratava da luta dos atletas” (FERREIRA, 1994, p. 63).
- ⁷ “Probabilidade de perda concomitante à probabilidade de lucro” (FERREIRA, 1994, p. 79).

- ⁸ Em grego *ímesis* é a “Imitação ou representação do real [...]” (FERREIRA, 1994, p. 1.135).
- ⁹ Turbilhão das águas em grego (CAILLOIS, 1998, p. 43).
- ¹⁰ Jogo de figurinhas com o tema do desenho Tazmania.
- ¹¹ Força, resistência, flexibilidade, coordenação, entre outras.

Referências bibliográficas

- BARBANTI, Valdir. *Dicionário de educação física e esporte*. 2. ed. Barueri: Manole, 2003.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Tradução de Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Tradução de José Garcia Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1987.
- DARIDO, Suraya Cristina. *Educação física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2003.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- FREIRE, João Batista. *O jogo: entre o riso e o choro*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- GUEDES, Dartagnam Pinto; GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto. *Exercício físico na promoção da saúde*. Londrina: Midiograf, 1995.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Estudos do lazer: uma introdução*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- PIAGET, Jean; INHLEDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. 7. ed. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Difel, 1982.
- POLLETO, Raquel Conte. A ludicidade da criança e a sua relação com o contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 1, p. 67-75, jan./abr. 2005.
- SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

- SESI. *Programa SESI atleta do futuro: perspectivas da inclusão e diversidade na aprendizagem esportiva/SESI-SP*. São Paulo: SESI, 2006.
- SILVA, Diego Augusto Santos, et al. Nível de atividade física e comportamento sedentário em escolares. *Rev. Bras. Cineantropometria e Desempenho Humano*, v. 11, n. 3, p. 299-306, 2009.
- TIBA, Içami. *Quem ama educa: formando cidadãos éticos*. São Paulo: Integrare Editora, 2007.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 5. ed. Tradução de Jose Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- WALLON, Henri. *Psicologia*. Tradução de Elvira Souza Lima. São Paulo: Ática, 1986.

Tecendo saberes e práticas na educação infantil: teorias e vivências acerca do brincar

Weaving knowledge and practices in early childhood Education: theories and experiences on playing

Recebido: 30/06/2010

Aprovado: 21/08/2010

Ana Maria Ribeiro de Carvalho Gonzaga Ramadan

Mestranda em Educação Sócio-Comunitária pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Americana. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas. *E-mail*: anaramadan@yahoo.com.br

Marta Aparecida Masquetti Fava

Pós-graduanda em Administração Educacional pela Anhangueira Educacional, unidade de Campinas. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas. *E-mail*: marta.fava@bol.com.br

Tânea Regina Pereira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas. *E-mail*: trp3@itelefonica.com.br

Valéria Amarante Botelho

Graduanda em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP). Ensino médio em Técnica em Desenho Artístico. Monitora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas. *E-mail*: nelsonbotelho@hotmail.com

Resumo

É objetivo deste artigo é enfatizar a importância do brincar na infância e no contexto escolar, principalmente na educação infantil, área de atuação das autoras do presente estudo, e refletir sobre o universo dos jogos, brincadeiras e recursos lúdicos utilizados. No entanto, não se tem a finalidade que sejam recursos ou ferramentas “atraentes” a serem ensinados para as crianças, mas permitir que, por meio deles, elas possam se expressar e tenham opções de escolha, podendo ser preservadas sua vontade, interesse, necessidade e, principalmente, a especificidade da infância. Dessa forma, defende-se um brincar que não esteja atrelado a objetivos pedagógicos e que não pretenda enxergar na criança um “consumidor”, mas sim um brincar espontâneo que amplie a cultura e as experiências infantis, permitindo uma infância vivida plenamente, para que a criança se desenvolva em todas suas dimensões e se expresse por meio das diferentes linguagens, inclusive a simbólica.

Palavras-chave

Infância, brincar, lúdico, educação infantil, linguagens, cultura.

Abstract

It is the purpose of this article, emphasizing the importance of playing in the childhood and school settings, especially in early infancy education, our area of expertise, and reflect on the universe of games, jokes and game resources used. Not for the purpose tools or resources that are “attractive” to be taught to children, but allow them through, to express themselves and have

options to choose from, being preserved her will, interest, need and especially the specificity of childhood. Thus, advocates a joke that is not tied to educational goals and desire not to see the child as a “consumer”, but a spontaneous play that purports to expand the culture, infancy experiences and provide that childhood is lived in all its dimensions, expressed through the different languages, including symbolic.

Keywords

Childhood, playing, playful, child education, languages, culture.

Introdução

Com a finalidade de iniciar a discussão para compreender a necessidade do brincar não somente no contexto das escolas, mas com a intenção também de refletir sobre a sua presença e importância na infância, será necessário uma remissão à história.

De acordo com Weiss (1997), existem registros de brinquedos infantis, provenientes de diversas culturas, que remontam a épocas pré-históricas, demonstrando que o brincar é natural ao homem, independente de sua origem e tempo. Dessa forma, o brinquedo, como um objeto real e manipulável, e a brincadeira, enquanto um ato lúdico, acompanham a evolução da humanidade.

Segundo Benjamin (1984), antes do século XIX, a produção dos brinquedos não era tarefa de uma indústria e de fabricantes específicos, mas foram nascendo em oficinas de entalhadores em madeira ou fundidores de estanho. Dessa forma:

[...] se podia encontrar animais de madeira com o marceneiro, assim também soldadinhos de chumbo com o caldeireiro, figuras de doce com o confeitiro, bonecas de cera com o fabricante de velas (BENJAMIN, 1994, p.68).

Ao longo dos anos, e de acordo com cada cultura, os brinquedos e as brincadeiras foram mudando. Por exemplo, a partir da Revolução Industrial, eles deixaram de ser artesanais para serem produzi-

dos em escala, para atender às demandas de expansão das cidades, e, dessa forma, passaram a serem mercadorias, e a criança, consumidora. Como esclarece Benjamin (1994, p. 68):

[...] na segunda metade do século XIX, percebe-se como os brinquedos tornam-se maiores, vão perdendo aos poucos o elemento discreto, minúsculo e agradável. Será que somente então a criança ganha o próprio quarto de brinquedos, somente então uma estante na qual ela pode por exemplo manter seus livros separados dos livros dos pais? Não resta a menor dúvida que os antigos volumes, em virtude de seus minúsculos formatos, exigiam a presença da mãe de uma forma muito mais íntima; os modernos livros *in quarto*, ao contrário, estão antes determinados, em sua insípida e dilatada ternura, a desconsiderar sua ausência. Uma emancipação do brinquedo começa a se impor; quanto mais a industrialização avança. Mais decididamente o brinquedo subtrai-se ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais.

Esse processo, que começou a acontecer a partir do século XIX, consistia na substituição dos brinquedos artesanais e familiares (uma vez que há registros de brinquedos confeccionados pela família – bonecas, bolas etc.) por brinquedos fabricados industrialmente. Mudava-se aí não só o brinquedo, que se tornava maior, mais próximo do real, sem muito espaço para criatividade e simbolização por parte das crianças, mas, principalmente, como menciona Benjamin, mudavam-se as relações entre as crianças e os adultos. Com isso, rompeu-se a proximidade entre os familiares, o prazer de estarem juntos e de aprenderem uns com os outros. A tarefa de brincar passou a ser somente da criança, pois os pais apenas compravam o brinquedo, mas pouco ou nada participam da brincadeira.

De uma maneira geral, os brinquedos documentam como o adulto se coloca com relação ao mundo da criança. Há brinquedos muito antigos, como bola, roda, roda de penas, papagaio, que provavelmente derivam de objetos de culto e que, dessacralizados, dão margem para a criança desenvolver a sua fantasia. E há outros brinque-

dos, simplesmente impostos pelos adultos enquanto expressão de uma nostalgia sentimental e de falta de diálogo. Em todos os casos, a resposta da criança se dá através do brincar, através do uso do brinquedo, que pode enveredar para uma correção ou mudança de função. E a criança também escolhe os seus brinquedos por conta própria, não raramente entre os objetos que os adultos jogaram fora. As crianças “fazem a história a partir do lixo da história” (BENJAMIN, 1994, p. 14).

Para Benjamin, o brinquedo industrial foi uma criação para a criança e não uma criação da criança. Do mesmo modo, o brincar passou a ser visto pela perspectiva do adulto e, assim, assumiu o ponto de vista da imitação, limitando a atuação e a liberdade. “A essência do brincar não é um *fazer como se*, mas um *fazer sempre de novo*, é a transformação da experiência mais comovente em hábito” (BENJAMIN, 1984, p. 102. grifo do autor).

Na escola de educação infantil, o cuidado que os profissionais devem ter é não desprezar essas atividades lúdicas em detrimento de atividades de preparação para o ensino fundamental, como papéis xerocados para serem somente pintados, atividades de coordenação motora, atividades sem qualquer sequência e contextualização, só para passar o tempo e ocupar a atenção das crianças. Mas também não se pode cair no outro extremo de fazer uso do brincar, buscando o tempo todo teorizá-lo, atrelá-lo a objetivos pedagógicos, não permitindo a livre expressão por parte das crianças e o espaço para criatividade e imprevistos, o que, muitas vezes, acaba sendo tão rico.

Essa discussão é bem colocada por Weiss (1997, p. 27):

Brincar é prazeroso. Trabalhar, numa sociedade competitiva, é uma atividade superior. Brincar não rende dinheiro, não é lucrativo, enquanto que trabalhar significa competir, sobreviver. Geralmente, o ato de brincar é mostrado como uma recompensa após o estudo, após o trabalho. Em nossa sociedade, o lazer não existe sem o trabalho. Esse fato nos é introjetado culturalmente, levando-nos a sentir culpa pelo ócio.

Sendo assim, buscando-se aprofundar no assunto que é objetivo deste artigo, inicia-se a discussão da seguinte questão: por que o brincar é tão importante e necessário para a criança?

A importância do brincar para o desenvolvimento da criança vem sendo reconhecida recentemente por causa da ênfase dada à infância, com estudos em diferentes áreas de conhecimento (psicologia, sociologia e pedagogia), as quais estão descobrindo que as atividades das crianças são essencialmente lúdicas (e não competitivas) e têm como função primordial a descoberta do mundo que as rodeia. Dessa forma, a criança se desenvolve brincando (WEISS, 1997). De acordo com Prado (1999, p. 112):

[...] no âmbito das pesquisas em educação infantil brasileiras, a Psicologia vem construindo um campo de investigação que concebe a creche (instituição de educação infantil) como ambiente interacional, de adaptações e adequações, preocupada com o valor das interações e do jogo no desenvolvimento infantil, apontando novos avanços e antigos limites.

Sendo assim, descobriu-se que, quando brinca, a criança produz cultura não de forma passiva e vazia como se pensava, mas, absorvendo e reproduzindo o mundo adulto, “[...] as brincadeiras revelam um espaço de cultura, espaço da totalidade das qualidades e produções humanas” (PRADO, 1999, p. 114). Por muito tempo a concepção de criança era de uma “tábula rasa”, não percebendo particularidades da infância nem diferenciação em relação ao mundo adulto (ARIÈS, 1986). Era alguém “vazio”, que só aprendia aquilo que o adulto lhe ensinava. Atualmente, acredita-se que ela brinca de forma criativa e espontânea e assim constrói e (re)constrói a brincadeira de forma ativa, sendo protagonista de suas ações.

O homem que não fica à mercê da natureza a transforma, interage com ela e com outros homens, e assim apropria-se das coisas do mundo, atribuindo-lhes sentidos e significados, construindo sua condição humana como ser social em sua dimensão individual e coletiva, e produzindo cultura (PRADO, 1999, p. 114).

Entretanto, para que se possa pensar em como ensinar brincando, talvez se deva recordar o que é brincar. Na atual cultura antilúdica, ouve-se, por vezes, alguém dizendo: “deixa de brincadeiras”; “pare de ser criança”, “brincadeira tem hora”, entre outras tantas frases nesse sentido.

Segundo Paulo Sérgio Emrique (*apud* SCHWARTZ, 2004), por conta desse discurso cultural que despreza a brincadeira, para muitos o brincar está associado ao que não é sério, a um simples passatempo ou que não deveria ser levado em conta.

Até Cecília Meirelles (1977), em seu poema “Ou isto ou aquilo”, aponta pra o dilema: “Não sei se brinco ou se estudo... não sei o que é melhor...”.

Essas resistências estão muito presentes também dentro da escola, como apontaram muitos autores, entre eles Bomtempo (1996), bem como na fala e na postura de alguns professores: “vamos parar de brincar que a aula já vai começar!”

Nessa direção, seria importante deixar de pensar dicotomicamente, superando uma visão que opõe a criança ao adulto, o sério ao lúdico, o brincar ao estudar, a fantasia à realidade, o lazer ao trabalho, para assumir uma perspectiva dialética na qual os opostos passam a ser encarados como ambivalentes complementos.

Sabe-se que o brincar é essencial na vida do homem e que todos os animais brincam. Questão que Antônio (2008, p. 34-35) corrobora ao mencionar:

Muitos pensadores consideram o jogo como um dos princípios constitutivos da produção da cultura e do processo civilizatório e, desse modo, Huizinga define o ser humano como *homo ludens*. Essa definição se ilumina quando se refere à infância. Hoje, essas luzes são mais necessárias: muitas crianças deixam de brincar espontaneamente, e não aprendem a brincar criadoramente.

Dessa forma, a proposta das autoras deste artigo é compreender o brincar enquanto um resgate da humanidade e entrar em contato

com a sensibilidade e com a criatividade esquecidas, possibilitando um olhar que descubra oportunidades de mudança na realidade.

A brincadeira é uma forma de expressão de conduta. É a ação de jogar que permite o desenvolvimento, mas, para que possa existir ação, é necessário, primeiramente, que haja compreensão.

Froebel (*apud* KISHIMOTO, 1992) analisou o valor educativo do jogo, colocando-o como parte essencial do trabalho pedagógico. Dessa forma, o autor delinea a metodologia dos dons e ocupações, dos brinquedos e jogos: “Brincar é a fase mais importante da infância – do desenvolvimento humano neste período- – por ser a auto-ativa representação do interno – a representação de necessidades e impulsos internos” (FROEBEL *apud* KISHIMOTO, 1992, p. 54-55).

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo – da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (FROEBEL *apud* KISHIMOTO, 1992, p. 55).

Para Vygotsky (1993), o brinquedo cria a zona de desenvolvimento proximal, pois, na brincadeira, a criança comporta-se em um nível que ultrapassa o que está habituada a fazer. Quando ela é pequena, o jogo é o objeto que determina sua ação. Na medida em que cresce, a criança impõe ao objeto um significado. O exercício do simbolismo ocorre justamente quando o significado fica em primeiro plano. Dessa forma, para o seu desenvolvimento, a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas.

Vygotsky (1991) justifica ainda que a brincadeira possui três importantes características: a imaginação, a imitação e a regra, que estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, tanto nas tradicionais, naquelas de faz de conta, como ainda nas que exigem regras, podendo aparecer também no desenho enquanto atividade lúdica.

Do ponto de vista psicológico, Vygotsky atribui ao brinquedo um papel importante: aquele de preencher uma atividade básica da criança, ou seja, um motivo para a ação. Segundo o autor, a imaginação surge da ação, tornando-se a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. Isso não significa necessariamente que todos os desejos não satisfeitos dão origem aos brinquedos (VYGOTSKY, 1991).

Entretanto, a brincadeira é universal e própria da saúde, e, dessa forma, o brincar conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação, utilizada até mesmo na psicoterapia (WINNICOTT, 1979).

Em sua obra *A criança e seu mundo*, Winnicott (1979, p. 32) faz colocações fundamentais sobre a brincadeira:

A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência. [...] As brincadeiras servem de elo entre, por um lado, a relação do indivíduo com a realidade interior, e por outro lado, a relação do indivíduo com a realidade externa ou compartilhada. [...] Os adultos contribuem, neste ponto, pelo reconhecimento do grande lugar que cabe à brincadeira e pelo ensino de brincadeiras tradicionais, mas sem obstruir nem adular a iniciativa própria da criança.

Dessa forma, é possível afirmar que o brincar é mais que recreação, pois se trata de uma forma de a criança comunicar-se consigo e com o mundo por meio do lúdico, da verbalização, do pensamento, do movimento, utilizando-se os canais de comunicação e se tornando agente de transformação.

O lúdico, desse modo, é justificado não somente como uma distração e passatempo da criança, mas como uma necessidade interna dela e também do adulto, sendo, portanto, intrínseco ao seu desenvolvimento.

Na brincadeira, a criança representa papéis e amplia sua expressividade, incorpora valores morais e culturais, construindo seus conhecimentos e ampliando seus vocabulários (linguístico e psicomotor).

Para representar o contexto em que estão inseridas, as crianças utilizam-se dos jogos e desempenham papéis específicos dentro dessa sociedade. Brincar de médico, fazer comidinha, limpar a casa, cuidar dos filhos etc., são exemplos de brincadeiras que fazem com que a criança experimente várias situações que, de certa forma, são pequenas partes de sua realidade não só como reprodução do seu meio, mas como uma necessidade para se desenvolver. Como esclarece Antônio (2008, p. 36. grifo do autor):

As crianças precisam brincar. De modo espontâneo em seu cotidiano, assim como no convívio escolar organizado culturalmente, as crianças transformam em brinquedos tudo o que tocam. *Tudo se transforma em tudo*, segundo a lógica da imaginação criadora, da linguagem figurada e do pensamento mágico e mitopoético, dos sonhos e dos símbolos.

Por tudo isso, é preciso que a criança tenha o tempo e o espaço para produzir cultura e também os brinquedos que fazem parte da sua brincadeira, não sendo apenas possuidora de mercadorias. E para as autoras deste artigo, educadoras da infância, esse deve ser o verdadeiro papel e objetivo da educação infantil.

Reconhecer esta criatividade e complexidade é, na verdade, reconhecer o direito das crianças à própria infância e à brincadeira livre, espontânea, em que as crianças não se limitam somente a se apropriar de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também cuidam de alargá-la, condensá-la, intensificá-la, conduzi-la

para novos caminhos – caminhos que se revelam quando a criança emerge como protagonista e ganha a cena, voz e ouvidos. Com ela, emerge também a necessidade de um tempo e de um lugar de se viver a infância, múltipla e diversa, personagem da brincadeira, capaz de observar, de imitar e reproduzir, capaz de inovar, criar e inventar novas brincadeiras, novos significados (PRADO, 1999, p. 113).

Assim como o brincar, de acordo com Walter Benjamin (1994), a arte de narrar também está em vias de extinção. Pensando sobre isso, como educadoras, sentimos a necessidade de que este artigo não fosse somente sobre teoria, mas que buscasse relatar algumas experiências vivenciadas por nós acerca do brincar, possibilitando esclarecer e justificar o argumento defendido até aqui: o brincar não deve ser um instrumento pedagógico, mas é importante e necessário para o desenvolvimento integral do ser humano. Sendo assim, serão apresentados, na sequência, dois relatos que vivenciamos por acreditarmos que “[...] contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

1. Um relato sobre a experiência com o lúdico na biblioteca

Como professora já há vários anos, e, atualmente, trabalhando na biblioteca de uma escola de educação infantil, acredito que brincar é sinônimo de prazer, divertimento, alegria, sorriso e cansaço. Acredito também que uma infância, que era exclusivamente voltada para lúdico, já não faz parte da infância atual, pois, brincar, nos dias de hoje, não é lucrativo e não rende dinheiro, tornando-se apenas recompensa, enquanto o trabalho é sinônimo de sobrevivência. No entanto, defendemos neste artigo o brincar como uma das atividades mais importantes na vida das pessoas, permitindo que se de-

envolvam plenamente e em todos os aspectos: cognitivo, social, cultural físico, mental e afetivo.

Por isso acreditamos que, para brincar e se divertir, não é necessário um local especial nem brinquedos de última geração; basta que a pessoa se interesse e use sua criatividade e sua imaginação, criando, muitas vezes, suas próprias regras, brinquedos e brincadeiras.

Quando li o texto *As “Trocinhas” do Bom Retiro*, de Florestan Fernandes (2004), recordei o tipo de infância feliz que vivi, pois era um brincar sem a intervenção dos adultos. Nós, crianças, inventávamos nossas próprias brincadeiras, bem como as regras, sem medo de errar. Eram brincadeiras, muitas delas, vindas do folclore, que aprendemos com nossos pais e avós. Elas aconteciam na rua e contavam com a participação de toda a vizinhança: queimada, corda, pega-pega, amarelinha, roda, mamãe da rua, salada de fruta, esconde-esconde, pipa etc. – sem contar as histórias fantásticas da vovó. Além disso, muitas vezes, produzíamos os nossos próprios brinquedos. Para Fernandes (1994), o folclore é uma cultura; assim sendo, não se pode compreendê-la separando-a do grupo social que ela exprime – ideia que também defendemos e procuramos colocar em prática como educadoras.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a infância não se encerra aos seis anos, mas segue até os 12 (BRASIL, 1990). Entretanto, ela, que era quase toda voltada para lúdico, já não faz parte da infância na atualidade. O significado dessa infância desapareceu, pois, com as transformações da sociedade, as brincadeiras também se modificaram, ou seja, o folclore agora é esclarecido pelo estudo sociológico, no qual o brinquedo faz parte do grupo social com a intencionalidade da manipulação do brincar.

O lúdico é o brincar por brincar e serve para a criança se expressar dentro de sua cultura. O brincar não é inocente, pelo contrário, é o que tem de mais sério para a criança.

De acordo com Ana Lúcia Goulart (*apud* FARIA, 2005, p. 49), a criança é “[...] produtora de cultura, portadora de história, capaz de multiplicar relações, enfim, sujeito de direitos.” Assim é que acontece entre as crianças a produção de cultura, de forma criativa, espontânea, natural, mesmo que impregnada pela cultura dos adultos.

Dessa maneira, acreditamos que, muitas vezes, a infância dos dias atuais é marcada pelo descompromisso, ou seja, pela falta da natureza lúdica, pois, esse lúdico, em sua maioria, é furtado das crianças por conta do trabalho infantil. Inúmeras atividades lhe são impostas, até mesmo a preparação para a escola, pois a escolarização precoce acaba por restringir o seu espaço e seu tempo. Assim, nossa cultura infantil atual vem sendo produzida para a criança consumidora. É pensada para a criança e não pela criança. Os brinquedos são aburguesados, impossibilitando a criatividade e inculcando valores da ideologia dominante.

Quando uma sociedade nega a manifestação do lúdico, com certeza estará negando às suas crianças o direito à esperança e aos sonhos. Atualmente, em nossa sociedade capitalista, há um menosprezo pelo lúdico, pois este é visto como atividade utilitária; ele só tem importância se estiver ligado ao trabalho. Dessa forma, acreditamos que para entender a criança é necessário pensar como criança.

Na biblioteca onde trabalho, eu procuro resgatar a criança que existiu e que ainda existe dentro de mim, retomando brincadeiras por meio das histórias, do conto, do faz de conta. Procuro reviver as memórias por intermédio de práticas criativas, envolventes e gostosas, fazendo desses resgates momentos agradáveis e utilizando recursos para envolver as crianças, como: fantoches, teatros, aventais, chapéus, xale, fotos, colares, roupas e tudo aquilo que for criativo, novo e diferente para a criança, pois tais apetrechos podem representar, ao mesmo tempo, o dia e a noite, o céu e o mar, o ar e a natureza. E quantas histórias nossas, de quando éramos crianças,

não trazemos guardadas em nossas memórias! Histórias fantásticas! Histórias que as crianças se encantam quando ouvem! Histórias engraçadas, tristes, de fantasmas, com animais...

Dessa forma, a prática do contar histórias é um recurso que procuro explorar de inúmeras formas, pois, com certeza, é um recurso dinâmico, lúdico e de grandes ensinamentos. Por meio da contagem de histórias, revivemos nossas lembranças, sensações e sentimentos.

As nossas crianças, muitas vezes, são forçadas a deixar de cultivar tais práticas que nos fizeram tão felizes. Portanto, acredito que contar história, além de estimular o brincar, possibilita aproximações e desenvolve o imaginário, o faz de conta, a criatividade e a interação, possibilitando ao ouvinte fazer relações entre o visto, o ouvido e o vivido.

Assim, o cuidado com a preparação de um ambiente adequado ao contar história é também de grande importância, pois é dele que depende o envolvimento do ouvinte. Esse ambiente deve aguçar a fantasia, o sonho, a imaginação, a sensibilidade e o prazer, tornando-se parte integrante da história a ser contada. Sendo assim:

A organização do espaço vai favorecer e vai ser favorecida por uma pedagogia das diferenças, uma pedagogia das relações, uma pedagogia da escuta, uma pedagogia da animação, garantindo a melhoria das condições de vida pelo direito a educação das crianças de zero a seis anos (FARIA, 2005, p. 80).

Dessa forma, procuro sempre manter a biblioteca onde trabalho como um espaço agradável, gostoso, lúdico e simples, sem muitos móveis, cheia de almofadas e um confortável tapete, fazendo do local um lugar em que as crianças gostem e tenham prazer em frequentar, pois acredito que:

Um espaço e o modo como é organizado resulta sempre das idéias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura

da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizaram; é uma poderosa mensagem do projeto educativo recebido para aquele grupo de crianças (GALARDINI *apud* FARIA, 2005, p. 85).

Compreendendo que a criança também gosta de inventar e de contar suas histórias, é muito importante que nós as escutemos.

A biblioteca é para a criança um mundo mágico onde habitam seres fantásticos. Portanto, é um espaço lúdico, criativo e cheio de sonhos onde as crianças se transformam, crescem e se encantam. Mas, para isso, basta que o professor seja capaz de despertar nelas o encanto e a alegria por esse mundo mágico e de fantasias. Também não é necessária uma grande biblioteca, mas é preciso que o professor, responsável por ela, tenha criatividade e desejo em despertar o prazer pelo mundo da leitura em seu aluno.

Normalmente, recebo as crianças uma vez por semana para que elas façam o empréstimo do livro que será levado para casa. Fico encantada quando elas mostram suas preferências, e, mesmo sem saberem ler, escolhem seus livros e leem o título pela gravura da capa. Algumas pedem para que eu as ajude, porque elas desejam um determinado livro; outras escolhem pela cor. Mas é muito interessante observar quando a criança faz a sua escolha do livro: antes de levá-lo, ela senta-se no tapete, folheia todo o livro para ter certeza de que é aquele mesmo que deseja. Mas também tem os que levam o mesmo livro por várias vezes como se quisessem descobrir algo.

Algumas dizem: “minha mãe pediu o livro da bruxa”; outros falam: “meu irmão quer um apavorante!”. Percebo então que esse empréstimo não atinge apenas a criança, mas toda a família, assim como também os funcionários e os professores da escola, que emprestam para ler ou para levar para seus filhos. Isso é muito importante, pois, comprova o que argumentamos ao longo deste artigo, ou seja, que todos os espaços da escola, principalmente a

de educação infantil, são de aprendizagem, de interação e, principalmente, de privilégio para a atividade mais importante: o brincar e as atividades lúdicas que possibilitam o prazer, a imaginação e a criatividade.

Além do empréstimo, outras atividades são favorecidas, como: cinema, teatros, momentos de contagem de histórias e de exploração livre pelas crianças ao acervo da biblioteca. Todas essas atividades são propiciadas para que a biblioteca faça parte do cotidiano das crianças e favoreçam a exploração e a integração, tornando-se mais um espaço para as brincadeiras a ser utilizado como parte da rotina.

Além disso, a biblioteca é o espaço de leitura que desperta valores nas crianças, como respeito, responsabilidade, zelo, amizade e cooperação, os quais são muito importantes e que têm sido deixados de lado em nossa atual sociedade. É bonito quando vejo crianças que nem sabem ler recomendando para os amigos livros que elas levaram e gostaram. É muito bom possibilitar-lhes esse espaço em que é permitido fantasiar, imaginar, sonhar, fazer de conta e começar tudo de novo. Ler e reler sempre que quiser e que sentir vontade. Acima de tudo, um espaço em que o brincar não é só permitido... é obrigatório!

2. Uma experiência lúdica no trabalho com projetos na educação infantil

A fim de assegurar uma identidade à turma, nossa creche tem como tradição eleger um nome para cada sala que a represente. Essa escolha no ano de 2009 para a nossa turma foi atípica, pois a cada dia novos nomes eram incluídos na lista e não conseguíamos definir nem votar, pois não havia nada que fosse significativo e que mobilizasse a turma ou, pelo menos, a maioria dos alunos.

Paralelamente, no parque da creche, as crianças descobriram os tatus-bola embaixo de folhas e pedrinhas. No início, tinham medo,

mas esse sentimento deu lugar à curiosidade, às cosquinhas e aos toques para fazê-los virar bolinha. Aí foi o encantamento. Percebi que havia algo significativo e sugeri à turma que esse poderia ser o nosso nome (Turma do Tatu Bolinha) e primeiro projeto, o que foi logo aceito com muita alegria por todos.

A partir daí, conversamos sobre o que sabíamos sobre os tatus-bola e o que gostaríamos de aprender, nossas dúvidas e curiosidades. Fizemos uma longa lista.

Acreditamos na curiosidade infantil como uma mola propulsora das aprendizagens. Como alerta Lima (2009), a curiosidade é responsável por promover um estado de alerta, despertando atenção, e, a partir dela, será possível formar acervos de memória e desenvolver a imaginação infantil. Assim, ao se interessar por algo e juntar a este interesse um componente de indagação, mobiliza-se a imaginação. Por isso é importante a formulação de perguntas, pois ajuda a criar organização no pensamento da criança. “Ao formular uma pergunta, a criança elabora o que percebe e as relações que estabelece entre os elementos percebidos” (LIMA, 2009, p. 9).

Também foi solicitada pesquisa para as famílias, a fim de aproximá-las da escola ao promover a sua participação em nossa rotina e, assim, podermos compartilhar a educação das crianças e contribuímos para relações democráticas na instituição.

Diariamente, em roda, procurávamos ler trechos enviados de pesquisas e conversarmos sobre o assunto, buscando as ideias, opiniões e hipóteses de cada um, sempre tendo em vista a lista de coisas que já sabíamos e o que gostaríamos de aprender sobre o assunto. As crianças mostravam-se cada dia mais interessadas e curiosas.

Uma educadora da escola se dispôs a nos ajudar e confeccionou uma mascote de tecido, buscando a participação e a contribuição das crianças em todas as etapas dessa produção. Essa confecção ocorreu nos momentos de roda, sempre tendo em vista as características do animal que obtivemos nas pesquisas, nas imagens en-

viadas e, principalmente, na observação diária dos tatuzinhos no parque da escola.

Feita a mascote, escolhemos um nome para ela a partir de sugestões das crianças e das pessoas envolvidas com o projeto. A escolha aconteceu por eleição, e também buscamos envolver as famílias nesse processo, e o nome escolhido foi Tatá. As crianças propuseram fazer uma festa quando o nome fosse escolhido para apresentá-lo a todos da escola. Isso se deu em uma reunião das famílias, na qual fizemos o primeiro sorteio com o intuito de determinar na casa de quem seria a primeira visita. Acompanhando a mascote, havia um diário e um CD de fotos para registrar todos os momentos que envolveram o nosso projeto e a confecção do tatuzinho e compartilhá-los com as famílias.

Em nossa creche, a brincadeira é sinônimo de educação e se constitui por sujeitos socioculturais. O eixo principal de nosso trabalho é a brincadeira e a cultura, por isso esse projeto, em especial, engloba nossos dois grandes objetivos.

As crianças, ao brincarem com a mascote confeccionada, atribuem a ela um significado e se expressam culturalmente, manifestando-se e estabelecendo relações sociais com ela e a partir dela. É dessa forma que compreendemos, como afirma Certeau (1995), que, para que haja verdadeiramente a cultura, não é suficiente que o indivíduo seja autor de práticas sociais, mas é necessário que tais práticas sociais tenham realmente significado para ele.

Pensando assim, o brinquedo tem para nossa turma um grande significado, pois é um objeto que expressa todo o projeto que vivenciaram diariamente. Não é somente um brinquedo, mas a expressão de um imaginário, de uma fantasia acerca dele, com uma linguagem própria, tornando-se objeto de produção de cultura infantil, uma vez que, enquanto brinca:

[...] a criança monologa consigo mesma, comentando a brincadeira, animando os brinquedos, ou desprendendo-se deles [...] inventar estórias com os brinquedos é quase natural, é uma coisa

que vem por si nas brincadeiras com as crianças: a estória não é senão um prolongamento, um desenvolvimento, uma alegre explosão do brinquedo (RODARI, 1982, p. 92).

Falamos de um lúdico que não está a serviço do pedagógico, que não é controlado pelo educador, mas vivenciado por cada uma das crianças em um processo rico, prazeroso e único de compartilhamento e de (co)construção e (co)criação de saberes e de fazeres.

Com esses objetivos também estamos confeccionando um livro individual, com a finalidade de registrar todas as nossas vivências com o projeto, incluindo não somente as informações e os novos conhecimentos proporcionados, mas as músicas, opiniões, desenhos, produções de cada um e também algumas fotos que foram bem significativas para a turma.

Esse projeto objetiva a construção de novos conhecimentos a nível cognitivo, com as pesquisas e informações veiculadas, envolvê-los afetivamente, trabalhando as emoções, as diferentes linguagens, a imaginação, proporcionar uma identidade à turma e atribuir, assim, um significado a todas as atividades propostas.

A intenção de se trabalhar com projetos é fazer com que estes façam parte de nosso cotidiano, compreendendo-os como uma atividade intencional, com objetivos claros e estabelecidos pelo grupo, bem como as etapas para alcançá-los e o motivo para fazer determinada atividade, valorizando, portanto, todo o processo de aquisição dos novos conhecimentos, e não só um produto final.

Dessa forma, buscamos aqui reforçar as ideias apresentadas ao longo deste artigo e propor que a escola, principalmente a de educação infantil, não promova a dicotomia entre o trabalho e o brincar, escolarizando precocemente e fazendo do brincar um prêmio para aquele que produz (trabalha) ou uma punição (não brincar) para aquele que não produz. Assim sendo, ela deve estar

sempre a serviço do pedagógico, como um instrumento que tem objetivo e intenção educativa.

Ao escolarizar, a escola rompe com as possibilidades do lúdico. De acordo com Friedmann (1998, p. 29), ao fazer isso, promove que “[...] a atividade lúdica seja segregada para transformar-se em trabalho infantil.”

É com a finalidade de romper com essas concepções e práticas que pensamos em uma escola de educação infantil que respeite um dos direitos fundamentais das crianças: o direito à brincadeira. Não a brincadeira controlada pelo educador/adulto, mas principalmente, o brincar pelo brincar.

Com esse relato sobre o trabalho com projetos e sobre a mascote da turma, pretendemos: valorizar a força da brincadeira de faz de conta, o que possibilita às crianças exercitarem sua imaginação, criatividade e invenção, atribuindo diversos significados às suas ações e ao objeto (mascote), e, assim, experimentar e vivenciar situações novas e de seu cotidiano; e não somente valorizar o aspecto cognitivo, como já mencionado, mas que, por meio do brincar, permita que a criança desenvolva-se integralmente, em todos os aspectos (corporal, mental, social, afetivo e cultural), para que promova seu crescimento em todas as suas dimensões enquanto ser humano (BUFALO, 2003).

Considerações finais

De acordo com as referências teóricas utilizadas ao longo do artigo, defendemos a tese que o brincar é de fundamental importância para o desenvolvimento do ser humano, pois possibilita a produção de cultura por parte da criança (PRADO, 1999). É por meio do brincar que conhecemos o mundo e nos desenvolvemos (WEISS, 1997). Considerado como atividade lúdica e espontânea, o brincar é essencial, pois conduz à imaginação, à criatividade e à livre expressão.

Segundo Froebel (*apud* KISHIMOTO, 1992, p 54-55), “[...] o valor educativo do jogo é de extrema importância porque o brincar não leva somente a conhecimentos, mas à integração, à alegria, à liberdade e ao contentamento.” Para Vygotsky (1993), o jogo determina a ação da criança, cria zona de desenvolvimento proximal e permite que ela se desenvolva em todos os aspectos: social, cognitivo, afetivo, motor.

Dessa forma, o lúdico é mais que um passatempo; é uma necessidade interna do ser humano que amplia as possibilidades de expressão e que incorpora valores morais e culturais, construindo conhecimentos e ampliando vocabulários.

Sendo assim, a brincadeira vai sendo aqui compreendida como um direito, como tempo e espaço para produzir cultura e brinquedos. Permitir a brincadeira é possibilitar que a criança seja protagonista de sua infância, vivendo-a e sendo capaz de imitar, reproduzir, inovar, criar, inventar novas brincadeiras e novos significados (PRADO, 1999).

Por todas essas razões, acreditamos que a escola de educação infantil deve ter como principal objetivo o brincar, entendendo-o como brincadeiras de faz de conta, de roda, de rua, brincadeiras folclóricas, jogos de regra e, principalmente, o brincar pelo brincar, sem regras, livre. Brincadeiras com as quais as crianças possam exercitar sua imaginação e criatividade. Defendemos, portanto, que esse brincar seja o eixo do trabalho nessas instituições e não um instrumento ou suporte pedagógico, atrelado a objetivos escolares, fazendo da brincadeira, que é interesse da criança, sedução para favorecer a escolarização precoce. Defendemos também a necessidade de superar a ideia de uma educação infantil que não tem objetivos próprios, não tem especificidade, mas se preocupa em “preparar” as crianças para o ensino fundamental, tornando esse seu principal objetivo.

Sendo assim, apresentamos no artigo os dois relatos com o objetivo de mostrar que é possível promover práticas educativas nas escolas de educação infantil voltadas para a infância e para o brincar. Que este seja o principal objetivo do trabalho: o respeito ao interesse das crianças, tratando-as como sujeitos que produzem cultura e não somente que a absorvem do mundo adulto; sujeitos que têm direitos, escolha, voz e vontade.

A fim de concluir este artigo, refletimos sobre as informações pontuadas até aqui e finalizamos com a ideia que a criança constrói seu conhecimento sobre o mundo por meio do lúdico, transformando e buscando compreender a realidade que a cerca. Por intermédio dos jogos e das brincadeiras é que ela constrói novas realidades e produz cultura, expõe sua experiência acumulada, desenvolve sua liderança e aprende a respeitar regras e normas.

De acordo com Antônio (2008, p. 33), os educadores devem estar atentos, principalmente os da infância, porque:

Na educação infantil, precisamos de leveza, precisamos de alegria. Leveza, contra certas leis da gravidade do conhecimento, que nos puxam para o chão, quando o aprender não tem interação com a vida que incessantemente se move e se desenvolve. E alegria, para que as crianças não sejam imobilizadas pelos pesos do aprender, que se inscrevem no corpo, e que se tornam cada vez maiores, quanto mais o conhecimento for fragmentado.

E continua defendendo o lúdico, não como um conteúdo ou ferramenta pedagógica, mas:

Jogar é uma atividade criadora, fundamental, para o desenvolvimento da criança, em todas suas dimensões, das imediatamente corpóreas às complexas tessituras de símbolos. Brincar é vital para a imaginação e a criatividade, para as representações simbólicas, para engendrar a imagem do mundo e de nós mesmos.

O lúdico constitui-se de prazer e liberdade, duas faces inseparáveis: o prazer decorre do exercício gratuito, não instrumentalizado, sem

fins utilitários, e a liberdade é exercitada pelas escolhas, que não podem ser impostas (ANTÔNIO, 2008, p. 33).

É necessário, portanto, que o direito de brincar da criança seja respeitado, seja uma experiência de inteireza, principalmente nos tempos de hoje, em que vivemos extrema fragmentação do conhecimento, do trabalho e da vida (ANTÔNIO, 2008). O lúdico tem a função de não gerar dicotomias, pelo contrário, integrar o corpo, a mente e a alma, e, dessa forma:

Junta o interesse – que etimologicamente significa *estar entre* –; o gosto – palavra que traz a referência ao *sabor*; e o entusiasmo – que significa, em sua raiz, *estar com Deus dentro de si*. Desse modo, a atividade de aprender é, ao mesmo tempo, labor e jogo, trabalho e brincadeira. Juntamente com o afeto, despertam e nutrem o desejo de aprender, o gosto de conhecer e pensar, sem os quais não há conhecimento significativo (ANTÔNIO, 2008, p. 38. grifo do autor).

Referências bibliográficas

ANTÔNIO, Severino. *A menina que aprendeu a ler nas lápides e outros diálogos de criação*. Piracicaba: Bicalchin Editor, 2008.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 57-71.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1990.

BUFALO, Joseane Maria Parice. No espaço da creche, com o convívio das diferenças, emerge a cultura infantil. *Revista de Educação PUC-Campinas*, n. 14, p. 23-33, jun. 2003.

CEDES. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, abr. 2004.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Tradução de Enid Abreu Dobranszky. Campinas: Papirus, 1995.

ELIAS, Marisa Del Cioppo; SANCHES, Emília Cipriano. Freinet e a pedagogia – uma velha idéia muito atual. In: FORMOSINHO, Julia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA; Mônica Appezzato (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância – dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 145-170.

FARIA, Ana Lucia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.

FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Mariana Silveira. *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 67-90.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis *Pro-posições*, Revista da Faculdade de Educação/Unicamp, Campinas, v. 15, n. 1, p. 229-250, jan./abr. 2004.

FORMOSINHO, Julia Oliveira. Interação e participação na escola infantil. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano VI, n. 17, jul./out. 2008.

- FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). *Pedagogias da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FRIEDMANN, Adriana. A evolução do brincar. In: FRIEDMANN, Adriana, et. al. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Edições Sociais/Abrinq, 1998.
- GANDINI, Lella. Crianças de zero a seis anos, seus professores e seus pais na cidade de Reggio Emilia. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano VI, n.22, jul./ago. 2002.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*, Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos tradicionais infantis*. São Paulo: LABRIMP/ Fapesp, 1992. 8 volumes.
- LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Pedagogia de projetos: intervenção no presente. *Revista Presença Pedagógica*, ano 2, n. 8, mar./abr. 1996.
- LIMA, Elvira Souza. Aprendizagens escolares na educação infantil. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano VII, n. 19, mar./jun. 2009.
- MARRACH, Sônia Aparecida Alem. Educação, lúdico e utopia em Walter Benjamin. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP*, ano 13, n. 2, p. 28-46, nov. 2006.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus, 1990.
- MEIRELLES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Pro-Posições*, v. 10, n. 1, mar. 1999.
- RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. Tradução de Antônio Negri-ni. São Paulo: Summus, 1982.
- SCHWARTZ, Gisele Maria (Org.). *Dinâmica lúdica: novos olhares*. São Paulo: Editora Manole, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de Jose Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISS, Luise. *Brinquedo & engenhocas: atividades lúdicas com sucata*. São Paulo: Scipione, 1997.

WINNICOTT, Donald Woods. *A criança e seu mundo*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. *O brincar e a realidade*. Tradução de Jose Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Jogos de regras em uma oficina do brincar: a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil

Game rules in a play workshop: the importance of playing to the child development

Recebido: 30/06/2010

Aprovado: 23/09/2010

Flávia Nunes Fonseca

Pós-graduanda (Mestrado) em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Psicologia pela UnB. *E-mail:* flavia.nunesf@gmail.com

Lorena Bezerra Nery

Pós-graduanda (Mestrado) em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Psicologia pela UnB. *E-mail:* lo_nery@yahoo.com.br

Regina Lúcia Sucupira Pedroza

Professora Doutora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB). *E-mail:* rpedroza@unb.br

Resumo

A importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil é amplamente reconhecida. Nesse contexto, o presente artigo discute

questões relacionadas aos jogos com regras. O trabalho é resultado de observações participativas realizadas em uma oficina do brincar desenvolvida pelo projeto Tribo da Brincadeira, do qual participaram aproximadamente 30 crianças, com idade variando entre três e 14 anos, e que foi coordenado por estudantes do curso de psicologia no Núcleo de Extensão da Universidade de Brasília (UnB), em Santa Maria, Distrito Federal. A partir de relatos de observações, foram analisadas: situações que envolveram jogos com regras explícitas e/ou implícitas; o cumprimento ou não destas; a possibilidade de modificá-las ou criá-las; as diversas maneiras de lidar com as regras; a relação de crianças de diferentes idades com as regras; e as implicações de jogos desse tipo no comportamento das crianças.

Palavras-chave

Brincadeira, desenvolvimento infantil, jogos de regras.

Abstract

The importance of playing in child development is widely acknowledged. In this context, this study discusses matters relating rule-oriented games. This work is the result of some participative examination that occurred at a playing workshop carried out by project Tribo da Brincadeira, of which participated approximately 30 children, whose ages were from three to fourteen years old. The project was organized by students of Psychology from the Extension Core of Brasilia University in Santa Maria, Federal District. From reports made out of the examination, situations were analyzed which involved games with explicit and/or implicit rules; the following of the rules or not; the possibility of modifying or creating them; the different ways of handling the rules; how children of various ages can relate with rules and implications of this type of game in children's behavior.

Keywords

Play, child development, rule-oriented games.

Introdução

Infância e brincadeira são termos intimamente relacionados, e muitos são os estudos que reconhecem a importância dessa atividade para o desenvolvimento de diversos aspectos da criança. Pedroza (2005) aponta que a brincadeira possibilita à criança experimentar novas formas de ação, expressar sua criatividade e imaginação, além de permitir que ela reproduza situações vividas, atribuindo-lhes novos significados. Nos jogos e nas brincadeiras, a criança experimenta prazer e desprazer. Desse modo, pode-se dizer que essas atividades funcionam como uma fonte de conhecimento a respeito do mundo e de si mesmo, auxiliando no desenvolvimento de recursos cognitivos e afetivos que facilitam o raciocínio, a tomada de decisões, a solução de problemas e o desenvolvimento do potencial criativo.

Para embasar os propósitos do presente trabalho, que visa discutir questões relativas aos jogos com regras no desenvolvimento infantil, faz-se necessário, inicialmente, lançar um breve olhar sobre sistematizações teóricas a respeito do brincar. Tal providência mostra-se essencial para que, ao reconhecer quão amplos são os efeitos dos jogos para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, seja possível identificar implicações desenvolvimentais dessas atividades ainda não amplamente estudadas na literatura especializada ou lançar novas questões a respeito de temas recorrentes.

Assim, muitas são as sistematizações a respeito da importância da brincadeira no desenvolvimento infantil. Segundo Vygotsky (2001), existe uma concepção popular de que a brincadeira seria sinônimo de desocupação, tendo pouco ou nenhum valor para o desenvolvimento da criança, como apenas uma forma de passar o tempo. Ao reconhecer o fato de que a brincadeira é um aspecto presente nas mais diferentes culturas e também nos filhotes de outras espécies animais, o autor conclui que essa atividade tem uma função no desenvolvimento. Para ele, a brincadeira constitui uma

escola de experiência social, à medida que exige da criança uma habilidade de coordenação do seu comportamento com o dos outros participantes. Assim, em sua concepção, dentro da brincadeira, os comportamentos são regulados e limitados pela relação com os outros participantes, o que faz dela um instrumento de educação de hábitos e de habilidades sociais.

Ainda de acordo com Vygotsky (1984), a brincadeira deve ser entendida como uma atividade que preenche necessidades da criança, uma vez que, ao criar uma situação imaginária, há a possibilidade de realização dos seus desejos. Ademais, esta criação pode ser vista como uma forma de desenvolver o pensamento abstrato. O aspecto fundamental do brincar é criar uma nova relação entre situações no pensamento e situações da realidade. Em conclusão, para Vygotsky, o brincar não é o aspecto predominante da infância, contudo possui um papel muito importante no desenvolvimento.

Wallon (1968) aponta que o jogo é, sobretudo, lazer, de maneira que se opõe à atividade séria que é o trabalho. Entretanto, é importante ressaltar que essa oposição é baseada em uma concepção do adulto, já que, para a criança, o jogo diz respeito a toda atividade, considerando que ela não trabalha. Assim, na perspectiva desse autor, o jogo está presente não apenas na infância, mas também na fase adulta. A diferença é que para a criança não existe a oposição entre trabalho e lazer. Em sua visão, o jogo pode ser considerado um fim em si mesmo, uma atividade que não pretende alcançar nada além de si mesma. Qualquer atividade que pretenda ser útil, funcionando como um meio para chegar a um fim, perde o caráter de jogo.

Já na concepção de Piaget (1971), a brincadeira possibilita o desenvolvimento da inteligência, período em que há um domínio da assimilação sobre a acomodação, de modo que consolida aquilo que já foi aprendido. De acordo com o autor, no momento da brincadeira, a criança assimila o mundo de uma maneira própria, sem a

obrigação de manter-se fiel à realidade, atribuindo aos objetos funções que não necessariamente são as originais. É isso que ele chama de jogo simbólico, ou seja, a representação de um objeto por outro, a atribuição de novos significados a diferentes objetos. O jogo simbólico é, a princípio, solitário e, posteriormente, evolui para o jogo sociodramático, no qual ocorre a representação de papéis, por exemplo, o de mãe.

Elkonin (1998) enfatiza o chamado jogo protagonizado ou faz de conta, por meio do qual a criança entra em contato com o mundo dos adultos e aprende práticas e papéis sociais de sua cultura. Dessa forma, ao brincar, ela internaliza, repete ou modifica as ações que observa das relações e das funções exercidas no cotidiano das pessoas, o que possibilita a sua penetração na vida e nas relações dos adultos. A base desse jogo não é o objeto nem o seu uso e também não é a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações entre os indivíduos, as quais são estabelecidas mediante as ações humanas com os objetos. A unidade do jogo é constituída pelo papel, e as ações, organicamente ligadas ao adulto, uma vez que a reconstituição e a assimilação dessas relações homem-homem acontecem quando a criança assume o papel do adulto.

A partir dessas considerações teóricas, vários estudos na área da psicologia do desenvolvimento apontam a importância da brincadeira nos processos de desenvolvimento cognitivo e afetivo. No entanto, é possível observar que a literatura predominante na área enfatiza o lúdico na escola, colocando-o como facilitador do processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares (KISHIMOTO, 2000; DOHME, 2003). Dessa maneira, este artigo traz como contribuição demonstrar que, para além de sua importância no contexto do aprendizado escolar, a brincadeira permite a elaboração de regras essenciais ao convívio social, ao criar novos recursos afetivos que possibilitam o desenvolvimento pessoal em diferentes relações humanas.

1. As brincadeiras com regras

Nesse contexto da brincadeira, uma questão amplamente discutida é a dos jogos com regras. Cole e Cole (2003), partindo da concepção de Piaget, ressaltam que, a partir da segunda infância, as crianças se envolvem em um novo tipo de brincadeira: jogos baseados em regras. Embora possam ter inúmeras variações entre diferentes culturas, eles têm algo em comum: regras explícitas, que devem ser respeitadas por todos os jogadores. As regras de alguns jogos, por exemplo, um jogo de futebol, podem ser extremamente complexas, o que demanda a capacidade para compreender e se comportar de modo coerente com esse conjunto de regras, característica que surge na segunda infância.

De maneira alguma, isso implica que as regras estejam ausentes por completo nos jogos fantasiosos ou de faz de conta da primeira infância, uma vez que os papéis desempenhados pelas crianças pequenas nesses jogos recebem influência de regras sociais implícitas. É possível perceber esta influência claramente quando as meninas brincam de boneca, por exemplo, agindo de maneira semelhante à sua mãe ou a outras mães com as quais convivem (COLE; COLE, 2003).

Entretanto, a diferença é que a partir da segunda infância, por volta dos sete ou oito anos, as regras passam a ser a essência de muitos jogos, determinando os papéis a serem desempenhados e as funções que a pessoa pode ou não fazer ao desempenhá-los. Além disso, diferentemente do que ocorre nos jogos fantasiosos das crianças da primeira infância em que as regras podem mudar por um capricho, no caso das crianças mais velhas, as regras dos jogos devem ser combinadas antes do início e cumpridas à risca. Para que elas sejam submetidas a qualquer modificação, é preciso que haja o consentimento de todos os participantes do jogo (COLE; COLE, 2003).

Os jogos infantis constituem admiráveis instituições sociais (PIAGET, 1994). Assim, durante a primeira infância, as relações entre

o brincar de faz de conta e o dia a dia das crianças são mais evidentes que nos jogos de regras, uma vez que, muitas vezes, as crianças baseiam suas fantasias nos adultos com os quais convivem e nas relações familiares que observam. Porém, embora essa relação seja menos óbvia em um jogo de futebol ou de xadrez, por exemplo, a concepção de que o jogo de regra é importante preparação para a vida e para o convívio social é amplamente aceita.

Kishimoto (1996), apoiando-se também na teoria de Piaget, enfatiza que a brincadeira de faz de conta, simbólica, de representação de papéis ou ainda sociodramática, é a que evidencia mais fortemente a situação imaginária. Seu surgimento se dá a partir do aparecimento da representação e da linguagem, quando a criança, com aproximadamente dois ou três anos, começa a modificar os significados dos objetos, a expressar-se e a desempenhar papéis de seu contexto social. O faz de conta permite não apenas que a criança entre em contato com seu imaginário, mas também que expresse regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras.

Para Piaget (1994), os jogos com regras têm duas funções principais no desenvolvimento infantil. Primeiramente, o autor considerava que a capacidade de participar de jogos baseados em regras era uma manifestação de operações concretas na esfera social. Assim, a partir desse momento, haveria uma diminuição do egocentrismo. Como segunda função, ele afirmou que esses jogos seriam modelos de sociedade à medida que possibilitavam situações em que as crianças deveriam equilibrar seus desejos com as regras do grupo.

Um aspecto destacado por Piaget (1994) a respeito das regras é que as regras morais que se espera que a criança respeite não são criadas por ela, mas sim por adultos, ou seja, elas as recebem já prontas e que, muitas vezes, não são elaboradas considerando suas necessidades e seus interesses. Assim, as regras são transmitidas de geração para geração, frequentemente, sem sofrer qualquer adapta-

ção. Dessa maneira, é difícil a distinção entre o respeito da criança às regras propriamente ditas, com a compreensão de suas funções, e o respeito à autoridade do adulto.

No entanto, no que se refere aos jogos sociais mais simples, Piaget (1994) defende que as regras são elaboradas apenas pelas crianças, de maneira que não é relevante se os conteúdos dessas regras nos pareçam morais ou não morais. O autor enfatiza que, no papel de psicólogos, não se deve se colocar na perspectiva da consciência adulta, mas sim na da moral infantil.

De acordo com Dolto (1999), os jogos são mediadores de desejo, trazem uma satisfação e, no caso dos jogos compartilhados, permitem a expressão da vontade dos outros. Os jogos trazem possibilidades sempre renovadas de relações com os seres e com as coisas. As crianças gostam de encontrar suas dificuldades e os limites de sua liberdade para contorná-los. Nesse contexto, as regras estabelecidas para o jogo às vezes são mais excitantes do que a atividade do jogo mental ou físico em si. Nos jogos solitários, as crianças impõem regras pelo prazer de trapaceá-las.

Vygotsky (1984) propõe que não existe brinquedo sem regras, uma vez que as situações imaginárias de qualquer forma de brinquedo envolvem regras de comportamento, ainda que não se trate de um jogo com regras formais preestabelecidas. No entanto, o autor afirma que o jogo com regras também contém uma situação imaginária, à medida que as limitações impostas por elas eliminam diversas possibilidades de ação.

Sobre os jogos com regras, Vygotsky (1984) acrescenta ainda que, enquanto joga, a criança se depara com o conflito entre as regras do jogo e o que gostaria de fazer se pudesse seguir seus impulsos imediatos. Assim, ela demonstra maior autocontrole na situação de brincadeira. No jogo, a subordinação a regras e a renúncia dos desejos imediatos são formas para atingir prazer máximo.

Finalmente, o mesmo autor afirma que a brincadeira com regras cria a zona de desenvolvimento proximal, considerando-se que, no brincar, a criança se comporta de modo mais maduro do que o habitual de sua idade, e, assim, ao brincar, ela age como se fosse maior do que é na realidade. Vygotsky (1984, p. 97) definiu como zona de desenvolvimento proximal como a:

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Vários estudos vêm demonstrando a importância da brincadeira para o desenvolvimento de diversos aspectos da criança em diferentes contextos: no das crianças trabalhadoras e não trabalhadoras (OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2003), no escolar (MARTINS; VIEIRA; OLIVEIRA, 2006; PEDROZA, 2005; SANTOS; ALVES, 2000; TUNES; TUNES, 2001) e no hospitalar (CARVALHO; BEGNIS, 2006; COSTA JUNIOR; COUTINHO; FERREIRA, 2006; MOTTA; ENUMO, 2004; PEDRO *et al.*, 2007; PEDROSA *et al.*, 2007).

Um desses estudos, realizado por Santos e Alves (2000), abordou a questão dos jogos com regras. Foram investigadas as mudanças no desempenho de 20 crianças pré-escolares jogando dominó durante o período de um ano. Para isso, utilizaram-se quatro tipos de dominó com dificuldades conceituais crescentes, e os três aspectos avaliados foram: o cumprimento das regras do jogo, o domínio dos conceitos implícitos nelas e as interações entre os participantes. Constatou-se que a interatividade das crianças enquanto jogavam, tanto entre elas como com os pesquisadores, contribuiu para a evolução do jogar seguindo as regras, para o domínio dos conceitos implícitos nelas e para o desenvolvimento de estratégias para vencer o jogo. Assim, a partir desses resultados, é possível fazer uma relação com o que foi exposto por Vygotsky (1984), à medida que eles evidenciam o de-

envolvimento da habilidade de coordenação do comportamento da criança com o dos outros participantes do jogo, contribuindo para a visão da brincadeira como uma ferramenta para a aprendizagem de hábitos e de habilidades sociais. Além disso, o fato de as crianças obterem um maior domínio dos conceitos implícitos nas regras a partir da brincadeira corrobora a ideia de que essa atividade contribui para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Santos e Alves (2000) propõem que algumas crianças descobrem que elas podem se utilizar de estratégias para vencer o jogo. A partir dessa descoberta, elas são capazes de relacionar suas ações não só àquilo que foi definido previamente, isto é, às regras do jogo, mas também, enquanto jogam, são capazes de direcionar essas ações a um futuro próximo, à possibilidade de vencer o jogo. Para isso, segundo eles, é necessário que as crianças coordenem simultaneamente passado, presente e futuro.

Com base nessas considerações a partir das diferentes abordagens sobre a brincadeira, e levando em conta a relevância dos jogos de regras para o desenvolvimento infantil, o presente artigo teve por objetivo observar e discutir a questão das regras nas brincadeiras e nos jogos infantis em uma oficina do brincar, realizada pelo projeto Tribo da Brincadeira da Universidade de Brasília (UnB). Dessa maneira, serão analisadas situações que envolvem jogos com regras explícitas e/ou implícitas, o cumprimento ou não destas, a possibilidade de modificá-las ou criá-las, as diversas maneiras de lidar com as regras, a relação de crianças de diferentes idades com as regras, bem como as implicações de jogos desse tipo no comportamento das crianças.

2. Método

2.1 Participantes

Participaram desse estudo aproximadamente 30 crianças, moradoras de Santa Maria, Distrito Federal, com idades entre três e 14

anos, tanto do sexo feminino como do masculino. Todas elas eram frequentadoras do projeto Tribo da Brincadeira, desenvolvido por estudantes do curso de psicologia no Núcleo de Extensão de Santa Maria da UnB.

O número de crianças que participaram dessa oficina de brincadeiras não era fixo, uma vez que elas podiam sair quando quisessem, bem como podiam deixar de frequentar a atividade no momento em que o desejassem, de modo que não havia qualquer obrigação em relação à presença. Além disso, novas crianças podiam passar a frequentar a atividade a qualquer momento.

2.2 Procedimentos

Este artigo é resultado de observações participativas feitas nessa oficina de brincadeiras, cujo objetivo geral é promover o desenvolvimento do potencial criativo e de recursos cognitivos e afetivos que favoreçam o raciocínio, a tomada de decisões e a solução de problemas por meio de atividades lúdicas e brincadeiras livres. Os encontros foram realizados aos sábados, das 9:00 até as 11:00 horas.

A pesquisa se caracteriza como qualitativa por acontecer no ambiente natural do espaço da brincadeira (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Não se parte de um conjunto de hipóteses preestabelecidas, mas das situações concretas que as pesquisadoras se propuseram a estudar: no caso, verificar como as crianças constroem as regras na brincadeira. Ao descrever os fatos, tinha-se como maior preocupação o processo da interação com as regras do que o produto final. A atuação das pesquisadoras foi de total intervenção na mediação dos jogos, o que caracteriza a pesquisa como participativa, com o uso da observação e do diálogo, muitas vezes, com um caráter educativo. Durante todo o processo de intervenção, tinha-se como exigência um planejamento, um acompanhamento e um processo permanente de avaliação dos encontros com as crianças.

Foram 15 encontros no total. A proposta da Tribo da Brincadeira foi, em muitos aspectos, embasada pela perspectiva de Wallon (1968), que defende a ideia do brincar por brincar, como um fim em si mesmo. É um espaço com várias opções de brincadeira, como jogo da memória, xadrez, quebra-cabeças, bola, bonecas, carrinhos, fantasias, livros, lápis de cor, entre outros. Não havia uma definição prévia das atividades que as crianças deveriam desempenhar, e elas tinham liberdade e autonomia para escolher o que desejavam fazer, para dar sugestões e construir o espaço da brincadeira.

Cada encontro era dividido em quatro etapas. Inicialmente, era feita uma roda com as crianças e com os coordenadores. Esse era um momento para receber as crianças, para que as que estivessem lá pela primeira vez se apresentassem para discutir alguma questão e para fazer brincadeiras que pudessem envolver todo o grupo. Após a roda inicial, as crianças ficavam livres para brincar do que quisessem. Faltando cerca de 20 minutos para o fim do encontro, uma nova roda era feita. Esse era um momento de encerramento em que todos davam sugestões, falavam sobre o que gostaram ou não gostaram no dia. Essa parte do encontro era finalizada com uma troca de abraços. Por fim, havia um lanche comunitário. Algumas vezes, um grupo de crianças, geralmente as que brincavam com as fantasias, pedia para fazer uma apresentação de teatro antes da roda de encerramento.

Durante os encontros, os coordenadores se envolviam nas brincadeiras como participantes junto com as crianças e não apenas como observadores externos. Os registros das observações foram feitos após cada encontro, nos quais se descreviam: as atividades realizadas; os participantes envolvidos em cada uma delas; seus comportamentos; e as verbalizações das crianças e das pesquisadoras. Posteriormente, os registros foram conjuntamente analisados pelas pesquisadoras em seu conteúdo para a construção de catego-

rias que explicitassem as possibilidades de diferença na interação das crianças com as regras.

Considerando as diversas concepções de diferentes autores sobre os jogos com regras, concluiu-se que estes têm importância no processo de socialização da criança. Dessa maneira, analisaram-se aspectos relacionados aos jogos com regras, observados nesse contexto, a fim de investigar como se dão as interações com as regras na brincadeira.

3. Resultados e discussão

A seguir, serão descritos alguns casos observados durante os 15 encontros da Tribo da Brincadeira, selecionados a partir de categorizações de acordo com as diferenças da interação das crianças com as possíveis regras nas brincadeiras.

3.1 Modificação de regras em benefício próprio

Nós estávamos brincando de “com quem”, brincadeira em que se canta uma música e batem-se as mãos, com Sandra¹, uma menina de seis anos. Algum tempo depois chegou Fábio, de seis anos, querendo brincar também. Ele sugeriu que brincássemos de “adoleta”, outra brincadeira do mesmo tipo da anterior, e nós aceitamos. Nessa brincadeira, os participantes formam uma roda, e cada um bate na mão da pessoa ao lado enquanto todos cantam uma música. A regra é que, durante a última palavra da música, que é “burra”, a pessoa de quem for a vez deve, como de costume, tentar bater na mão de seu vizinho; este, por sua vez, deve tentar tirá-la antes que o outro bata. Se o primeiro conseguir bater, ele ganha; no entanto, se o segundo conseguir tirar a mão antes, ele é o vencedor.

Começamos a jogar. Na primeira rodada, a música acabou na vez da coordenadora 1, que conseguiu bater na mão de Fábio, seu vizinho, de maneira que, de acordo com a regra, seria a vencedora. Entretanto, depois que ela bateu, Fábio gritou alegremente: “Per-

den, perden!” A coordenadora recorreu dizendo que ela é que tinha vencido, uma vez que havia conseguido bater em sua mão, mas Fábio não concordou. Ela propôs que jogássemos novamente, e ele aceitou. Nessa segunda rodada, a música terminou na vez de Fábio bater na mão da coordenadora 2, mas esta tirou a mão antes que ele batesse, de modo que seria a vencedora. Porém, mais uma vez ele vibrou afirmando ter ganhado. Nesse momento, a coordenadora 2 questionou por que ele era o vencedor se ela tinha tirado a mão antes que ele batesse nela. O menino respondeu que não era permitido retirar a mão. Questionamos então como seria estabelecido o vencedor, já que, segundo o seu discurso, o participante seguinte ao que deveria bater ao final da música, não podendo retirar a mão, ficaria sem possibilidade de ganhar. Pressionado, Fábio respondeu: *“Então quem perdeu foi você”*, apontando para a coordenadora 1, que estava do lado oposto da roda. Assim, ela perguntou: *“Por que eu, se nem estava na minha vez?”* Nesse momento, ele se irritou e respondeu: *“Ah, vocês não sabem jogar!”* E foi embora.

No exemplo anterior, ocorreu uma situação em que o grupo começou a brincar sem estabelecer previamente as regras, uma vez que todos já conheciam a brincadeira. Entretanto, no decorrer do jogo, percebemos que Fábio modificava as regras de forma que elas sempre o beneficiavam. Observamos várias outras ocasiões em que ocorreu essa mudança da regra em benefício próprio, especialmente entre crianças mais novas.

Outro exemplo da mesma situação ocorreu enquanto brincávamos com Ana, cinco anos, e Luciana, sete anos, de elástico. Nessa brincadeira, há um grande elástico que é preso nas extremidades por duas pessoas, uma de frente para a outra a uma distância de cerca de 2 m. Uma terceira pessoa pula esse elástico de acordo com algumas regras. O elástico começa na altura dos calcanhares das duas pessoas que o seguram e sobe, progressivamente, à medida que o terceiro participante consegue pulá-lo de maneira bem-su-

cedida. Caso ele cometa algum erro, deve ceder a sua vez para o próximo participante.

Foi definido que nós, as coordenadoras, seguraríamos o elástico e Ana pularia primeiro. Depois de um tempo, Luciana chegou e pediu para brincar também. Nós aceitamos e pedimos que ela esperasse sua vez. Ana continuou pulando e, em determinado momento, errou. Luciana disse que era sua vez, mas Ana não aceitou. Perguntamos o motivo disso, e ela respondeu: “*Tia, é assim: a pessoa pode errar duas vezes, só depois é a vez do outro*”. Percebendo que ela havia mudado a regra para se beneficiar, a coordenadora 1 disse: “*Ah, então tudo bem. Explica a regra para a Luciana e pergunte se ela concorda*”. Assim, Ana falou com Luciana, e esta concordou.

Algum tempo depois, cansada de esperar sua vez, Luciana foi brincar de outra coisa, e Ana quis brincar de pular corda. A menina sugeriu que nós amarrássemos a ponta do elástico em uma corda pequena que lá havia, porque assim a corda ficaria grande o bastante para que nós batêssemos e ela pulasse. Inicialmente, ela brincou sozinha, mas, depois de um tempo, Marcelo, de 13 anos, chegou e disse que queria pular também. Apesar de ter errado, Ana disse que ainda era sua vez e isso se repetiu por três vezes. Impaciente, Marcelo falou que não queria mais brincar. Sendo mais velho, ele não teve paciência de participar de uma brincadeira com uma menina menor que burlava as regras.

Nas situações descritas é possível notar que as crianças criaram regras diferentes das usuais para os jogos e modificaram regras em benefício próprio, o que pode ser julgado pelos adultos ou pelas crianças mais velhas como injusto. Então, nesse contexto, é interessante destacar que, como mencionado por Piaget (1994) nos jogos sociais mais simples, pode acontecer de algumas regras serem elaboradas apenas pelas crianças, não sendo relevante se os conteúdos dessas regras nos pareçam morais ou não.

Desse modo, o que foi observado pode ser relacionado com aspectos da teoria de Piaget (1994). Nos casos relatados, notamos que, entre as crianças que modificaram as regras em benefício próprio, provavelmente pelo fato de serem novas (primeira infância), ainda não ocorreu a diminuição do egocentrismo, pois elas não conseguiram equilibrar os seus próprios desejos com as regras do jogo. Além disso, foi possível notar que, quando se depararam com um conflito entre essas regras e os seus desejos imediatos, essas crianças não demonstraram o autocontrole mencionado por Vygotsky, à medida que não se subordinaram a elas. Assim, para essas crianças, observamos que o mais importante não seria seguir as regras, mas seria ganhar ou não ter que ceder sua vez no jogo. Para que isso fosse possível, elas modificaram a regra em benefício próprio.

3.2 Cumprindo rigorosamente as regras

Certa vez, a coordenadora 2 estava brincando de forca com Marcelo, que tem 13 anos, brincadeira em que um dos participantes escolhe uma palavra que deve ser adivinhada por um outro participante. Depois da escolha, o primeiro participante deve desenhar traços ao número correspondente às letras que formam a palavra. O outro participante deve dizer uma letra de cada vez. Se acertar, o primeiro a escreve no traço correspondente; se errar, este desenha partes de um boneco. Se o corpo deste ficar completo antes que a palavra seja adivinhada, o boneco será enforcado e o participante que deveria adivinhar a palavra perderá. Caso o participante adivinhe a palavra antes que isso aconteça, ele ganhará. Assim, a coordenadora 2 pensou em uma palavra e desenhou os traços correspondentes às letras no quadro negro. Logo que terminou, a coordenadora pediu que Marcelo dissesse uma letra, e o menino então perguntou: “*Mas que tipo de palavra é?*” Ela lhe respondeu com outra pergunta: “*Como assim?*” Marcelo respondeu: “*Uai, essa palavra é o quê? Um carro? Uma cidade? Um país? Um animal?*” A coordena-

ra disse ao menino que poderia ser qualquer palavra, que não era necessário classificá-la. Marcelo ficou desconcertado e argumentou que sua professora na escola sempre brincava de forca dando alguma classificação à palavra e que dessa outra maneira ficaria muito difícil. A coordenadora então respondeu que ele deveria tentar. Marcelo enfatizou que seria muito difícil, mas foi falando as letras que ele acreditava que fariam parte da palavra. Poucas tentativas depois, o menino adivinhou a palavra. Então foi a vez de Marcelo pensar em uma palavra para que a coordenadora adivinhasse. Logo que terminou de fazer os traços no quadro, ele disse: “*É a capital de um país!*” E eles prosseguiram o jogo.

Nessa situação, chama muito a atenção o apego de Marcelo às regras que ele conhecia do jogo de forca. Ele ficou surpreso quando a coordenadora não definiu a categoria da palavra por ela escolhida e relutou muito para aceitar essa possibilidade de jogar de forma diferente. Isso fica ainda mais evidente quando, mesmo depois de jogar de forma diferente, ele volta a seguir as suas regras na sua vez de escolher uma palavra. Esse é um exemplo de que entre as crianças mais velhas há um maior apego às regras dos jogos, as quais devem ser combinadas previamente e devem ser rigorosamente seguidas, diferente do que ocorre durante a primeira infância, como foi explicitado por Cole e Cole (2003).

Outro caso em que o seguir ou não as regras ficou em evidência aconteceu quando a coordenadora 1 foi brincar com um brinquedo de montar com Mariana, que tem quatro anos. Esse brinquedo consiste em um conjunto de peças que podem ser montadas de maneira a construir uma réplica do Castelo Rá-Tim-Bum. Algum tempo depois do início da brincadeira, Luana, que tem seis anos, chegou e pediu para brincar também. Sempre que encaixava duas peças, perguntava à coordenadora: “*Tia, é assim?*” E esta respondia: “*Pode ser*”. A coordenadora percebeu que Luana estava tentando seguir a figura que havia na caixa. No entanto, Luana não queria deixar a Mariana

montar as peças da forma que ela queria. A mais velha dizia que estava errado e mostrava-lhe a figura da caixa, mas Mariana dizia que a sua maneira de montar estava certa. Luana parecia já ter estabelecido a regra a ser seguida, o que pode estar relacionado ao fato de que sua idade já estava próxima ao que se considera o início da segunda infância, quando, geralmente, há um maior apego às regras.

No caso apresentado, é possível notar que para Luana a regra essencial da brincadeira era montar as peças de acordo com o que era apresentado na figura da caixa. Essa regra limita as possibilidades de ação dos participantes. Ao advertir Mariana de que ela estava montando as peças do jeito errado, Luana demonstrou que não admitia que a regra da brincadeira não fosse seguida. Para ela, o prazer máximo naquela brincadeira seria atingido por meio do cumprimento rigoroso daquela regra e não por meio do cumprimento de sua vontade, o que está de acordo com o exposto por Vygotsky (1984). Mariana, no entanto, mostrou que não estava sob o controle dessa regra à medida que montava as peças segundo a sua vontade, sem seguir o modelo.

Essas duas últimas situações ilustram a ideia de que, a partir da segunda infância, as regras dos jogos se tornam centrais, devendo ser seguidas à risca. A partir desse momento, como foi apontado por Cole e Cole (2003), a criança desenvolve a capacidade de compreender regras, e as brincadeiras passam a ser caracterizadas por regras explícitas que devem ser rigorosamente seguidas. Dessa maneira, elas não podem mais ser modificadas de acordo com a vontade do indivíduo, a não ser que haja o consentimento de todos os participantes.

3.3 A possibilidade de criar novas regras

Aline, de três anos, chamou-nos para brincar de jogo da memória. A coordenadora 1 tirou as peças da caixa e começou a arrumá-las, mas Aline disse que não era daquele jeito. Ela separou então

duas cartas, colocou à sua frente e explicou que deveríamos juntar as duas mãos e bater em cima das cartas para tentar virá-las. As regras do jogo que ela propôs se assemelhavam às do jogo de bafo, no qual os jogadores juntam suas figurinhas de cabeça para baixo em uma pilha e tentam virá-las batendo com as mãos em cima do monte. Quem conseguir, ganha as figurinhas. Vanessa, de três anos, estava sozinha, então a chamamos para que ela fosse brincar conosco. Ela se sentou ao lado da coordenadora 2, e Aline começou a dividir as cartas. Entretanto, pela sua distribuição, ela ficava com mais cartas do que nós. A coordenadora 1 perguntou o porquê daquilo. Percebendo que realmente estava com mais cartas que as outras participantes, Aline disse: “*Não! Tem que ser todos iguais*”. E começou a redistribuir as cartas. Enquanto isso, Vanessa pegou algumas cartas e começou a brincar sozinha, colocando uma do lado da outra. Aline, por sua vez, distribuía as cartas em blocos, colocando-os lado a lado para comparar os tamanhos. Assim, para Vanessa, a brincadeira passou a ser enfileirar as cartas, e, para Aline, era comparar as alturas dos blocos de cartas.

Foi interessante observar que, nesse caso, as meninas criaram diferentes possibilidades de brincadeira a partir das peças de um jogo da memória. E, além disso, as regras desses jogos foram construídas à medida que elas brincavam de acordo com as suas vontades naquele momento. Esses aspectos se relacionam com a afirmação de Brougère (2000), segundo a qual é característica da brincadeira a possibilidade de a criança ser sujeito ativo, visto que o uso dos brinquedos era aberto, permitindo que a criança atribuísse a eles novos significados. Assim, o brincar de Aline e Vanessa não foi simplesmente condicionado pelo brinquedo. Na verdade, enquanto brincavam, elas conferiram novo significado às cartas do jogo de memória, criando novas brincadeiras.

Além disso, é relevante enfatizar que essa possibilidade de modificar e criar novas regras no decorrer do jogo segundo os pró-

prios desejos foi apontada como característica da primeira infância (COLE; COLE, 2003), fase em que Aline e Vanessa se encontravam. Na primeira infância, diferentemente do que ocorre nas brincadeiras das crianças mais velhas, as regras podem mudar por um capricho de acordo com os desejos ou com as vontades das crianças naquele momento.

Outro caso em que a criança estabeleceu novas regras ocorreu enquanto a coordenadora 1 brincava com Paulo, de oito anos. Ele sugeriu que brincassem com o jogo de xadrez, mas ela disse que não sabia jogar xadrez. Paulo respondeu que também não sabia e propôs que jogassem damas usando o tabuleiro de xadrez. O jogo de damas é realizado em um tabuleiro com casas escuras e claras, em formato xadrez, e o objetivo de cada participante é tomar para si as peças do adversário de forma a deixá-lo sem as mesmas no tabuleiro ou sem movimentações possíveis. As peças só andam para frente, em diagonal, uma casa de cada vez. Ao atingir uma casa da última fileira da extremidade oposta do tabuleiro, a peça vira uma dama. Apenas as damas podem se deslocar para frente, para trás, na diagonal e quantas casas quiserem. A coordenadora aceitou a proposta de Paulo. No decorrer do jogo, ele movia suas peças também em diagonal para trás. Como essa maneira de jogar era diferente das regras que a coordenadora conhecia, ela perguntou: “*Pode andar para trás?*” Ele respondeu que sim, e ela passou a jogar à maneira por ele sugerida, ou seja, podendo mover suas peças em diagonal para frente e também para trás, mesmo que não fossem damas.

Nesse episódio, Paulo modificou a regra do jogo ao perceber a possibilidade de tomar uma peça da adversária se andasse em diagonal para trás. Entretanto, a nova regra não beneficiou apenas o menino, uma vez que, a partir do momento que ele explicitou que era permitido fazer aquele tipo de movimento, a coordenadora passou a seguir essa regra, ou seja, houve um acordo para a mudança da regra. A atitude de Paulo se aproxima do padrão apontado por Cole e Cole

(2003) como característico da primeira infância, que é mudar as regras para benefício próprio. Entretanto, a diferença é que ele comunicou a mudança da regra, houve consentimento por parte da adversária e ela também passou a seguir essa regra e a se beneficiar dela.

Além disso, esse episódio relaciona-se com o que foi proposto por Santos e Alves (2000): algumas crianças descobrem que é possível utilizar-se de estratégias para vencer o jogo. Nesse sentido, Paulo não relacionou suas ações apenas ao que havia sido previamente definido, ao perceber que uma mudança nas regras poderia o ajudar a alcançar o objetivo de vencer o jogo. Ele mudou de estratégia e passou a mover suas peças também em diagonal para trás. Dessa maneira, Paulo direcionou sua ação a um futuro próximo, à possibilidade de ganhar o jogo.

3.4 *Ensinando as regras*

Em outra ocasião, a coordenadora 2 brincava de jogo da memória com Vanessa, de três anos, Aline, de três anos, e Raquel, que tem cinco. Nesse jogo, as regras são as seguintes: distribuem-se cartões com pares de desenhos iguais, com as figuras voltadas para baixo. Cada participante deve virar duas cartas de cada vez. Seu objetivo é encontrar o par de cada uma delas na mesa. Caso as duas cartas viradas sejam diferentes, o participante deve virá-las novamente para baixo; caso encontre a carta que forma seu par, essa dupla passa a ser sua e ele tem direito a uma nova jogada. Quem somar mais pares ao final do jogo será o ganhador. Raquel e Aline sabiam as regras do jogo, mas Vanessa não. As duas primeiras então explicaram à menor que, quando fosse sua vez, ela deveria virar duas cartas tentando achar um par de cartas iguais. Entretanto, sempre que chegava sua vez, Vanessa virava as mesmas duas cartas, que eram as que estavam mais próximas a ela. Aline e Raquel enfatizaram que ela deveria encontrar um par de cartas iguais e que aquelas que Vanessa estava constantemente virando eram diferentes. Ainda assim, quando chegou novamente a

sua vez, Vanessa ia virar as mesmas duas cartas, mas Raquel quis ajudá-la, indicando duas cartas que ela sabia que eram iguais. Vanessa ficou muito feliz por ter formado um par pela primeira vez. A partir de então, a menina passou a virar cartas diferentes das que ela havia virado anteriormente no decorrer da partida.

Nessa situação, uma das participantes ainda não conhecia as regras do jogo, mas as outras duas se dispuseram a explicá-las, para que Vanessa, de apenas três anos, fosse integrada à brincadeira. Assim, Vanessa, que em outra ocasião havia brincado de apenas enfileirar as cartas do jogo da memória no chão, dessa vez, com a ajuda das outras duas meninas, foi integrada à brincadeira de acordo com as regras usualmente adotadas no jogo da memória. Vanessa não seria capaz de participar do jogo se as outras meninas também não soubessem as regras e não estivessem dispostas a ajudá-la. Assim, as regras e a ajuda das outras meninas, de acordo com a perspectiva de Vygotsky (1984), criaram uma zona de desenvolvimento proximal, visto que ela passou a se comportar de uma maneira mais madura em relação à sua idade, ou seja, seguindo as regras estabelecidas previamente.

3.5 Regras implícitas

Um outro caso interessante ocorreu enquanto a coordenadora 1 brincava de casinha com Lara, de quatro anos. No início da brincadeira, as duas organizaram a casa com berço, sofá, vassoura, almofadas, entre outros. Lara decidiu que ela seria a mãe, a coordenadora, a irmã mais velha, e a uma boneca, a irmã mais nova. No papel de mãe, Lara dava várias instruções para a filha mais velha: dizia que ia sair para trabalhar e que a filha deveria fazer todos os deveres, arrumar a casa e cuidar da irmãzinha mais nova até que ela voltasse. Em um dado momento, Lara disse à coordenadora 1 que estava na hora de dormir, mas a coordenadora respondeu que não queria dormir, mas continuar brincando. Então Lara respondeu:

“*Eu sou sua mãe! Você tem que fazer o que eu mandar!*” A coordenadora aceitou e se deitou para dormir ao lado da boneca, a outra filha.

Esse episódio serve de exemplo do que Elkonin (1998) chamou de jogo protagonizado ou faz de conta, por meio do qual a criança, ao estabelecer contato com o mundo adulto, aprende práticas e papéis sociais de sua cultura, internalizando-as, imitando-as e modificando-as, ou seja, ela se apropria dessas ações e as faz valer no jogo. No caso apresentado, Lara assumiu o papel de adulto, exercendo a função de mãe na brincadeira. Nota-se que, para ela, naquele momento, o seu papel consistiu em dar instruções à filha, deixando claro que suas ordens deveriam ser seguidas exatamente porque ela era a mãe.

Nos jogos fantasiosos ou de faz de conta, como o caso da brincadeira de casinha, os papéis assumidos pela criança são influenciados por regras sociais implícitas. Não raro, as fantasias infantis são baseadas nos adultos com os quais a criança convive e nas relações por ela observadas. Enquanto brinca representando papéis, fazendo de conta, a criança manifesta essas regras adquiridas a partir de suas experiências em diferentes contextos (PIAGET, 1994). Dessa maneira, Lara mostrou que havia nessa brincadeira uma regra implícita: a de que suas decisões deveriam ser acatadas, uma vez que ela exercia o papel de mãe na brincadeira.

3.6 Regras além da brincadeira

Para finalizar, é interessante contar como foi o nosso primeiro contato com as crianças no Núcleo. Quando chegamos lá, nenhuma das coordenadoras mais antigas que participava do projeto havia chegado ainda. Enquanto esperávamos, encontramos uma menina de dez anos, chamada Carol, que também esperava pelo início das atividades. Então nós três começamos a conversar. Falamos sobre vários assuntos e contamos a ela que nós iríamos participar como coordenadoras do projeto a partir de então. Ela disse que gostava

muito de participar da Tribo da Brincadeira. Durante a conversa, várias outras crianças chegaram. Carol então nos puxou em direção à entrada do Núcleo e entramos as três de braços dados. A menina nos explicou que as crianças não deveriam começar a brincar com os brinquedos naquele momento porque antes deveríamos fazer uma roda. Pedimos que ela nos ajudasse, já que era a primeira vez que íamos lá. Ela nos ajudou a chamar as crianças para fazer a roda e sugeriu que cantássemos a música que costumavam cantar. Dessa maneira, com sua ajuda, nós fizemos a roda, apresentamo-nos para as crianças, pedimos que elas se apresentassem também e que nos ensinassem a música. Depois disso, quando dissemos que elas já podiam brincar, Carol nos alertou que antes todos deveriam procurar seus crachás. Ela então nos mostrou onde eles ficavam guardados, e, assim, nós os distribuímos para as crianças. Só então todas elas foram brincar.

Esse foi um episódio marcante. Carol demonstrou apego pelas regras e que a importância dada por ela em segui-las transcende o contexto do jogo. No caso, ela enfatizou a necessidade de se manter uma determinada ordem de atividades para a organização do encontro da Tribo da Brincadeira, demonstrando o que foi exposto por Piaget (1994): a ideia de que as regras na brincadeira constituem uma preparação para a vida e o convívio social. O seu comportamento evidenciou o quanto ela já se sentia à vontade naquele ambiente. Ficamos realmente surpreendidas pela forma com que Carol nos acolheu e nos auxiliou. Ao contrário do que normalmente é esperado, ou seja, que a criança espera que os adultos responsáveis tomem a iniciativa e organizem as interações, foi a criança que nos orientou e nos explicou as regras que deveriam ser seguidas.

Considerações finais

As observações realizadas corroboram uma série de formulações teóricas apresentadas nesse trabalho. Contudo, nota-se que

esse ainda é um campo fértil para estudos e observações, já que surgem novas questões com a percepção de que a divisão entre comportamentos de crianças mais novas e de crianças mais velhas pode ser relativizada em certa medida. Observou-se que, em algumas situações, crianças da mesma idade apresentaram comportamentos diferentes em relação às regras. Por exemplo, Fábio (seis anos) e Ana (cinco anos) modificavam as regras em benefício próprio, o que é característico da primeira infância. Em contraponto a isso, vimos Luana (seis anos), que, ao brincar com um jogo de montar, mostrou-se apegada às regras do jogo, demonstrando que o sucesso na brincadeira está intimamente relacionado ao cumprimento das regras estabelecidas previamente. Ainda em contraposição ao primeiro exemplo, tivemos Aline (três anos) e Raquel (cinco anos), que, ao contrário de modificarem regras para benefício próprio e ganharem o jogo mais facilmente, demonstraram conhecê-las e apreciá-las, inclusive transmitindo-as à Vanessa (três anos), que não sabia jogar. Nos dois últimos casos, foram observadas estratégias tradicionalmente entendidas como sendo de crianças mais velhas. Essas observações são indícios de que o desenvolvimento acerca de regras e, por consequência, daquelas que regem as relações humanas não necessariamente segue um padrão linear de desenvolvimento em etapas bem definidas. Cabe destacar ainda que, em alguns casos, a incoerência entre os comportamentos observados e os esperados de acordo com a idade ocorreu com crianças com idade próxima à transição entre a primeira e a segunda infância. Esse dado é interessante para embasar novas investigações, à medida que mostra que ainda há muito a se conhecer a respeito das crianças.

Sabemos que há uma tendência por parte dos adultos a acreditarem que tudo sabem a respeito das crianças, de modo que conhecem todas as suas necessidades e podem prever sua maneira de agir. Larrosa (1999) critica essa concepção da infância como algo que os adultos conhecem e que podem explicar e nomear. Ele enfatiza que

não é possível conhecer tudo sobre as crianças nem mesmo antecipar seus desejos e preferências. O autor então propõe que os adultos não devem tentar desvendar esse enigma que é a infância. Assim, é possível pensar em modelos diferenciados para buscar uma aproximação com as crianças a partir do seu ponto de vista e não um desvendar total de suas dinâmicas. Nesse sentido, a Tribo da Brincadeira foi concebida de modo a não dirigir e determinar a ação das crianças, o que pode contribuir tanto para o desenvolvimento delas como para o desenvolvimento de nosso conhecimento a seu respeito.

Desse modo, um ponto fundamental do projeto desenvolvido pela Tribo da Brincadeira é o fato de que as atividades não são diretivas, ou seja, seu objetivo não é impor modelos a serem seguidos, mas sim proporcionar um ambiente em que a criança desempenhe um papel ativo na brincadeira. Portanto, observamos durante o período de participação no projeto que, apesar de a Tribo ser um espaço de brincar por brincar, sem fins pedagógicos e educativos predefinidos, as crianças aprenderam muito sobre si mesmas, sobre o outro e sobre sua relação com o mundo. Acreditamos que a construção das regras nesse espaço de brincadeira faz com que as crianças se deparem com seus limites, o que promove a constituição da subjetividade. O espaço da brincadeira também pode ser considerado como uma expressão de possibilidade de poder que influencia nas relações em outros espaços em que as crianças participam. Ademais, foi muito interessante observar como elas se apropriaram do espaço da Tribo, desenvolvendo um senso de responsabilidade e de cuidado em relação ao local, além de assumirem o papel de criadores e executores de novas propostas. Dessa maneira, nota-se que o crescimento apresentado extrapolou o contexto da brincadeira, o que demonstra, mais uma vez, a importância dos jogos de regras para o desenvolvimento infantil.

Assim, sugerimos que essa proposta da brincadeira como um fim em si mesmo seja aplicada em outros ambientes, em que os re-

cursos lúdicos ainda são pouco utilizados ou de uma maneira muito limitante, restringindo as oportunidades de participação ativa do indivíduo no próprio desenvolvimento. Inclusive, nesse contexto, os jogos possibilitam à criança entrar em contato não apenas com as regras das brincadeiras, mas também com as regras de conduta e de relacionamento social de uma maneira lúdica.

Em conclusão, como fazia parte da proposta da Tribo da Brincadeira construir um espaço de liberdade que permitisse às crianças fazer escolhas, tomar decisões e manifestar suas propostas enquanto brincavam, tornou-se evidente a construção de diferentes tipos de regras. No decorrer dos encontros, como foi descrito anteriormente nos relatos, várias questões surgiram a respeito de jogos de regras. É interessante notar o cumprimento rígido das regras, mas também a possibilidade da criação de outras novas e até mesmo de burlar as preestabelecidas. Entretanto, é importante ressaltar que deve ficar claro para as crianças que essa possibilidade de burlar as regras é permitida apenas naquele contexto específico, ou seja, que não deve ser generalizada para outras situações. Finalmente, acreditamos que o brincar tem papel essencial no desenvolvimento infantil. Isso ficou claro a cada encontro, quando as crianças passaram a explorar novas possibilidades, a resolver as incompatibilidades na interação com o outro e a afirmar sua autonomia. A partir desse trabalho, concordamos com Larrosa (1999) na medida em que é importante estarmos abertos para receber as surpresas desse enigma que ainda é a infância.

Notas

¹ Os nomes das crianças que aparecerão no texto são fictícios.

Referências bibliográficas

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2000.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 22 - 1º Semestre/2010

Jogos de regras em uma oficina do brincar: a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil - p. 107-135
FONSECA, F.N.; NERY, L.B.; PEDROSA, R.L.S.

- CARVALHO, Alysson Massote; BEGNIS, Juliana Giosa. Brincar em unidades de atendimento pediátrico: aplicações e perspectivas. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 109-117, jan./abr. 2006.
- COLE, Michael; COLE, Sheila. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. São Paulo: Artmed, 2003.
- COSTA JUNIOR, Anderson Luiz; COUTINHO, Sílvia Maria Gonçalves; FERREIRA, Rejane Soares. Recreação planejada em sala de espera de unidade pediátrica: efeitos comportamentais. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 33, p. 111-118, jan./abr. 2006.
- DOHME, Vania. *Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- DOLTO, Françoise. *As etapas decisivas da infância*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ELKONIN, Daniil. *Psicologia do jogo*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. São Paulo: Editora Autêntica, 1999.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, Gabriela Dal Forno; VIEIRA, Mauro Luís; OLIVEIRA, Ana Maria Faraco de. Concepções de professores sobre a brincadeira e sua relação com o desenvolvimento na educação infantil. *Interação em Psicologia*, v. 10, n. 2, p. 273-285, jul./dez. 2006.
- MOTTA, Alessandra Brunoro; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Brincar no hospital: estratégia de enfrentamento da hospitalização infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 1, p. 19-28, jan./abr. 2004.

- OLIVEIRA, Indira Caldas Cunha de; FRANCISCHINI, Rosângela. A importância da brincadeira: o discurso de crianças trabalhadoras e não trabalhadoras. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 5, n. 1, p. 41-56, abr./jun. 2003.
- PEDRO, Iara Cristina da Silva, et al. O brincar em sala de espera de um ambulatório infantil na perspectiva de crianças e seus acompanhantes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 15, n. 2, p. 290-297, mar./abr. 2007.
- PEDROSA, Arli Melo, et al. Diversão em movimento: um projeto lúdico para crianças hospitalizadas no Serviço de Oncologia Pediátrica do Instituto Materno Infantil Prof. Fernando Figueira, IMP. *Revista Brasileira de Saúde Materno-Infantil*, Recife, v. 7, n. 1, p. 99-106, jan./mar. 2007.
- PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. *Revista do Departamento de Psicologia*, UFF, v. 17, n. 2, p. 61-76, jul./dez. 2005.
- PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.
- _____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- SANTOS, José Guilherme Wady; ALVES, José Moysés. O jogo de dominó como contexto interativo para a construção de conhecimentos por pré-escolares. *Psicologia: Reflexão Crítica*, v. 13, n. 3, p. 383-390, jun./dez. 2000.
- TUNES, Elizabeth; TUNES Gabriela. O adulto, a criança e a brincadeira. *Em aberto*, Brasília, v. 18, n.73, p. 78-88, jul. 2001.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.
- _____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de Jose Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

“Amanhã é dia de brinquedo!” A fala de educadoras de crianças sobre o brinquedo na rotina dos CMEIs de Curitiba

*“Tomorrow is toy day!”
The speech of children educators
about the toy in the routine of the
CMEIs Curitiba*

Recebido: 30/06/2010

Aprovado: 30/09/2010

Nathália Crescêncio Palhano

Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduação em Educação pela UFPR. *E-mail:* nedf.ufpr@gmail.com

Marynelma Camargo Garanhani

Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduação em Educação pela UFPR. *E-mail:* marynelma@ufpr.br

Resumo

A presente pesquisa buscou investigar a compreensão de educadoras de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Curi-

tiba sobre o brinquedo na rotina pedagógica dessas instituições. Os subsídios teóricos foram os estudos de Brougère (2004a, 2004b), Uemura (1988, 1999) e Wajskop (1996, 2005), sobre o uso do brinquedo na escola, e de Barbosa (2006) e Batista (1998), sobre a organização da rotina na educação infantil. Os instrumentos metodológicos utilizados foram a observação, a entrevista e a fotografia como suporte da narrativa de análise dos dados. A fala das educadoras mostrou que elas entendem o brinquedo como objeto da cultura escolar, indispensável para a escola da criança pequena, como também possuem um conhecimento a respeito dos diferentes tipos de brinquedo e suas funções, mas demonstram dificuldades em relatar em que momentos da rotina pedagógica cada um deles deve ser inserido. Assim, concluiu-se que as educadoras compreendem o brinquedo como um material didático para a educação infantil, conforme o conceito proposto por Uemura (1988), e reconhecem para que ele serve (sua função), mas elas ainda estão por compreender seu uso como recurso didático na prática pedagógica com as crianças pequenas.

Palavras-chave

Brinquedos, educação infantil, rotina pedagógica.

Abstract

This study researches the understanding that educators of the Municipal Early Childhood Education Centers of Curitiba (Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba – CMEIs) have of the use of toys in their pedagogical routine. The theoretical data is based on studies by Brougère (2004a, 2004b), Uemura (1988, 1999) and Wajskop (1996, 2005) about the use of toys in schools and by Barbosa (2006) and Batista (1998) about the organization of a routine in Early Childhood Education. The methodological tools used were observation, interviews and photography to support the narrative of data analysis. The educators' statements showed that they regard the toy as an object of school culture, an indispensable object in schools for young children. They also had knowledge of

different kinds of toys and their functions, but found it difficult to express at what moment of the pedagogical routine each toy is introduced. Thus, I conclude that educators regard the toy as a didactic tool in Early Childhood Education, according to the concept proposed by Uemura (1988), and they recognize what these are for (their function), but don't quite comprehend their use as a didactic resource in pedagogical practices with young children.

Keywords

Toys, early childhood education, pedagogical routine.

1. Brinquedo? Qual? Quando?

Para Wajskop (1996, p. 11), desde os estudos de Rousseau, “[...] a brincadeira aparece como uma forma positiva de educar as crianças através da utilização de objetos, do imaginário e do corpo”, sendo uma maneira que os educadores encontraram de introduzir as crianças no mundo dos adultos. Ainda para a autora, muitas concepções e teorias pedagógicas contribuíram para que a brincadeira fosse vista como ofício da criança e mobilizasse o surgimento de instituições para a educação da criança pequena.

A partir de então, iniciou-se uma mudança no tratamento das crianças, e elas passaram a ocupar um espaço específico e próprio na sociedade. Isso foi diretamente refletido nos espaços de educação que lhes foram destinados, nos quais o brinquedo e a brincadeira se fizeram presentes como elementos indispensáveis – uma maneira de reforçar o papel da criança e garantir uma estrutura própria para a infância.

Nesse sentido, Garanhaní (2004, p. 26) destaca que:

A escola da pequena infância ao propiciar um meio favorável ao desenvolvimento infantil nos seus diversos domínios – a afetividade, a cognição e o movimento –, realiza a mediação entre a criança e o conhecimento culturalmente construído e traduzido em diferentes linguagens: oral, corporal, musical, gráfico pictórica e plástica.

Assim, nas instituições de educação infantil, a criança poderá elaborar e reelaborar suas experiências para que possa absorver, compreender e criar seus conceitos a partir de suas experiências com o meio.

O brinquedo permite que a criança, além das dimensões motoras, cognitivas e afetivas, desenvolva também a socialização, a parceria, a cooperação, entre outros fatores. Nessa fase, a escola tem um papel fundamental, na medida em que insere a criança em um outro universo, mais complexo, que vai exigir dela novas adaptações.

Assim, para a pesquisa, foram selecionadas educadoras que trabalhavam com turmas maternas, crianças com menos de três anos de idade, visto que, para esta faixa etária, o brinquedo permite, além da exploração e desenvolvimento das diferentes linguagens, a satisfação de desejos imediatos:

Para uma criança com menos de três anos de idade, é essencialmente impossível envolver-se numa situação imaginária [...]. O comportamento de uma criança **muito pequena** é determinado, de maneira considerável [...] pelas condições em que a atividade ocorre (VYGOSTKY, 1984, p. 109. grifo nosso).

A escolha dessa faixa etária se fez por entender que é nessa fase da vida que a criança necessita interferir em seu ambiente com atitudes cada vez mais intencionais; fase do desenvolvimento em que ela tem muitas conquistas e descobre sua independência, a qual contribui para a realização de diversas atividades, levando a uma autonomia.

Eis a razão pela qual cabe aos profissionais dos Centros de Educação Infantil (CEIs) a organização de uma equipe pedagógica comprometida em compreender a relevância da presença e do desenvolvimento de práticas para a educação infantil que utilizam o brinquedo como instrumento pedagógico.

O brinquedo pode ser definido como qualquer objeto que a criança utiliza para brincar. No entanto, aqui será conceituado como “[...] objetos que dão suporte ao brincar [...]” (BRASIL, 1998, p. 71), consi-

derando-se brinquedo “[...] aquele que encontramos nas vitrines das lojas, que pode ser presenteado e reconhecido como brinquedo pelos diversos protagonistas¹” (BROUGÈRE, 2004b, p. 15), mas que se constitui como brinquedo apenas no divertimento infantil.

Brinquedo este que é responsável pelo “[...] mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados” (VYGOSTKY, 1984, p. 106) e que contribui positivamente para o desenvolvimento da criança. Essas considerações descrevem o que torna esse objeto um recurso indispensável nas instituições de educação de crianças pequenas.

Para compreender um brinquedo, é necessário saber **de onde ele vem** (o sistema de produção e de difusão no qual se inscreve), **os significados que carrega** e que fazem dele a expressão de uma cultura da qual o seu criador nem sempre tem consciência, na medida em que se inscrevem na evidência, a obviedade que concerne à criança, à brincadeira... É preciso situá-lo nos desafios comerciais, familiares, educativos. E é tão importante ou, talvez, ainda mais importante, **captar o sentido que a criança dá a ele**, o que faz com ele e como dele se apropria (BROUGÈRE, 2004b, p. 15. grifo nosso).

Apesar de estar investigando a compreensão das educadoras, não se tem como isolar o pensamento a respeito da criança, pois ela é um sujeito importante da cultura da escola.² Dessa forma, concorda-se quando Brougère (2004a) destaca que uma das dimensões para se compreender o brinquedo é captar como a criança se apropria do brinquedo. Ousa-se complementar essas considerações com a afirmação de que isso pode ocorrer com mais frequência se a escola apropriar-se desses objetos.

Esta apropriação pode se revelar no planejamento das atividades, na maneira como a escola armazena os materiais, no ato da compra, no estabelecimento de horário (estruturação da rotina) para essas atividades e no jeito como a educadora inclui o brinquedo (objeto cultural) nas atividades didáticas.³

Nota-se que investigar a compreensão das educadoras de crianças muito pequenas sobre o brincar na rotina pedagógica da educação infantil exigiria um campo de pesquisa em que a prática educativa com crianças fosse bem consolidada e desse a certeza de que o brincar estaria presente naquele local.

Assim, foi feita a opção pela Rede Municipal de Educação de Curitiba, por se tratar de um campo conhecido, devido aos estudos iniciados no ano 2006 por uma das autoras deste artigo (PALHANO, 2006), e por acreditar na seriedade com que este município trata a educação infantil.

A investigação foi realizada em três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da região de Curitiba, selecionados a partir da pesquisa realizada em 2006 (PALHANO, 2006).

Para dar início a essa investigação, foram formuladas as seguintes questões norteadoras:

- O que é brincar para as educadoras dos CMEIs de Curitiba?
- Como as educadoras dos CMEIs de Curitiba utilizam o brincar na rotina pedagógica?

O objetivo da pesquisa foi então analisar a compreensão de educadoras dos CMEIs de Curitiba sobre o brincar na rotina pedagógica da educação de crianças muito pequenas. A opção se justifica pela intenção de se conhecer estas compreensões, que poderão servir de subsídio para compreender e, se necessário, (re)pensar processos de formação destas educadoras.

2. Mas... por quê?

2.1 *Afinal, o que é o brincar?*

Objeto, suporte, simbólico, faz de conta, muitas são as expressões para definir o brincar. Cada linha de estudo aponta diferentes possibilidades de sua utilização, especialmente quando envolve a educação da criança e o seu uso na escola. Dessa forma, há na

literatura uma polissemia de termos que, por vezes, acabam confundindo o leitor.

Para Bomtempo (1986, 1990), pesquisadora na área da psicologia da educação, o brinquedo é um material de aprendizagem. Em seus estudos, ela observa a relação existente entre o brinquedo e o comportamento das crianças.

Quando se refere à presença desse material na escola da criança, ela acredita que o brinquedo deve encorajar a criança a fazer descobertas, mas que o caminho para isso não depende apenas de fornecer uma grande variedade. É necessário também que haja a presença da educadora intervindo, quando necessário, para que a criança possa, com o brinquedo, dar oportunidade ao desenvolvimento das suas diferentes dimensões (motora, afetiva, social e cognitiva), sem deixar de lado a espontaneidade do brincar.

No olhar de Brougère (2004a), o brinquedo é um objeto que a criança manipula livremente. Ele destaca que esse objeto é infantil, especificando que o brinquedo só tem função se estiver sendo manipulado pela criança, já que “[...] o valor simbólico é a função” (2004a, p. 14).

Em sua obra *Brinquedo e cultura* (2004a), Brougère destaca que não basta apenas a criança para que o brinquedo exista, apesar de ele ser um objeto infantil. São necessários outros membros da sociedade que possibilitam o brinquedo chegar às mãos da criança e que dão uma significação social diferente da que o fabricante, o fornecedor e o comerciante lhe conferem. Para Brougère (2004a), a significação que esses sujeitos atribuem ao brinquedo é extremamente importante, uma vez que eles fazem parte do ambiente social em que a criança está inserida.

Nesse cenário é possível identificar a significação social do brinquedo e a forma como ele pode ser inserido na escola.

A partir dessas considerações, em que momento se tem o objeto e quando se tem o brinquedo?

Segundo Brougère (2004a, p. 15), “[...] o objeto é aquele que encontramos nas vitrines das lojas, o que pode ser presenteado e reconhecido pelos diversos protagonistas.” Já o brinquedo é aquele que não se limita à dimensão social; que é próprio da criança e é um “[...] sistema de significados e práticas, produzidas não só por aqueles que o difundem, como por aqueles que o utilizam” (BROUGÈRE, 2004a, p. 14).

“O brinquedo é um extraordinário concentrado de cultura” (BROUGÈRE, 2004b, p. 264) que proporciona uma estruturação da brincadeira, não inventada pelos fabricantes, por intermédio do objeto.

O objeto apoia e orienta a ação lúdica a partir do momento em que a criança o identifica como brinquedo, e é o que irá sustentar esta ação. Além do brinquedo, existem outros apoios, como: “[...] os parceiros da brincadeira, [...] ou a organização do espaço (devemos lembrar-nos da brincadeira de esconde-esconde, cuja riqueza varia de acordo com a configuração do lugar em que ela ocorre)” (BROUGÈRE, 2004b, p. 263).

Então, para que a ação ocorra e a criança se identifique com a atividade, fazendo dela uma prática duradoura, com um roteiro rico e um desenvolvimento da atividade, é necessário compreender o quanto o objeto carrega uma cultura lúdica (própria da infância), “[...] um conjunto de esquemas, de regras e de imagens que permite às crianças executarem atividades lúdicas” (BROUGÈRE, 2004b, p. 262).

Na atualidade, esta cultura é transmitida de maneira privilegiada pelos objetos. Por meio dos brinquedos, as crianças têm acesso às diferentes brincadeiras, desde as mais tradicionais (bonecas e carrinhos) até as mais recentes e inovadoras (computadores).

Nesse contexto, não se pode deixar de destacar que a cultura lúdica varia de acordo com a construção social de cada criança, o que depende das interações com o mundo que a cerca.

É nesse aspecto de construção social que Brougère (2004b, p. 266) define a criança como um ser social, “[...] inserido numa cultura que

oferece ainda mais ocasiões de desenvolvimento porque enquadra, por meio de objetos intermediários, a ação e o pensamento.”

Esses conceitos são fundamentais para justificar o brinquedo nas instituições de educação infantil, uma vez que ele pode oportunizar a criança possibilidades de ações coerentes com sua realidade sociocultural.

A criança como brincante por excelência é quem vai dar significado ao objeto. Esta significação virá da cultura em que ela estiver inserida. No entanto cabe ressaltar que essa ação só ocorrerá se a criança for sozinha ao encontro do objeto. Caso contrário, por exemplo, no espaço escolar, o significado proveniente da cultura se associará a um significado gerado pela necessidade de intervenção didática da educadora. Neste caso, o brinquedo tornar-se-á um objeto da cultura escolar,⁴ inserido na cultura da escola

Enquanto objeto da cultura escolar, sabe-se que o brinquedo tem seu espaço na educação infantil. No entanto, em cada CEI, há uma cultura da escola local, além das normatizações municipais e nacionais.

A breve menção realizada anteriormente sobre alguns estudos se fez necessária, porque estes são referências quando se trata do uso do brinquedo no ambiente escolar e por acreditarem que o diálogo com a psicologia, a sociologia e a pedagogia é indispensável para pensar novas nuances sobre o brinquedo na escola da criança muito pequena.

2.2 Onde está o brinquedo nos Centros de Educação Infantil?

Na sociedade atual, sabe-se o quanto é importante e o quanto se tem tornado cada vez mais fundamental na vida das famílias a existência dos CEIs, local em que estas podem deixar seus filhos com segurança e tranquilidade, enquanto encontram-se no período de trabalho.

O papel da mãe de acompanhar as primeiras conquistas das crianças, em suas diferentes dimensões de desenvolvimento, tem sido substituído pelo papel da educadora, pois é esta quem tem ficado com as crianças a maior parte de sua infância. Dessa forma, é inegável reconhecer a importância do CEI e de sua estrutura, tanto física quanto organizacional, para um bom desenvolvimento das crianças, bem como sua inserção no contexto sociocultural.

Mas por que tanto importa saber sobre a estrutura física de um CEI? E organizacional? Porque se investiga a compreensão de educadoras sobre o uso do brinquedo, o qual faz parte de uma estrutura física inerente à organização do CEI. Refere-se aqui, especificamente, à organização pedagógica do CEI que se apresenta na rotina.

Para Iza (2003), a rotina é uma maneira de organização e controle da vida cotidiana. No entanto, quando se trata de educação, especialmente, de crianças muito pequenas, esta organização e este controle não deveriam tornar-se um trabalho padronizado em série.

Desse modo, Barbosa (2006, p. 39) aponta que:

A rotina pode tornar-se uma tecnologia de alienação quando não considera o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos.

A autora destaca que a rotina deve ser construída e transformada com a participação das crianças, evitando controlar os momentos com o relógio ou com canções repletas de conteúdos morais, senão assim a criança ficará condicionada a realizar determinada atividade ao ouvir o som de determinada canção.

Com relação ao uso de brinquedos na construção da rotina, deve-se cuidar para que não se faça uso apenas como um brinquedo pedagógico.⁵ É importante que a criança brinque com o que e como ela quiser.

Dessa forma, de acordo com os materiais oferecidos às crianças, podem-se construir diferentes tipos de rotinas, oportunizando

para as crianças diferentes experiências no cotidiano, podendo ou não ser favorecidas por meio do brinquedo, pois “[...] o fato de um objeto ser usado com uma finalidade, não significa que não possa ser usado de outras maneiras” (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2006, p. 122).

No cotidiano dos CEIs, a criança na faixa etária entre dois anos e seis meses a três anos e seis meses está vivendo justamente a fase de ampliação da imaginação. Assim, quando a ela entra em contato com um brinquedo, não são apenas as características físicas e qualidades (textura, cores, formas etc.) que a interessam, mas as possibilidades de ação (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2006).

Dentro de um enorme universo de possibilidades para a organização de um espaço e de uma rotina para a educação da criança muito pequena, tem-se, neste artigo, a preocupação em investigar sobre a presença do brinquedo, uma vez que se entende ser ele um dos elementos fundamentais da escola da criança muito pequena.

3. Pesquisa

3.1 A trajetória

O percurso realizado para compor a pesquisa que embasou este artigo iniciou-se com leituras de estudos de Brougère (2004a, 2004b), Uemura (1988, 1999) e Wajskop (1996, 2005), sobre o uso dos brinquedos na escola, e de Barbosa (2006) e Batista (1998), sobre a organização da rotina na educação infantil, os quais fizeram com que se pudesse organizar a pesquisa e construir um aporte teórico.

A investigação de campo deu-se na Rede Municipal de Educação de Curitiba devido ao fato de que uma das pesquisadoras está dando continuidade aos seus estudos (PALHANO, 2006).

Buscou-se subsídios em André (1983, 1995), Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994) e Garanhani (2004) para orientar metodologicamente a pesquisa. A justificativa se faz pela compreensão de que estes estudos oferecem uma rica contribuição teórica para a investigação da prática escolar cotidiana.

Antes de dar início à pesquisa propriamente dita, foi necessária a realização de uma pesquisa exploratória,⁶ realizada com o esforço de ajustar as percepções com relação ao contexto pesquisado, na tentativa de deixar o mais imperceptível possível as opiniões pessoais no momento das conversas e das entrevistas, por já se ter investigado aquele contexto e por causa do envolvimento com as questões da educação infantil.

Da maneira como foi direcionada, a pesquisa exploratória integrou-se ao planejamento da pesquisa principal⁷ e tornou possível elaborar as questões da entrevista – um dos instrumentos da pesquisa – com perguntas pertinentes advindas de informações dos próprios sujeitos a serem pesquisados.

3.2 Método

3.2.1 Sujeitos

Os CMEIs foram selecionados a partir de um grupo composto por nove instituições que representavam o campo de investigação do estudo realizado em 2006 (PALHANO, 2006).

Dois critérios interligados foram utilizados: primeiramente, foram separados cinco CMEIs que apresentaram a maior variedade de tipos de brinquedos; posteriormente, definiram-se quais destes cinco apresentavam maior variedade de brinquedos para atividades sensorio-motoras, para atividades físicas e para atividades criativas (MICHELET, 1998).

Estes critérios foram estabelecidos por entender que a faixa etária pesquisada (dois anos e seis meses a três anos e seis meses) é a fase de desenvolvimento em que a criança explora com mais autonomia esses tipos de brinquedo, especialmente pelo salto qualitativo que o andar e o falar desencadeiam nessa fase da infância, possibilitando uma maior independência na investigação do espaço e dos objetos que nele se encontram.

Segundo Vygotsky (1984), em uma situação de brincar, a imaginação da criança é uma atividade especificamente humana e consciente que surge da ação. A criança, no brincar, representa situações que já foram, de alguma forma, vivenciadas em seu meio sociocultural. A sua representação no brincar, em contato com o brincar, está muito mais próxima de uma lembrança de algo que já tenha acontecido do que da pura imaginação.

Leontiev (1998, p. 127) também coloca que a ação em uma situação de brincar não provém da situação imaginária: “[...] não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela.”

A partir dessas leituras, surgiu a seguinte proposição: a educadora deve refletir sobre o uso do brincar. Para isso, é necessário que ela tenha um bom (quantidade) acervo de material à sua disposição, bem como os mais adequados para a faixa etária selecionada para essa investigação. Desse modo, foi possível selecionar três CMEIs e delimitar o campo a ser investigado.

As três instituições pesquisadas, São Miguel, São Rafael e São Gabriel,⁸ estão localizadas em diferentes regiões da cidade. As crianças, em sua maioria, são advindas de invasões territoriais, o que faz com que elas tenham poucos recursos financeiros, e, em alguns casos, dependam do CMEI até para realizar suas refeições diárias.

Localizados em Núcleos Regionais de Educação (NREs) distintos, os CMEIs atendem crianças na faixa etária de quatro meses a cinco anos de vida.

Após a seleção dos CMEIs, fez-se então a escolha das educadoras participantes da investigação, as quais foram definidas a partir da indicação da direção da instituição. Coincidência ou não, as três diretoras, quando questionadas sobre qual educadora teria melhores condições de responder aos questionamentos, indicaram o nível de formação como critério de escolha.

Após o processo de definição do campo de investigação e dos sujeitos participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados foram então reestruturados com base nos estudos de Augustowsky (2007), Uemura (1988), Wajskop (1996), Garanhani (2004) e na pesquisa exploratória.

3.2.2 *Procedimentos*

A pesquisa exploratória foi realizada em um CMEI, selecionado pelo Núcleo Regional, encaminhado pelo Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, com critério de escolha não divulgado à pesquisadora.

Na organização cronológica da pesquisa, uma das autoras deste artigo permaneceu no CMEI por um período de quatro dias fazendo observações e estabelecendo contatos com os sujeitos da pesquisa. Esse período não fora preestabelecido, pois não se tinha noção de quanto tempo seria necessário para estabelecer uma relação de confiança com as educadoras, bem como levantar subsídios para a estruturação da entrevista.

A partir dessas observações e conversas, foi então elaborada uma estrutura para a entrevista que seria realizada por volta do quinto ou sexto dia de observação.

A pesquisa exploratória contribuiu então de maneira significativa para organizar o momento da entrevista e as estratégias utilizadas para se chegar as respostas da investigação.

Após a sistematização dos dados das conversas e das observações para a elaboração das questões da entrevista, surgiu o seguinte questionamento: qual educadora investigar, uma vez que as turmas de maternal II são atendidas por duas educadoras?

Como critério para seleção dos sujeitos, solicitou-se junto à diretora do CMEI a indicação de uma educadora que melhor tivesse condições de responder por aquela turma.

Durante a entrevista da pesquisa exploratória, utilizou-se como estratégia para aproximação das participantes a utilização de cartões com palavras relacionadas com a rotina delas no CMEI, os quais foram espalhados na mesa e serviram como suporte para direcionar a conversa. No entanto, pôde-se perceber que não foi atrativo, e as educadoras acabavam desviando-se do foco.

A pesquisa exploratória, que contribuiu para organizar o momento da entrevista e as estratégias utilizadas para se chegar as respostas da investigação, contribuiu para planejar e definir o tamanho amostral da pesquisa principal, bem como a forma de aplicação mais adequada dos instrumentos utilizados na pesquisa: observação, entrevista e fotografia.

A observação ocorreu em um espaço de tempo relativamente curto, se comparado com as pesquisas que investigam a compreensão de professores sobre elementos da prática pedagógica, tais como Wajskop (1996), Uemura (1988), Garanhani (2004), Iza (2003) e Barbosa (2006). A justificativa é que, nessa pesquisa que serviu de base para este artigo, a observação não era o principal instrumento de coleta de dados, e sim um suporte para a estruturação e realização da entrevista.

O número de sessões de observação variou de acordo com a realidade de cada CMEI. A observação ocorreu em um tempo suficiente para que se pudesse se aproximar dos sujeitos – as educadoras –, realizar as tomadas fotográficas, que serviram de suporte para a narrativa da análise dos dados, e, na sequência, realizar a entrevista. Já a pauta de observação foi elaborada a partir do relatório do estudo exploratório.

A proposta de realizar tomadas fotográficas durante a observação surgiu por meio da leitura de estudos sobre fotoetnografia, a qual consiste em uma narrativa fotográfica autônoma do texto (ACHUTTI, 2004).

Da mesma forma, como suporte para a narrativa escrita, tomou-se cuidado para que a imagem não fosse inserida no texto como ilustração. Dentro dessa perspectiva, foi possível então utilizar as imagens durante a análise e na apresentação da mesma.

Além de utilizar as imagens, estas serviram também de facilitadoras para o momento da entrevista. Na pesquisa principal, utilizaram-se, na entrevista, as imagens fotográficas tomadas durante a semana de observação, juntamente com as que foram empregadas na pesquisa realizada em 2006 (PALHANO, 2006).

A entrevista seguiu o modelo semiestruturada, proposto por Bogdan e Biklen (1994), ou seja, a entrevista foi realizada informalmente de maneira que a entrevistada pudesse discorrer de maneira autônoma, especialmente por estar falando sobre sua prática docente.

A proposta era que narrativa oral (entrevista) e a visual (fotografia) fossem aliadas para um melhor entendimento de como as educadoras dos CMEIs compreendiam o uso do brinquedo na rotina pedagógica das instituições.

Para a realização da coleta de dados, todos os sujeitos foram esclarecidos sobre o objetivo da pesquisa, bem como consentiram a utilização dos dados. O mesmo procedimento foi tomado com os pais das crianças matriculadas nos CMEIs investigados, que assinaram uma autorização para que as imagens pudessem ser utilizadas unicamente com a finalidade de concretizar a pesquisa.

Para melhor compreensão de toda a trajetória dessa pesquisa, faz-se necessária a apresentação dos procedimentos utilizados para a análise dos dados.

3.3 Análise dos dados

Devido à especificidade da pesquisa, no que se refere à análise dos dados coletados, utilizou-se da triangulação.

Segundo André (1983, p. 69), a triangulação “[...] significa a combinação de múltiplas fontes de dados, vários métodos de coleta

e diferentes perspectivas de investigação.” Essa estratégia metodológica tem o objetivo de identificar e analisar as incoerências, as contradições e os pontos comuns, alcançando uma visão mais ampla do objeto de estudo. Ela tanto permite evidenciar incoerências, contradições e pontos fracos de informações obtidas quanto dar solidez às informações confirmadas.

No caso específico da pesquisa, foi realizada uma análise interpretativa dessa combinação de dados coletados pela observação, fotografia e entrevistas, partindo, inicialmente, de uma leitura de todo material, para, posteriormente, fazer-se a análise.

Fez-se também outra leitura, para tornar a pesquisa mais evidente, pontuando os aspectos relevantes e categorizando-os para buscar a articulação entre as questões norteadoras e o referencial teórico.

Os resultados da triangulação foram organizados em três eixos de análise:

- O que é brinquedo?
- Para que serve cada brinquedo?
- Qual brinquedo para cada momento?

Assim, a análise dos dados busca revelar qual a compreensão das educadoras investigadas sobre o brinquedo na rotina - nos CMEIs de Curitiba, bem como as conclusões sobre o referido tema.

3.3.1 *Primeiro eixo: o que é brinquedo?*

A análise do conceito de brinquedo, relatado pelas educadoras durante as entrevistas, responde a primeira questão que deu norte a essa pesquisa, ao reafirmar também a ideia, já relatada por alguns autores (BOMTEMPO, 1990; KISHIMOTO, 1996), a respeito da polissemia de termos para se referir ao brinquedo.

As três educadoras investigadas, quando questionadas a respeito desse conceito, relacionaram-no diretamente com a ação, ou seja, o uso do brinquedo em suas diferentes dimensões de desenvolvimen-

to e os seus diferentes tipos utilizados. No entanto, por meio da fala dessas educadoras, foi possível verificar que cada uma atribuiu determinada função para os mesmos brinquedos.

Dessa forma, entende-se que elas reconhecem os brinquedos como material didático.⁹ No entanto, cada uma compreende a utilização desse objeto de uma maneira

Situações como essa são definidas por Brougère (2004a, p. 13) como brincadeira: “A brincadeira é, então, a função do brinquedo.”

Segue um trecho da fala de Raquel¹⁰, quando questionada sobre os diferentes materiais utilizados nas atividades da rotina pedagógica:

Bom... Para as atividades livres geralmente são brinquedos... Ou jogos de montar... Ou balde de fantasias... Isso para as atividades livres da tarde! Ou bambolê, lá fora... Ou bola... Ou a gente deixa eles brincar no parque de areia com os balдинbos, paçinhas que eles adoram, né? E para as atividades direcionadas¹¹ vai depender do tema que a gente tá trabalhando, entende? Mas, geralmente são 30, é... riscantes que são lápis, giz, carvão (CMEI São Rafael, 28 de novembro de 2008. grifo nosso).

Para a educadora Ester, o conceito de brinquedo está relacionado com o simbólico, conforme um trecho da entrevista a seguir: “Eu acho que o brinquedo, não é o brinquedo em si! (fez gestos com a mão como algo palpável) É a criança e o educador que faz o brinquedo” (CMEI São Miguel, 20 de junho de 2008).

Para a educadora Miriã, o brinquedo:

[...] não tem uma conceituação pronta para ele, por que ele é de uma vastidão, que na verdade ele não chega a ser um material pedagógico, ele não chega a ser um material apenas lúdico. [...] Eu vejo assim, que o brinquedo você vai estar colocando o seu interior naquilo ali. [...] É algo que vem do social, algo que vem daqui de dentro (CMEI) e o que vem de dentro da criança, sendo expressa naquele material (CMEI São Gabriel, 12 de dezembro de 2008).

Como se viu, as definições apresentadas pelas educadoras entrevistadas se aproximam até certo ponto do conceito adotado nessa pesquisa, ou seja, objeto da cultura escolar.

Aproxima-se quando se pensa no “[...] conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos” (FORQUIN, 1993, p. 167). No entanto, distancia-se quando se pensa que a cultura escolar “[...] não é somente um conjunto de imperativos no qual se inscreve necessariamente todo projeto pedagógico [...] ela é também, mais fundamentalmente, o que constitui o objeto mesmo de ensino” (FORQUIN, 1993, p. 167).

Assim, as definições se distanciam do conceito de objeto, que pode ser reconhecido pelos diferentes sujeitos escolares como suporte para o brincar.

3.3.2 *Segundo eixo: para que serve cada brinquedo?*

Por meio das falas das educadoras, foi possível compreender que o conceito de brinquedo se confunde com sua função pedagógica, com os tipos de brinquedos e com a ação de brincar livre (brincadeira).

Mas, afinal, para que serve cada brinquedo? Esta foi uma das questões feitas às educadoras durante a entrevista, quando se percebia que elas não tinham um conceito formado sobre o termo “brinquedo” e que se confundiam com termos “brincar” e “brincadeira” e com a utilização (função) deles na rotina do CMEI.

Na tentativa de compreender a serventia de cada brinquedo, as educadoras relataram que muitos brinquedos não são utilizados devido à quantidade insuficiente para atender a demanda de crianças. Esse fato leva a acreditar que diante das situações de compra de brinquedos, esses objetos são vistos como material de consumo e não como material didático.

Dos brinquedos que estão disponíveis nos CMEIs, convém então questionar: quais estão sendo inseridos na rotina pedagógica dos contextos pesquisados? E em que momentos da rotina?

3.3.3 Terceiro eixo: qual brinquedo para cada momento?

Observar a organização da rotina existente nos CMEIs de Curitiba foi uma necessidade para identificar quais, como e em que momentos o brinquedo aparece nesta rotina.

A análise realizada das falas das educadoras, e complementada pela visualização das imagens registradas, permitiu concluir que tanto as educadoras quanto as crianças estão condicionadas a chegar ao CMEI e respeitar uma rotina predeterminada.

Segundo Batista (1998, p. 11), ocorre que nos CMEIs: “[...] não é a atividade que determina o tempo, mas o tempo que a determina.” É justamente isso que foi possível constatar nos CMEIs investigados. A seguir, há um trecho da fala de uma das educadoras a respeito da rotina:

[...] aí levantam, fazem um lanche... Aí de tarde a gente faz uma brincadeira, ou leva eles lá para fora, geralmente a gente conta história neste horário. A gente faz as atividades que eles não fazem de manhã, neste horário por que é o horário que a gente tá sozinha, e sozinha para a gente aplicar atividade escrita ou desenho é bem complicado, é por isso que a gente faz as atividades mais livres ou conta história, ou deixa eles contarem... faz uma coisa diferente [...]. Daí as três e meia, quando a D. Benta¹² volta já é sopa, aí eles tomam sopa a gente volta para a sala [...] (Entrevista Educadora Raquel, CMEI São Rafael, 28 de novembro de 2008. grifo nosso).

Todos os horários são preestabelecidos: os de alimentação, para ir ao parque, para ir à sala de vídeo, para fazer uso dos brinquedos de uso comum etc. Dessa forma, visualizam-se as crianças vivendo em uma realidade muito próxima do modelo de cotidiano da escola dos níveis posteriores e/ou do trabalho do mundo dos adultos.

Foi justamente essa rotina impessoal e fragmentada que foi relatada pelas educadoras dos CMEIs de Curitiba.

Assim, justifica-se a necessidade de se ter analisado a rotina dos CMEIs, pois foi possível, por meio desta rotina, verificar o processo

de seleção dos brinquedos para as práticas pedagógicas. Destaca-se que, em apenas um das três instituições investigadas, a educadora relatou que o planejamento é flexível e que a escolha dos materiais ocorre também pela necessidade das crianças no momento em que a atividade está ocorrendo.

A falta de flexibilidade no planejamento e na seleção dos brinquedos para uso na rotina pode se tornar um problema, especialmente se o brinquedo não condiz com a realidade das crianças ou ainda se for utilizado como um instrumento de controle, com caráter de imposição, mascarado no papel de material didático.

Para Uemura (1999), o uso do brinquedo de maneira inadequada acarreta em uma prática distorcida quando do uso do brinquedo como material didático.

A condição de material didático independe do fato de ter sido idealizado e confeccionado com finalidade pedagógica. Dessa forma, todo brinquedo pode ser material didático (UEMURA, 1999).

Mas, afinal, quais os critérios utilizados para a escolha desse material didático? No ambiente dos CMEIs eles tornam-se recursos didáticos? Que brinquedos são esses? Quem os selecionam?

Retomando a pesquisa realizada em 2006, na qual se teve a oportunidade de entrevistar os responsáveis pela compra de materiais nos CMEIs de Curitiba (PALHANO, 2006), foi praticamente unânime resposta a respeito de como era feita a seleção de brinquedos para compra: “[...] *primeiramente que viesse de interesse para as crianças. Não de interesse para os adultos, porque de repente para o adulto é bom, e a opinião dele é fechada, é bom e acabou!*” (Entrevista da diretora nº 4, 19 de maio de 2006).

No entanto, dois anos mais tarde, teve-se a oportunidade de entrevistar as educadoras de sala, e estas, quando questionadas sobre critérios para seleção de brinquedos a serem utilizados na semana, tiveram como critério predominante o que estava previsto no planejamento, na organização da rotina. Em nenhum momento surgiu o interesse das crianças como critério.

As educadoras entrevistadas justificam o uso do brinquedo para momentos isolados, o que, mais uma vez, retrata a estrutura de uma rotina fragmentada e impessoal.

Ao entender o brincar como um fazer espontâneo da criança, destaca-se que este fazer pode estar sob os olhares das educadoras não com o caráter de controlar as crianças, mas sim de aproveitar esse momento de espontaneidade para atuar, se interessante julgar, como “[...] interferidor [...], como facilitador ao oferecer condições favoráveis e, como acionador, ao criar condições pedagógicas específicas” (UEMURA, 1988, p. 65).

Ao criar essas condições pedagógicas específicas, o educador proporciona o momento de aprendizagem por meio da brincadeira, pois “[...] o brinquedo não pode impor-se na brincadeira sem essa decisão de quem brinca interagir com ele” (BROUGÈRE, 2004b, p. 258). Dentro da escola da criança muito pequena, nota-se que essa decisão pode surgir tanto da criança quanto do educador, no instante em que age como interferidor buscando momentos de aprendizagem no divertimento infantil.

Assim, tão importante quanto selecionar um brinquedo para determinado momento, é a ação da educadora para mediar de uma maneira que a criança consiga explorar ao máximo suas funções, inclusive as inerentes ao planejamento pedagógico.

Tudo quanto foi dito compõe a análise a respeito da compreensão das educadoras dos CMEIs de Curitiba sobre o brinquedo, uma vez que ele está presente na rotina pedagógica e são elas que estabelecem critérios para sua utilização.

Conclusão

“Ah... mais já? Só mais um pouquinho...”

Só mais um pouquinho. É esta a sensação que se tem ao escrever as últimas palavras deste artigo, como uma criança que necessita interromper a brincadeira pela solicitação da mãe ou da educadora

e diz: “justo agora que estava ficando mais legal!” É o sentimento que sem tem ao finalizar este artigo.

Para se guardar (concluir) tudo quanto foi investigado, destacam-se alguns pontos relevantes desta brincadeira (artigo) e deixam-se outros brinquedos (questões) para amanhã (novas pesquisas).

O brinquedo, apesar de sua constante presença nos CMEIs, é um tema pouco explorado em seus aspectos teórico e prático.

Fala-se muito a seu respeito, mas, de acordo com as conclusões deste artigo, o objeto ainda está por ser descoberto como recurso didático nas práticas pedagógicas da educação infantil.

Nos contextos pesquisados, as educadoras, por meio das entrevistas, relatam que o brinquedo oportuniza as relações de interação social, imaginação, vivência de diferentes experiências, diferentes emoções, conflitos, bem como o desenvolvimento individual de cada criança.

Elas conceituam, cada uma a sua maneira, o que é brinquedo, mas não relatam a respeito de seus diferentes tipos para cada momento da rotina.

Nota-se que as educadoras compreendem o brinquedo como um material didático para a educação infantil e reconhecem para que servem (sua função), mas ainda estão por assimilar seu uso como recurso didático, pois não identificam momentos nas práticas pedagógicas em que eles possam ser utilizados para o desenvolvimento destas como auxiliares no processo de apresentação e de aprendizagem dos diferentes conteúdos da educação infantil.

Na opinião das autoras deste artigo, a compreensão por parte das educadoras a respeito do brinquedo como recurso didático para a prática pedagógica na educação infantil é influenciada por diversos fatores.

Inicialmente, é possível a dificuldade das educadoras em registrar as práticas para discussão entre pares e avaliação. Outro fator que dificulta a compreensão é o grande número de crianças por sala

de atividades, e, conseqüentemente, o número reduzido de materiais e de educadoras por criança. Segundo elas, por diversas vezes, essa situação dificulta uma prática de qualidade, pois a quantidade de brinquedos é insuficiente para atender o número de crianças matriculadas.

As educadoras descreveram algumas funções de brinquedos específicos, mas elas estão ainda por entender qual brinquedo utilizar em cada momento da rotina pedagógica na educação infantil.

Conclui-se que, independente dos conceitos apresentados pelas educadoras, o brinquedo enquanto objeto da cultura escolar se funde, dentro dos contextos pesquisados, no papel de material didático, de recurso didático e, por vezes, de conteúdo das práticas pedagógicas na educação infantil.

Assim, finaliza-se este artigo entendendo que essa temática ainda necessita de estudos e discussões para ser aprofundada. Isso especialmente pela falta de literatura específica sobre o brinquedo na rotina pedagógica da educação infantil.

Diante disso, as autoras têm a consciência da necessidade de continuar seus estudos nessa temática, bem como a esperança de que a presente pesquisa possa motivar outras investigações que aprofundem e ampliem as questões e conclusões aqui apresentadas.

Notas

¹ Entende-se por protagonistas: “[...] os **fabricantes** (e mais além o sistema de produção e de distribuição que faz com que ele exista que contribui para o seu significado e o torna acessível), as **crianças** visadas por esses fabricantes e que vão usá-lo e finalmente, os **pais** e, mais além, todos os adultos (familiares, **educadores**, amigos) que o põem à disposição desses seres dependentes, com presentes e com a construção de ambientes (**creches, escolas**, centros de lazer, ludotecas)” (BROUGÈRE, 2004b, p. 15. grifo nosso).

² Cultura da escola: conjunto das “[...] características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios

- de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de estão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p. 167).
- ³ Atividades didáticas são as que possibilitam o aprendizado.
 - ⁴ Cultura escolar: “[...] conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FOURQUIN, 1993, p.167).
 - ⁵ De acordo com Rosa Batista (*apud* MACHADO, 1996), o termo “pedagógico” é, na maioria das vezes, utilizado em creches e pré-escolas para distinguir atividades nobres das menos nobres. Na perspectiva da autora, as atividades pedagógicas são aquelas que, no entender dos adultos, ensinam algo às crianças.
 - ⁶ Pesquisa exploratória, na qualidade de parte integrante da pesquisa principal, “[...] é o estudo preliminar realizado com a finalidade de melhor adequar o instrumento de medida à realidade que se pretende conhecer” (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995, p. 321).
 - ⁷ Pesquisa principal é termo utilizado por Piovesan e Temporini (1995) para caracterizar a pesquisa como um todo, do qual a pesquisa exploratória faz parte integrante.
 - ⁸ Nomes fictícios para preservar a identificação das instituições pesquisadas.
 - ⁹ Material didático é “[...] algo que expressa um **estado e pode vir a ser recurso didático**” (UEMURA, 1988, p. 71. grifo nosso).
 - ¹⁰ Os nomes são fictícios para preservar a identidade das educadoras entrevistadas.
 - ¹¹ Atividades direcionadas é termo utilizado pela educadora para se referir às atividades pedagógicas.
 - ¹² Nome fictício para preservar a identidade da pessoa.

Referências bibliográficas

- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. *Fotoetnografia da Biblioteca Jardim*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Tomo Editorial, 2004.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazos Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

- _____. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Caderno de pesquisas*, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.
- AUGUSTOWSKY, Gabriela. *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: NOVEDUC, 2007.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BATISTA, Rosa. *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. 1998. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez et al. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOMTEMPO, Edda. (Coord.). *A psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos*. São Paulo: Nova Stella-EDUSP, 1986.
- _____. *Cadernos do EDM*, Comunicações & Debates, São Paulo, v. 2, n. 2, jun./1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. vol.1.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004a. (Coleção Questões da Nossa Época).
- _____. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004b.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GARANHANI, Marynelma Camargo. *Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. *Quietas e caladas: reflexões sobre as atividades de movimento com crianças na Educação infantil*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar In: Vygotsky, Lev Semenovich; Luria, Alexander Romanovich; Leontiev, Alexei Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142

LÜDKE, Menga; André, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MICHELET, André. A classificação de jogos e brinquedos: a classificação da ICCP. In: FRIEDMANN, Adriana, et al. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. 4 ed. São Paulo: Edições Sociais/Abrinq, 1998. p. 159-172.

OLIVEIRA, Flávio Ismael da Silva; RODRIGUES, Sérgio Tosi. Affordances: a relação entre agente e ambiente. *Revista Ciência e Cognição*, v. 9, p. 120-130, 2006.

PALHANO, Nathália Crescêncio. *Características e Especificidades de brinquedos presentes nos CMEIs de Curitiba-PR*. 2006. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edmea Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Rev. Saúde Pública*, v. 29, n. 4, p. 318-325, ago. 1995.


UEMURA, Eico. *O brinquedo e a administração no contexto escolar*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. *O brinquedo e a prática pedagógica*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de Jose Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola.*. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época).

_____. *Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a prática institucional.* 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.



**II - III Congresso Internacional
de Pedagogia Social (CIPS)**

*II - III International Congress
of Social Pedagogy (ICPS)*

Apresentação do III Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS)

Presentation of the 3rd International Congress of Social Pedagogy (ICPS)

O III Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS) foi realizado no período de 20 a 24 de abril de 2010, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), contando com participantes oriundos de 17 estados da federação e de nove países (Argentina, Chile, Uruguai, Cuba, Colômbia, Espanha, Alemanha, Angola e Portugal).

Este III CIPS enfatizou a organização dos educadores sociais brasileiros em associações representativas da categoria, na regulamentação da educação social como profissão e nas propostas de formação para o educador social e o pedagogo social. Para cumprir esses objetivos, criou-se Associação Brasileira de Pedagogia Social (ABRAPsocial), debateu-se o projeto de lei em tramitação no Congresso Nacional com o deputado Chico Lopes (PCdoB), autor da proposta, e discutiram-se modelos de formatação de cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação existentes ou em fase de organização no Brasil e no exterior.

Este congresso serviu para colocar, definitivamente, a pedagogia social, que está em construção no Brasil, como marco importante do movimento internacional, especialmente pela presença, como observadores internacionais, de representantes das duas principais entidades acadêmico-científicas da área: Associação Internacional de Educadores Sociais (AIEJI), responsável pelos 17 congressos mundiais de educadores sociais, sediada em Montevideo, no Uruguai; e Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), com sede na Universidade Santiago de Compostela, na Espanha.

Marco importante deste congresso foi a constituição da linha editorial denominada “Coleção Pedagogia Social”, a ser inserida no catálogo da Editora Expressão e Arte e destinada a subsidiar a ABRAPSsocial nos esforços de difusão e de consolidação da pedagogia social e da educação social no Brasil, bem como editar e publicar ensaios, estudos, pesquisas e material didático pedagógico orientado para a formação do educador social. Para a devida qualificação acadêmico-científica desta Coleção, foi constituído um Conselho Editorial integrado por brasileiros e por estrangeiros.

Recebemos o gentil convite da editoria da Revista de Ciências da Educação, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), para publicar, neste número 22, os oito trabalhos de maior interesse acadêmico.

Roberto dos Santos da Silva, Natália Pinheiro Xavier e Domingos Sávio Abreu apresentam o perfil do educador social na cidade de Fortaleza, sede da primeira Associação Brasileira de Educadores Sociais, enquanto que Jacyara Silva de Paiva tematiza a epistemologia da educação social a partir de entrevistas com educadores de Porto Alegre, Salvador e Vitória.

Carla Juliana Pissinatti Borges e Érico Ribas Machado, com dissertações de mestrado já defendidas, ampliam as discussões sobre os diversos recortes e interfaces da educação social e da pedagogia.

Ainda no sentido de aprofundamento das reflexões no âmbito da Comissão Organizadora dos CIPS, João Clemente de Souza Neto envereda pelas articulações entre teologia da libertação e pedagogia social e Rogério Moura explora, com mais profundidade, o domínio sociocultural da pedagogia social, recorrendo a Hannah Arendt para tematizar o trabalho infantil à luz da educação social. Quanto a mim, Roberto da Silva, autor desta Apresentação, eu aceitei tematizar a questão da educação em prisões, consignando no texto as reflexões quanto à possível conciliação entre os objetivos da educação e os objetivos da execução penal, apresentando, pela primeira vez, a ideia do projeto político pedagógico para a educação em prisões.

Cauê Nogueira de Lima nos apresenta um texto, também oriundo de sua dissertação de mestrado, que põe fim a toda uma era de estudos e pesquisas sobre o modelo FUNABEM/FEBEM, necessário para iniciarmos uma novo período de propostas e de soluções para a questão do ato infracional cometido por adolescentes.

Essa fecunda parceria entre o CIPS e a Revista de Ciências da Educação, iniciada pelo ex-editor Marcos Francisco Martins, agora sucedido por Luís Antonio Groppo, tem sido estratégica para socialização dos conhecimentos, dos estudos e das pesquisas realizadas na área de educação popular, social e comunitária. E os oito artigos que serão apresentados, esperamos nós, representam significativa contribuição para a reflexão de todos aqueles que acreditam que uma outra pedagogia é possível.

Setembro de 2010.

Prof. Dr. ROBERTO DA SILVA

Professor Livre-Docente do Departamento de
Administração Escolar e Economia da Educação da
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)

E-mail: kalil@usp.br

Epistemologia da educação social de rua

Epistemology of street social education

Recebido: 30/06/2010

Aprovado: 31/08/2010

Jacyara Silva de Paiva

Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sob orientação do Prof. Dr. Hiran Pinel e coorientação do Prof. Dr. Roberto da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). *E-mail:* jacyara@superig.com.br

Resumo

Este artigo tem sua relevância científica dada pela própria extensão do fenômeno social – a educação social de rua –, buscando o aporte teórico e metodológico da pedagogia social, pois o movimento social e histórico possibilita desvelar novos instrumentos para compreensão dos saberes produzidos na e a partir da rua no presente e também no futuro.

Palavras-chave

Educador social, pedagogia social, educação social.

Abstract

This research has given its scientific importance due to the nature of the social phenomenon in which the Street Social Education, looking at the theore-

tical and methodological framework of social pedagogy: the historical and social movement, enables unveil new tools for understanding of knowledge produced in and from the street at present and in the future.

Keywords

Social educator, social pedagogy, social education.

Introdução

Como educadora social de rua, reafirmada na condição de pesquisadora, sinto a necessidade de olhar no espaço exterior, nas margens, entre lugares invisibilizados socialmente, pois sei que preciso explorar a fronteira simbólica que separa crianças e adolescentes em situação de rua dos que com ela dialogam.

A relevância científica deste artigo é dada pela própria extensão do fenômeno social, não mais circunscrito às grandes cidades brasileiras nem aos países subdesenvolvidos, onde a educação social de rua, agora iluminada pelo aporte teórico e metodológico da pedagogia social, possibilita desvelar novos instrumentos para compreensão dos saberes produzidos na e a partir da rua, assim como novos marcos teóricos e metodológicos para a formação dos educadores sociais de rua.

Como educadora social de rua, trabalho com andarilhos, que são assim por ser essa a condição possível no momento atual. No mestrado, caminhei com essas pessoas, escutando-as de todas as formas que eu conseguia, afinal,

[...] é condição essencial escutar as vozes, as vozes jamais escutadas [...] das mulheres, dos negros, dos índios, dos pobres, dos civis [...] pertencemos a nações que nasceram mutiladas [...] elas têm uma cultura passada, literatura, que também está mutilada” (GALEANO, 2007).

Galeano (2007) ainda nos convoca a recuperar essas vozes perdidas, por isso, no doutorado, minha “consciência andarilha” se dirigiu ao processo da epistemologia da educação social de rua, pois

eu sentia necessidade de me pôr à procura das vozes, das experiências, agora de outros educadores sociais de rua que se encontram, por vezes, invisíveis, às margens da sociedade, com os vitimizados.

Meu cenário atual de investigação é a educação, fazendo interface com outros saberes, conhecedora que não existe uma educação, mas “educações”, que se constituem em vários espaços, e nesse caminho serei andarilha. Andarei nesse campo amplo tentando não reduzi-lo nem limitá-lo, pois, quando falo em educação, falo, assim como Freire, em um processo de emancipação humana. Por isso, não posso limitá-lo à educação escolar, apesar de saber e sentir a importância desse tipo de educação.

Quando opto por tomar a práxis pedagógica de rua como processo, como leitura da realidade, conscientização, dialogicidade, e como ação-reflexão-ação, penso que, ao fazer assim, de alguma forma, estarei contribuindo para que essa prática de ser educador social de rua seja pensada, conhecida, compreendida enquanto realidade única, complexa e plural, cheia de entornos, de possibilidades, de potencialidades e de provisoriidades, pois esta prática que se desvela a mim não é estática e definitiva, mas está sempre em movimento e sendo compreendida de várias formas (LIBERALESSO, 2008). Contudo, essas várias formas de compreensão podem, de maneira efetiva, contribuir para a mudança da educação, bem como para formação de educadores sociais e escolares.

Pensar a prática, desvelar a experiência de ser educador social de rua, perceber sua epistemologia é, de alguma forma, contribuir para uma possível visão diferenciada, cheia de significação; possível porque o contexto do educador social de rua possui muitas faces e pode ser visto de várias formas, compreendido por meio de diversos olhares. Para isso, é fundamental que os colaboradores da pesquisa que irá compor este artigo se percebam como seres ao e no mundo, capazes de agir conscientemente nesse nosso espaço latino-americano, ajudando a criar outros modos de viver e, talvez, seres mais humanos.

“[...] modos de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo” (PINEL, 2003). Freire (1974, p. 30) diz a este respeito que:

[...] a conscientização é, nesse sentido, um teste da realidade. Quanto maior a conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto ante o qual nos encontramos para analisá-lo. Por essa razão a conscientização não consiste em estarmos diante da realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A consciência não pode existir fora da *práxis*, isto é, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui de maneira permanente o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

1. O contexto/cenário que está diante de mim: a pedagogia social e educação social. Que caminho é esse?

A educação é global, social, acontece ao longo da vida e tem o objetivo de capacitar o indivíduo para viver em sociedade (PETRUS, 2003). A educação social costuma ser mais hábil, flexível, versátil e dinâmica. É uma prática pedagógica da pedagogia social que se transforma em um instrumento de promoção, libertação pessoal e comunitária, contribuindo para construção de um mundo mais justo.

A educação nasce como uma contribuição ao atendimento daqueles que se encontram excluídos de qualquer proteção necessária para o seu desenvolvimento. “Educação não é uma solução, mas uma inter(in)venção” (PINEL, 2003, p. 278).

Compreendemos a educação social como uma prática da pedagogia social que está além da informação, pois acredita no ser humano como ser incompleto e que está sempre em constante desenvolvimento. Por isso não limitamos a educação social às classes sociais ou à criança, tão pouco aos chamados excluídos pela sociedade. A educação social é para todos e está presente durante toda vida do ser sensível, perceptível, capaz de transcender em seu meio social que se chama humano.

Essa educação consiste em um modo de educar voltado aos interesses e às necessidades dos educandos em um ambiente adaptado ao aluno, à sua cultura e ao seu meio social, conseguindo, de forma integral, compreender o indivíduo como o tal pensa em sua formação e realiza o fazer da “ensinagem” social. Assim, torna-se condição essencial esse olhar atento para a pessoa e seu capital social.

No Brasil, a pedagogia está voltada, prioritariamente, ao sistema formal de educação, não se importando com a educação que ocorre fora dos âmbitos escolares. Talvez esta não se preocupe porque não consegue sistematizar ou colocar em uma grade curricular o saber que é produzido por crianças que vivem em desvantagem econômica. Sem dúvida que o ensino formal abriu suas portas para todas as crianças brasileiras, contudo a porta de saída também se abriu a partir do momento em que a escola não dá conta de compreender o ser dessa criança. Além disso, muitas vezes os pedagogos se assustam com a diversidade de profissionais que se interessam por esse campo da pedagogia social e que colaboram, e muito, com seus saberes no processo diferenciado dessa ação pedagógica.

A questão social do mundo globalizado e de sua contextualização no Brasil recoloca em discussão a problemática da produção e da distribuição da riqueza, tema debatido nos clássicos da sociologia. Nessa realidade é que o educador constrói um conhecimento que tende a ajudar a humanidade a encontrar formas de superar ou amenizar a desigualdade. Portanto a práxis do educador social, cujo projeto político pedagógico é incluir as vítimas da desigualdade social, ocorre em um caldeirão de conflitos humanos, políticos e sociais (RYYNÄNEN, 2009).

Segundo o princípio constitucional que consta no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

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

Além desse importante princípio constitucional, podemos perceber um avanço no Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ao ampliar o conceito de educação para além dos muros da escola e ao dizer que esse processo se desenvolve na família, na convivência humana, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade cível e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Fica claro então que, nessa minha caminhada de pesquisadora, meus colaboradores são educadores sociais de rua e, de acordo com as pesquisas realizadas, exercem práticas educativas cheias de sentido, as quais, segundo seus relatos, são, na maioria das vezes, invisibilizadas e destituídas de seu real valor social e educacional; são educadores que, teimosamente, mesmo contra todas as adversidades na práxis, confiam no potencial de seu educando, acreditando que ele pode mudar sua história e que pode sair da condição de vítima, emancipando-se.

Penso que, devido a esses fatores, em nosso país, essa invisibilidade marginal tem contribuído para não sistematização de toda riqueza da prática pedagógica construída nos “entre lugares”, nas margens, junto com as vítimas sociais (BHABHA, 2003). Quanto à formação profissional, encontram-se, muitas vezes, somente em cursos de capacitação que se preocupam com a informação e, talvez, com a conscientização, mas dificilmente com a formação pessoal do educador que trabalha em campos específicos, com metodologias diferenciadas, que dialoga com as vítimas e com aqueles que se encontram na margem, na periferia das periferias.

A pedagogia social surge enfim no Brasil como um caminho para se pensar a educação social, como um novo paradigma alternativo e aberto que vem refletindo a complexidade da sociedade que vivenciamos, caminho este que não devemos desprezar, pois seu conteúdo é riquíssimo para a ação do educador e para o desenvolvimento do educando.

A pedagogia social é reconhecida como ciência destinada à formação profissional, ainda que com diferentes matizes para contemplar a especificidade de cada país (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009). Portanto não é propósito dessa pedagogia utilizar-se de modelos prontos de outros países. A especificidade, a singularidade econômica, política e social, que representa hoje um outro modo de pensar a educação, o qual não pode ser classificado de melhor ou pior, mas, sim, com outro olhar, é que dará a tonalidade da pedagogia social no Brasil.

Vivemos atualmente no Brasil um momento de desvelamento teórico em relação à pedagogia social, um momento de pesquisa em que vários pesquisadores em educação escolhem o campo da pedagogia social para sua produção. Esse movimento acontece principalmente na Universidade de São Paulo (USP), Mackenzie, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Por meio dos esforços do grupo de pesquisa de pedagogia social, coordenado pelo professor Dr. Roberto da Silva, esse movimento tem se estendido a outras universidades de outros Estados por intermédio das jornadas brasileiras de pedagogia social

Convém esclarecermos que os termos “pedagogia social” e “educação social” não são sinônimos. O primeiro é disciplina científica, teoria que irá fornecer as ferramentas para o segundo, que é a práxis. Na verdade um está intrinsecamente ligado ao outro.

A pedagogia social exige um processo permanente de teorização sobre a prática, para o avanço histórico do movimento popular que se insere. A criação e a recriação dos fundamentos metodológicos favorecem a formação sólida e consistente da postura do educador social, principalmente transformando-o e um agente multiplicador, ou seja, de formador, na prática social, junto aos setores populares. Os momentos de reflexão e de sistematização coletiva permitem o crescimento, a autonomia e a independência dos educadores

sociais, bem como a autocrítica e a autorrevisão constante de seu processo como agente de mudança e também do grupo com o qual partilha sua ação educativa (GRACIANI, 2009).

Graciani (1999), de maneira muito feliz, diz que a pedagogia social não exige apenas competência técnica especial do educador – talvez esse seja um dos nossos diferenciais –, mas também solidariedade humana e compromisso político com o educando, uma vez que se almeja que o nosso educando seja um sujeito de direitos e que tome posse de sua cidadania.

Diante dos horizontes que vemos com a pedagogia social, percebemos como é próxima sua relação com a pesquisa. Compreender como ocorre essa produção de conhecimento no campo da educação social de rua constituiu-se o desafio principal da pesquisa que embasa este artigo. Sabemos que ele não se produz apenas por uma via, mas é um resultado de um processo colaborativo entre educador e educando. Eles agem o tempo todo em parceria, “contaminados” um pelo outro, em uma ação-reflexão constante, pois sem isso o conhecimento seria algo mecânico e irrefletido.

O conhecimento vai existir na medida em que for “contaminando” as pessoas, tornando-as cúmplices, parceiras uma das outras dentro desse processo de permanente construção e reconstrução, pois este não é estático, não possui um final; é constantemente processual, uma andarilhagem que tem sempre novas paisagens a mostrar. O conhecimento se constitui na união dos seres, na experiência existencial compartilhada entre educador e educando no mundo em constante inter(in)vencão, em um diálogo que envolve uma constante reflexão e ação no campo da pedagogia social/educação social.

A pedagogia social seria, enfim, um “inédito viável”, um acreditar em outro possível processo educativo que, na verdade, já ocorre nas margens, nas diversas periferias. A palavra “inédito viável”, empregada por Freire (1980), é carregada de crenças, sonhos, desejos,

aspirações, medos, angústias, ansiedades, vontade de fazer. Essa palavra, em seus modos de ser e de fazer, traz consigo um sentimento que nos leva a nos incomodar, não nos conformar e lutar por mudanças. A pedagogia social hoje seria então um “inérito viável” pelo que devemos lutar, pois não há nada definitivo nem acabado. Por isso o sonho ainda é possível, mas somente no que se dá na coletividade, na relação com o outro.

Para Graciani (2009), a pedagogia social exige um processo permanente de teorização sobre a prática para o avanço histórico do movimento popular no qual se insere. Segundo a autora, os movimentos de reflexão e de sistematização coletiva favorecem o crescimento, a autonomia e a independência dos educadores sociais. O desejo de teorização dessas práticas me move à compreensão das práticas educativas sociais de rua realizadas nas cidades de Porto Alegre, Salvador e Vitória. Mergulhar na existência desses educadores, desvelando seus modos de fazer e, assim, contribuindo para sistematização da pedagogia social, faz de mim uma pesquisadora apaixonada pelo que faço, sabedora que a pedagogia social exige não só competência técnica, mas também compromisso ético, político, solidário e um olhar para com o ser humano.

A pedagogia social possui diferentes perspectivas, lugares em que ela pode ser pensada, repensada e refletida. Nós escolhemos as ruas como um espaço em que podemos pensar a pedagogia social e suas práticas educativas de rua.

2. Educação social de rua: um direito ou uma confirmação do não direito?

Na escolha das cidades de Porto Alegre, Salvador e Vitória, não tivemos a intenção de realizar um estudo comparativo, pois são realidades políticas e culturais bem diversas e comparar seria empobrecer a prática dos educadores desses locais. No entanto, ao escolher as cidades, procuramos aquelas cujo trabalho de educação social

de rua tivesse nascido de formas diferenciadas: em Porto Alegre, o trabalho surgiu por meio da iniciativa do Partido dos Trabalhadores (PT), que permaneceu a frente da cidade por 16 anos; em Salvador, o trabalho nasceu por intermédio do Projeto Axé, sob a coordenação do ítalo-brasileiro Cesare La Roca; e em Vitória, o trabalho surgiu e sempre ressurgiu a cada nova administração.

Além de serem mal remunerados, os educadores não são inseridos em políticas sociais e sim em programas assistenciais precários que desanimam tanto os que já estão quanto os que pretendem aderir à causa, pois não existe legitimidade normativa em seu ofício. No entanto, esse profissional é capaz de provocar rupturas no ciclo da marginalização social, mediando, junto às crianças e aos adolescentes em situação de rua, mecanismos de exigibilidade do direito.

Uma questão que hoje preocupa não só a mim como pesquisadora, mas também aos meus colaboradores de pesquisa nas cidades de Porto Alegre e Salvador, é o modo como lidar diariamente com os não iguais, aqueles que estão à margem, os que estão credenciados à inexistência cívica, por não se enquadrarem ao padrão hegemônico de cor, raça, sexo, orientação sexual, religioso e consumista, reservando-lhes a cidadania lacunosa e frágil, na qual o Estado é o principal promotor do espaço de negação ativa. Paulo Freire (1988) define o trabalho de educador social de rua como sendo político, ideológico e pedagógico. “É preciso levar o menino a pensar a prática como o melhor caminho para pensar certo” (FREIRE, 1980, p. 15).

No cenário atual, temos as crianças e os adolescentes nas ruas, andarilhando sem e com esperança, mas que sempre me deram um desassossego, uma indignação. Por isso a educação social de rua não confirma um não direito. Pelo contrário, ela existe como processo de intersubjetividade e de encontro (humanidade), em uma perspectiva claramente emancipadora. Os educadores sociais de rua surgem na história com a alternativa de uma outra pedagogia,

ainda que invisibilizados, mas sempre assumindo a luta pela construção de alternativas possíveis e emancipadoras, transformadoras para as crianças e adolescentes que se encontram em situação de rua e privadas de seus direitos constitucionais.

O educador social de rua está sempre em busca de alternativas, de brechas, e é nessa busca de alternativas que Diniz (2000) nos diz que o educador deve se precaver para que a relação com o educando tenha um caráter pedagógico, ou seja, ela deve ser construída com o educando e não sobre ele, provocando, no dizer da autora, uma “forçosa socialização”. Segundo Diniz (2000), ao cair no desejo de normatização, ocorre a perda da tão necessária comparsaria pedagógica.

3. O que pretendo nessa andarilhagem e quais os questionamentos que pulsam dentro de meu ser?

Compreender as percepções e as vivências e procurar desvelar como os pressupostos educacionais se apresentam por meio da experiência de ser educador social de rua e contribuem na prática educativa no âmbito da educação social de rua foram os objetivos buscados em três cidades brasileiras: Porto Alegre, cuja educação social de rua constitui-se uma política pública elaborada desde a primeira gestão do PT, onde se tem um grupo de educadores sociais concursados como “monitores” e mais 13 grupos de educadores ligados a organizações não governamentais (ONGs); Salvador, onde o trabalho de educação social de rua é realizado há 15 anos por meio da ONG Axé, a qual, sustentada principalmente por empresas estrangeiras, atua realizando o trabalho educativo de rua, fiscaliza as ações do governo, tendo com ele vários embates, e possui em sua sede um importante centro de formação para o educador social de rua; e, por fim, Vitória, onde a educação de rua ainda não chegou a ser política de Estado, mas se apresenta, por ora, como política de governo, e está sempre se fazendo e se refazendo conforme a

administração. Seus educadores são basicamente assistentes sociais que não sentem a necessidade de pedagogos no trabalho.

Desvelar as experiências e a existência dos educadores nesses três territórios distintos, com caminhadas distintas, leva-nos a ficar mais atentos enquanto pesquisadores para saber como ocorre o entrelaçamento da teoria com a prática no cotidiano do educador social de rua, quais as potencialidades inventivas dos praticantes produtores de saberes teóricos e práticos. Por vezes não poderemos nos omitir de fazer contraposições, contudo esse não é um estudo comparativo, até porque estamos lidando com culturas diferentes e situações políticas distintas, mas trabalhando com a escuta do ser educador social de rua e suas subjetividades,

O que é e como é a epistemologia da educação social desenvolvida na práxis pelos educadores sociais de rua em territórios distintos como Salvador, Porto Alegre e Vitória? Como podem ser compreendidas, por meio de suas existências, as contribuições para as políticas públicas desenvolvidas para a criança e adolescente em situação de rua no Brasil?

São perguntas complexas que podem ser respondidas ou não, pois vivemos o momento de construção teórica, e, como tal, temos perguntas complexas com respostas por vezes inacabadas, com uma incompletude positiva que nos impulsiona. Buscamos a compreensão fenomenológica da experiência que a nós é desvelada por meio da fala, dos gestos e dos modos de ser dos educadores sociais, mas esse é um processo que vivemos com paciência, mas não com acomodação. Pelo contrário, como comunidade científica, buscamos a não acomodação, pois reconhecemos que “[...] a paciência nunca é alienante nem alienada em relação a um processo histórico. Paciência não é ficar: Eu nunca usei o verbo ficar, porque seria um absurdo. Eu tenho sempre usado o verbo partir” (FREIRE, 2004, p. 102).

4. Caminho de pesquisa

Percorro por esse caminho por perceber e sentir que a pedagogia social é, atualmente, no Brasil, uma ciência ainda em construção e que a compreensão de suas práticas por meio da educação social de rua certamente contribuirá para o aprofundamento dessa ciência.

A pedagogia escolar tem uma história e é amplamente desenvolvida pela didática, ciência ensinada nas universidades. A pedagogia social, que se desenvolve dentro de instituições não formais de educação, é uma disciplina mais recente que a anterior, pois nasceu e se desenvolveu, de modo particular, no século XIX como respostas às exigências da educação de crianças e adolescentes que viviam em condições de marginalidade e pobreza, de dificuldades na área social. Em geral, essas pessoas não frequentam ou não puderam frequentar as instituições formais de educação. Um dos principais objetivos da pedagogia social é o de agir sobre a prevenção e recuperação das deficiências de socialização, de um modo especial nos locais em que as pessoas são vítimas da insatisfação das necessidades fundamentais. Podemos afirmar que no Brasil a pedagogia social vive um momento de grande fertilidade. É um momento de criatividade pedagógica mais do que criação de métodos e conteúdos. Ao mesmo tempo, damos-nos conta que é chegado o momento em que precisamos sistematizar toda essa gama de conhecimentos pedagógicos para compreender melhor, interpretar o mundo e projetar intervenções educativas efetivas.

O desejo de pisar em territórios com uma produção significativa, como Porto Alegre, Salvador e Vitória, permite-me viver a potência do que me é estranho e, ao mesmo tempo, muito conhecido; permite-me identificar sentimentos de solidão que eu sentia e vivia enquanto educadora social de rua.

Propomo-nos ao desafio de problematizar a epistemologia da educação social de rua por meio da compreensão fenomenológica existencial, da experiência do educador social que está próximo

da criança e do adolescente em situação de rua, por entendermos que o processo de construção do conhecimento surge na prática, pela experiência vivida e sentida, no cotidiano do educador/educando. Essa compreensão do educando que vivi no mestrado com as crianças e adolescentes, e agora a de educadora vivenciada no doutorado, constitui-se em fontes de conhecimento cheias de sentido e com horizontes abertos para o presente e o futuro, em que encontro caminhos possíveis. O foco dessa pesquisa que compõe este artigo é na experiência subjetiva do sujeito, naquilo que ele narra. Por isso, como uma boa andarilha, não posso ter ansiedades excessivas. Preciso acompanhar as passadas de meu colaborador de pesquisa e, com ele, contemplar as visões e os horizontes que se desvelam. Assim como deixo de me ocultar, também para que este compreenda meu pensamento, envolvemo-nos um com o outro então, tomado por nossos gestos linguísticos.

5. Os fenômenos se desvelavam pelos caminhos

5.1 Porto Alegre

Desde que iniciamos nosso trabalho como educadora social em Recife, a cidade de Porto Alegre sempre foi uma de nossas principais referências por ser uma das pioneiras do trabalho de educação social de rua, possuindo, inclusive, uma escola para crianças e adolescentes em situação de rua; alguns dos poucos títulos que tínhamos sobre o assunto vinham de lá, bem como várias pesquisas na área. Todos esses aspectos nos levaram ao desejo de uma maior compreensão do fenômeno de educação social de rua que existia na capital gaúcha.

Em duas gestões do PT, o trabalho com as crianças e adolescentes que se encontravam nas ruas de Porto Alegre consolidou-se, contudo, com a troca partidária no comando da cidade, a educação social de rua ganhou novos desenhos.

A cidade era dividida em 13 regiões, 12 delas coordenadas por ONGs e uma delas composta apenas por funcionários efetivos concursados. Após reunir-me com outros grupos pertencentes a algumas regiões coordenadas pelas ONGs, decidimos realizar a pesquisa no núcleo de educadores estatutários. Senti-me mais a vontade com eles, uma vez que possuíam uma capacidade crítica reflexiva apuradíssima e, segundo eles, podiam fazê-la sem correr o risco de serem mandados embora.

Atuando como educadores, mas, na verdade, possuindo o cargo de “monitores”, nomenclatura pela qual se negavam a ser chamados, eles possuíam formação nas mais diversas áreas. Escolhemos para entrevistar duas pedagogas, um historiador, uma psicóloga e um tecnólogo em informática, com idades entre 35 a 53 anos, todos atuando como educadores sociais de rua.

5.2 Salvador

A escolha da cidade de Salvador aconteceu de forma semelhante a de Porto Alegre. Já sabíamos que Paulo Freire havia sido organizador do setor de formação do Projeto Axé, dando formação aos primeiros educadores sociais. Este Projeto constitui-se em ONG, com um centro de formação para educadores e uma biblioteca com vários trabalhos científicos, grande parte de estrangeiros, e títulos sistematizados. O Projeto Axé sempre nos chamou atenção, e chegamos a ler algumas de suas publicações. Esses fatores nos levaram a escolhê-lo como um território a ser desvelado.

Em Salvador, os educadores sociais possuíam uma estrutura de trabalho pautada, principalmente, na formação. Nenhum deles ia às ruas sem uma formação mínima de seis meses.

Ao iniciarem a ONG Axé, segundo seu fundador Cesare La Roca, o objetivo era que esta se transformasse em política pública e que o Estado pudesse assumir o trabalho depois de devidamente estruturado. Mas isso não ocorreu, e, até hoje, o Projeto Axé assu-

me esse trabalho, tendo cerca de 120 educadores sociais atuando, os quais possuem contratos regidos pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), e uma parte significativa desses profissionais já é fruto do próprio trabalho do Axé.

Os educadores entrevistados contavam com mais de dez anos de experiências e vivências; alguns estavam desde a fundação do Axé e participaram de várias formações com Paulo Freire. Eles chegavam a transpirar, literalmente, as categorias teóricas de Freire. Seus olhos brilhavam ao falar do pensador, e o ambiente era completamente contaminado pela teoria de freiriana.

Aqui compreendemos ser impossível pensar em educação de rua ignorando a pedagogia freiriana; ele é nosso suporte; ele esteve na criação do Projeto Axé, sonhou junto conosco, por isso sua metodologia é usada até hoje por nós. Mas vamos dando leituras diferenciadas claro (S3, Salvador).¹

As entrevistas aconteceram sempre sob a forma de existência, em que o encontro era o mais importante; não o encontro carne e osso, mas o encontro existencial. Esse era um fenômeno que sempre se apresentava de maneira imprevista; era um acontecimento que sempre exigia muito de mim, visto que ocupava o duplo lugar de educadora social de rua e pesquisadora. Era como se eu fosse sacudida a cada encontro diante da força da alteridade do outro.

Extremamente abertos ao desvelamento de suas experiências, eles falavam com propriedade e segurança como alguém que sabe o que realmente estava fazendo e o porquê de estar fazendo. Em Salvador, compartilhei diálogos com uma pedagoga, um historiador, um educador graduado em letras, que faz doutorado nos Estados Unidos, uma assistente social, todos se autodenominando, o tempo inteiro, como educadores sociais em processo de formação.

5.3 Vitória

A cidade de Vitória é o meu território, o chão em que piso, pois é onde está localizada a universidade na qual fiz minha graduação em direito, a especialização e o mestrado e na qual, atualmente, realizo

o doutorado. Por isso sinto um compromisso político e uma vontade de contribuir com os educadores e educadoras que militam nas ruas dessa cidade que me acolhe.

Nesse contexto, tanto em Porto Alegre quanto em Salvador, e, até mesmo, em Vitória, onde só iniciamos o processo e a produção, colaborativamente, dos dados, ao mesmo tempo em que pesquisava, aprendia, ensinava, dialogava e participava de processos formativos, não havia como separar essas perspectivas. Interagíamos, de modo dialógico, em torno do conjunto de experiências apreendidas processualmente com educadores sociais de rua, o que foi para mim uma experiência única e singular em cada território que pisei.

Durante a entrevista dialógica, percorremos um espaço único, em que eram realizados todos os movimentos e atos necessários, procurando captar a experiência integral no gesto em movimento. Naquele momento-movimento, estava atenta àquele mundo. Nesse sentido, Merleau-Ponty (1971, p. 336) escreve:

Por meu campo perceptivo, com seus horizontes espaciais, estou presente em meu meio, coexistindo com todas as outras paisagens que se estendem além, e todas essas perspectivas formam juntas uma única onda temporal, um instante do mundo; por meu campo perceptivo, com seus horizontes temporais, estou presente em meu presente, em todo passado que o precedeu e num futuro.

Nessa pesquisa, utilizei meus diários de campo, gravações de todos os encontros com os educadores, depoimentos e conversas espontâneas com moradores de rua das cidades mencionadas, conseguidos por meio do acompanhamento aos educadores em seus campos de trabalho. Utilizei, também, enquanto análise documental, as informações sistematizadas nos diversos territórios em que estive presente, além de prontuários, livros etc.

6. Teorias que se desvelam no caminho (base teórica)

Com essa pesquisa, quis poder vasculhar diferentes territórios e áreas de conhecimento que me falassem das margens, sem perder

de vista o caráter essencialmente pedagógico. Trata-se, na verdade, de uma tentativa de romper com estruturas coercitivas, colonizadoras e domesticadoras. Dussel e Freire me apontaram diversos caminhos revolucionários nessa encruzilhada, pois são teóricos que se propuseram não somente a falar sobre os oprimidos ou as vítimas, mas que teorizaram a partir deles e com eles, sentiram em suas próprias existências o que é ser periferia, optaram por ter uma utopia esperançosa. O registro das falas mais frequentes e significativas resultou em um emaranhado de categorias, sempre submetidas à aprovação dos educadores sociais envolvidos na pesquisa.

A pesquisa e a produção de dados por meio de entrevistas visualizaram a utilização dos teóricos citados, e não o contrário. Enrique Dussel é um filósofo da práxis, que nasceu em Mendoza, na Argentina de 1934. Sua história de luta pela libertação latino-americana é longa, tendo sido vítima de um atentado a bomba por parte do governo militar argentino. Podemos sentir, por meio de seus escritos, a influência marxista, pois Dussel, a todo instante, dialoga com os conceitos trazidos por essa corrente filosófica.

Dussel nos aproxima de algumas categorias, como proximidade, totalidade, exterioridade, libertação, alienação, o olhar da vítima, tomando como ponto alto a ética da libertação, baseada na materialidade humana, a partir da alteridade, do valor do outro. O diálogo é algo bem característico em sua filosofia. Estas categorias parecem existir dentro da cultura judaico-cristã, e o que Dussel fez foi ter um novo olhar em relação a elas, um olhar a partir do povo oprimido e vitimado da América Latina. O pobre, o oprimido, tem destaque; ele é o ponto-chave dos pressupostos do autor. Dussel nos leva a refletir sobre a proximidade como algo que é gênese na relação, isto é, o educador social de rua, na relação dialógica com o educando, precisa aproximar-se antes de estabelecer qualquer relação. É isso o que o Projeto Axé denomina de “paquera pedagógica”.

Freire e Dussel mostram, por meio de suas práxis, que a vítima é sua responsabilidade e não se eximem de assumi-la de todas

as formas que podem, mesmo correndo riscos de chamarem seus escritos de não científicos, em virtudes de suas posturas políticas e sociais. Em relação a esta crítica, Freire (1993a, p. 80) responde com propriedade que seria impossível “[...] a existência de uma prática educativa distante, fria, indiferente com relação a propósitos sociais e políticos”.

Essa responsabilidade reflexiva de Dussel e Freire – o reconhecimento da vítima e do oprimido como iguais, como sujeito vivo, pleno de sentidos, com memória, cultura, uma comunidade que precisa ser validada –, faz com que esses teóricos sejam legitimados nas comunidades dos oprimidos, fazendo-os, assim, uma forte referência em nossa pesquisa nas margens e com as margens.

De Paulo Freire, elegemos as categorias: oprimido, “inédito viável”, diálogo, conscientização e emancipação. Com essa base teórica, procurei compreender o sistema de opressão sob o ponto de vista filosófico e relacional. Minha dupla formação – pedagogia e direito – viabilizou a abordagem do direito como sistema pedagógico exemplar da prática dominante e opressora, que não pode ser ignorada nessa pesquisa.

Freire é considerado um dos principais construtores do conceito educação popular e um dos principais referenciais para a pedagogia social de rua. Pode-se, inclusive, afirmar que Paulo Freire é um dos mais importantes teóricos da pedagogia social e que sua obra é reconhecida internacionalmente nessa perspectiva e tem servido de base para pedagogia social nos países europeus.

7. Com a palavra, nossos protagonistas, meus companheiros de jornada: os educadores sociais de rua, descortinando suas histórias, ações, seu engajamento e suas decisões possíveis

Por meio dos diálogos com os meus colaboradores de pesquisa – os educadores sociais de rua –, compreendemos que o significado

de pedagogia pode ser visto e sentido no contexto do conceito de práxis. A educação social de rua, segundo a fala dos educadores de Porto Alegre e Salvador, é construída na ação pedagógica da e na rua. Desvelamos também em suas falas muitos pressupostos educacionais freirianos: dialogicidade, amorosidade, conhecimento, conscientização, ação-reflexão-ação, leitura da realidade, “inédito viável” e a existência de alguns outros, inclusive já apontados em uma pesquisa com educadores sociais, em Santa Maria (LIBERALESSO, 2008).

8. Desvelando intencionalidades por meio da práxis

8.1 Ação-reflexão-ação

Ação e reflexão são palavras que pulsam em toda a obra de Paulo Freire. O saber reflexivo da ação, o fazer para Freire sem a reflexão, torna-se meramente mecânico, repetitivo e sem sentido. O contexto teórico para Freire é inseparável do contexto prático. Neste contexto, acrescentaria hoje a necessidade de ação-reflexão-sistematização para que possamos (com)partilhar, dizer a palavra ao outro, falar do que temos feito e refletido.

9. Há confusão de fazeres na experiência de ser educador social de rua

9.1 Diretividade freiriana

Somos cobrados de todas as partes. O poder público quer que retiremos as crianças das ruas quase que a força; a população não quer conversa nem afeto entre os educadores e os meninos que estão na rua. Pensam que nós somos polícia, mas nós trabalhamos com afeto, com diálogo, com o ser humano e as necessidades dele, com educação (P1, Porto Alegre).²

Diretividade, no entendimento de Freire, seria um caminho viável que possibilitaria o educando a se emancipar. Essa é uma prática empreendida por um educador que sabe qual é o seu lugar. O fato

de não sabê-lo despotencializa sua ação com os educandos que estão nas ruas. A educação libertadora de Freire se consolidará por meio de práticas diretivas que esclareçam a educação que defende quem é e o que pretende sem neutralidades ou eternas confusões de fazeres. Percebemos que a ação do Estado despotencializa e reprime o educador, quando não deixa claro seu papel diretivo de educar.

10. A metodologia utilizada pelo educador social difere da metodologia utilizada pelo educador escolar

10.1 Pedagogias diversas/amorosidades

Professores e educadores sociais educam, mas há uma diferença: o primeiro visa a uma educação mais formal, com matérias escolares de matemática, português etc.; já os educadores atuam como eternos aprendizes, ensinando e aprendendo todos os dias por meio de uma leitura de vida, com um olhar mais micro e macro, conforme a história de cada indivíduo que chega até nós (S1, Salvador).³

Em Paulo Freire, o termo pedagogia aparece no título de diversas obras, indicando que, para ele, não existe uma pedagogia, mas pedagogias que correspondem a determinadas intencionalidades formativas e que se utilizam de instrumentais diversos, dentre eles: a amorosidade como uma potencialidade educativa, que é compartilhada, que significa comprometer-se consigo mesmo e com o outro e que nos faz produzir quantas pedagogias forem necessárias para dar existência digna ao humano (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008).

11. Dialogicidade e a relação que se horizontaliza sem perda de autoridade

O diálogo é o nosso ponto-chave; é a relação dialógica em que o educando é uma pessoa de direito, visto como um cidadão, momentaneamente privado dos bens de consumo, mas um cidadão que fala e é ouvido pelo educador social de rua. A pedagogia do desejo nos leva a suscitar a vontade de nos tornarmos em nosso educando, acreditando nele como pessoa humana e ouvindo-o de todas as formas (S3, Salvador).

O diálogo para o educador social de rua constitui-se em uma das categorias centrais de sua práxis. É preciso ouvir o outro, estar atento a cada palavra, cada gesto linguístico, deixando-o dizer e fazer o mundo. A coerência metodológica do educador social de rua está sempre pautada no diálogo com o menino e menina que se coloca diante dele. É preciso estabelecer um diálogo crítico e criativo em relação àquela existência humana que é o educando e que é parte essencial do trabalho do educador social de rua. Saber escutar é um dos saberes necessários quando se está nas ruas. Mas é preciso escutar não só o educando, como também a sua cidade.

O educador social de rua é um criador de espaços de escuta, sem agenda específica, sem sermão, sem moralismos, retomando a história de vida do educando e da história iniciada com a relação educador/instituição.

12. Formação como eixo fundante na profissão do educador social e formação profissional com compromisso sociopolítico

Nossos educandos são muito preciosos, algo que aprendemos com Freire, que foi o primeiro formador do Projeto Axé. Precisamos estar em constante formação, problematizando o cotidiano de nosso educando e percebendo a melhor forma de alcançá-lo. Por exemplo, há alguns anos, o nosso educando andava em grupos e usava loló;⁴ hoje, ele anda só, por conta do uso do crack (S3, Salvador).

Os educadores sociais de rua de Porto Alegre e de Salvador, por meio de suas falas e experiências, desvelam a importância do processo de formação não reprodutivo que se dá também nas ruas, quando educadores e educandos vão se tornando sujeitos do processo vivido, quando falam e são verdadeiramente ouvidos não apenas um pelo outro, mas por toda sociedade. É uma formação problematizadora que leva à ação-reflexão-ação-reflexão.

O ser humano é essencialmente diferente das demais espécies, porque ele não nasce pronto; é incompleto até a morte, sendo que cada indivíduo necessita se fazer, decidir o que virá a ser. Por isso

escutar, criar vínculos com esses seres da incompletude é algo quase mágico que permite que tenhamos esperança e sejamos criativos em nossas metodologias. Nas ruas, não valem contatos unilaterais; precisamos de diálogo, conquistas, vínculos para aprender e ensinar (FREIRE, 1984, p. 65).

13. Consciência

Antes havia esse cuidado para conosco, havia essa preocupação. Antigamente, nós estudávamos a rua; nenhuma ação que acontecia ficava na rua, a gente trazia para o grupo e fazia um estudo. Nós tínhamos uma formação em serviço, uma formação própria, diária. Toda reunião de equipe tinha uma parte que era para trabalhar a rua, vinham assessoras, psicólogos, pessoas de varias áreas da saúde, da educação etc. (P1, Porto Alegre).

Na fenomenologia, a consciência se caracteriza pela intencionalidade, que é, por vezes, contraditória, misteriosa, humana. Freire (1974, p. 59-60) nos fala sobre a consciência intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica. Ele nos propõe uma reflexão radical sobre a realidade em que se vive. Creio que esta reflexão faz parte do cotidiano, por vezes, solitário e invisibilizado, mas sempre cheio de esperança no sentido de reinvenção da complexa realidade vivida e sentida.

14. (Re)educação do educador

Descobrir o que sabe, o que traz de bom, o que é capaz de fazer. Não permitir que a visão de ladrão, do homicida, do viciado, do agressivo nos impeça de ver a pessoa, de não utilizar o conhecimento sobre o passado do educando para não colocar a exigência antes da compreensão. Ser exigente, mas exigir por degraus. Abrir espaços para que possa experimentar-se como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. Surpreender seus educandos e fazê-los perceber que aprender é prazeroso, que é difícil, mas não é impossível (S3, Salvador).

Como ser educador? O ser educador é um dos eixos fundantes do discurso político-pedagógico freiriano. A (re)educação desse

ser incompleto, inacabado, que se chama educador social de rua, é processual e, por vezes, lenta e confusa, pois está inserida em um contexto inóspito. Essa processualidade devagar ou acelerada é sentida na existência desses humanos que se propõem a trabalhar com crianças e adolescentes em situação de rua.

15. Leitura de mundo

É significativo nesses encontros mergulhar na história de vida dos educandos, buscando por meio da compreensão perceber seus potenciais e limites, para que eles se situem no mundo enquanto seres em desenvolvimento e se percebam como sujeitos de direitos e deveres, sempre entendendo que eles possuem o tempo deles e que esse tempo precisa ser respeitado. É Paulo Freire que fala sobre a paciência histórica do educador? Às vezes nos atrapalhamos nisso. Como costumam dizer, metemos os pés pelas mãos, aí vem um colega educador e nos diz: “olhe o tempo do menino”. E assim a gente caminha errando, acertando, mas sempre com vontade de acertar, sempre com esse guri e guria tão sofridos (P4, Porto Alegre).⁵

A leitura do mundo, a vocação para humanização do mundo, faz parte do humano. Nesse sentido, Freire (2002, p. 158) nos diz que é por estarmos assim que nós “[...] somos vocacionados para humanização e que temos na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação”. Jamais, porém, outra vocação humana. Nem uma nem outra é destino certo, dado, sina ou fato. Por isso mesmo é que uma vocação e outra – distorção da vocação, a leitura do mundo do humano, a maneira como vemos o contexto educativo no qual estamos inseridos – vai certamente influenciar em nossa existência e em nosso modo de ser educador social de rua.

Inclonclusões possíveis

Nessa pesquisa, as vivências, as experiências e a epistemologia que surgem por meio delas ocupam o lugar central, sabedora que as vivências pertencem à ordem dos motivos e precisam ser compre-

endidas, necessitando que sejam descritas tal como se apresentam na experiência vivida pelos educadores e educadoras sociais de rua. Isso nada tem a ver com uma explicação causal buscada pela ciência positiva, por isso a metodologia fenomenológica me permite mostrar, descrever e compreender os motivos presentes nos fenômenos vividos pelos educadores sociais de rua de Porto Alegre, Salvador e Vitória. Meu quadro de referência, portanto, não é a explicação, mas a compreensão, que não pode ser objeto de explicações. Minha caminhada nessa pesquisa ocorre sempre em uma maneira preocupada e angustiada de existir em relação aos educadores sociais de rua que se propõem a estar com as crianças e adolescentes que se encontram nas ruas. Então que prática é essa? O desejar, o recar, o amedrontar-se e o afligir-se, tudo se fundamenta no cuidado ou na preocupação por algo, o que é inerente ao nosso existir no mundo. A compreensão dessa prática produtora de epistemologias levou-me a uma mistura entre a teoria e prática, entrelaçando a razão e a emoção, transformando a ação de educar nas ruas em algo existencial, cheio de sentido.

Notas

- ¹ Refere-se ao educador entrevistado número 3 da cidade de Salvador. Além disso, esta fala, assim como as outras que aparecerão no artigo, encontra-se no relatório de pesquisa de doutorado – a tese está em construção – da autora deste artigo.
- ² Refere ao educador entrevistado número 1 da cidade de Porto Alegre.
- ³ Refere-se ao educador entrevistado número 1 da cidade de Salvador.
- ⁴ Substância entorpecente que era muito utilizada pelos meninos e meninas em situação de rua em Salvador.
- ⁵ Refere ao educador entrevistado número 4 da cidade de Porto Alegre.

Referências bibliográficas

BHABHA, Homi. *O lugar da cultura*. Belo Horizonte: Ed UFMG, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

DINIZ, Nilson Fernandes. Pedagogia de rua: reflexões sobre uma nova prática. *Revista de Psicologia Social e Institucional*, UEL, Londrina, v. 1, n. 2, jun. 2000.

DUSSEL, Enrique. *20 teses de política*. Tradução de Rodrigo Rodrigues. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. *Asociación de Filosofía y Liberación*. Seminário de Filosofia Política: El orden ontológico-político. Segundo semestre de 2004. Disponível em: <<http://www.afyl.org/unam.html>>. Acesso em: 5 de agosto de 2005.

_____. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. 2. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen e Lucia M.E. Orth. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao, Espanha: Desclée, 2001.

_____. *1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt*. Tradução de Jaime Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. *Método para uma filosofia da libertação: superação analética da dialética hegeliana*. Tradução de Jandir João Zanotelli. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. *Derechos básicos, capitalismo y liberación*. Flórida: 1981.

_____. *Filosofia da libertação na América Latina*. 2. ed. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola/UNIMEP, 1977a.

_____. *Para uma ética da libertação*. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola/UNIMEP, 1977b. volume 4.

_____. *Para uma ética da libertação latino-americana: III – erótica e pedagógica*. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola/UNIMEP, 1977c.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004a.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004b.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993a.
- _____. *Professora sim, tia não: cartas a quem gosta de ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1993b.
- _____. *Educação e mudança*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. *Paulo Freire e os educadores de rua: uma abordagem crítica*. Brasília: UNICEF/FUNABEM, 1986.
- _____. *Ação cultural para liberdade: e outros escritos*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- GALEANO, Eduardo. Veias continuam abertas na América Latina. *Jornal Poiesis - Literatura, Pensamento & Arte*, 2007. Entrevista concedida a Mario Augusto Jakobskind. Disponível em: <http://www.jornalpoiesis.com/mambo/index.php?option=com_content&task=view&id=258&Itemid=66>. Acesso em: 12 de outubro de 2009.

GRACIANI, Maria Stela Santos. A Pedagogia Social no trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (Orgs.). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p. 204-239.

_____. *Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1999.

LIBERALESSO, Rita de Cácia Borges. Educação social de rua e os pressupostos educacionais freirianos. *Educere Et Educare – Revista de Educação*, Universidade Federal de Santa Maria, v. 3, n. 5, p. 117-123, jan/jun 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Reginaldo di Piero. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

PAIVA, Jacyara Silva de. *(Sobre)vivências: um estudo fenomenológico-existencial acerca dos modos de ser sendo crianças e adolescentes em situação de rua*. 2006. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

PETRUS, Antoni. Novos âmbitos em educação social. In: ROMANS, Merce; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. *Profissão: educador social*. Porto alegre: Artemed, 2003. p. 13-48.

PINEL, Hiran. *Educação especial: conceitos básicos contextualizados*. [s.l.]. Labor-Psi, 2003.

RYYNÄNEN, Sanna. Pesquisador no campo de pedagogia social: reflexões preliminares sobre o processo de pesquisa. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, n. 10, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diez/PESQUISADO.pdf>>.

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

STRECK, Danilo; REDIN; Educlides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

O direito à educação de pessoas em regimes de privação da liberdade

The right to Education of people in deprivation of liberty regime

Recebido: 30/06/2010

Aprovado: 31/08/2010

Roberto da Silva

Professor Livre-Docente do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). *E-mail:* kalil@usp.br

Resumo

O texto visa contextualizar o debate sobre a educação de pessoas em regimes de privação da liberdade, apresentando, por um lado, a produção mais recente sobre essa discussão e, do outro, problematizando a relação entre os objetivos da educação e da reabilitação penal. A perspectiva trabalhada no texto é a da ampliação do direito à educação para segmentos e setores até então ignorados, omitidos ou ausentes das políticas públicas, colocando em discussão também a remição da pena pela educação, recentemente aprovada no Senado Federal e ainda em tramitação na Câmara dos Deputados.

Palavras-chave

Educação, privação da liberdade, remição.

Abstract

The text aims to contextualize the debate on education systems of people deprived of their freedom, with one hand, the most recent production on it and on the other hand, questioning the relationship between the goals of Education and the goals of criminal rehabilitation . The approach worked in the text is the extension of the Right to Education for segments and sectors ignored so far, overlooked or absent public policy education and offers suggestions as to the Redemption Penalty for Education, a proposal pending in Congress.

Keywords

Education, deprivation of liberty, redemption.

Introdução

O Brasil administra um dos dez maiores sistemas penitenciários do mundo, com quase 500 mil pessoas encarceradas ao final de 2010, distribuídos em mais de 1.700 unidades prisionais, cerca de 200 mil mandatos de prisão não cumpridos e uma taxa de reincidência imprecisa, mas certamente acima de 50%. Diante da complexidade dos problemas gerados pelo gigantismo desse sistema, que padece de toda espécie de vícios, distorções, abusos e arbitrariedades, uma questão pode parecer óbvia: diante da gravidade e da emergência dos problemas penitenciários, sobra tempo para pensar o próprio sistema, analisar a multiplicidade de variáveis envolvidas no problema, cotejar experiências, testar métodos, técnicas e estratégias diferentes e avaliar resultados?

Prisão é o tipo de instituição social capaz de gerar, diariamente, manchetes de impacto, filmes e documentários dramáticos e opiniões dicotômicas – do tipo contra ou a favor –, mas que, de modo geral, suscita poucos debates sérios, pesquisas, majoritariamente, engajadas e quase nenhuma reflexão crítica.

Prisão é um local que todo mundo sabe de sua existência – apesar de haver uns raros utópicos que consideram a possibilidade de

sua abolição –, mas que ninguém quer se ocupar dela, saber dos acontecimentos em suas entranhas, conhecer os dramas humanos de que é fiel depositária e, muito menos, discutir política penitenciária, sob o reles argumento de que isto é coisa do governo.

Esse preâmbulo é apenas para ressaltar o intenso vigor com que o tema foi retomado no ano de 2006, quando comparado com tempos ainda mais pretéritos. E o teor dos debates, por paradoxal que pareça, não foi pautado nem motivado pela onda de violência que assolou a cidade de São Paulo no primeiro semestre daquele ano e sim pela preocupação de assegurar à pessoa privada da liberdade o direito à educação.

O debate atual, que não se limita apenas a *cases*, mas também aborda os fundamentos teóricos e metodológicos do crime, da pena e da prisão, tem como protagonista o Programa EUROsociAL, desenvolvido pela União Europeia em parceria com a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e interveniência do Ministério da Educação (MEC) brasileiro, que propôs a institucionalização do tema *Educación en contexto de encierro* como um eixo estruturado da cooperação internacional entre as duas organizações.

Para capitanear o debate e as articulações institucionais no Brasil, o MEC criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e também envolveu a sua Secretaria de Relações Internacionais para articular esse debate no âmbito do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e da América Latina, propondo, concretamente, aos ministros da educação presentes, no III Fórum Educacional do MERCOSUL, a criação de uma Rede Latino-americana de Educação em Prisões.

Como resultado desse processo, elaborou-se o documento *Educação em Serviços Penais: fundamentos de política e diretrizes de financiamento*, concebido pelo Departamento Penitenciário Nacional, órgão vinculado ao Ministério da Justiça, que o tem como política de Estado para a educação em prisão (BRASIL, 1995).

Para se aquilatar a importância e o significado desse processo histórico, é possível se reportar a Fernando Salla (1999), que situa o período da construção da penitenciária do Estado, em São Paulo, entre 1900 e 1920, como o momento em que ocorre o primeiro e grande debate nacional sobre o crime, a pena e a prisão, tendo como pano de fundo as teorias lombrosianas, dominante à época.

Depois do verdadeiro furor que foi a inauguração da penitenciária do Estado, projetada por Ramos de Azevedo e apresentada ao mundo como um presídio modelo, combinação de sofisticação arquitetônica com as mais modernas teorias criminológicas, o debate acadêmico só foi retomado no final de 1960 e início de 1970, em virtude de uma situação criada pelo regime militar no Rio de Janeiro: a de misturar, no presídio da Ilha Grande, presos comuns com presos políticos, caldo de cultura do qual emergiram os grupos organizados que hoje dominam as prisões cariocas.

Manoel Rodrigues Português (2001), historiando as transformações da educação no sistema penitenciário paulista, esclarece qual era o clima para debates sobre a questão no período imediatamente subsequente:

Até o final da década de 1970, as escolas no interior das unidades prisionais regulavam-se observando a organização da rede regular de ensino estadual. O calendário escolar, o material didático, os processos de avaliação e promoção de séries eram análogos aos do ensino destinado às crianças. [...] Em 1979 cessaram as atribuições da Secretaria de Estado da Educação de manutenção da escola nas prisões. Tal interrupção ocasionou uma lacuna na realização dessas atividades, culminando na mobilização e aglutinação de instituições estranhas à educação escolar propriamente, que condensaram uma série de ações para viabilizá-las (2001, p. 54).

A mais importante dessas instituições foi a Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso (FUNAP), criada em 1976 e atualmente chamada de Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel. A FUNAP,

como é conhecida, recebeu do governo do Estado a incumbência de cuidar da educação nos presídios paulistas e, para isso, a partir de 1979, tomou a iniciativa de realizar convênios com duas instituições que então despontavam com propostas para a educação de jovens e adultos: a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Fundação Roberto Marinho, que iniciava o programa Telecurso. Sendo então a única fundação do gênero no conjunto dos estados brasileiros, a FUNAP construiu sua própria experiência de educação de jovens e adultos.

No início, a organização do ensino nas prisões seguiu as diretrizes programáticas da Fundação MOBRAL, posteriormente Fundação Educar, no que diz respeito ao ensino de 1ª a 4ª série. Denominado Programa de Educação Básica (PEB), foi subdividido em três etapas – PEB I, PEB II e PEB III –, caracterizando, no sistema penal, o Nível I. O ensino de 5ª a 8ª série – o Nível II – deveria estar de acordo com as diretrizes da Fundação Roberto Marinho, que pressupunham a organização de grupo de alunos por disciplinas: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências e o exercício da pluridocência. Para a conclusão do Nível II do ensino fundamental, a avaliação passou a ser realizada pelo Centro de Exames Supletivos (CESU), órgão da Secretaria de Estado da Educação, responsável pela realização dos exames oficiais de suplência em todo o Estado de São Paulo.¹

Essa experiência, pela primeira vez, foi colocada em debate público, tendo a participação dos educadores diretamente envolvidos e dos técnicos de planejamento da própria FUNAP, com uma curiosa participação de Paulo Freire e Moacir Gadotti.²

O teor dos debates pode ser sintetizado em três pontos: 1) as dificuldades dos educadores e da FUNAP em trabalhar dentro dos presídios paulistas; 2) as práticas dos educadores dentro dos presídios, inclusive a participação de monitores presos; 3) a perspectiva de construção de uma proposta para educação dentro dos presídios.³

Na sequência desses debates, surgiram publicações a respeito desse tema: Fernando Afonso Salla escreveu, em 1993, o artigo *Educação como processo de reabilitação*; José Ribeiro Leite defendeu uma dissertação de mestrado na Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Marília com o título *Educação por trás das grades: uma contribuição ao trabalho educativo, ao preso e à sociedade*; Luiz Carlos da Rocha defendeu, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), em 1994, a sua tese de doutorado *A prisão dos pobres*; Robson Jesus Rusche, então funcionário da FUNAP, organizou, em 1995, a publicação *Educação de adultos presos: uma proposta metodológica* e, em 1997, defendeu na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) sua dissertação de mestrado intitulada *Teatro: gesto e atitude - investigando processos educativos através de técnicas dramáticas, com um grupo de presidiários*.

O tema só foi retomado em 2001 por mim, com a tese de doutorado intitulada *A eficácia sócio pedagógica da pena de privação da liberdade*, à qual se seguiram as dissertações de mestrado de Luiz Antonio Amorim (*Um dos caminhos da educação na penitenciária de Marília/SP*) e de Manoel Rodrigues Português (*Educação de adultos presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal do Estado de São Paulo*) e o artigo de Selma Aragão (*Educação carcerária? Uma porta de saída do inferno?*).

Os debates voltaram a ser discutidos ao longo do ano de 2006 e caracterizaram-se pela abrangência que se atribuiu ao problema e aos novos protagonistas que entraram em cena. Até então circunscrito ao Estado de São Paulo, o debate ganhou dimensão nacional com a criação da SECAD, em julho de 2004, como parte da estrutura do MEC. Na SECAD foram agrupados, pela primeira vez na história do MEC, temas, antes distribuídos em outras secretarias, como: alfabetização e educação de jovens e adultos (EJA), educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial.

A partir de 2006, a SECAD passou a organizar seminários regionais envolvendo as áreas de educação e de justiça de 14 estados das regiões Sul, Centro-Oeste e Nordeste, culminando com a realização, em Brasília (de 10 a 14 de julho), de um encontro nacional sobre educação no sistema penitenciário, com a participação de diretores de presídios, agentes penitenciários e chefes de disciplina, além de representantes dos fóruns de EJA dos Estados e do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN).

A realidade educacional nos presídios brasileiros aponta que 60% da população carcerária não tem o ensino fundamental completo e só 10% dos presos realizam atividades educacionais. No Estado de São Paulo, 54% dos presos não têm nem ensino fundamental e 3,2% deles são analfabetos. Além da baixa escolaridade, eles são, em sua maioria, homens (92%), dos quais 50% são jovens entre 20 e 29 anos (BRASIL, 2010a).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a OEI e a União Europeia – esta por meio do Programa EUROsociAL – uniram-se à SECAD mediante a formalização de convênios, e o tema adquiriu dimensão continental, problematizando a educação de presos em toda a América Latina.

Com o suporte de agências internacionais e multilaterais, o MEC se aproveitou do fato de o Brasil estar na presidência rotativa do MERCOSUL para que o tema ganhasse a agenda política dos ministros de educação do continente, no III Fórum Educacional do MERCOSUL, dentro do qual se organizou o Seminário EUROsociAL de Educação nas Prisões.

Neste seminário, restrito a representantes governamentais e poucos pesquisadores convidados, Brasil, Argentina, Bolívia, Honduras, Colômbia, Guatemala, Chile e Nicarágua apresentaram aos ministros da educação do MERCOSUL e à Coordinación Educativa y Cultural de Centro América (CECC) a proposta de criação de uma Rede Latino-americana de Educação em Prisões,

com o objetivo de estender a todos os presos do continente o direito à educação.

A partir dessa retomada em 2006, setores da sociedade civil, organizados em torno da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, também se posicionaram publicamente sobre o tema, com manifestações em favor da remição da pena pelos estudos, as quais chegaram à Câmara dos Deputados e ao Senado Federal como reação ao cognominado pacote da segurança pública, apresentado pelo governo depois da onda de violência que atingiu São Paulo no primeiro semestre de 2006.⁴

Com a adesão da sociedade civil, o tema passou a ser discutido sob a perspectiva da consolidação do direito à educação para todos, concebida como parte integrante da EJA, isto é, como parte da política pública de educação do Estado brasileiro, conforme consta na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional de 1996.

Historiado o cenário dentro do qual se inscreve esse debate, sobressaem-se as questões de ordens conceitual, teórica e metodológica como pontos sobre os quais ainda precisam ser construídos consensos. A representação social sobre a pena e a prisão, a contribuição da educação para a reabilitação penal, a certificação dos estudos realizados intramuros e a remição da pena por meio dos estudos serão discutidos nas próximas seções deste artigo.

1. A representação social sobre o crime, a pena e a prisão

Na obra *Do contrato social*, escrita em 1762, Jean Jacques Rousseau (1712-1778) definiu a natureza das relações contratuais que se estabelecem entre os indivíduos e entre estes e o Estado na constituição de uma sociedade, justificando a legitimidade do uso da força por parte do Estado (1978). Cesare Beccaria (1738-1794), com sua obra *Dos delitos e das penas* (1959), instituiu para o mundo ocidental cristão

as finalidades da pena e da prisão. Essa concepção prevalece ainda hoje na aplicação da legislação penal.

Jeremy Bentham (1748-1832), com a obra *Panóptico*, de 1789, fundamentou a arquitetura prisional, sendo que os parâmetros para construção de unidades prisionais, em que se pesem os avanços e as modernizações, continuam os mesmos ainda hoje (2000).

Cesare Lombroso (1835-1909), com a obra *O homem Delinquente*, de 1876, criou a frenologia, que preconizava ser possível identificar o criminoso nato a partir de determinadas características somáticas. Essas ideias revelaram-se equivocadas, e o seu desserviço foi enorme, mas sua influência no direito penal para o mundo e para a formação de estereótipos continua em vigor até os dias atuais (2007).

Èmile Durkheim (1858-1917), em *As regras do método sociológico* (1978), definiu o crime como normal, necessário e útil a toda e qualquer sociedade. Até hoje ninguém conseguiu provar o contrário.

Erving Goffman (1922-1982), em *Manicômios, prisões e conventos* (1996), revelou a dinâmica de organização e de funcionamento da prisão como uma instituição total e os danos que ela causava aos seus internos. Por fim, Michel Foucault (1926-1984), na obra *Vigiar e punir* (1986), fez a crítica mais contundente à pena e à prisão, denunciando-as como mecanismos de controle social que atendem aos interesses de classe.

Por não pretender esgotar o assunto, creio que esses clássicos são suficientes para se entender o caráter contemporâneo que se atribui e que ainda alimenta o imaginário coletivo sobre crime, pena e prisão.

Opiniões e interpretações à parte e expressões populares, tais como “prender e jogar a chave fora”, “lugar de criminoso é na cadeia” ou “filho de peixe, peixinho é”, são apenas derivações das teorias enunciadas nos clássicos citados e não acrescentam nada de novo na representação social do crime, da pena e da prisão.

Manifestações raivosas a favor do endurecimento das condenações, da adoção da pena de morte, da aplicação do trabalho for-

çado, da construção de prisões em ilhas, selvas e lugares isolados significam, em última análise: a ignorância quanto à própria evolução dos conceitos de crime, de pena e de prisão; e o anseio por um retrocesso conceitual que a história, a ciência e a própria razão não admitem, a não ser como expressão da barbárie.

No plano da realidade cotidiana, comumente encontram-se a coexistência de concepções contraditórias ou divergentes acerca da função da pena e da prisão, o que compromete, como será visto mais adiante, também o entendimento sobre o que significa educação dentro dos cárceres.

Da parte do Estado, esse caráter dúbio se faz presente: na legislação penal, que privilegia a punição; nos regimentos disciplinares, ao dar ênfase à segurança e à disciplina; na arquitetura prisional, por não conceber o espaço prisional em suas possibilidades educativas; na organização administrativa, que subordina a educação, a assistência social e o tratamento psicológico às ciências jurídicas; e nas práticas judiciárias, que ignoram outras formas de punição que não o encarceramento.

Da parte da sociedade, a ambiguidade transparece por meio do desejo de punições cada vez mais rigorosas aos crimes e do preconceito que devota a quem sai da prisão, contrabalanceada com o desejo de eficácia por parte das instituições penais na reabilitação do preso e no preconceito e na discriminação para com o indivíduo que deixa o sistema prisional.

Essas ambiguidades indicam que o Estado e a sociedade não sabem exatamente quais funções atribuir à pena de reclusão, o que querem da prisão, que tipo de profissionais querem para exercer a custódia do preso e qual o custo que estão dispostos a pagar por uma política criminal e penitenciária eficiente.

Diante de incertezas tão cruciais, a taxa de encarceramento cresce em todos os países da América Latina e a de reincidência mantém uma persistência que é histórica, ao mesmo tempo em que

diminuem as médias de idade, de escolarização e de renda da população prisional.

Alguns dados permitem visualizar o cenário referido. No Brasil, por exemplo, mais de 85% das pessoas recolhidas à prisão para cumprimento de penas de reclusão têm entre 18 e 25 anos de idade, e esta é uma tendência crescente em todos os países da América Latina (BRASIL, 2010a).

Observa-se ainda a predominância de delitos de pouco ou nenhum impacto ofensivo, como os furtos e roubos, responsáveis por 85% do encarceramento na América Latina. Infrações dessa natureza são apenadas com reclusão de até oito anos, segundo critérios de primariedade e de reincidência, sendo que o tempo médio que a pessoa fica na prisão é também de oito anos (BRASIL, 2010a).

Afrodescendentes nos países que passaram pela experiência escravagista, índios, mestiços nos países de língua espanhola e brancos pobres nos países de maior miscigenação racial, como é o caso do Brasil, compõem a maioria da população prisional, com participação cada vez mais crescente de adolescentes e mulheres.

As definições clássicas de crime, de pena e de prisão não são mais suficientes para explicar os processos sociais que se está vivenciando nesse início de século XXI, marcado pelo acirramento das desigualdades sociais, da pobreza e do desemprego. A nova geopolítica internacional, a transnacionalização do capital, a prevalência das grandes corporações sobre os Estados nacionais e o acesso fácil às novas tecnologias são apenas alguns dos fatores que podem ser agora lembrados para explicitar as novas formas de crimes e que demandam outras modalidades de punição que não o encarceramento.

O Estado e todo o seu aparato jurídico-policial e administrativo, que inclui a polícia, a justiça e o sistema penitenciário, estão organizados, preponderantemente, para a defesa do capital e da propriedade privada, sendo capaz de mobilizar toda a sua máquina e a sua burocracia para colocar na cadeia uma pessoa que furta algo de

pequeno valor em um estabelecimento, sem que empresas, indústrias e bancos – as vítimas – precisem mover um único dedo para se defender, recuperar seus bens ou se ressarcir de eventuais prejuízos.

Essa situação é ainda mais agravante, pois todos os indicadores prisionais da maioria dos países da América Latina demonstram que a prisão está cada vez mais destinada a pessoas de extratos sociais historicamente mais vulneráveis, das quais se negligenciou a educação pelas instâncias tradicionais de socialização, como a família, a escola, a igreja e o mercado de trabalho. Adorno (1991b) chama isso de “socialização incompleta”.

Esses fatores precisam ser considerados com vistas a uma redefinição das funções da pena e da prisão, pois os estabelecimentos penitenciários latino-americanos estão se caracterizando como instâncias de socialização de jovens que não puderam completar esse processo quando em liberdade.

Esses jovens, que, em liberdade, não puderam aprimorar o desenvolvimento de suas potencialidades humanas, não encontraram ainda o sentido de suas vidas e não adquiriram escolarização ou profissionalização suficiente para lhes assegurar um lugar em suas comunidades, estão sendo cada vez mais compelidos a encontrar na prisão o espaço que lhes forje o caráter e a personalidade. E a prisão que temos hoje em nada contribui para isso.

Dentre a população, e mesmo dentre juristas, pesquisadores e formadores de opinião, ainda não há massa crítica suficiente para sustentar teorias, tais como: a desjudicialização dos crimes contra o patrimônio, que remeteria os crimes de natureza econômica, como furto, roubo, apropriação indébita e estelionato, para a esfera das relações de consumo; ou a descriminalização dos crimes contra a honra, como ofensa, calúnia e difamação, que os remeteria para instâncias de mediação no âmbito da sociedade civil.

Do mesmo modo, as elites latino-americanas não admitem a tipificação da corrupção, da apropriação ou da malversação de recur-

tos públicos e a inépcia política como crime lesa-pátria ou como crime lesa-humanidade, mesmo com os claros sinais de repúdio por essas práticas.

Apesar disso, tanto nos meios especializados quanto entre a população em geral cresce o consenso quanto à adoção de algumas medidas já preconizadas por nossa cultura penal como forma de reduzir as taxas de criminalidade e de encarceramento na América Latina, reservando-se a pena de reclusão para a custódia de quem realmente representa ameaça para a sociedade: 1) combate a toda forma de corrupção e punição exemplar, principalmente quando a pessoa exerce função pública ou ocupa cargo público; 2) maior eficácia na investigação criminal, mais celeridade no julgamento dos crimes e rigor no controle da execução penal como formas de combater a impunidade; 3) adoção em larga escala das penas alternativas para os delitos de menor potencial ofensivo como o meio de evitar a reprodução da criminalidade e da violência dentro das prisões.

2. A contribuição da educação para a reabilitação penal

Reabilitação, reeducação, ressocialização, reinserção social e outros prefixos “re” são termos equivalentes para designar a pretensão dos discursos bem intencionados com vistas a alcançar os fins da chamada terapia penal: devolver o indivíduo preso à sociedade para que ele possa ser um cidadão útil e produtivo.

Contra todas as teorias que apregoam a finalidade punitiva da pena, sucessivas pesquisas têm demonstrado que a experiência precoce da punição é um fator de retroalimentação da reincidência carcerária (ADORNO, 1991a; SILVA, 1998).

Na prisão, as possibilidades de se alcançar os objetivos da terapia penal ainda são, no imaginário coletivo, majoritariamente relacionadas ao trabalho, à aquisição de uma profissão e à obtenção de um emprego após a liberdade. José Pastore e Márcio Pochman são

dois produtivos pesquisadores que desvendam a complexidade das relações de trabalho e não relutam em apontar para a crescente limitação do trabalho enquanto elemento estruturador do modo de vida na atualidade.

Eu mesmo, no livro *O que as empresas podem fazer pela reabilitação do preso* (2002), prefaciado por José Pastore, fui investigar o que se faz em termos de oferta de postos de trabalho dentro das prisões brasileiras e o que este significa na elaboração de um futuro projeto de vida para o preso após a sua liberdade. Minhas conclusões são plenamente corroboradas pelos estudos de Pastore e de Pochman (1999), com as agravantes de que: além da incipiente qualificação profissional oferecida pelo trabalho realizado no interior das prisões, a remuneração não representa um justo pagamento pela força de trabalho utilizada, não há qualquer preocupação para a construção de uma cultura do trabalho e o peso do preconceito pelos antecedentes criminais quase que eliminam as chances de um emprego formal com benefícios sociais e trabalhistas adicionais.

Ainda no imaginário coletivo, a educação aparece como o método mais preconizado para a reabilitação de presos.

Diferentemente do trabalho, a educação não comporta impedimentos para a reconstrução da vida em liberdade, mas a questão é: por que ela não apresenta resultados eficazes na maioria dos estabelecimentos prisionais existentes ao redor do mundo?

Se o objetivo primordial da educação é o desenvolvimento da pessoa humana, seria de se esperar que ela tivesse especial significado no meio penitenciário. Não obstante, salvo raras exceções, ela não tem surtido efeitos nesse meio nem tem sido seriamente considerada como instrumento de reabilitação penal.

Muitos estudos, desde pesquisas acadêmicas, observações diretas por parte de educadores profissionais, relatórios produzidos por investigações judiciárias e parlamentares até monitoramentos realizados por entidades de defesa dos direitos humanos, assinalam

que os programas educativos em estabelecimentos penitenciários são inadequados, de baixa qualidade e de pouca frequência por um único motivo: incompatibilidade dos objetivos e das metas da educação com os da pena e da prisão.

Esta incompatibilidade não é de ordem epistemológica, ainda que se possa afirmar que a condição de confinamento prolongado, a necessidade de rápida adaptação a um ambiente hostil marcado pela cultura da violência e a perda de referenciais de valor sejam capazes de suscitar outras formas de saberes e de produção de conhecimentos.

A incompatibilidade também não é de ordem metodológica. Paulo Freire (1995) e Moacir Gadotti (1993), quando convidados a refletirem sobre o tema, não hesitaram em refutar essa hipótese, alertando que a pretensão de se criar um método exclusivo ou próprio para a educação de presos só acentuaria a sua discriminação.

A incompatibilidade, diria eu, é de ordem conceitual. Enquanto prevalecer a concepção de prisão como espaço de confinamento, de castigo, de humilhação e de estigmatização social, a educação não terá lugar na terapia penal, limitando-se a ser, como efetivamente é, apenas mais um recurso a serviço da administração penitenciária para ocupar o tempo ocioso de alguns poucos presos e evitar que se envolvam em confusões.

A educação é marcada pela intencionalidade e, para isso, serve-se do espaço, do tempo, da progressividade dos conteúdos, do método, da didática, do controle e da avaliação, visando alcançar seus objetivos a médio e longo prazo.

O desenvolvimento dos domínios cognitivo, afetivo, psicomotor e da sociabilidade, que é o objetivo da educação, segundo definição de Bloom (1974), é perfeitamente compatível com os objetivos da terapia penal, mas requer condições que favoreça o afloramento de habilidades e de competências que precisam, posteriormente, serem continuamente exercitadas.

O desenvolvimento dos objetivos educacionais exige também a adoção de certos tipos de procedimentos e visa alcançar determinados resultados que são expressos, por um lado, em habilidades para analisar, julgar e tomar decisões e que, por outro, são determinantes da qualidade da interação social que o indivíduo estabelece. É exatamente o que se pretende com a pena de privação da liberdade, ou seja, levar o indivíduo ao arrependimento, avaliar a consequência de seus atos e devotar respeito às demais pessoas.

Faz-se imperativo então fomentar um diálogo entre a educação e as outras áreas de conhecimento que incidem sobre a execução penal, principalmente a ciência jurídica, essencialmente normativa e da qual provêm os parâmetros para a arquitetura prisional, para para os regimes disciplinares e para as exigências de segurança dos estabelecimentos penitenciários.

Do ponto de vista arquitetônico, a prisão deve diminuir a sensação de confinamento que lhe é característica, provocando alienação em relação ao tempo e ao espaço e rupturas com os símbolos de referência que organizam a estrutura afetiva e emocional do preso.

Quanto à segurança, ela deve ser garantida para quem está dentro da prisão, e não apenas a segurança externa da sociedade, pois essa sensação de insegurança se traduz, para o preso, em percepção de injustiça, de inconformidade com a pena aplicada e de desejo de vingança pelas humilhações sofridas.

Finalmente, do ponto de vista disciplinar, esta deve favorecer o estudo, a reflexão crítica, o debate de ideias e a problematização da condição existencial do preso, e não apenas focalizar a obediência, a submissão e o exercício da autoridade.

3. Remição da pena pela educação

A exemplo do que já ocorre com o trabalho, que permite descontar um dia da sentença de condenação para cada três dias trabalhados, vários países latino-americanos estenderam essa solução

também à educação. A redução da pena mediante a frequência a aulas, cursos e outras formas de estudos e de aprendizagem pode ser uma forma eficaz de introduzir os objetivos educacionais como parte integrante da terapia penal.

O instituto da remição, que foi consagrado pelo código penal espanhol (Artigo 100), teve origem no direito penal militar da guerra civil e foi estabelecido por decreto em 28 de maio de 1937 para os prisioneiros de guerra e os condenados por crimes especiais (RODRÍGUEZ DEVEZA, 1985).

Em 7 de outubro de 1938, foi criado um patronato central para tratar da “redención de penas por el trabajo”, e, a partir de 14 de março de 1939, o benefício foi estendido aos crimes comuns.

Depois de mais alguns aprimoramentos, a prática foi incorporada ao código penal espanhol durante a Reforma de 1944. Outros aprimoramentos ao funcionamento da remição ocorreram em 1956 e 1963.

En España, es admitida la remisión de la pena pelo esfuerzo intelectual, previsto en el *Reglamento de los Servicios de Prisiones* (Artigo 62) desde la vigencia del Código Penal de 1994 – hoy revocado pelo Código Penal de 1995 (RODRÍGUEZ DEVEZA, 1985, p. 763).

Na Venezuela, a remição pela educação é uma realidade desde a promulgação da *Ley de redención judicial de la pena por el trabajo y el estudio*, de 1993. Esse diploma legislativo prevê que, para o reconhecimento dos efeitos remissionais aos condenados, devem ser consideradas, dentre outras, as atividades, de acordo com o Artigo 5, item a:

[...] de educación en cualquiera de sus niveles y modalidades, siempre que se desarrolle de acuerdo con los programas autorizados por el Ministerio de la Educación o aprobados por instituciones con competencia para ello (VENEZUELA, 1993).

A Colômbia, da mesma forma, reconhece a remição da pena pelos estudos. O código penitenciário e carcerário deste país, editado em 1993, é categórico em seu Artigo 97:

El juez de ejecución de penas y medidas de seguridad concederá la redención de pena por estudio a los condenados a pena privativa de la libertad. A los detenidos y a los condenados se les abonará un día de reclusión por dos días de estudio. Se computará como un día de estudio la dedicación a esta actividad durante 6 (seis) horas, así sea en días diferentes (COLÓMBIA, 1993).

No Uruguai, existe una política pública em matéria de educação na prisão, iniciada a partir da aprovação da Lei nº 17.897, que prevê a criação de mecanismos de “redención de pena por estudio” aos condenados a penas privativas de liberdade e prescreve em seu Artigo 12:

[...] A los procesados y condenados se les abonará un día de reclusión por dos días de estudio. Se computara como un día de estudio la dedicación a dicha actividad durante seis horas semanales, así sea en días diferentes” (URUGUAI, 2005).

No Brasil, a Lei de Execução Penal, de 1984, garante apenas a remição pelo trabalho, na proporção de três dias de trabalho para um dia de desconto na pena (BRASIL, 1984), enquanto que o Estado do Paraná reconhece a remição pela educação desde 1996. Também no Distrito Federal e nos Estados do Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Rondônia, Ceará, Espírito Santo e Belo Horizonte existem portarias administrativas que normatizam a concessão da remição pela educação.

Em 20 de setembro de 2010, a Comissão de Constituição e Justiça do Senado Federal aprovou, em decisão terminativa, o Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 265, de 2006, do Senador Cristovam Buarque, alterando os Artigos 126, 129 e 130 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para instituir a hipótese de remição da pena pelo estudo, juntamente com os PLS nº 164, de 2007, do senador Aloizio Mercadante e o PLS nº 230, de 2008, do senador Jarbas Vasconcelos.

O PLS aprovado concede remição de um dia para cada 12 horas de estudos, reproduzindo a relação meramente quantitativa da remição pelo trabalho, mas acrescenta um terço a mais de desconto na pena em caso de conclusão de modalidade ou nível de ensino. A Câmara dos Deputados ainda pode alterar o projeto do Senado no sentido de não suscitar na população a ideia de que estejam sendo dados benefícios indevidos aos presos.

A sugestão apresentada neste artigo respeita a proporcionalidade já consagrada para a remição pelo trabalho – conhecida como 3 por 1 –, mas apresenta no Quadro 1 a seguir um ensaio de como é possível fazer a remição da pena incentivando o cumprimento de objetivos e metas educacionais, adotando-se como referência as diretrizes curriculares sobre as várias modalidades de ensino.

Quadro 1 – Critérios para conversão de dias de estudos em desconto na pena.

Nível/modalidade	Tempo estimado	Tempo de remição
Supletivo I - ciclo I do ensino fundamental I regular (1ª a 4ª séries)	500 dias (2.000 horas/aula)	1/3 da pena
Supletivo II - ciclo II do ensino fundamental I regular (5ª a 8ª séries)	400 dias (1.600 horas/aula)	1/3 da pena
Ensino médio	600 dias (2.400 horas/aula)	1/3 da pena
Curso superior de 2 anos	1.600 horas/aula	1/3 da pena
Curso superior de 3 anos	2.400 horas/aula	1/3 da pena
Curso superior de 4 anos	3.200 horas/aula	1/3 da pena
Curso superior de 5 anos ou mais	4.000 horas/aula	1/3 da pena
Pós-graduação <i>latu sensu</i> (especialização)	180 dias	1/3 da pena

Pós-graduação <i>strictu sensu</i> (mestrado acadêmico)	720 dias	1/3 da pena
Pós-graduação <i>strictu sensu</i> (mestrado profissionalizante)	1.095 dias	1/3 da pena
Pós-graduação <i>strictu sensu</i> (doutorado)	1.460 dias	1/3 da pena
Aprovação em vestibular		1/3 da pena
Aprovação em concurso público		1/3 da pena
Curso profissionalizante	120 dias (480 horas/aula)	40 dias
Curso de aperfeiçoamento	90 dias (360 horas/aula)	30 dias
Curso de atualização	30 dias (120 horas/aula)	10 dias
Cursos de difusão, oficinas, palestras e seminários	12 horas/aula	3 dias

Conclusão

Como se depreende do texto, são vários os países que adotam a remição da pena pelos estudos, todos eles negligenciando a articulação entre os objetivos da educação e os objetivos da reabilitação penal, remindo dias de pena por horas e dias de estudos.

Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai, Bolívia e Venezuela celebraram, em 16 de dezembro de 2004, na cidade de Belo Horizonte, o *Acuerdo sobre Transferencias de Personas Condenadas entre los Estados Partes del MERCOSUL*, que, por ora, tramita em regime de urgência no Congresso Nacional brasileiro (PDC-199/2007). Mecanismos multilaterais como este devem implicar em alguma regulamentação comum para a remição da pena pelos estudos na região, acom-

panhando os avanços já obtidos na compatibilização da legislação educacional do MERCOSUL.

É uma oportunidade ímpar que se apresenta ao Estado brasileiro de dar à educação a prioridade que ela merece, ao mesmo tempo que influencia positivamente a percepção que comumente se tem sobre o crime, a pena e a prisão em toda a América Latina.

Notas

- ¹ Em outubro de 1987, foi criado o Núcleo de Estudos da Violência da USP, sob a coordenação de Paulo Sérgio Pinheiro, Sérgio Adorno e Nancy Cardia, que produziu uma série de pesquisas de cunho acadêmico no sistema penitenciário paulista, focalizando, principalmente, a reincidência.
- ² Estas participações estão relatadas nas seguintes obras de Freire (1995) e Gadotti (1993).
- ³ Os registros dos debates ocorridos estão registrados nos *Anais do I Encontro de Monitores de Alfabetização de Adultos Presos do Estado de São Paulo* (FUNAP, 1993).
- ⁴ A Campanha Nacional pelo Direito à Educação é uma ação conjunta de mais de 120 instituições de todo o Brasil, incluindo organizações não governamentais (ONGs) nacionais e internacionais, sindicatos, universidades, secretárias e secretários de educação e organizações estudantis e juvenis.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Sérgio. A experiência precoce da punição. In: MARTINS, José de Souza (Coord.). *O massacre dos inocentes. A criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1991a. p. 181-208.
- _____. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 79, p. 76-80, 1991b.
- AMORIM, Luiz Antonio. *Um dos caminhos da educação na penitenciária de Marília/SP*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2001.

- ARAGÃO, Selma. Educação carcerária? Uma porta de saída do inferno? In: KOSOVSKI, Ester; PIEDADE JUNIOR, Heitor. (Coords.). *Tema de vitimologia II*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2001. p. 157-173.
- BECCARIA, Cesare. *Dos delitos e das penas*. Tradução de Paulo M. Oliveira. São Paulo: Atena, 1959.
- BENTHAM, Jeremy. *O Panóptico*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- BLOOM, Benjamin. *Taxonomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Ed. Globo, 1974.
- BRASIL. Ministério da Justiça. *Infopen*. Junho de 2010a. Disponível em: <<http://www.infopen.gov.br/>>. Acesso em: junho de 2010.
- _____. *Projeto de lei do senado nº 164 de 2007*, Altera dispositivos da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal –, para introduzir a remição da pena pelo estudo. Brasília: Senado Federal, 2010b.
- BRASIL. Ministério da Justiça. *Educação em Serviços Penais: fundamentos de política e diretrizes de financiamento*. Brasília: Ministério da Justiça, 1995.
- _____. *Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984*. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília: Congresso Nacional, 1984.
- COLÔMBIA. *Ley nº 65, de 19 de agosto de 1993*. Por la cual se expide el Código Penitenciario y Carcelario. Santa Fé de Bogotá: Congreso Nacional, 1993.
- DURKHEIM, E. *As regras do Método Sociológico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Tradução de Lígia Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1995.
- FUNDAÇÃO PROF. DR. MANOEL PEDRO PIMENTEL (FUNAP). Presídios e Educação. In: I ENCONTRO DE MONITORES DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS PRESOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 7 de julho de 1993, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Funap, 1993.

- GADOTTI, Moacir. Educação como processo de reabilitação. In: MAIDA, Marcos José Domenici (Org.). *Presídios e educação*. São Paulo: FUNAP, 1993. p. 119-148.
- GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- LEITE, José Ribeiro. *Educação por trás das grades: uma contribuição ao trabalho educativo, ao preso e à sociedade*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 1997.
- LOMBROSO, Cesare. O homem delinqüente. Tradução de Sebastião José Roque. São Paulo: Ícone, 2007.
- POCHMANN, Márcio. *Trabalho sob fogo cruzado*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 1999.
- PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. *Educação de adultos presos: possibilidade e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal do estado de São Paulo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2001.
- ROCHA, Luiz Carlos da. *A prisão dos pobres*. 1994. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 1994.
- RODRÍGUEZ DEVEZA, Jose Maria. *Derecho Penal Español*. Parte General. 9. ed. Madrid: Dykinson, 1985.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- RUSCHE, Jesus Robson (Org.). *Teatro: gesto e atitude – investigando processos educativos através de técnicas dramáticas, com um grupo de presidiários*. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 1997.
- _____. *Educação de adultos presos: uma proposta metodológica*, São Paulo: FUNAP, 1995.

SALLA, Fernando Afonso. *As prisões em São Paulo – 1822-1940*. São Paulo: Annablume, 1999.

_____. Educação como processo de reabilitação. In: MAIDA, Marco José Domenici (Org.). *Presídios e educação*. São Paulo: FUNAP, 1993. p. 92-105.

SILVA, Roberto da. *O que as empresas podem fazer pela reabilitação do preso*. São Paulo: Instituto Ethos, 2002.

_____. *A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação da liberdade*. 2001. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2001.

_____. *Os filhos do Governo: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas*. São Paulo: Ática, 1998.

URUGUAI. *Ley n° 17.897, de 14 septiembre de 2005*. Libertad provisio-
nal y anticipada. Se establece un régimen excepcional. Montevideo:
Cámara de Senadores, 2005.

VENEZUELA. *Ley de redención judicial de la pena por el trabajo y el estudio*. Caracas: Palacio Federal Legislativo, 1993.

Perspectivas educacionais em revista: explorando interfaces da educação social

Perspectives on educational on magazine: exploring the social Education interfaces

Recebido: 30/06/2010

Aprovado: 6/09/2010

Carla Juliana Pissinatti Borges

Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Bacharel em Relações Internacionais pela Universidade de Brasília (UnB). Foi Assistente de Pesquisa no Instituto Internacional de Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Genebra. Assistente de Projetos no Escritório do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e no Governos Locais pela Sustentabilidade (ICLEI). Atualmente presta serviços de consultoria à Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (MEC).
E-mail: carla.borges@gmail.com

Resumo

Diante dos desafios enfrentados e após ter sido considerada quase como um sinônimo da própria educação, a escola, hoje, é levada a revisar suas bases e a buscar além de seus muros algumas

respostas que sozinha não conseguia alcançar. É nesse marco que se insere o debate sobre a educação social que o presente artigo introduz, a qual é vista como uma interseção possível entre o mundo da escola e o mundo da vida e sugerida como ambiente fértil para a construção de sinergias entre esses universos que ainda permanecem tão distanciados. Tal discussão inicia-se por uma breve reflexão acerca das funções sociais da educação, passando pela elucidação das classificações que regem os domínios educacionais até, finalmente, focar-se sobre o desenvolvimento da educação social dentro e fora da escola.

Palavras-chave

Educação e sociedade, educação social, educação formal e Educação Não-Formal.

Abstract

Before the difficulties faced by this institution conceived for a long time almost as a synonym of education itself, the school is now challenged to review its basis and invited to search for answers beyond its own walls. Within this framework, the present article introduces the debate about social education, seen as a possible means to approximate school's world and life's world – a fertile environment for the construction of synergies between two universes that still remain so far away. This debate is initiated by a brief reflection about the social functions of education, passing through the classifications ruling educational domains, to finally focus on social education practices inside and outside school.

Keywords

Education and society, social education, formal and Non-Formal Education.

Introdução

Reconhecidamente, a escola, tal como é concebida hoje, é uma invenção recente na história da humanidade, marcada a partir das

transformações trazidas pela Revolução Francesa. A educação, ao contrário, é tão antiga quanto à própria capacidade do ser humano em aprender.

A espécie humana, de maneira efetiva, é capaz de acumular experiências, modificá-las e transmiti-las, transformando o meio ao seu redor e o seu modo de vida. Os processos de transmissão de conteúdos de cultura e de conhecimentos tornam-se, assim, importantes fatores de interação social em prol da sobrevivência e da perpetuação da espécie.

Diversas são as formas pelas quais os processos educativos têm se concretizado, mas fato é que, ao longo da história, a tradição de se aprender uns com os outros e de transmitir conhecimentos e culturas acumulados pelas gerações sempre esteve presente em agrupamento social. Pode, assim, ser considerada como inerente à própria natureza humana.

A natureza do homem, na sua dupla estrutura, corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular de ser e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação (JAEGER *apud* BRANDÃO, 2005, p. 14-15).

O presente artigo busca, assim, revisar os caminhos investigativos que a educação percorre para que seja reconhecida como um fato social e também discutir como a educação social pode transitar pela escola e por fora dela.

1. As funções sociais da educação

Pestalozzi foi um dos primeiros autores a trazer luz à finalidade social da pedagogia. Tomando a família como ponto de partida, o autor desenvolveu a argumentação até chegar à noção de educação livre, ligada à humanidade, de caráter eminentemente moral (PESTALOZZI, 1902). A partir de suas contribuições e de diversos outros pesquisadores que vieram após Pestalozzi, consolidou-se, progres-

sivamente, a ideia de que à educação desperta as predisposições sociais do sujeito e o forma para a vida em sociedade, da qual ele, essencialmente, faz parte e depende por natureza (DURKHEIM, 2007; NATORP, 1987). Para eles, “[...] a educação não molda o homem em abstrato, mas dentro de uma determinada sociedade” (MANNHEIM, 1958, p. 48). Educar significaria, então, socializar, integrar o indivíduo à sociedade e ensiná-lo a viver, antes de tudo, em função do grupo. A educação seria, assim, o fundamento central da lógica de convivência social, por meio da qual se transmitem experiências acumuladas e se disseminam as regras de coexistência.

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio ao qual se destina particularmente. [...] Constituir esse ser [social] em cada um de nós, tal é o fim da educação (DURKHEIM, 2007, p. 53).

De acordo com essa corrente, o indivíduo por si só nada tem e nada é senão mero resultado das circunstâncias sociais. Essa doutrina afirma que a realidade humana está na coletividade, na sociedade, e é justamente ali que residiriam os pilares para a própria constituição do indivíduo. Paul Natorp (1987) alcança um extremo ainda mais distante ao dizer que o homem individual é uma total abstração, uma vez que ele só encontra seu sentido quando inserido em uma comunidade.

De maneira semelhante, Parsons (1965) acredita que a educação é o mecanismo básico de constituição dos sistemas sociais e de sua manutenção e perpetuação, destacando também que, sem ela, o sistema social é ineficaz em manter-se integrado e em conservar seus limites. O equilíbrio é o fator fundamental do sistema social, e, para que ele sobreviva, é necessário que os indivíduos assimilem e internalizem valores e normas que regem seu funcionamento. O autor

afirma que é preciso uma complementação entre o sistema social e o sistema da personalidade: ambos têm necessidades básicas que podem ser resolvidas de forma complementar e harmônica.

Enquanto que para Durkheim (2007) e Parsons (1965) a educação acabaria servindo à manutenção do *status quo*, ou seja, da ordem, do equilíbrio e da continuidade de um dado sistema social, cujas leis seriam apenas assimiladas e reproduzidas pelos indivíduos, para Dewey (1963) e Mannheim (1958) a educação constitui um mecanismo dinamizador das sociedades por meio da ação de um indivíduo que, ao contrário, é o sujeito das mudanças desse sistema. O processo educacional, para esses autores, possibilita ao indivíduo atuar na sociedade sem que, necessariamente, esteja reproduzindo experiências anteriores, de forma acrítica. Pelo contrário, sua ação é capaz de voltar-se tanto para mudanças na e da sociedade, isto é, internas ou externas.

No entanto, essa não foi a única visão que predominou ao longo da história da educação. A história da infância indica que as primeiras atividades educacionais praticadas entre mestres e aprendizes revelavam uma educação puramente customizada, individualizada em princípio e em forma (ARIÉS, 1981). Em contraponto, acredita-se que funções especificamente sociais são reservadas à educação, mas também que sua principal vocação é servir nada mais que à formação do indivíduo (NEILL, 1968). Conhecidos por seus críticos como individualistas, esses teóricos defendem que a educação deve se dedicar essencialmente à formação individual do ser humano, de sua personalidade, de sua autoestima e de seus conhecimentos e aptidões. Essa abordagem encontra grande parte de seus fundamentos na psicologia e na epistemologia cognitiva e parte da perspectiva de que a educação só pode ser de fato de qualidade quando adaptada a cada um de seus destinatários em particular, reconhecendo, respeitando e valorizando suas especificidades. Nessa visão, por meio da educação, seria permitido aos indivíduos desenvolver

integralmente sua personalidade, adaptar-se à vida e, só assim, passar de uma condição puramente natural, ou mesmo animal, a um estágio mais avançado de desenvolvimento cultural e social.

Essa interpretação marcou por muito tempo a pedagogia e encontra-se ainda presente nas práticas atuais. A ascensão dos preceitos liberais parece ter fortalecido essa tendência, levando a uma sobrevalorização das atribuições individuais do ser humano em detrimento das sociais, o que representou, de certa maneira, um retorno às origens individualistas educacionais da educação customizada. Tal é a leitura de Bauman (2008, p. 21), para quem a sociedade pós-moderna é formada por “[...] indivíduos cada vez mais individualizados”, que entram em ágora apenas para encontrar outros indivíduos solitários.

Entre um extremo e outro, entretanto, encontra-se a ponderação de se reconhecer na educação uma dupla vocação: social e individual.

A educação equipa os indivíduos para servirem à sociedade e a si mesmos como pessoas, como membros de suas famílias, como trabalhadores, impulsionadores da economia de seu país, como dirigentes e inovadores, como cidadãos locais e do mundo e como colaboradores na cultura, e tudo isso porque a educação melhora nos indivíduos seu conhecimento básico, sua destreza intelectual e moral, seu poder de raciocínio e crítica, suas atitudes e motivações, sua capacidade de criatividade e inovação, seu apreço pelo saber, seu sentido de responsabilidade social e, por último, sua compreensão do mundo moderno (COOMBS, 1986, p. 182).

Sendo o indivíduo a partícula nuclear da sociedade, ele tanto se beneficia desta como nasce em seu âmago o entusiasmo e o poder para transformá-la (QUINTANA CABANAS, 1974, p. 5). A partir dessa visão, o ser humano não é visto apenas como um fruto apático e moldável das estruturas sociais, mas como um ente capaz de contribuir com a construção social e também modificá-la a partir da própria transformação de sua maneira de comunicar e de ver o mundo.

A educação passa a ser vista como o mecanismo que permite a conformação ou legitimação dessa relação simbiótica, dialética entre indivíduo e sociedade, que se constroem, complementam-se e se transformam mutuamente.

[...] a relação da educação com a sociedade tem sido a base principal da educação. Em seu seio tem-se realizado a atividade educativa desde os tempos mais remotos até os nossos dias. Vista por esse prisma, a Pedagogia tem de ser social. Mas a educação não se esgota na sociedade. Destina-se antes de tudo à formação do homem, que é mais que um ser social: é uma personalidade com vida própria e intransferível, que cumpre cultivar ou desenvolver. Nesse sentido, a Pedagogia tem de ser individual. Esses dois aspectos não são independentes. Constituem, antes, unidade indivisível, como na vida humana (LUZURIAGA, 1960, p. 5).

Fica claro, pela leitura desses autores, que não se pode falar em educação sem se considerar igualmente sua função social e a sua importância na formação do indivíduo nem entendê-las como contraditórias, senão como complementares. Nas palavras de Nassif (1958, p. 165), “[...] a educação é socializadora e a sociedade é educadora”. Faz-se jus a essa perspectiva ao defender que uma educação de qualidade é aquela capaz de extrair frutos dessa relação simbiótica e equilibrada entre o indivíduo, a sociedade e o meio em que vive, oferecendo-lhe oportunidades concretas de desenvolver competências individuais e sociais que lhe capacitem para a vida.

Dizer que a vocação fundamental da educação é formar os indivíduos para a vida em sociedade não implica, necessariamente, assegurar a concretização prática desse ideal nem garantir que a educação, em todas as suas formas, estará naturalmente voltada para esse fim em definitivo. É necessária, antes disso, uma decisão deliberada em fazê-la coexistir, prevalecer ou sucumbir em meio aos objetivos individuais. Por esse motivo, as diferentes etapas de socialização foram partilhadas por atmosferas educacionais distin-

tas e com intensidades variadas ao longo da história. Atualmente, essa distribuição de papéis entre os diferentes entes educativos é cada vez menos nítida, compartilhada por todos os setores educacionais – estes também são mais difusos. Se, por um lado, esse fator torna mais difícil a identificação e a responsabilização de atores por determinadas funções, por outro, ele cria também um imenso potencial de cooperação entre setores, os quais agora exercem corresponsabilidade pela formação individual e social do indivíduo.

O que se nota, entretanto, é que esse equilíbrio entre as funções sociais e individuais da educação nem sempre se fez presente ao longo da história da educação e das instituições que se dedicaram ao seu desenvolvimento, majoritariamente a escola. A seguir, será feita a revisão dessa instituição em particular, das definições assumidas pelo próprio conceito de educação e da necessidade de retorno a uma visão mais abrangente de suas funções, essencial para uma educação de qualidade.

2. Algumas reflexões a respeito da escola

Sendo a educação resultado de uma ação majoritariamente social em sua natureza e fins, conforme sugere a reflexão anterior, alguns veem a escola então como uma instituição histórica, uma criação do ser humano para dar forma, sistematizar e organizar os processos educativos que ocorriam de forma espontânea e assumiam distintas feições.

A escola é uma instituição histórica. Não existe desde sempre nem nada garante sua perenidade. Foi e é funcional a certas sociedades, mas o que é realmente essencial a qualquer sociedade é a educação. A escola constitui apenas uma de suas formas, e nunca de maneira exclusiva (TRILLA, 2008, p. 17).

Alguns têm a escola, na verdade, como o ápice da apropriação da função de educar por parte de alguns grupos ou pessoas

(BRUNO, 1996); outros, como o momento em que a educação se sujeita a uma teoria científica e se institucionaliza.

A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar e aprender. O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à Pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor (BRANDÃO, 2005, p. 26).

O atrelamento da função de educar à instituição que a incorpora de maneira predominante, no entanto, deu-se de forma tão intensa e predominou ao longo do tempo de maneira tal que a educação praticada por outros atores passou a ser apenas marginalmente reconhecida como parte importante da formação do indivíduo. Com isso, as atenções e as reflexões acadêmicas sobre educação acabaram por se restringir em grande parte ao setor formal. Assim, foi disseminada a compreensão de que a ação educativa e o alcance de uma formação apropriada e condizente com as demandas sociais de aprendizagem necessariamente passariam pela escola (TRILLA, 2008). O que se testemunhou, em decorrência, foi uma progressiva redução do conceito de educação à escolarização, limitando os contextos de ensino-aprendizagem a setores exclusivamente formais (CAMORS, 2008). Visão essa que tem sido difícil desmistificar.

No entanto, diante da dificuldade por parte da escola em atingir parcial ou totalmente grande parte de seus objetivos, e à medida que se acrescem as responsabilidades e as expectativas em torno dela, invariavelmente surgem indagações quanto à sua efetividade, seu custo-benefício e sua capacidade de oferecer as respostas mais adequadas aos desafios educativos que se anunciam (GRANDSTAFF, 1973). Dessas reflexões, emergem diversas críticas e propostas que variam desde recomendações mais radicais, que pleiteiam a abo-

lição completa da instituição escolar, a reformas internas sensíveis, estruturais, passando pela exploração de novos campos que também possam revelar um precioso potencial educativo, tal qual o universo pertencente à chamada Educação Não-Formal.

No Brasil, um dos movimentos que fizeram história ao dirigir duras críticas à configuração escolar na década de 1930 e que lançaram as bases do modelo adotado até hoje ficou conhecido como Escola Nova. Seus adeptos, entre os quais Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, criticavam a estrutura tradicional da escola centrada na autoridade do professor e lutavam pela universalização da escola pública, laica e gratuita. O escolanovismo, que consagrou suas diretrizes por meio do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (de 1932), propunha uma total reformulação da estrutura interna da escola, de modo a ampliar a qualidade do ensino ali oferecido por meio da construção de relações democráticas em uma escola “[...] livre, criadora, espontânea, sem medo da liberdade” (GADOTTI, 2007).

A postura antiautoritária dos escolanovistas, entretanto, não chegou a colocar em questão a concepção de neutralidade da ação educativa, sobre a qual se orientava a escola tradicional. Foi apenas a partir da década de 1960, diante das condições históricas e como reflexo de contribuições da ciência política, da economia e da sociologia, que se disseminou a percepção de que a educação não podia ser neutra e de que nunca esteve separada da questão do poder (FREIRE, 1979). Ao contrário, carregou sempre como pano de fundo um projeto político, a serviço de determinados objetivos e interesses, implícitos ou explícitos, opressores ou emancipadores. O reconhecimento do caráter político da educação induziu à revisão do papel da escola para que se colocasse também como formadora de consciência crítica e de mobilização social.

A escola deixa de ser considerada aquela ilha de pureza sonhada pelos educadores que viam a educação como a redentora da humanidade. Num mundo em que os conflitos sociais, étnicos e culturais

são cada vez mais perceptíveis, a escola não pode ficar imune. A educação passou a ser o lugar da denúncia da própria educação e a escola tornou-se uma instituição em conflito como qualquer outra (GADOTTI, 2007, p. 22).

Internacionalmente, no final da década de 1960 e início dos anos de 1970, esse olhar crítico em relação à escola também ganhou espaço entre a comunidade acadêmica, sobretudo a partir das ponderações de Philip Coombs sobre a crise mundial da educação (COOMBS, 1986). O autor reconheceu que a educação então oferecida pela escola não correspondia às demandas sociais de maneira adequada, pois tinha perdido a qualidade dos conteúdos e metodologias trabalhados, colocando-se a serviço das aspirações mercadológicas por mão de obra. Para ele, os sistemas de ensino formais tardaram a adaptar-se às velozes transformações das demandas educacionais em decorrência de diversos fatores, entre os quais: o abrupto crescimento das aspirações populares diante da educação, a escassez de recursos, a resistência à transformação e a inércia da sociedade tradicionalista e de base religiosa. A superação da crise, em sua opinião, dependeria do ajustamento entre o que a escola tinha a oferecer e as necessidades da população, o que pedia uma transformação de comportamento tanto por parte da escola quanto da sociedade (COOMBS, 1986).

Adotando uma postura muito mais radical, Ivan Illich ficou conhecido mundialmente pelo seu ceticismo em relação à escola e pelas duras críticas tecidas contra ela e contra o contexto que a circundava – este, em sua visão, era profundamente tomada por uma “mentalidade escolarizante” (ILLICH, 1975). Dirigindo duros ataques aos propósitos escolares e às consequências da escolarização, Illich (1975) acreditava que a escola estaria nada mais que a serviço da reprodução da ordem estabelecida e à manutenção do *status quo*, assim como já adiantava Parsons (1965). Ele a via como um:

[...] ritual de iniciação para uma sociedade orientada para o consumo progressivo de serviços cada vez menos tangíveis e cada vez mais caros, uma sociedade que se baseia em padrões internacionais, planejamento de larga escala e longo prazo: a tradução constante das novas necessidades em demandas específicas de consumo de novas satisfações. Essa sociedade tem se mostrado infrutífera (ILLICH, 1975, p. 6).

Dados os nefastos efeitos que a escola, em sua opinião, dirigia aos que dela se serviam, Illich propôs a completa abolição da instituição escolar, lado a lado com a desescolarização da cultura, que ele entendia estar já contaminada pela visão de que não seria possível progredir socialmente sem a educação escolar (ILLICH, 1975). Em substituição desse modelo, ele propôs outra racionalidade pedagógica, não curricularizada, não fragmentada e não estandardizada, que deveria ser acompanhada por uma mudança radical da postura política do Estado de modo a garantir liberdade de acesso às fontes educacionais por meio das quais se realizava a aprendizagem.

De maneira semelhante, alguns cognitivistas e construtivistas chegaram também a defender alternativas mais fluidas e flexíveis em contraposição à rigidez escolar, defendendo metodologias voltadas à autoaprendizagem e ao autodidatismo. Tais visões são também muito controversas, sobretudo devido ao fato de que elas, de certa forma, chegam, em última instância, a responsabilizar o próprio indivíduo por sua informação, formação e qualificação ou pela falta delas (AFONSO, 2001).

A partir de todos esses questionamentos quanto à efetividade da escola, o potencial educativo das práticas extraescolares de educação passa a ser crescentemente reconhecido e valorizado. Obviamente, elas já existiam antes mesmo da própria criação da escola. A diferença é que, com as críticas direcionadas à escola e as preocupações na revisão dos pilares educacionais, tais práticas passaram a ser analisadas pela comunidade acadêmica de maneira mais incisiva.

va, fortalecendo-se enquanto possibilidades factíveis e efetivas para contornar os desafios enfrentados e para aproximar o mundo da escola do mundo da vida, universos que parecem permanecer ainda tão distanciados (FREIRE; SHOR, 1986).

Como proposta para se contornar a crise que acabara de anunciar, Coombs (1986, p. 17) sugeriu que a educação passasse a ser abordada a partir de diferentes “[...] linguagens e ideias de muitas disciplinas intelectuais e esferas de ação que possam ampliar a visão do processo educativo.” Ele propôs a revisão e a ampliação do próprio conceito de educação – ou uma recuperação de sua natureza original – de maneira a considerar outros contextos educativos como potenciais respostas às expectativas geradas naquele momento em torno da escola (COOMBS, 1986).

Em nossa opinião, há necessidade de alguma coisa a mais – de uma abordagem estratégica fundamentalmente nova, que consiga quebrar os grilhões do convencionalismo e tenha a ousadia de levar em consideração as inovações com facilidade aceitas em outros domínios da vida, mas que, por falta de coragem e imaginação, consideramos de pequena aplicabilidade no domínio vital da aprendizagem e do desenvolvimento humanos. Fato estranho – é muito mais difícil inovar no ensino formal que no ensino não-formal (COOMBS, 1986, p. 196).

Colocações como essas abriram margem para o reconhecimento de práticas extraescolares que já vinham ocupando a arena educacional, tanto como fonte de inspiração, para que a escola revisasse seus critérios e métodos de atuação, como para complementar seus esforços, no sentido de garantir uma educação de qualidade e de acesso universal. A seu ver, era necessária uma grande transformação para que os problemas da escola pudessem ser resolvidos, por exemplo, por meio da consideração e da incorporação de elementos alheios à sua atmosfera.

Vale ponderar, contudo, que a suposta crise da escola não foi o único fator a abrir margem para o reconhecimento e a expansão de estratégias educacionais não escolares. O período que antecedeu os primeiros críticos da escola testemunhou um sensível aumento na demanda por educação, o que se deveu a inúmeros fatores, entre os quais: o crescimento de uma percepção compartilhada de que a educação poderia servir como porta de acesso a novas oportunidades de emprego, de melhores condições de vida e de ascensão social (BEISIEGEL, 2005). Além disso, as transformações no mundo do trabalho passaram a exigir um nível cada vez mais elevado de capacitação e de especialização, sendo cobradas formações mais especializadas, assim como uma constante reciclagem dos profissionais já inseridos no mercado (TRILLA, 2008). A emancipação feminina também contribuiu para o aumento da demanda pelo acesso educacional por parte de seus filhos, o que se intensificou, por fim, pelo aumento da sensibilidade social para a inclusão de setores marginalizados da sociedade, provavelmente em decorrência da exasperação da percepção das funções sociais e econômicas que também cumpria à educação contemplar (TRILLA, 2008).

A consideração dessas outras causalidades leva a crer que a crise da escola foi apenas o estopim para que a comunidade acadêmica se coordenasse em torno da revisão e ampliação do que se entendia por educação e, principalmente, do que se esperava da educação. Mais que um momento de buscar novos caminhos para substituir as instituições educacionais formais, a segunda metade do século XX mostrou-se um período de reflexão a respeito da distribuição de papéis dentro dessa renovada e ampliada esfera educacional. E, assim, o próprio conceito de educação ganhou novas nuances e recuperou seu sentido mais amplo, indo além da escolarização, incorporando os processos educativos não escolares, conforme pondera Petrus (1998, p. 10): “A educação, felizmente, deixa de ser patrimônio da escola, ultrapassa a esfera do tempo escolar e vai além dos espaços

de sala de aula. A educação é concebida como uma característica da existência humana.”

Entretanto, dizer que essas práticas educativas que ocorrem em contextos não formais podem contribuir para o alcance de uma educação de qualidade não significa, obviamente, priorizar um contexto em detrimento do outro nem colocar o universo extraescolar como uma alternativa à escola ou como uma fórmula mágica para se resolver todos os problemas educacionais.

É tão maniqueísta projetar toda a culpa educacional na escola quanto supor que a educação não-formal seja uma poção mágica e imaculada. Apresentá-la globalmente como remédio para as desigualdades educacionais e sociais, e para os vícios em que a escolarização formal tem caído é tão simplista e todo quanto recusar sua colaboração para facilitar o acesso mais amplo e justo a uma educação da maior qualidade possível (TRILLA, 2008, p. 54).

Isso significaria, na verdade, incidir novamente sobre o mesmo equívoco de enviesar e restringir o escopo educacional a um contexto parcial de ações educativas que, assim como a escola, constitui apenas uma das faces que a educação pode assumir. Como coloca Dewey (*apud* TRILLA, 2008, p. 18),

Costumamos superestimar o valor da instrução escolar diante da que recebemos no curso ordinário da vida. Contudo, não devemos corrigir esse exagero menosprezando a instrução escolar, e sim examinando aquela educação ampla e mais eficiente propiciada pelo curso ordinário da vida, para iluminar melhores procedimentos de ensino dentro dos muros da escola.

À medida que se busca aproximar esses dois grandes domínios, nota-se um fortalecimento do debate sobre as funções sociais da educação, pelo qual se introduz o presente artigo. Entre um e outro mundo, o que se encontra então é a chamada educação social, partilhada tanto pela escola como pelas instituições sociais, não formais e informais.

Antes de adentrar o universo da educação social, contudo, cabe aqui uma digressão importante a respeito das denominações tradicionalmente atribuídas à educação extraescolar, principalmente no que se refere aos termos e às conotações utilizados no Brasil, onde se habituou a subdividir a educação em três universos: educação formal, Educação Não-Formal e educação informal.

3. Algumas interfaces educacionais: educação formal, Educação Não-Formal e educação informal

Como se sabe, tudo o que acontece na vida das pessoas é dotado de um enorme potencial educativo. A maneira e a gradação com que as pessoas se apropriam das informações que estão a sua volta e as convertem em conhecimentos que influenciarão suas ações fazem parte de um processo de aprendizagem constante que cada indivíduo faz, inconscientemente, como parte do seu processo evolutivo e como fruto de sua interação social. Apesar da complexidade do mundo educacional, contudo, não pareceria difícil discernir entre atividades escolares e não escolares. Essa separação está claramente vinculada à instituição que as ministra: as primeiras são tarefas realizadas sob orientação da escola; e as demais são operações que têm lugar fora desse contexto.

É necessário observar, porém, que o campo não escolar, por sua vez, engloba todo um universo de práticas das mais diversas naturezas, que variam desde atividades espontâneas e cotidianas até práticas mais coordenadas, deliberadas e sistematizadas. Algumas delas são tão naturalizadas que sequer são identificadas como atividades educativas, tais como: ler um jornal ou revista, discutir uma questão polêmica entre amigos, ouvir histórias de pessoas mais velhas, frequentar um culto religioso etc. Já outras adotam estruturas muito similares às escolares e chegam a despertar dúvidas até mesmo quanto à propriedade de não serem classificadas como formais, por exemplo: os cursos de idioma, de aprimoramento profissional,

as autoescolas etc. Assim, em contraste com a nitidez do sistema educacional escolar, essas atividades assumem feições multiformes e são, por isso, de difícil classificação e organização.

Os objetivos dessas atividades, freqüentemente, são pouco claros, as clientela indefinidas e a responsabilidade de sua manutenção e administração divide-se entre dezenas de entidades públicas e privadas. Elas surgem espontaneamente, aparecem e desaparecem; às vezes têm um êxito fulgurante, outras tantas vezes morrem obscuramente sem deixar saudades (COOMBS, 1986, p. 198).

De qualquer maneira, parece haver uma concordância geral de que esse outro universo de ensino que se encontra além dos muros escolares, ainda que de maneira amorfa e indefinida, é relevante e merece maior atenção. Trata-se de atividades que atingem a vida de muitas pessoas e

[...] quando bem orientadas, podem contribuir de maneira substancial para o desenvolvimento individual e nacional e têm, também, possibilidade de dar uma alta contribuição para o enriquecimento cultural e a auto-realização individual” (COOMBS, 1986, p. 198).

Para solucionar esse problema, convencionou-se fazer das duas grandes fatias do bolo educacional, a escolar e a não escolar, três: formal, não formal e informal. De maneira simplificada, a educação escolar equivaleria à formal, enquanto a não escolar subdividir-se-ia entre não formal e informal. Coombs foi, provavelmente, o primeiro a diferenciar os três setores educacionais e a cunhar o termo Educação Não-Formal (LA BELLE, 1986). Em um trabalho preparado conjuntamente, Coombs e Ahmed (1974) distinguiram esses contextos da seguinte forma:

1. educação formal: sistema educacional fortemente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado, que compreende os primeiros anos da escola primária até a universidade;

2. Educação Não-Formal: toda atividade educativa organizada e sistemática realizada fora do marco do sistema oficial para facilitar a aprendizagem de subgrupos específicos da população;
3. educação informal: um processo ao longo da vida, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimento por meio das experiências diárias e de sua relação com o meio.

A definição proposta por Afonso (1989) complementa essa classificação, inserindo categorias de análise importantes, tais como as de tempo e espaço.

Por educação formal entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas, enquanto 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 a não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (1989, p. 78).

Com base nessas definições, é possível apreender que, para Afonso, Ahmed e Coombs, a educação formal seria ligada a um sistema oficial, regulado por leis nacionais, cujo representante é majoritariamente a escola. A Educação Não-Formal, embora se dê também de maneira organizada, proposital e estruturada, ao ser ministrada por outras instituições e ao margear a fronteira do sistema educacional oficial, anuncia-se como um campo de ação também particular, com maior flexibilidade e com foco específico a certos grupos ou temas. A educação informal, por fim, abrangeria todas as experiências educativas não organizadas, espontâneas, cotidianas que estão presentes durante toda a vida do indivíduo.

Essa definição teve grande aceitação e rapidamente conquistou espaço entre os discursos e os documentos nacionais e internacio-

nais. Entretanto, à medida que se inseriram novos critérios para diferenciar os três campos, as delimitações entre um e outro pareceram menos claras. De acordo com o ponto de vista adotado, os limites mostravam-se mais tênues e aumentavam hesitações quanto ao enquadramento de certos processos ou atividades em um ou outro domínio:

Certamente não é fácil estabelecer critérios que permitam definir os limites exatos entre um tipo de educação e outro, ou precisar os critérios que permitam localizar cada processo educativo sob uma das três etiquetas propostas” (TRILLA, 1985, p. 15).

A maneira pela qual esses três grandes domínios foram definidos, como já foi visto, de forma, muitas vezes, entrecruzada e porosa, sugere diversas formas de interação e de atividades que podem ser compartilhadas entre uma e outra área sem prejuízo de suas propriedades fundamentais. De fato, conforme alerta Libâneo (2005), muitas vezes é mais fácil compreendê-las em suas interpenetrações do que nas delimitações nem sempre evidentes. Na verdade, segundo Trilla (2008, p. 45), “[...] se não existisse essa interdependência dos efeitos educacionais produzidos nos diversos ambientes, a própria eficácia formativa de cada um deles seria posta em questão.”

A diferenciação entre educação formal e Educação Não-Formal e a validade da segunda têm sido revisadas e questionadas, principalmente pela comunidade acadêmica brasileira. Conforme indica o prefácio da primeira publicação brasileira sobre a pedagogia social (SILVA, 2009), a denominação Educação Não-Formal pode, de certa maneira, levar (ou reafirmar) à marginalização de suas atividades e vinculá-la ao atendimento de grupos específicos, em situação de vulnerabilidade social. Para esses autores, tal denominação oculta ou favorece uma forte dicotomia entre os dois grandes contextos em que ocorre a educação e coloca em um mesmo frasco práticas de naturezas e propósitos tão distintos.

Citadas por muitos autores como campo preferencial de atuação da Pedagogia Social, parece-nos que as ricas e diversificadas práticas

educativas que se convencionou arrolar sob o rótulo de *educação não-formal* foram despidas de suas conotações históricas, políticas e ideológicas. Sob o mesmo rótulo de educação não-formal são relacionadas manifestações do espírito humano, formação para o trabalho e preparação para o exercício da cidadania, como se todas comunhassem dos mesmos propósitos, adotassem como fundamentos as mesmas matrizes teóricas e fossem ministradas segundo as mesmas técnicas e metodologias (SILVA, 2009, p. 289. grifo do autor).

Ao colocar o mundo chamado formal e não formal em oposição, pode-se abrir margem para uma ideia de competitividade entre dois domínios, os quais possuem, na verdade, um enorme potencial colaborativo. E o que é ainda mais grave: a utilização do termo pode chegar a induzir a uma conotação negativa ao que se entende por não formal, ou seja, o não oficial e, conseqüentemente, o não estatal, isentando, assim, certos atores de responsabilidades sérias e indispensáveis para com esse contexto educativo. A Educação Não-Formal, invariavelmente, acabaria ocupando uma posição secundária ou mesmo marginalizada em relação às estratégias escolares.

Obviamente essa é apenas uma das visões. Gohn (1999), uma das principais autoras a introduzir o debate sobre a Educação Não-Formal no contexto brasileiro, propõe uma definição mais ampla desse conceito. Para ela, a Educação Não-Formal se subdivide em algumas subáreas de abrangência: a conscientização sobre direitos, a capacitação para o trabalho, a resolução de problemas comunitários, os conteúdos comumente abordados pela escola, a educação midiática e a educação para a arte de bem viver. Essa visão parece ir além da compreensão da Educação Não-Formal como aquela destinada exclusivamente ao atendimento setores marginais da população, sendo distinta também da vertente que prefere adotar uma visão mais estrutural sobre o âmbito não formal, equiparando-o, basicamente, ao local em que a educação é desenvolvida.

Segundo a autora, uma das premissas básicas da Educação Não-Formal é que a aprendizagem nesse âmbito se dá por meio da prá-

tica social, ou seja, somente por meio da interação social as pessoas tornam-se capazes de gerar e acumular aprendizados, construídos no seio de grupos (GOHN, 1999). Essa colocação, independente de qual conotação infra de Educação Não-Formal, vem a somar-se com as contribuições da pedagogia social ao ressaltar as correlações entre a educação e as práticas sociais, a despeito de qual termo se atribua às práticas educacionais realizadas fora da escola.

No presente artigo, contudo, serão mantidos os termos educação social para se remeter às práticas educacionais relacionadas ao desenvolvimento social do indivíduo e Educação Não-Formal para fazer referência às práticas educacionais institucionalizadas e intencionais realizadas fora da escola, ou seja, uma definição mais relacionada com o local em que ocorrem as práticas do que com a natureza da ação ali desenvolvida.¹ De acordo com essa definição, pode haver ocorrências da educação social tanto dentro da educação formal como da Educação Não-Formal, a depender do contexto em que se desenrole, respectivamente, dentro e fora da escola, como será visto na sequência.

4. O reconhecimento da educação social

A preocupação em recuperar um escopo mais holístico para a educação foi o grande *leitmotiv* que inspirou o surgimento da pedagogia social, vertente pedagógica já de grande tradição histórica em países europeus, mas que apenas recentemente tem permeado a cena educacional brasileira. Segundo Otto (2006), essa corrente científica originou-se como uma crítica à educação, focada exclusivamente no desenvolvimento individual, sem se considerar as dimensões sociais da existência humana, sobre as quais, conforme visto, soergueram-se os pilares educacionais.

Para a pedagogia social, cabe à educação fortalecer os processos de autoconhecimento, autoestima, autodidatismo, conscientização e transformação dos indivíduos e da sociedade (KURKI *apud* RYYNÄ-

NEN, 2009). Conforme pondera Luzuriaga (1960), um dos autores dessa corrente, se é verdade que há uma relação simbiótica entre educação e sociedade, é verdadeiro também que o objeto de ambas é o ser humano em sua personalidade individual. “Daí a estreita correlação entre a Pedagogia Social e a Pedagogia Individual” (LUZURIAGA, 1960, p. 7).

Os objetivos daquela, no entanto, focam-se sobre essa segunda vocação, ou seja, interessa-se pela dimensão social da personalidade e das relações entre os indivíduos: “[...] ela educa para a participação social” (RYYNÄNEN, 2009, p. 63).

A ótica da Pedagogia Social parece mesmo estar concentrada nos processos conexos com a socialização dos indivíduos, com o desenvolvimento da identidade, com a formação da personalidade humana e com os condicionamentos que os diversos contextos impõem à formação de atitudes, valores e crenças. Nesse sentido, está ligada de modo particular às necessidades humanas de sujeitos sociais contextualizados (CALIMAN, 2009, p. 54).

Mais que isso, a pedagogia social serviria para o próprio fomento de estratégias de desenvolvimento pessoal por vias sociais, com vistas ao empoderamento do indivíduo, para que os efeitos de sua intervenção sejam duradouros ao longo do tempo e para permitir sua plena integração no meio social em que vive (CASTELEIRO; LOUREIRO, 2009).

Os primeiros teóricos tinham a intenção de construir uma teoria adicional para complementar o que chamavam de pedagogia individual exercida pela escola, conforme ponderavam seus críticos, com vistas a ampliar o escopo educacional e englobar práticas desenvolvidas também em outros setores que os não escolares. Assim, essa vertente parte do princípio de que é possível influenciar circunstâncias sociais por meio da educação e adota como diretriz o preceito de confrontar, pedagogicamente, as aflições sociais, tais como: a pobreza, a exclusão, o abandono, entre outros. Desde o seu surgimento, portanto, ainda quando era ainda fortemente vinculada ao

assistencialismo e ao atendimento a setores marginais, a pedagogia social se propunha a desvelar os fenômenos que se desenrolavam no universo da Educação Não-Formal, que seus defensores – da pedagogia social – preferem conceituar como educação social.

A educação social seria então o aspecto da educação integral do ser humano que tende a preparar a criança, o adolescente, o jovem ou o adulto para uma convivência com seus pares e que elimine ou reduza os atritos e conflitos, capacitando-o para a compreensão dos demais, para o diálogo construtivo e para a paz (MAILLO *apud* QUINTANA CABANAS, 1974). Essa definição, no entanto, ainda permanece muito abstrata. Para lapidá-la, recorrem-se aos critérios oferecidos por Trilla,² importante teórico da pedagogia social espanhola, e depois a Paulo Freire, para entender os contornos que a pedagogia social tem assumido no Brasil.

Para Trilla (2003), a educação social pode ser entendida por meio de três acepções, das quais pelo menos duas devem ser necessariamente verificadas simultaneamente: 1) o desenvolvimento da sociabilidade do indivíduo; 2) o atendimento a indivíduos em situação de conflito social; 3) a educação em âmbitos não formais.

A primeira dimensão consiste precisamente na função social da educação. Nesse eixo, a pedagogia social teria como objeto a educação destinada à formação social do indivíduo, ou seja, o estudo das ações que produzem efeitos educativos na esfera social da personalidade, conduzindo o ser humano à maturidade. Dizer que a pedagogia social se ocupa da educação social entendida por essa conotação não implica dizer, porém, que a formação social do indivíduo fica – ou deve ficar – sob seu monopólio. Ao contrário, conforme defendem os teóricos mais radicais – e também o terceiro grupo – toda educação é, por natureza, social, independente do meio em que se desenrola, já que é uma prática recorrente em diversas sociedades e que, ainda quando se volta para o indivíduo e para sua formação individual, presta contribuição à própria conso-

lidação da sociedade e à sua continuidade. Ao mesmo tempo, a socialização do indivíduo não seria a única entre as facetas abordadas pela pedagogia social.

[...] parece que o uso da expressão pedagogia social, por um lado, remete não só a intervenções educativas sobre a dimensão social da personalidade e, por outro lado, tampouco todas as intervenções educativas deste tipo costumam ser contempladas sob os preâmbulos daquela disciplina pedagógica. Poderíamos dizer que o desenvolvimento da sociabilidade é um traço muito identificador do “ar de família” da pedagogia social; mas um traço que não é exclusivo dessa família nem necessariamente é compartilhado por toda a parentela (TRILLA, 2003, p. 19).

Fica clara, assim, para Trilla, a necessidade de outros critérios para delinear mais precisamente o seu escopo. Assim, no segundo eixo proposto pelo autor, tem-se a educação social como a educação voltada para indivíduos em situação de conflito social. Essa concepção se foca sobre os destinatários da ação educativa, formados por aqueles que necessitam de algum tipo de assistência educacional, por encontrarem-se fora do sistema ou por não terem acesso a ele. Seria o caso da educação em abrigos e em prisões, educação de meninos e meninas na rua, educação em hospitais. Tal dimensão assume, dessa forma, um aspecto mais emergencial e assistencialista, ou seja, uma “pedagogia da necessidade” (TRILLA, 2003).

A terceira e última refere-se ao lócus da ação educativa: os contextos educativos não escolares, mais precisamente, os que ele chama de não formais. Isso implica destacar o viés da educação social que se desenrola por vias não oficiais, ou seja, não escolares, tais como os movimentos sociais, as organizações não governamentais, os projetos e programas sociais.

Vale mencionar novamente que essas dimensões tampouco se limitam entre si:

[...] nem o que chamamos educação não-formal se esgota no que chamamos pedagogia social nem vice-versa. Existem sub-setores da educação não-formal que não costumam ser objeto da Pedagogia Social e há intervenções próprias dessa que não se realizam em contextos nem sob procedimentos não-formais (TRILLA, 2003, p. 22).

A proposição de Trilla leva a compreender a educação social como um universo mais abrangente, que passa então a englobar o próprio conceito de Educação Não-Formal, ou seja, a educação não escolar institucionalizada como uma de suas três manifestações possíveis.

Contudo, ao perceber que nenhuma dessas acepções bastava para abarcar por si mesmas o objeto da pedagogia social, tampouco a somatória ou a intersecção entre todas elas, Trilla (2003) sugeriu então uma alternativa para se resolver a imprecisão quanto à definição do escopo da pedagogia social. Segundo o uso vigente, para ele o referencial da pedagogia social se formava pela verificação simultânea de, no mínimo, duas das três possíveis formas de concretização da educação social. Logo, falar-se-ia de pedagogia social ao se deparar com uma das situações seguintes: 1) educação voltada à formação social do indivíduo em contextos não formais, ou seja, fora da escola; 2) educação voltada à inclusão social dos indivíduos em situação de conflito; 3) educação dedicada a populações em conflito em contextos extraescolares.

O que se percebe por essa leitura é que, embora cada um desses três pilares, ao serem definidos separadamente, de fato abarque o conteúdo comumente compreendido como objeto de ação da educação social, nenhuma das análises combinatórias traçadas entre elas abre espaço para as manifestações da educação social que podem ocorrer também dentro da escola. Em outras palavras, ao compreender que a educação social só estaria presente quando duas das acepções de Trilla (2008) fossem verificadas, necessariamente estar-se-ia vinculando a educação social aos contextos de marginali-

dade, ainda que a definição do autor sobre o termo se anuncie mais ampla do que esse único domínio.

Diferentemente do que se pode apreender por esse viés da leitura de Trilla (2008), Paulo Freire (1983), largamente referenciado pelos europeus como teórico da pedagogia social, embora não tenha utilizado o termo em sua produção bibliográfica, não avaliza a percepção de que a educação social – por ele denominada educação popular – deva ser confinada apenas ao universo dos excluídos sociais. Mesmo tendo dedicado sua principal obra – *A pedagogia do oprimido* (1983) – aos “esfarrapados do mundo”, Freire sustenta a convicção estruturadora de sua teoria do conhecimento de que a educação deveria libertar não apenas o oprimido, mas também o seu opressor. Essa perspectiva desafia e instiga a educação social a tornar-se uma prática libertadora aplicável onde quer que se constituam as relações oprimido/opressor, inclusive dentro da escola.

“A nova pedagogia social” não pode reduzir seu âmbito de atuação ao tratamento dos tradicionais problemas sociais. A educação social tem de refletir também acerca de sua intervenção, onde realizá-la e se perguntar por que o faz de uma maneira e não de outra. A educação social deve abrir novos espaços de reflexão e trabalho e, o que é mais importante, deve incidir nas causas dos problemas; deve prevenir as causas que os geram (PETRUS, 1998, p. 61).

Essa visão privilegia iniciativas capazes de criar espaços e possibilidades de convivência na diversidade, entre diversas culturas, classes socioeconômicas, realidades e visões de mundo, superando, assim, os “muros invisíveis” (RYYNÄNEN, 2009) que os separavam. A pedagogia social deixa, assim, de ser vista como uma pedagogia para os excluídos, mas uma pedagogia para todos, principalmente no que se refere à sua socialização, ou seja, à sua postura e ações perante os demais. “A importância dos processos de conscientização vai muito além das classes menos favorecidas, sendo necessário alcançar as classes com poder” (RYYNÄNEN, 2009, p. 74).

[...] precisamos de uma Pedagogia dos direitos, sobretudo para as elites. A Pedagogia Social de rua, como parte constituinte dessa pedagogia dos direitos precisa educar também a família, o ministério público, advogados, juízes, promotores e a polícia, não só os educadores e os oprimidos (GRACIANI, 2005, p. 15).

Ao desvincular a pedagogia social de uma suposta vocação para o atendimento aos excluídos sociais e aos órfãos de guerras, o que até muito recentemente lhe era atribuída, a corrente transformou-se em área de conhecimento que tem por objeto a educação social em todas as suas dimensões: a dimensão sociocultural, a dimensão sociopedagógica e a dimensão sociopolítica, que podem ganhar forma tanto nos âmbitos educacionais formais como nos não formais (SILVA, 2009).

A dimensão sociocultural se estende pelas manifestações do espírito humano expressas pelos sentidos, tais como as artes, a cultura, a música, a dança e o esporte. O domínio sociopedagógico abrange o desenvolvimento de habilidades e de competências que permitem às pessoas o rompimento com os fatores e condições de marginalidade, violência e pobreza, voltado às áreas de exclusão social. Ela se desenvolve em abrigos, unidades de internação, asilos, instituições psiquiátricas e demais outras chamadas “instituições totais” (ADORNO, 1993) – o que equivale à terceira forma de concretização que Trilla atribuiu à educação social. Seu escopo sociopolítico, por fim, diz respeito à educação voltada para a educação popular, o protagonismo político e social, o cooperativismo, o associativismo, a geração de renda, entre outros. Seu objetivo é desenvolver competências para qualificar a participação social, política e econômica da comunidade em que se inserem os seus destinatários (SILVA, 2009).

5. Educação social dentro e fora da escola

A compreensão das manifestações da educação social está em muito ligada à verificação dos entremeios que se interpodem ao que

Habermas (1984) e Freire (1996) denominam “mundo da escola” e “mundo da vida”. Suas colocações buscam diminuir pouco a pouco o distanciamento histórico ou mesmo a aparente ruptura entre um e outro domínio, e o referencial teórico e metodológico da pedagogia social auxilia a compreender melhor essas esferas e, principalmente, as interseções desses dois mundos.

A concepção freiriana de mundo da vida foi originalmente desenvolvida em uma entrevista a Ira Shor, na qual analisava as perspectivas da educação nos Estados Unidos, com as seguintes palavras:

Tenho a impressão de que uma das principais dificuldades é uma dicotomia que existe na experiência educacional dos EUA. Refiro-me à dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo. Vejo isso como um dos principais obstáculos, aqui nos EUA, para se praticar a educação libertadora, procurando captar criticamente o objeto de estudo. O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que o mundo da educação norte-americana, a escola, está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Esse mundo escolar, onde lemos palavras que cada vez menos se relacionam com nossa experiência concreta exterior, tem-se tornado cada vez mais especializado, no mau sentido da palavra. Ao ler palavras, a escola se torna, um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola”, e não as “palavras da realidade”. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de “cultura do silêncio” imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado, sem seus textos críticos próprios, circunscrivendo a primeira a uma “educação bancária” e a segunda a uma educação pobre para pessoas pobres (FREIRE; SHOR, 1986, p. 85).

O que se pode apreender por essa crítica de Freire é que há uma necessidade clara de se aproximar os conteúdos ensinados na escola e a realidade prática com a qual os alunos são confrontados quando dela saem. Na verdade, a sugestão indica que crianças e adolescentes, jovens e adultos não deveriam ter de esperar a sua desvinculação de suas instituições formais de educação – seja a escola, a educação de jovens e adultos (EJA) ou as universidades ou instituições de ensino técnico – para se depararem com os desafios da prática cotidiana em que se deveriam aplicar esses conhecimentos. Cabe ao currículo e aos demais elementos escolares incorporá-los, esmiuçá-los, refleti-los criticamente e, mais que isso, oferecer aos seus beneficiários a vivência prática dos conceitos e conteúdos debatidos. Em resumo, cobra-se da escola oferecer aos seus alunos uma vivência “prática”, desafio que curiosamente concentra as possíveis soluções em espaços alheios a ela (RYYNÄNEN, 2009).

Daí a sugestão de se buscar na pedagogia social, ciência por natureza voltada para a consolidação da função social da educação em todos os seus domínios, algumas respostas que a escola não tem conseguido processar de maneira autônoma e isolada. O referencial teórico e metodológico desse campo possibilita configurar os saberes e as competências necessários tanto ao mundo da escola quanto ao mundo da vida e tem suscitado algumas primeiras experiências de complementaridade entre as duas. Pode-se dizer que as propostas recentes de reforma da estrutura escolar têm apontado para uma abertura progressiva à educação social e que as práticas desenvolvidas em contextos alheios à escola podem passar a permear as práticas educacionais escolares, contribuindo para o aprimoramento da qualidade da educação oferecida ali e também fora dela.

Historicamente, os contextos extraescolares têm sido considerados como o lócus central de desenvolvimento da educação social e pode-se dizer que esta constitui a sua vantagem comparativa, ou seja, sua especialidade entre todas as funções que pode vir a desem-

penhar.³ Fato é que a experiência secular das práticas não formais muito tem contribuído para a concretização do que se tem entendido por educação social. Justamente desse arcabouço de vivências educacionais podem surgir inspirações para a solução dos desafios contra os quais as escolas e a educação, de maneira geral, têm sido contrastadas.

Dizer que a educação social é o campo de especialização das práticas educativas institucionalizadas desenroladas fora da escola, contudo, não implica defender que esse é o único domínio em que ela se desenvolve nem dizer que seu desenvolvimento é melhor nessas esferas. Ao contrário, a educação social, enquanto formadora de um indivíduo para a prática da liberdade, dos direitos individuais e para a vida em sociedade, não apenas encontra na escola um ambiente fértil para sua realização, mas deve consistir em um dos seus pilares principais. Mais precisamente, se a educação social já não pode mais ser vista como um universo exclusivamente dedicado às populações marginalizadas, ao entendê-la como a preparação do indivíduo para a vida em sociedade, ela não apenas será abordada pela pedagogia escolar, como efetivamente constituirá uma das funções primordiais da escola pública brasileira.

Observa-se, dessa maneira, que o lócus de desenvolvimento da educação social e, conseqüentemente, das competências sociais pode variar muito, mas sua diferenciação não necessariamente segue o critério escolar ou não escolar. Quaisquer dos domínios educacionais que se considere possuem manifestações explícitas da educação social, embora os setores não formais tendam a concentrar-se sobre essas práticas e tenham sido mais usualmente referenciados como espaços privilegiados para seu desenvolvimento.

A partir dessa reflexão, é possível aprofundar a própria definição de educação social. Conforme foi visto, se a educação social e o desenvolvimento das competências sociais podem se dar tanto em âmbitos formais como não formais, pode-se dizer que a educação social

passa a constituir-se como a própria interseção entre o mundo da escola e o mundo da vida e, enquanto tal, como um instrumento privilegiado para analisar as interdependências e trabalhar as conexões possíveis e necessárias entre esses dois domínios.

As educações formais, não-formais e informais, o escolar e o social, estão cada vez mais entremeados, o que tem muito de positivo. Por isso, já não valem certos maniqueísmos, típicos em seu momento, do ar de família da educação social (TRILLA, 2003, p. 43).

Conclusão

Muitas das propostas que emergiram em reação à crise da escola apontavam justamente que grande parte das respostas para o fortalecimento dos pilares da escola revelava-se nas práticas educativas existentes fora dela e que suas chances de sucesso cresciam ao passo que se abriam oportunidades para o intercâmbio entre esses ricos universos de aprendizagem. Conforme pondera o próprio Ministério da Educação brasileiro:

A reaproximação entre a escola e a vida representa um desafio enfrentado por muitos educadores em diferentes tempos e, pelo menos, desde o advento da institucionalização da escola obrigatória, laica, gratuita, universal e controlada pelo Estado, fortemente influenciado pelo desenvolvimento da ciência moderna. [...] Ao se enfrentar a distância que hoje caracteriza as relações entre escola e comunidade é que se pode ampliar a dimensão das experiências educadoras na vida dos estudantes, promovendo a qualificação da educação pública brasileira. Para isso, as diversas experiências comunitárias precisam estar articuladas aos principais desafios enfrentados por estudantes e professores. Quando a escola compartilha a sua responsabilidade pela educação, ela não perde seu papel de protagonista, porque sua ação é necessária e insubstituível, porém não é suficiente para dar conta da tarefa da educação integral (BRASIL, 2009, p. 32).

Essa linha sugere que talvez o êxito escolar dependa justamente da medida em que a escola consiga fortalecer em sua estrutura e em sua pedagogia a capacidade de desenvolver a educação social em sua função socializante. Em outras palavras, pode ser que o sucesso da escola em cumprir com os novos encargos que lhe têm sido atribuídos e de dar conta da invasão ou retorno do social dependa diretamente de sua abertura para a incorporação ou a revitalização da educação social em todas as suas atividades, intra ou extraclasse. Libâneo (2005, p. 89), nesse sentido, conclui:

É preciso superar duas visões estreitas do sistema educativo: uma, que o reduz à escolarização, outra que quer sacrificar a escola ou minimizá-la em favor de formas alternativas de educação. Na verdade, é preciso ver as modalidades de educação [...] em sua interpenetração. A escola não pode eximir-se de seus vínculos com a educação informal e não-formal; por outro lado, uma postura consciente, criativa e crítica ante os mecanismos da educação informal e não-formal depende, cada vez mais, dos suportes da escolarização.

Seria interessante, portanto, indagar de que maneiras a educação social entremeia os campos da educação formal e da Educação Não-Formal e inspira a criação de pontes cada vez mais sólidas entre um e outro universo educativo. A destreza da educação social em transitar por esses domínios é evidente, e explorá-la parece urgente quando se trata de buscar uma educação de qualidade para todos. Está lançado o convite para elucubrações que possam iluminar propostas nesse sentido.

Notas

- ¹ Essa compreensão se aproxima do critério estrutural sugerido por Trilla (2008, p. 42): “[...] entendemos por educação não-formal o conjunto de processos, meios e instituições específica e diferenciadamente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado.”

- ² Assim como Trilla, outros teóricos da pedagogia social especificam a educação social de outras maneiras. Garrido (1971), por exemplo, sugere quatro dimensões para compreender a educação social: 1) o meio em que se desenvolve a sociedade; 2) a transmissão de valores educativos próprios de uma determinada sociedade; 3) a influência educativa da sociedade sobre o cidadão; 4) a influência do poder político sobre a vida social. Quintana Cabanas (1988) sugere outros seis critérios, definindo-a como doutrina de: 1) formação social do indivíduo; 2) educação nacionalista e política do indivíduo; 3) ação educadora da sociedade; 4) assistencialismo; 5) sociologismo pedagógico; 6) trabalho social. Esses critérios não são muito menos abrangentes do que o apresentado por Maillo, e, por isso, tomou-se por base Trilla, que fornece bases mais concretas para a contextualização desse debate no marco das competências.
- ³ O conceito de vantagem comparativa sugere uma comparação consigo mesmo, ou seja, indica o que uma instituição, organização ou país é capaz de fazer de melhor em relação às outras funções que lhe cabem desempenhar. A comparação não é, portanto, externa nem relativa a terceiros. Neste caso, esse conceito extraído da economia serve para indicar não que os contextos não formais podem implementar melhor a educação social do que a escola, mas que é o que faz de melhor entre todas as tarefas sob sua alçada e sobre a qual, justamente por isso, tem se especializado.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Sérgio. A criminalidade urbana violenta no Brasil: um recorte temático. BIB. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, v. 35, 2º semestre, 1993.
- AFONSO, Almerindo Janela. Os lugares da educação. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; SIEIRO, Renata Fernandes (Orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001. p. 81-86
- _____. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática. In: ESTEVES, António Joaquim; STOER, Stephen. *A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Afrontamento, 1989. p. 81-96.

- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. São Paulo: Editora Zahar, 2008.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* 46. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação integral: texto de referência para o debate nacional*. Brasília: Editora MEC, 2009.
- BRUNO, Lúcia. *Educação, qualificação e desenvolvimento econômico*. São Paulo: Atlas, 1996.
- CALIMAN, Geraldo. A pedagogia social na Itália. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (Orgs.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p. 51-60.
- CAMORS, Jorge. La pedagogía social y América Latina. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 16 a 19 de abril de 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FEUSP, 2008.
- CASTELEIRO, Steven; LOUREIRO, Manuel Joaquim. A pedagogia social em Portugal. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (Orgs.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p. 83-93.
- COOMBS, Philip Hall. *A crise mundial da educação: uma análise de sistemas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.
- COOMBS, Philip Hall; AHMED, Manzoor. *Attacking rural poverty: how non-formal education can help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1974.
- DEWEY, John. *Experience and education*. Londres: Collier-Macmillan, 1963.
- DURKHEIM, Emile. *Educação e sociologia*. Tradução de Luz Cary, Margarida Garrido e J. Vasconcelos Esteves. Lisboa: Edições 70, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996. (Coleção Saberes).

_____. *A pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, PAULO; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 2. ed. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. *Inovações educacionais: educação integral, integrada, integradora e em tempo integral*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007.

GARRIDO, José Luis García. *Os fundamentos da educação social*, Madri: [s.n.], 1971.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época).

GRACIANI, Maria Stela Santos. *Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005.

GRANDSTAFF, Marvin. Are formal schools the best place to educate? In: BREMBECK, Cole, THOMPSON, Timoty. *New strategies for educational development: cross-cultural search for nonformal alternatives*. Massachusetts: Lexington Books, 1973. p. 41-73.

HABERMAS, Jürgen. *The theory of communicative action*. Boston: Beacon Press, 1984. v. 2.

ILICH, Ivan. *Deschooling society*. Nova Iorque: Harper & Row; Barcelona: Barral Editores SA, 1975.

LA BELLE, Thomas. *Nonformal education in Latin America and the Caribbean: stability, reform or revolution?* Nova York: Praeger Publishers, 1986.

- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *Pedagogia social e política*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960. (Atualidades Pedagógicas, 77).
- MANNHEIM, Karl. *Libertad y planificación democrática*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica, 1958.
- NASSIF, Ricardo. *Pedagogía general*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1958.
- NATORP, Paul. *Curso de pedagogía social*. México: Porrúa, 1987.
- NEILL, Alexander. *Liberdade sem medo*. São Paulo: Ed. Ibrasa, 1968.
- OTTO, Hans-Uwe. Social pedagogy and social work: evolution and perspectives. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, março de 2006, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FEUSP, 2006.
- PARSONS, Talcott. *The social system*. London: The Free Press of Glencoe, 1965.
- PESTALOZZI, Johan Heinrich. *Cómo Gertrudes enseña a sus hijos*. Madrid: El Magisterio Español, 1902.
- PETRUS, Antonio (Coord.). *Pedagogia social*. Barcelona. Ariel, 1998.
- QUINTANA CABANAS, José Maria. *Pedagogía social*. Madrid, Dykinson, 1988.
- _____. *Sociología de la educación: la enseñanza como sistema social*. Barcelona: Editorial Hispano Europea. 1974.
- RYYNÄNEN, Sanna. A pedagogia social na Finlândia e o contexto brasileiro. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (Orgs.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p. 61-81.
- SILVA, Roberto da. As bases científicas da educação não-formal. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (Orgs.). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p. 179-193.
- TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-58.

_____. O universo da educação social. In: ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni. TRILLA, Jaume *Profissão: educador social*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 11-47.

_____. *La educación fuera de la escuela: enseñanza a distancia, por correspondencia, por ordenador, radio, vídeo y otros medios no formales*. Barcelona: Editorial Planeta, 1985.

A pedagogia social e o domínio sociocultural como espaços de reunião do corpo e da mente na prática pedagógica

The social pedagogy and sociocultural domain as meeting spaces of body and mind in teaching practice

Recebido: 30/06/2010

Aprovado: 7/09/2010

Rogério Adolfo de Moura

Professor Doutor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), atuando no Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação (LABORARTE). *E-mail:* rogerou@unicamp.br

Resumo

O texto procura trazer uma contribuição sobre a formação do professor. Ao problematizar a relação entre ação e contemplação na prática pedagógica, o artigo propõe uma articulação mais orgânica entre ensino e pesquisa e elenca oito aspectos ou possibilidades, por meio das quais o que chamamos de domínio sociocultural da

pedagogia social pode se tornar um espaço de reunião do corpo e da mente

Palavras-chave

Corpo, mente, pedagogia social, domínio sociocultural.

Abstract

The text tries to bring contribution to teacher training. To analyze the relation between action and contemplation in teaching practice, the article proposes a more organic linkage between education and research and lists eight aspects or possibilities, by which we call socio-cultural field of social education can become a meeting space of body and mind.

Keywords

Body, mind, social pedagogy, sociocultural domain.

Introdução

Neste artigo, tentarei responder a seguinte pergunta: como me torno e me reconheço como professor e quais os saberes e as práticas necessárias para isso nos dias de hoje? Para trilhar um caminho de reflexão que me ajude a chegar à resposta, argumentarei que só é possível me reconhecer como professor se eu conseguir reunir a mente e o corpo, os quais foram separados pelas tradições de pensamento desde o materialismo clássico ou, porque não dizer, muito antes disso, no momento em que os gregos antigos separaram o corpo morto do corpo vivo, conforme apontou Greiner (2005).

Nessa reflexão sobre formação do professor, o corpo é entendido como conceito/categoria, mas também como organismo no qual as partes precisam permanecer integradas em um todo, para que se possa manter a afirmação de que se trata de um corpo que vive e é vivido, conforme o pensamento de Maurice Merleau-Ponty.

Assim, para se enfrentar os desafios impostos por um *Zeit Geist* (espírito do tempo) como o nosso, o corpo também deve ser pensado e vivido como um corpo incerto, conforme as considerações de Ortega (2009). Um corpo incerto é, por assim dizer, digitalizado, atravessado por biotecnologias, e essa condição de incerteza nos permite inferir que sujeito e objeto, mecânico e orgânico, reúnem-se e se separam ao mesmo tempo.

Como professor de ensino superior e professor de professores, pergunto-me como me torno e me reconheço enquanto professor. Ao me reconhecer e me posicionar no e em relação ao mundo em que me constituo como sujeito e indivíduo, eu compreendo que só posso ensinar aprendendo quem e como sou na interação com o outro.

Somente a partir daí passo a pensar no estudante que se apresenta diante de mim e que, aqui, por convenção, chamarei de professor em formação inicial. Assumo, portanto, desde já, que o estudante é professor em formação inicial.

É nesse próximo momento, quando já dei um passo para me constituir como sujeito no mundo, que posso assumir a responsabilidade de ser autor, de adquirir aquela autoridade perante a formação do outro, à qual se referiu Arendt (2007), quando discutiu a crise na educação.

Assim, o sujeito-objeto professor em formação se torna parte de mim, porque eu me responsabilizo por sua formação. O processo de ver alguém se formar e de formar alguém me toca, tira-me o sono, preocupa-me e me faz inventar e reinventar as minhas aulas para despertar nos estudantes a criatividade necessária para que eles se constituam professores.

Se não realizo o primeiro movimento, também não consigo ajudá-los em seu primeiro movimento em relação ao estudante da escola pública, privada ou de qualquer outro espaço de formação, destacando-se, aí, portanto, um movimento de reflexividade que, na

formação do professor, é intenso. Desse modo, há um fio que me liga ao estudante, mas que o liga ao professor e/ou ao estudante da escola pública. Minhas ações inserem-se e refletem-se em uma cadeia de ações humanas. É por isso que preciso ter o compromisso de lembrar que a ação “[...] é a única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria [...]” (ARENDETT, 2008, p. 15). E ainda que ocorra com apoio no pensamento e na palavra, esta precisa tornar-se carne, aparecer, tornar-se verbo vivo, manifesto nas ações do docente.

Logo, posso identificar uma relação de espelhamento entre o estudante, que eu atendo na universidade, o estudante da escola pública e mim. Nunca posso me fechar em um mundo hipotético e de ideias e teorias dentro da universidade, mas sim aceitar que há uma coreografia social de formação, cujos movimentos podem se iniciar em mim, passando pelo estudante de pedagogia e licenciatura na universidade e chegando aos estudantes das escolas públicas. A aula, que prefiro chamar de oficina, pode ter, portanto, o tamanho de um bairro ou de uma cidade. Ela se inicia na universidade, mas se dilui no tempo e no espaço e chega à escola onde estão os interessados finais: crianças, adolescentes, jovens e adultos dos sistemas de ensino.

Assim, para ilustrar parte do que quero dizer a respeito da formação inicial de professores, vou partir do pressuposto de que a mente e o corpo foram separados nos processos de ensino e aprendizagem e que, para me reconhecer como professor ou docente e dar o primeiro passo ao qual me referi anteriormente, preciso, necessariamente, reuni-los. Mas então me pergunto: como evitar que os estudantes sejam transformados nas estátuas pensantes às quais se referiu Elias (1994)?

A imagem que se cristaliza é a de que nessas salas de aula, feitas de concreto armado, “[...] diante da verdade todo movimento, os movimentos do corpo e da alma, bem como o discurso e o ra-

ciocínio, devem cessar diante da verdade” (ARENDT, 2008, p. 23). Ao recorrer a Aristóteles e a Thomas de Aquino para explicar a intrincada relação entre a vida contemplativa e a vida ativa feita pela filósofa judeu-alemã, Arendt estaria me provocando, pois, além do meu ofício de professor de professores, eu, aqui, advogo uma reabilitação do corpo, da prática e da atividade no ensino e na aprendizagem? Será?!

Prefiro acreditar que não... se eu considerar – e a autora também lembra isso –, novamente aludindo a Thomas de Aquino, que, para se chegar à vida contemplativa, é preciso antes uma vida ativa que faça com que o homem esgote suas forças físicas pelo labor do corpo, para que então ele possa absorver-se na quietude e contemplar a verdade. Será que é isso que temos tentado fazer por tanto tempo na sala de aula? Será que esse postulado, de que diante da verdade (conhecimento) todos os movimentos devem cessar, ajuda-nos a entender o porquê de a universidade e a escola forjarem salas de aula, nas quais nossos estudantes permanecem na maior parte do tempo inertes? Talvez isso me (nos) ajude a pensar também o porquê de as atividades corporais, em arte e educação física, por exemplo, possuírem, ainda hoje, um *status* de disciplinas de segunda classe.

Nesse processo de pensar em mim e nos estudantes como professores, poderei utilizar, em várias passagens do artigo, contextos e situações vividas em sala de aula (no curso de pedagogia e nas licenciaturas), em uma universidade pública do Estado de São Paulo. Ao falar de reunião do corpo e da mente, da teoria e da prática, parto essencialmente da minha própria prática, portanto, de minha própria mundivisão, do meu cotidiano de docente em uma instituição de ensino superior que forma professores. Eu pensava ser esse vetor – da prática para a teoria, e não o contrário – um caminho profícuo de diálogo com aqueles que se encontram enredados nos ritos de passagem de um professor em formação inicial para um

professor em pleno exercício de sua profissão docente, em qualquer contexto dentro de nossas sociedades.

Embora parta da minha prática cotidiana, o que inclui as dores, as angústias e as utopias diárias, usarei também neste artigo alguns mestres que, ao me estenderem a mão de sua sabedoria, ajudaram-me – e ainda me ajudam – a melhor compreender a minha prática docente.

Tomarei algumas proposições de Merleau-Ponty (2006a, 2006b), autor que aludiu à ideia da mente incorporada, de ter e ser um corpo ao mesmo tempo, algo ainda tão difícil para todos nós, na escola e na universidade. Por exemplo, quando recorro a uma importante obra da primeira fase do autor, *A estrutura do comportamento*, logo eu me recordo de que comportamento, consciência e natureza estão para ele dentro de uma estrutura, e é a partir dessa perspectiva relacional que devem ser compreendidos. Para demonstrar a importância de Merleau-Ponty para os estudos do corpo e, portanto, para a formação de professores que são e têm um corpo, recorro a duas passagens de sua obra que são exemplos concretos de sua forma de pensamento e de sua contribuição para a educação e formação humanas. Ao demonstrar como o pintor El Greco incorpora a deficiência visual como experiência para realizar suas pinturas, ou seja, como a deficiência visual o leva e o motiva a pintar com ineditismo e refinamento estético, Merleau-Ponty (2006a, p. 314-315) diz:

No limite, o suposto distúrbio visual de El Greco foi conquistado por ele e tão profundamente integrado com sua maneira de pensar e de ser que se mostra, finalmente, muito mais como a expressão necessária de seu ser que como uma particularidade imposta de fora. Os eventos corporais deixaram de constituir ciclos autônomos, de seguir os esquemas abstratos da biologia e da psicologia, para receber um sentimento novo [...] Para um ser que adquiriu a consciência de si e de seu corpo, que ascendeu à dialética do sujeito e do objeto, o corpo já não é causa da estrutura da consciência; tornou-se objeto de consciência.

Além do filósofo francês, também me apropriarei de conceitos utilizados por um relativista dialético e que contribuiu enormemente para os estudos do corpo: Eric Matheus (2007). Este filósofo norte-americano, estudioso de Merleau-Ponty e de Wittgenstein, reintroduziu, com rigor, as discussões sobre a mente, ressaltando que a condição humana de possuir mentes é mais importante do que a definição propriamente dita do termo, o qual, por sua vez, é atravessado por infundáveis controvérsias que terminam por reforçar as dicotomias e gerar oposições entre corpo e alma, corpo e mente. Matheus, que realiza uma revisão teórica no âmbito dos estudos da mente e do corpo desde o materialismo clássico até as correntes de pensamento do século XX, demonstrando a importância da subjetividade e intencionalidade para os comportamentos superiores, diz que:

[...] para Merleau-Ponty, o que precisamos fazer é esquecer as grandes teorias gerais às quais chegamos na filosofia e na ciência, em favor da experiência pré-teórica comum que todos possuímos sobre o mundo e sobre nós mesmos” (2007, p. 73).

Benjamin (1994, p. 114) também destaca em sua obra o tema da experiência:

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento de morte revela a seus filhos a existência de um tesouro. Os filhos cavam, mas não reconhecem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho.

Um exemplo claro do tamanho desse desafio de resgatar a experiência como elemento central na formação humana é: a total ausência de práticas corporais no currículo das pedagogias e licenciaturas ou a separação radical entre disciplinas ou espaços para/do corpo e disciplinas para/da mente ou do cérebro. As salas de aula,

mesmo nas instituições que já avançaram e criaram disciplinas “corporais”, ainda são tímidas e pontuais. Esse aspecto, no entanto, da forma como o espaço e a arquitetura favorecem mais ao pensamento reflexivo das estátuas pensantes do que a ação ou a integração entre teoria e prática, não poderá ser esgotado neste artigo, já que, da tríade tempo, espaço e formação docente, prefiro centrar o foco no tema da formação. Cabe ressaltar, contudo, que a reconstrução ou fortalecimento de um currículo de curso de formação de professores não pode ignorar a urgente necessidade de espaços de ensino e aprendizagem múltiplos, que unam e reúnam pensamento e ação. Nesse espaço real e utópico que proponho – naquela oficina real e naquela do vir a ser – todos são mestres e aprendizes ao mesmo tempo.

Finalmente, ainda no âmbito da ancoragem teórica, utilizarei contribuições de Richard Sennet (2009), autor que, ao realizar uma brilhante problematização sobre a importância do trabalho prático do artífice para a formação humana, reabilita, “o trabalho de nossas mãos”, sem desprezar o labor de nosso corpo, conforme a discussão já levantada décadas antes por Arendt, em *A condição humana*. Nesta obra, a autora fazia uma extensa discussão sobre o trabalho e o labor, colocando em uma espécie de campo de batalha, de um lado, o *homo faber* – nossa porção humana, que incorpora a linguagem e a cultura para esculpir o mundo – e, de outro, o *animal laborans* – a porção animal, que devora e esgota os recursos do mundo e de seu corpo para sobreviver e manter a vida.

Enredado nas contradições e desafios postos pelo *homo faber* em relação à cultura e ao conhecimento humano, Sennet (2009) discute a ruptura das habilidades e a separação entre a mão e a cabeça no âmbito da aprendizagem humana. Para isso, ele introduz o caso da infância de Mozart, para explicar como a prática e o treinamento, portanto, também a repetição com o uso do corpo, e não a simples capacidade de memorização das notas ou mesmo o que se chamaria

de talento, podem determinar a performance futura e a construção do conhecimento:

Uma criança prodígio como Wolfgang Amadeus Mozart aprendeu a treinar sua grande memória musical inata improvisando no teclado. Desenvolveu métodos para parecer estar produzindo música espontaneamente. A música que comporia mais tarde também parece espontânea porque a anotava diretamente na página, com relativamente poucas correções, mas as cartas de Mozart mostram que ele perpassava as partituras mentalmente repetidas vezes antes de registrá-las na pauta (SENNET, 2009, p. 49).

Estes três autores (Sennet, Benjamin e Merleau-Ponty), que me ajudarão a pensar a formação inicial do professor, também contribuirão para colocar em questão, com firmeza e criticidade, a supremacia do cérebro em relação ao corpo na construção do conhecimento e a enfrentar uma certa dominância da vida contemplativa, a qual, ainda hoje, parece ser a tônica dos programas de formação de ensino superior, ou seja, muita teoria e pouca prática, pouco envolvimento do corpo nas atividades de formação do professor.

Essa discussão possui grande centralidade e importância, pois penso que, a partir dessa reunião entre corpo e mente e entre prática e teoria, é possível descobrir uma rica trajetória de reflexão e prática humana que pode contribuir para que cada um de nós possa se reconhecer como docente.

As universidades têm entre os seus maiores desafios, atualmente, a reconstrução de programas de formação que precisam estar firmemente assentados em uma organicidade entre a prática e teoria. Alguns setores da sociedade (algumas universidades e parte do sistema de ensino) estão buscando mudar o quadro de formação humana que separa o corpo e a mente, ao propor novas formas de organização do ensino e da aprendizagem a partir de práticas que reúnem ação e pensamento, teoria e prática, corpo e mente, em uma nova abordagem na produção dos conhecimentos e na forma

de lidar com conceitos como saberes, competências, habilidades e capacidades, sobre os quais cabem algumas considerações.

Ropé e Tanguy (1997) problematizaram e discutiram os conceitos de competências e saberes. Para isso, os autores, como um importante ponto de partida para compreender a sua contribuição, definiram-nos, assim como o de capacidade, em seu léxico 1:

- capacidade – manifestação de aptidões adquiridas em uma ou várias áreas. Não é mensurável enquanto tal, mas induz competências que são avaliáveis;

Sobre o conceito de capacidade (*capability*), este foi adotado por Nussbaum¹ e Sen (1993) e por Sen (2000) nas últimas décadas para introduzir, a partir da crítica da teoria de justiça de John Rawls, a abordagem do desenvolvimento humano.

As famílias de capacidades (*capabilities*), em uma tradução livre, poderiam ser assim dispostas: emoção, imaginação e pensamento, senso de praticidade, liberdade corporal, jogo, afiliação, interação com outras espécies, sobrevivência, saúde e integridade física e, finalmente, relação com o ambiente.

- competência – aptidão para realizar algo em condições observáveis, conforme exigências definidas. Ropé e Tanguy demonstram que a palavra competência ganhou uma utilização pobre e aquêm do seu significado original, “[...] já que designa simultaneamente o direito e a capacidade de conhecer” (1997, p. 160). A reflexão dos autores é das mais relevantes, pois permite concluir que muitas vezes o direito de conhecer está posto ou consolidado ou conquistado, mas não os meios para isso;
- saberes – conjunto de conhecimentos que o aluno domina e que a ele pertence particularmente (aprendizagens passadas e atuais ou aprendizagens informais).

Ao explicitar o campo de tensões que une ou separa saberes, ligados à produção do conhecimento, e competências, mais próximas de dimensão do fazer e, de certa forma, passíveis de aferição,

Ropé e Tanguy nos alertam para alguns problemas relacionados ao conceito de competências:

- excessiva centralização sobre o indivíduo e sobre os processos de cognição;
- possível predominância de conceitos como racionalização e eficácia na análise da performance dos indivíduos.

Finalmente, sobre o conceito de habilidade, cabe retomar uma breve contribuição de Sennet (2009). Para o autor, a mão e mesmo o cérebro se desenvolvem pela cultura. Recorrendo a autores como Johann Huizinga e outros, Sennet demonstra a importância da relação entre trabalho e jogo, ressaltando que os adultos, diante da rudeza da revolução industrial, abandonaram seus brinquedos para mergulharem na natureza utilitária do mundo que então se construía. Ele ressalta ainda que a aprendizagem funciona dentro de um sistema aberto, no qual a cultura desempenha um papel crucial. É daí, a meu ver, que se deve depreender o sentido da palavra habilidade. O autor problematiza os conceitos de habilidade e capacidade, pois parece fazer questão de ressaltar o papel da cultura na aprendizagem:

A cultura funciona como um sistema aberto em relação ao cérebro e de uma forma específica; os diferentes tipos de ambiente estimulam ou deixam de estimular o processamento paralelo do cérebro em regiões como o córtex pré-frontal. Assim é que Marha Nussbaum e Amartya Sen referem a palavra capacidade a habilidade, sendo a capacidade ativada ou reprimida pela cultura (SENNET, 2009, p. 308).

Essa problematização dos vários conceitos associados à formação e aprendizagem humana, crucial para a formação de professores, é relevante, porque coloca no centro das atenções a reconstrução, a revisão e o reposicionamento das universidades diante das novas exigências na dimensão da construção do conhecimento,

especialmente quanto à formação inicial de professores, considerando, aí, especificamente, os cursos de pedagogia e as licenciaturas. Em outras palavras, a discussão adquire relevância ainda maior por tratar da formação de milhares de pessoas que entram, anualmente, nos sistemas de ensino de nosso país, onde houve a antecipação da idade mínima (seis anos) para o ingresso de crianças no fundamental I e que vem sofrendo uma veloz mudança no perfil de nossos estudantes e no formato de cursos nas universidades e nos sistemas de ensino.

No dia a dia do curso, e para tentar identificar demandas específicas de estudantes, tenho buscado responder questões importantes do processo de formação por meio de diversos recursos de avaliação: inventário sociobiográfico, autoavaliação, avaliação de curso anônima, avaliação escrita, trabalho e apresentação em duplas, trios e grupos, utilização de recursos de tecnologias da informação. Busco, com isso, tentar também detectar saberes, habilidades, potenciais ou mesmo capacidades a serem ou que já foram desenvolvidas pelos estudantes de pedagogia e licenciatura antes de ingressar na universidade e que podem ser potencializados no curto espaço-tempo de uma disciplina. Tento, a partir disso, identificar as fortalezas e incentivá-las, mas também apontar as fraquezas e ajudar os professores em formação inicial a enfrentar problemas ou desafios como:

- incerteza e insegurança em expressar um pensamento no momento de uma explicação para o estudantes da escola pública, particular ou de outros espaços educacionais;
- sensação de fragilidade associada à faixa etária de professor em formação inicial. A faixa etária desses profissionais, de alguma forma, está próxima à do aluno da escola pública. O estudante de pedagogia ou licenciatura nem sempre tem abertura ou espaço para expressar-se durante as atividades na universidade, exigindo, assim, do professor do curso um certo jogo de cintura para desenvolver estratégias de ocultamento ou exposição de

fortalezas e fraquezas dos sujeitos envolvidos, ao mesmo tempo em que fortalece os vínculos entre os estudantes;

- ausência de uma sinestesia da atenção, e o que Johnson (2008) chamou de atenção supervisora, por parte do professor em formação, ou seja, ausência de um trabalho de formação somática, sensorio-corporal durante sua trajetória biográfica pregressa, que possibilite ao docente perceber: sua gramática gestual, quais tipos de gestos utiliza no seu cotidiano, o seu tom de voz, para onde está direcionada sua visão, sua respiração, como fica a sua salivação quando está diante de uma plateia, seus batimentos cardíacos, como ou se suas pernas estão plantadas (enraizadas no chão), quais partes do corpo mais se mobilizam no momento de ensinar (centro de leveza ou centro de peso), a relação entre olhar, as mãos, os objetos e o ambiente ao redor etc.;
- dificuldades específicas associadas ao uso do conceito de jogo no processo de ensino-aprendizagem e dificuldades de articulação de jogo com conteúdo;
- crescente diferença entre perfis de estudantes da universidade, entre os quais se podem identificar diversas experiências e trajetórias biográficas, sendo que estas nem sempre podem ser aproveitadas, partilhadas ou parcialmente vivenciadas com os colegas do curso, por conta do caráter mais de disciplina (aula) e menos de oficina (processo) que os cursos de formação de professor impõem.

1. O corpo e a mente na prática pedagógica: eu e o outro, ontem e hoje

Lembro-me dos momentos em que me deparei com as perguntas de sempre, que um professor de um curso de nível superior faz a si mesmo no início de um semestre ou para começar uma disciplina nova com estudantes de pedagogia ou licenciandos: como inovar e surpreender? Lembro-me, assim, que eles irão trabalhar com crianças da 1^a à 4^a, da 5^a à 9^a, ensino médio ou ainda outras modalidades, em diversos espaços de ensino e de aprendizagem.

Antes de serem bombardeados com conteúdos que devem ser aplicados aos pequenos, adolescentes ou adultos, é preciso que tenham espaço para eles mesmos no curso. Assim, sempre me vinha – e ainda me vem – a pergunta: como posso construir um programa que os ajude a identificar seus potenciais e a enfrentar os desafios postos pelas escolas, pelas organizações não governamentais (ONGs) e por seus futuros alunos? Como trazer os conceitos trabalhados no plano da teoria para a prática de sala de aula, respeitando as diferenças entre os estudantes? O que fazer para ensiná-los a desenvolver bons instrumentos de avaliação da qualidade de seu trabalho? Que ações eu posso programar em sala de aula para ajudar esses estudantes a adquirirem segurança nos momentos em que precisam fazer escolhas e realizar ações? Como posso apoiá-los a correr riscos e enfrentá-los? O que posso fazer em termos de atividades de formação para que os estudantes possam perceber a importância não somente do cuidar do outro, mas de ensiná-los a enfrentar desafios, superar limites e resolver problemas?

Essas são algumas questões preliminares que sempre retornam à minha cabeça quando penso no dia a dia dos cursos de formação e como eles ainda carregam a separação entre o corpo e a mente, o que dificulta o enfrentamento dos desafios colocados. Além disso, algumas decisões têm sido tomadas precocemente, principalmente nos últimos anos, quando comecei a enfrentar turmas de 50 alunos do vespertino e do noturno e tive que me desafiar a construir processos em sala de aula que valorizassem a presença de cada um deles. Uma mudança importante na formação de professores é a existência de programas de apoio e de aperfeiçoamento didático e pedagógico, com alocação de bolsistas, de graduação e pós-graduação, dentro dos projetos de formação dos professores no ensino superior.

Para enfrentar a desafiadora tarefa de formar professores, tenho tomado algumas precauções e decidido, preliminarmente:

1. combinar as atividades de formação dos pedagogos e licenciandos com sessões de prática lúdica ou de jogos ou, ainda, atividades esportivas ou artísticas com um apelo sinestésico que possa mobilizá-los globalmente (corpo e mente);
2. criar duplas, trios e grupos de quatro, cinco ou mais estudantes para a realização de trabalho de campo (coleta de materiais, depoimentos, aplicação e desenvolvimento de práticas em espaços externos à universidade);
3. criação de espaços e tempos para minipresentações ao longo do curso, de forma a possibilitar que o estudante possa vivenciar a exposição de seu corpo e de sua voz para uma plateia, criando um espaço de discussão, após as atividades práticas, na forma de uma mandala pedagógica;
4. incentivo e realização de atividades com estudantes e licenciandos de outras unidades da universidade (faculdade de educação física e instituto de artes), realizando, por vezes, parte do programa nessas unidades, deslocando, espacial e temporalmente, as aulas para lá, ressignificando o conceito de aula e aproximando-o de oficina de ensino e aprendizagem;
5. estabelecimento de uma cultura de ensino e aprendizagem dinâmica, na qual o professor da universidade, os licenciandos, alunos de pedagogia e professores das escolas públicas passam a ser aprendizes de sua prática docente, a qual emerge sempre de sua atuação concreta no campo de práticas pedagógicas, que é a sala de aula ou a oficina.

Colocadas essas precauções e decisões que tenho adotado, penso ser importante aprofundar a discussão sobre a separação e a reunião de corpo e mente, para então retornar a algumas atividades práticas já apontadas no texto, destacando os horizontes possíveis para o fortalecimento da formação de professores a partir delas.

Retomo a discussão sobre o corpo e a mente lembrando uma constatação dos últimos anos: os estudantes de pedagogia e das licenciaturas, em sua maioria mulheres, chegam ao curso com uma formação corporal fragmentada e não orgânica.

Indício disso são as proposições de jogos, nas quais sempre observava que os estudantes falavam muito entre e durante as atividades. Então me perguntava: seria aquilo uma deficiência minha na organização da atividade, resquício dos anos de nível médio, ou uma dificuldade de apreciar o novo, de observar e perceber o corpo interagindo com o outro e com vários materiais e de deixar-me levar sem o auxílio constante do recurso verbal?

Aquilo sempre me perturbou como docente, pois me fazia sentir que os estudantes banalizavam uma boa parte das atividades corporais e lúdicas como se a disciplina que envolvesse corpo fosse menor que as outras do curso.

No entanto, essa leitura estava equivocada ou, no mínimo, precipitada. Aquela atitude dos estudantes, de falar muito durante e entre jogos, brincadeiras e atividades corporais era, na verdade, a manifestação do conflito entre o verbo e a carne, o cérebro exigindo a sua supremacia perante o corpo e uma aparente, relativa e durável separação da mente e do corpo, algo que tem sido corriqueiro nas salas de aula de graduação. O corpo, por sua vez, visto que esse processo tende a ser nem sempre visível e manifesto, também apresenta sua dose de resistência em relação à dominância cerebral. Eu, que sou o docente à frente do processo, preciso ter sensibilidade e aprender com isso.

Jacques Gleise (2007) discutiu a luta entre o verbo e a carne, e o que se depreende da leitura do autor é que sempre há desvantagem da carne (corpo) em relação ao verbo (palavra/pensamento). Não é à toa que ele começa sua reflexão com um apelo ao Evangelho de João 1:1: “No começo era a palavra (logos) e a palavra (logos) estava com Deus (Theos) e a palavra era Deus” (GLEISE, 2007, p. 2).

A supremacia do verbo contra a carne levou à dominação das ciências médicas na produção do conhecimento, transformando o corpo em cadáver e promovendo uma espécie de gestão dos cor-

pos, conforme a expressão utilizada por Moulin (2008), dentro de nossa sociedade-laboratório.

Merleau-Ponty (2006a, 2006b) me (nos) ensina, enquanto Ma-theus (2007) me (nos) lembra, que sou uma mente incorporada, isto é, sou e tenho um corpo ao mesmo tempo. Quando desenvolvo atividades, lembro-me que a experiência pré-teórica me guia na relação com meus colegas, e isso exige muito de mim, pois, em algum momento, preciso deixar que uma espécie de eu-corporal possa me guiar e, ao mesmo tempo, fortalecer uma cultura sinestésica de colaboração, o que não é possível com a predominância do cérebro o tempo todo. Um exemplo muito simples que ilustra o que quero dizer é o exercício em que os estudantes têm os olhos vendados e têm de circular pela sala de aula ou por outros espaços da universidade, conduzidos apenas pelo toque da mão de um colega. Embora a construção do conhecimento se dê efetivamente aqui, a via de acesso ou o caminho de construção deste conhecimento (e de si mesmo) é a percepção do outro, das coisas e do ambiente com o corpo todo, embora isso ocorra a partir da restrição do sentido da visão. A baliza da aprendizagem é o corpo, e não a palavra, o cérebro ou o pensamento.

Estes não estão excluídos, mas, diferentemente de uma aula de ciências duras, em que, tradicionalmente, todos os movimentos do corpo cessam, no ensino de arte, por exemplo, nas atividades de formação de um professor e de um pedagogo orgânico, preciso pensar e incentivar uma união definitiva entre o corpo e a alma.

É por isso que advogo o desenvolvimento do domínio sociocultural, uma das linhas de pesquisa da pedagogia social, novo campo de conhecimento que começa a se consolidar entre nós. Na pedagogia social, o conhecimento ocorre da prática para a teoria, do mundo da vida para o mundo da teoria e da reflexão. Dos três domínios – sociopedagógico, sociocultural e sociopolítico – existentes no campo da pedagogia social, elencados por Silva, Moura e Silva

Neto (2009), o sociocultural é aquele que melhor pode acolher a arte, o corpo como manifestação do espírito humano e como instrumento definitivo na abertura de canais de aprendizagem. Portanto, diferentemente da pedagogia escolar, esse domínio permite a incorporação das atividades práticas, do corpo, da cultura e da arte no processo de construção do conhecimento. No âmbito do domínio sociocultural, trata-se de reabilitar os sentidos (audição, palato, tato e olfato) para que eles adquiram o *status* de importância que a visão adquiriu na produção do conhecimento pelos humanos.

Ao ampliar a discussão, incorporando experiências vividas e outros teóricos, concluo que esse caminho seria uma pista importante para compreender o porquê de os alunos de pedagogia serem tão falantes em atividades nas quais deveriam observar, perceber, deixar-se levar e fazer “corporalmente” as atividades. Eles são o produto ou a reificação de uma escola e de uma universidade dominadas pela supremacia do cérebro – portanto, falam o tempo todo e expressam uma forma de dominância –, mas também de resistência do cérebro a uma nova abordagem de ensino-aprendizagem que coloca o corpo no centro.

Passo agora a elencar situações práticas e atividades conduzidas nos cursos de formação inicial para reunir o corpo e a mente, as quais podem ajudar o estudante a se reconhecer como docente:

- atividades práticas e corporais: jogos teatrais diversos, contato-improvisação, luta, danças populares e circulares;

Essas atividades têm sido constantemente oferecidas nos cursos que tenho ministrado para formação inicial de professores. No caso dos jogos teatrais e das improvisações de papéis, não é necessário que o professor da disciplina conduza todas as atividades. Nos últimos anos, tenho contato com a valiosa colaboração de professores e artistas convidados que desenvolvem atividades com os professores em formação inicial. Aí está, do meu ponto de vista, um aspecto fundamental da prática pedagógica do professor

de ensino superior: ceder o seu espaço privilegiado ou situação de ensino que ocupa para um convidado, dando um caráter mais de oficina prática do que de aula expositiva. No caso dos jogos teatrais e da improvisação, é preciso uma fundamentação teórico-prática mínima para o desenvolvimento das atividades, o que não é difícil garantir que o professor da disciplina tenha a visão da colaboração para a construção do processo de ensino. Já no caso da luta (*kempo*, *aikido*) e do contato-improvisação (tipo de atividade em que duas ou mais pessoas precisam manter alguma parte do seu corpo em contato com o corpo do outro), a ideia lúdica de misturar luta e dança e com movimentos de animais contribui para retirar os estudantes completamente de uma condição que marca sua atuação na universidade: o domínio cerebral de seu comportamento e ação. Outro poderoso recurso são as danças populares, circulares e luta (maracatu, maculelê, capoeira etc.), empregadas nos cursos de formação inicial, pois elas ativam um fator fundamental na interação entre os humanos, que é a produção de calor corporal.

Nessas atividades corporais, além de um planejamento em forma de colaboração, é preciso uma roda de discussão no final, uma espécie de mandala pedagógica, na qual as pessoas expressam o que experimentaram durante a atividade. Essa vivência pode ser transformada em texto e pode servir de um roteiro para ser aplicada em algum espaço de ensino-aprendizagem (escola ou ONG). O lugar necessário para a realização dessas atividades corporais precisa ser uma sala com piso confortável, de preferência de madeira, o que a boa parte dos cursos de formação inicial não possui.

- uso de diversos materiais e texturas, explorando as diversas linguagens artísticas;

A utilização intensa e extensiva de materiais é um ponto fundamental na formação inicial, pois dá uma oportunidade ao estudante de construir outro olhar sobre a realidade que o cerca, buscando

desenvolver um olhar estético que, em alguma medida, reúna o bom e o belo.

- interação com tecnologias da informação e comunicação e educação a distância;

Os professores em formação inicial precisam ter acesso a materiais e atividades com uso intenso de tecnologias da informação. Na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o uso do portal aberto e do ambiente de colaboração TELEDUC tem propiciado uma interação entre professor da disciplina e estudantes das licenciaturas, o que reforça e extrapola o processo ensino-aprendizagem para fora da universidade e daquele dia específico de aula.

Nesse tipo de atividade, inclui-se construção de *blogs*, trabalho em dupla, trio ou quarteto coletando dados em espaços diversos de aprendizagem a partir de uma escolha temática específica, uso de ferramentas e abordagens de pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.

O uso desses recursos tem sido promissor e contribui para aproximar as escolas das atividades das universidades.

Para que o uso intenso de tecnologias da informação possa fortalecer a formação dos professores, é preciso ações concretas que possibilitem a conectividade entre a universidade e a escola, e isso pode se dar não somente com o uso de ambiente colaborativo de aprendizagem, como o TELEDUC, mas também ferramentas como *Skype*, *MSN* e outros, que, de alguma forma, já pertencem, por uma questão geracional, ao cotidiano dos estudantes de graduação, mas que não são devidamente incorporados como ferramentas pedagógicas pelas universidades.

- utilização de uma abordagem da escola e dos espaços de aprendizagem a partir de instrumentos de pesquisa qualitativa com texto, imagem e som, unindo, assim, ensino e pesquisa;

As atividades em um campo de pesquisa, escola, universidade ou outro espaço qualquer são muito importantes para que os professores em formação inicial aprendam a coletar material para discussão e reflexão na universidade. Essas atividades têm sido desenvolvidas a partir da construção de um inventário do espaço de ensino-aprendizagem escolhido pelo estudante. Este, por sua vez, deve organizar os dados e apresentá-los aos colegas na universidade a partir de um planejamento do professor.

Chegando ao fim da trilha da reflexão

Estou chegando ao final dessa reflexão e prefiro não criar uma hierarquia entre conceitos como saberes, habilidades e capacidades. Prefiro enfrentar os dilemas filosóficos e ideológicos que o uso de cada um deles me apresenta, lembrando ao meu leitor que tenho um compromisso com o estudante (professor em formação inicial) que se apresenta diante de mim na universidade. Permitindo-me o uso desses conceitos sem estabelecer uma hierarquia entre eles, diria que o professor em formação inicial precisa:

1. dar um primeiro passo diante de si mesmo, escolher ser professor, antes de ingressar em um curso;
2. tornar-se consciente de seu repertório gestual, respiração, postura e olhar;
3. desenvolver estratégias de interação com as diversas máquinas e tecnologias desde sua passagem pela universidade e também desenvolver consciência de como seu corpo reage ao interagir com máquinas e *softwares* enquanto ensina;
4. desenvolver uma disciplina com práticas corporais diárias nos espaços cotidianos que unam atividade física e criação artística, de forma a sempre estar em uma pré-estimulação criativa antes de encontrar seus alunos;
5. tornar-se consciente de que em uma era digital todos leem menos e que, portanto, é preciso desenvolver uma cultura da leitura sistemática, todos os dias e com todos os tipos de materiais (ciência, arte, entretenimento);

6. ser capaz de falar de suas impressões, sensações e valores perante colegas e professores;
7. ser tolerante e paciente para produzir e reproduzir (jogar, interpretar e improvisar) situações de ensino e aprendizagem;
8. ser capaz de uma constante reinvenção de suas práticas pedagógicas, em qualquer lugar;

Finalmente, penso ser importante ressaltar que essa reflexão tem sentido, em primeiro lugar, para mim, pois tudo isso que falo e digo para o professor em formação é para mim mesmo. Só posso tê-lo ao meu lado se, dentro de mim, a ideia de colaboração, de que sou mestre e, sobretudo, aprendiz, sempre estiver firme e clara.

Notas

- ¹ Ulrike Knobloch apresenta uma interessante discussão sobre a abordagem das capacidades de Martha Nussbaum. Disponível em: <<http://www.st-edmunds.cam.ac.uk/vhi/nussbaum/papers/Knobloch.pdf>>.

Referências bibliográficas

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- _____. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia, técnica, arte e política*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zaher Editores, 1994.
- GLEISE, Jacques. A carne e o verbo. In: SOARES, Carmen. (Org.) *Pesquisa sobre o corpo: ciências humanas e educação*. Campinas: Editores Associados, 2007. p. 1-19.
- GREINER, Christine. *O corpo: pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume, 2005.

JOHNSON, Steven. *De cabeça aberta: conhecendo o cérebro para entender a personalidade humana*. Tradução de Diego Alfaro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

KNOBLOCH, Ulrike. The contribution of Martha Nussbaum's capabilities approach to feminist economics: questioning the gender-base division of labour. In: PROMOTING WOMEN'S CAPABILITIES: EXAMINING NUSSBAUM'S CAPABILITIES APPROACH, 9-10 september 2002, University of Cambridge. *Proceedings...* Disponível em: <<http://www.st-edmunds.cam.ac.uk/vhi/nussbaum/papers/Knobloch.pdf>>. Acesso em: 3 de dezembro de 2009.

MATHEUS, Eric. *Mente: conceitos-chave em filosofia*. Tradução de Michelle Tse. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A estrutura do comportamento: precedido de uma filosofia da ambiguidade de Alphonse de Waelhens*. Tradução de Marcia Valeria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

MOULIN, Anne Marie. O corpo diante da medicina. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean Jacques; VIGARELLO, Georges. *História do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 15-82.

NUSSBAUM, Martha; SEN, Amartya. *The quality of life*. Oxford: Clarendon, 1993.

ORTEGA, Francisco. *O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Tradução de Patricia Chittoni Ramos. Campinas: Papirus, 1997.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

SENNET, Richard. *O artífice*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

SILVA, Roberto; MOURA, Rogério; SILVA NETO, José Clemente. *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

Breve histórico da constituição da pedagogia social na realidade educacional brasileira

Brief history of the formation of social pedagogy in the Brazilian educational reality

Recebido: 30/06/2010

Aprovado: 29/09/2010

Érico Ribas Machado

Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *E-mail*: ericormachado@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo, que é um fragmento e uma descrição da pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e que objetivava realizar um mapeamento do surgimento da pedagogia social no Brasil, buscando estabelecer relações entre essa perspectiva e as produções acadêmicas na área de educação popular, enfocará a descrição do percurso histórico da organização/estruturação da pedagogia social no Brasil. O que marca o início da estruturação e fundamentação da área da pedagogia social no Brasil pode ser

considerado a realização, em 2006, do I Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS). As temáticas das conferências, mesas-redondas, oficinas e dos trabalhos apresentados expressam, em uma primeira análise geral, a formulação e a estruturação das áreas de atuação, tanto no aspecto prático, configurando-se a educação social, como no aspecto teórico e profissional da pedagogia social.

Palavras-chave

Pedagogia social, educação social, educação popular.

Abstract

This text is a fragment and a description of the research from the Master's Degree developed in the Post-graduation in Education Program, from Federal University of Santa Catarina. The research's goal is to map the appearance of Social Pedagogy in Brazil, aiming to establish relations between that perspective and academic productions in the area of Popular Education. This text's focus will be to describe the historical path of Social Pedagogy's organization/ structuring in Brazil. What marks the beginning of Social Pedagogy's structuring and fundamentals in Brazil can be considered the realization, in 2006, of the I International Congress of Social Pedagogy. The themes to the conferences, round-table discussions, workshops and essay presentations express, in a first general analysis, the formulation and structuring of the acting areas, both in the practical aspect configuring Social Education, and in the theoretical and professional aspect of Social Pedagogy.

Keywords

Social pedagogy, social education, popular education.

Introdução

Este artigo é um fragmento e uma descrição da pesquisa de mestrado, intitulada *A constituição da pedagogia social na realidade educacional brasileira* e desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em

Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob orientação da Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho e coorientação da Profa. Dra. Olga Duran.

A ideia presente neste texto é descrever o desenvolvimento da pesquisa de mestrado e abordar o mapeamento do surgimento e da estruturação da pedagogia social que está em construção no Brasil, sendo que todos os dados apresentados fazem parte de um percurso da história da construção dessa área no país.

A pesquisa realizada no mestrado buscou mapear o surgimento da pedagogia social no Brasil, estabelecendo relações entre essa perspectiva e os trabalhos realizados nas áreas de educação popular. Para que o objetivo fosse alcançado, assumiu-se uma perspectiva metodológica de levantamento bibliográfico das produções científicas da área da pedagogia social e da educação popular.

1. A pedagogia social no Brasil

O enfoque deste artigo será a descrição do percurso histórico da organização/estruturação da pedagogia social no Brasil.

É importante considerar que, no Brasil, a pedagogia social é uma área recente, cujas publicações e discussões estão sendo formuladas cada vez mais em diferentes lugares, com diferentes enfoques. Existem relatos de eventos que discutiram a pedagogia social ou/e a educação social em algumas universidades, os quais mostraram atividades isoladas – regionais –, até pela questão da novidade da temática. Nesse sentido, o que marca o início da estruturação e fundamentação da área da pedagogia social no Brasil, assim como de sua busca pela legalidade e institucionalização perante as leis brasileiras, pode ser considerado a realização, em 2006, do I Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS), realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

De forma geral, a justificativa do início das discussões da pedagogia social no Brasil se remete às necessidades e às demandas

surgidas, tendo como referência os estudos e as pesquisas no grupo de pesquisa coordenado pelo Prof. Dr. Roberto da Silva:

Desde 2003 tem sido possível conhecer por inteiro quase toda a história da criança órfã e abandonada no Estado de São Paulo e que foram judicialmente colocadas sob a tutela do Estado. Os arquivos estudados pelo grupo de pesquisa coordenado pelo Prof. Roberto da Silva compreendem cerca de 300 mil prontuários, 150 anos de história e 45 períodos governamentais, isto é 45 diferentes propostas, políticas e práticas de atendimento de crianças e adolescentes em São Paulo. O estudo multidisciplinar e a constituição de linhas de pesquisas específicas para cada área de conhecimento representada no grupo deixou evidente a insuficiência das ciências humanas e sociais em oferecer as respostas e os atendimentos que se faziam necessários para que aquelas crianças superassem as situações de vulnerabilidade que as colocaram sob a tutela do Estado. Questionávamos, sobretudo, o escopo da Psicologia Institucional e a necessidade de uma então Pedagogia Institucional como mais adequada para o trabalho dentro das instituições totais. O grupo também entendia que, sob a perspectiva do reordenamento institucional proposto pelo ECA era preciso evitar que os abrigos continuassem cometendo os mesmos erros do passado e para isto constituiu, por meio de convênio com a Força Sindical, um campo experimental de estudos para que o grupo supervisionasse um abrigo e orientasse a elaboração de seu projeto pedagógico. Esta intersecção entre pesquisa histórica e estudo de campo tornou evidente a necessidade de formação do pessoal de abrigo e a constituição de métodos e técnicas de trabalho no sentido de dotá-lo dos recursos necessários para corrigir os erros e as distorções que observávamos no passado. O I Colóquio Multidisciplinar de Pesquisa em Sociologia do Desvio, realizado de outubro a dezembro de 2004 na Faculdade de Educação da USP foi o primeiro momento coletivo de aprofundamento teórico e metodológico do próprio grupo de pesquisa. A partir de agosto de 2005 teve início os Encontros de Equipes Técnicas de Unidades de Atendimento Social, realizados em agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro, também na Faculdade de Educação da USP, agregando ao Abrigo Meu Guri e ao grupo de pesquisa outros quatro abrigos. A pouca receptividade, entretanto, quanto à idéia de uma pedagogia específica para o trabalho educacional dentro das instituições totais, já

desaconselhada no passado por Paulo Freire, conduziu o grupo à considerar o conceito de Pedagogia Social e sua abrangência maior, para além das instituições totais. No final de 2005, o diálogo com centros de pesquisas, universidades e pesquisadores europeus contribuíram para sedimentar a idéia da Pedagogia Social como matriz conceitual para pensarmos a pesquisa, a formação e a condução das atividades educativas nos espaços não escolares, assumindo então a educação não-formal importância central no desenho desta nova linha de pesquisa (PORTAL DA PEDAGOGIA SOCIAL, 2006).

O diálogo com centros de pesquisas, universidades e pesquisadores europeus a que se refere o relato anterior se deu com o Prof. Hans-Uwe Otto, da Universidade de Bielefeld, da Alemanha. Desde então, pesquisadores brasileiros tomaram a iniciativa de organizar a pedagogia social no Brasil. Esse movimento conta com grupos pioneiros que pertencem a diferentes instituições de ensino superior: USP, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Presbiteriana Mackenzie, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Estas são as instituições principais, mas, com o decorrer das atividades, outras passaram a compor esse movimento, como também houve o surgimento de parcerias com instituições internacionais.

O I CIPS, realizado entre os dias 8 e 11 de março de 2006, resultou de parceria entre a FEUSP, a Universidade Presbiteriana Mackenzie e as Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Sob coordenação do Prof. Dr. Roberto da Silva, esse evento contou com mais de 800 participantes e 54 publicações, disponíveis na base SciELO. Segue a programação completa do evento:

• CONFERÊNCIAS

Conferência I

Tema: Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil

Prof. Dr. Roberto da Silva – FEUSP

Profa. Dra. Maria Stela Graciani – Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC-SP

Antonio Carlos Gomes da Costa – Presidente da Modus Faciendi

Mediação: Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto – Universidade Presbiteriana Mackenzie

Data: 8 de março de 2006, das 10 às 12h

Local: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Conferência II

Tema: Sociologia della Devianza: paradigma de la ricerca sociale

Prof. Dr. Geraldo Caliman – Università Pontificia Salesiana (UPS), Roma, Itália

Data: 9 de março de 2006, das 9 às 12h

Local: Faculdades Metropolitanas Unidas

Conferência III

Tema: Social pedagogy and social work: perspectives, activities, and partners in civil society

Ph.D. Hans Uwe Otto – University of Bielefeld, Alemanha

Data: 10 de março de 2006, das 9 às 12h

Local: Universidade Presbiteriana Mackenzie

• MESAS-REDONDAS

Mesa-redonda 1

Tema: Metodologia da pesquisa em ciências da educação e psicologia

Profa. Dra. Marília Pontes Esposito – FEUSP

Profa. Dra. Miriam Jorge Warde – PUC-SP

Mediador: Prof. Dr. Robson de Jesus Ruche

Data: 10 de março de 2006, das 13h30 às 15h30

Local: Universidade Presbiteriana Mackenzie

Mesa-redonda 2

Tema: Metodologia da pesquisa em história: arquivística e informática.

Profa. Dra. Irene Rizzini – PUC-RJ

Prof. Dr. João Eduardo Ferreira – IME/USP

Mediadora: Maria Cristina Vendrameto – Mestranda da FEUSP

Data: 8 de março de 2006, das 16 às 18h

Local: Universidade de São Paulo

Mesa-redonda 3

Tema: Hegemonia das ciências jurídicas sobre as ciências humanas e sociais.

Profa. Dra. Aldaíza Sposati – PUC-SP

Prof. Dr. Rogelio Perez Perdomo – Universidad Metropolitana de Venezuela

Mediadora: Profa. Dra. Flávia Schilling – FEUSP

Data: 8 de março de 2006, das 13h30 às 15h30

Local: Universidade de São Paulo

Mesa-redonda 4

Tema: Políticas públicas de atendimento a crianças e adolescentes

Cenise Monte Vicente – UNICEF

Tânia Maria Ramos de Godoi Diniz

Mediadora: Profa. Dra. Alzira Jerez Laguna – FMU

Data: 9 de março de 2006, das 13h30 às 15h30

Local: Faculdades Metropolitanas Unidas

Mesa-redonda 5

Tema: Medidas de proteção

Profa. Dra. Célia Aparecida Pavanelli – Universidade Presbiteriana Mackenzie

Dayse César Franco Bernardi – Presidente da Associação dos Assistentes Sociais e Psicólogos do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (AASPTJSP)

Mediadora: Profa. Ms. Maria Elisa Braga – FMU

Data: 9 de março de 2006, das 16 às 18h

Local: Faculdades Metropolitanas Unidas

Mesa-redonda 6

Tema: A contribuição das ciências na execução das medidas socioeducativas

Prof. Dr. Sérgio Paulo Rigonatti – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psiquiatria Forense e Psicologia Jurídica (FM/USP)

Prof. Dr. Raul Gorayeb – Centro de Referência da Infância e Adolescência (UNIFESP)

Mediador: Prof. Dr. David Léo Levisky

Data: 10 de março de 2006, das 15h30 às 17h

Local: Universidade Presbiteriana Mackenzie

Mesa-redonda 7

Tema: Escolarização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas

Profa. Dra. Irandi Pereira

Prof. Dr. José Donizzeti Liberati

Dra. Martha de Toledo Machado – Promotora de Justiça e Coordenadora do Centro de Apoio Operacional da Infância e da Juventude

Coordenação: CENPEC

Data: 9 de março de 2006, das 14 às 17h

Local: Universidade de São Paulo

• OFICINAS

Oficinas 1

Eixo temático: Práticas de abrigamento e desabrigamento

Coordenação: Equipes Técnicas de Abrigos

Data: 9 de março de 2006, das 18h30 às 20h30

Local: Faculdades Metropolitanas Unidas

60 vagas

Oficina 2

Eixo temático: Escolarização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas

Data: 8 de março de 2006, das 18h30 às 20h30

Coordenação: Equipe FEBEM

Local: Universidade de São Paulo

40 vagas

Oficina 3

Eixo temático: Educação ambiental: juventude e formação de sujeitos ecológicos

Coordenação: Prof. Dr. Pedro Roberto Jacobi, Isabel Franco, Virgínia Talaveira, Paulo Marco de Campos Gonçalves

Data: 8 de março de 2006, das 18h30 às 20h30

Local: Universidade de São Paulo

30 vagas

Oficina 4

Eixo temático: Registro e tratamento da informação no atendimento a criança e adolescentes

Coordenação: Reginaldo Rideaki Kamiya

Datas: 10 de março de 2006, das 13h30 às 15h30 – Universidade Presbiteriana Mackenzie

9 de março de 2006, das 16 às 18h – Faculdades Metropolitanas Unidas

8 de março de 2006, das 18h30 às 20h30 – Universidade de São Paulo

vagas cada em laboratório de informática

Oficina 5

Eixo temático: A função da escola na construção de valores sociomoraís: os temas transversais na cultura da descartabilidade

Coordenação: Profa. Dra. Clary Milnitsky – UFRGS/Núcleo de Pesquisa Construção de Valores Sociomoraís na Adolescência

Data: 10 de março de 2006, das 18h30 às 19h30

Local: Universidade Presbiteriana Mackenzie

90 vagas

Oficina 6

Eixo temático: Métodos e técnicas para trabalho com famílias

Coordenação: Claudia Cabral – Associação Brasileira Terra dos Homens (ABTH); Fátima Cristina Costa Fontes – PUC-SP; Tânia Diniz – FMU

Data: 10 de março de 2006, das 16 às 18h – Universidade Presbiteriana Mackenzie

9 de março de 2006, das 18h30 às 20h30 – Faculdades Metropolitanas Unidas

8 de março de 2006, das 13h30 às 15h30 – Universidade de São Paulo

30 vagas cada

Oficina 7

Eixo temático: Aplicação da teoria dos jogos teatrais no trabalho social com jovens

Coordenação: Dr. Rogério Adolfo de Moura – FEUSP

Data: 8 de março de 2006, das 14 às 17h

Local: Universidade de São Paulo

30 vagas

Nesse evento, também foram apresentadas comunicações científicas. Duas foram premiadas com o título de menção honrosa, foram elas: Sandra Maia Farias Vasconcelos, da Universidade Federal do Ceará (UFC), que ouviu crianças hospitalizadas a respeito do seu processo de escolarização enquanto faziam tratamentos de saúde; e Suely Guilherme de Souza Vieira, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Marília, que aproveitou sua história de vida e sua longa vivência em abrigos para desenvolver uma reflexão crítica sobre a condição de meninas que são obrigadas a passar suas vidas em abrigos, desprovidas do convívio familiar.

Dentre as várias discussões relevantes sobre a temática, a atividade que demarcou o início da estruturação da pedagogia social no

Brasil foi a aprovação da Carta da Pedagogia Social, em que foram firmados três compromissos:

1. consolidar a pedagogia social como a teoria geral da educação social, logo, como área de conhecimento das ciências da educação, o que implica em claras definições quanto ao seu objeto de estudo, aos seus métodos e às técnicas, tanto de pesquisa quanto de trabalho, e à configuração do seu campo de atuação;
2. modelar as propostas de formação do educador social e do pedagogo social em cursos de níveis técnico, graduação e pós-graduação;
3. obter a regulamentação da educação social e da pedagogia social como profissões e, conseqüentemente, construir as instituições de representação profissional.

Em 2008, aconteceu também na FEUSP o II CIPS, de 16 a 19 de abril. Esse evento contou com mais de 800 pessoas e com 15 publicações, disponíveis no SciELO. Apresenta-se, na seqüência, a programação completa do evento:

• CONFERÊNCIAS

Conferência I

Tema: Pedagogia social: a profissão de quem faz educação em um mundo globalizado

Prof. Bernd Fichtner – Universidade de Siegen, Alemanha

Conferência II

Tema: História e percurso da pedagogia social na América Latina

Jorge Bernardo Camors Garibaldi – Associação Internacional de Educadores Sociais (AIEJI), Uruguai

Prof. Dr. Roberto da Silva – FEUSP (apresentação)

Conferência III

Tema: Práxis da pedagogia social no contexto brasileiro

Sanna Ryyänen – University of Tampere, Finlândia

• MESAS-REDONDAS

Mesa-redonda 1

Temas: Regulamentação da pedagogia social como profissão no Brasil: pontos de conflitos e de interesses

Ana Mercês Bahia Bock – Presidente do Conselho Federal de Psicologia

Elisabete Borgianni – Presidente do Conselho Federal de Serviço Social

Helena Costa Lopes de Freitas – Presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)

Mediação: Prof. Dr. Roberto da Silva – FEUSP

Mesa-redonda 2

Tema: O papel das ONGs na política educacional brasileira

Aldalice Moura da Cruz Otterloo – Associação Brasileira das Organizações Não Governamentais (ABONG)

Frei David R. Santos – EDUCAFRO

Vera Masagão Ribeiro – Ação Educativa

Mediação: Prof. Dr. Elie George Guimarães Ghanen – FEUSP

Mesa-redonda 3

Tema: Educação ambiental como prática de pedagogia social

Prof. Dr. Pedro Roberto Roberto Jacobi – Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental da USP

Profa. Dra. Eda Terezinha de Oliveira Tassara – Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da USP

Prof. Dr. Pedro Javier Aguerre Hughes – PUC-SP/UNIBERO

Mediação: Prof. Dr. Pedro Roberto Jacobi – FEUSP

Mesa-redonda 4

Tema: Perspectivas para o reordenamento institucional de abrigos no Brasil

José Carlos Bimbatte Junior – Coordenador de Proteção Especial da Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Social

Profa. Dra. Myrian Veras Batista – Coordenadora do Núcleo de Estudos da Criança, do Adolescente e da Família da PUC-SP
 Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto – Coordenador da Pastoral do Menor

Mediação: Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto – Coordenador da Pastoral do Menor

Mesa-redonda 5

Tema: A pedagogia social e as práticas educativas dos movimentos sociais

Profa. Dra. Maria da Glória Marcondes Gohn – Centro Universitário Nove de Julho

Padre José Oscar Beozzo – Centro Ecumênico de Serviços à Evangelização e Educação Popular em São Paulo (CESEP)

Célia Firmo – Coordenadora Pedagógica do Movimento de Organização Comunitária da Bahia (MOC)

Mediação: Jamir Cândido Nogueira – FEUSP

Mesa-redonda 6

Tema: Educação rural, educação no campo e pedagogia da terra

Profa. Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro – GEUSP

Edgard Kolling – Coordenador Geral de Educação do MST

Mediação: Profa. Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro – FEUSP

Mesa-redonda 7

Tema: Justiça restaurativa como método de resolução de conflitos na escola pública

Prof. Dr. Leonardo Sica – Instituto Panamericano de Política Criminal (IPAN)

Profa. Dra. Alice Akemi Yamasaki – Universidade Federal Fluminense (UFF)

Mediação: Cauê Nogueira de Lima – FEUSP

Mesa-redonda 8

Tema: Diálogos e fronteiras: pedagogia social, Educação Não-Formal e Educação Sócio-Comunitária

Prof. Dr. Jaume Trilla Bernet – Universidad de Barcelona, Espanha

Profa. Dra. Valéria Aroeira Garcia – Centro de Memória da UNICAMP.

Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes – UNISAL

Mediador: Prof. Dr. Marcos Francisco Martins – UNISAL

Mesa-redonda 9

Tema: A educação em regimes de privação da liberdade

Marc de Mayer – Programa Internacional de Educação em Prisões (UNESCO)

Carmen Silveira de Oliveira – Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH)

Laura Garcia – Universidade Computense de Madri, Espanha

Mediação: Fábio Aparecido Moreira – FEUSP/Ford

Mesa-redonda 10

Tema: Escola de tempo integral: dilemas para o direito à convivência familiar e comunitária

Profa. Dra. Isabel Cristina Gomes – Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da USP

Bia Goulart – Projeto Bairro-Escola de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro

Mediação: Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento – FEUSP

Mesa-redonda 11

Tema: Educação de jovens e adultos: a certificação de competências e a profissionalização

Profa. Dra. Stela Conceição Bertholo Piconez – NEA/FEUSP

Profa. Dra. Maria Clara Di Pierro – FEUSP

Mediação: Carla Pissinatti Borges – FEUSP

Mesa-redonda 12

Tema: Educação indígena e educação quilombola

Daniel Munduruku – Doutorando FEUSP

José Vicente – Reitor da Universidade Zumbi dos Palmares
 Prof. Dr. Maria do Carmo Santos Domite – Programa de
 Formação de Professores Indígenas da FEUSP
 Mediação: Prof. Dr. Marcos Ferreira dos Santos – FEUSP

• OFICINAS

Oficina 1

Eixo temático: O que é o INFOPEN – Sistema de Informações Penitenciárias

Alexandre Cabanas – Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN)

Objetivo: familiarizar os operadores sociais com o registro, armazenamento e tratamento de informações criminais e penitenciárias no Brasil.

Oficina 2

Eixo temático: Método Paulo Freire/Instituto Paulo Freire (IPF)

Profa. Dra. Francisca Rodrigues Oliveira Pini – IPF

Profa. Ms. Raiane Pastrícia Assumpção – IPF

Objetivo: demonstração do método de alfabetização de adultos criado por Paulo Freire.

Oficina 3

Eixo temático: Genograma – equipe de pesquisa

Tiago Farah, Carolina Betti e Thais Tolentino Mosca – Universidade Presbiteriana Mackenzie/Grupo de Pesquisa em Abrigos

Objetivo: demonstração de metodologia para trabalho com família.

Oficina 4

Eixo temático: Ensino de ciências

Profa. Dra. Martha Marandino – Equipe do laboratório de Educação Não-Formal

Objetivo: a utilização da Educação Não-Formal para o ensino de ciências.

Oficina 5

Eixo temático: Teatro

Leonardo Liberti e Julia Henning – Equipe do LabArte/FEUSP

Objetivo: demonstração de técnicas e de exercícios corporais para utilizar os recursos dramáticos na Educação Não-Formal.

Oficina 6

Eixo temático: Produção de vídeo/Oficina de vídeo (1ª Parte)

Angélica Lúcia Kanô – Equipe do LabArte/FEUSP

Objetivo: visão geral sobre captação, tratamento e edição de imagens para produção audiovisual.

Oficina 7

Eixo temático: Abrigos

Grupo de Pesquisa em Abrigos

Objetivo: como trabalhar registro e tratamento da história pessoal de crianças e de adolescentes abrigados.

Oficina 8

Eixo temático: Trabalhando com música

Amanda Ribeiro e Renata Saito – Equipe do LabArte/FEUSP

Objetivo: demonstrar a utilização da música como instrumento de Educação Não-Formal.

Oficina 9

Eixo temático: Produção de vídeo/Oficina de vídeo (2ª Parte)

Angélica Lúcia Kanô – Equipe do LabArte/FEUSP

Objetivo: visão geral sobre captação, tratamento e edição de imagens para produção audiovisual.

Oficina 10

Eixo temático: EJA/trabalhando com a educação de jovens e adultos

Equipe do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEA) da FEUSP

Objetivo: demonstrar a experiência do NEA.

Oficina 11

Eixo temático: Literatura infantil indígena

Prof. MS. Daniel Munduruku – USP

Objetivo: o trabalho com literatura infantil indígena.

Oficina 12

Eixo temático: Trabalhando com dança

Débora Carvalho – Equipe do LabArte/FEUSP

Objetivo: demonstrar a utilização da dança como instrumento de Educação Não-Formal.

Esse evento também contou com visitas monitoradas, apresentação de trabalhos acadêmicos de pôsteres e comunicação oral. No II CIPS também foram premiados com o título de menção honrosa os seguintes trabalhos: Hélio Roberto Braunstein, que apresentou *Gênero e prisão: o encarceramento de mulheres no sistema penitenciário brasileiro*. Sob orientação do Prof. Dr. Roberto da Silva, o autor transformou em dissertação de mestrado alguns milhares de fichas de entrevistas coletadas quando atuava como psicólogo em uma penitenciária feminina; e Érico Ribas Machado, com *A pedagogia social na educação: análise de perspectivas de formação e atuação dos educadores sociais no Brasil*. Sob orientação da Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, Érico desenvolveu estudos tendo como principal fonte de pesquisa os artigos publicados no CIPS 2006 para realizar uma comparação entre a pedagogia e suas áreas de atuação e a pedagogia social.

Esses dois eventos marcam o início da estruturação e organização da pedagogia social, pois as publicações, contatos e discussões, realizadas durante as atividades, delinearão as ações seguintes desse movimento em construção. As comunicações científicas dos dois CIPS, com seus textos disponíveis na base SciELO, resultaram em uma coletânea de alguns dos trabalhos apresentados nas confe-

rências dos eventos, juntamente com outras produções nacionais e internacionais, culminando no lançamento, em 2009, do primeiro livro da área no Brasil, chamado *Pedagogia Social*, sob organização dos Profs. Drs. João Clemente de Souza Neto (UNIFIEO), Roberto da Silva (USP) e Rogério Moura (UNICAMP). O livro se divide em cinco partes:

• **PARTE I**

Antecedentes históricos da pedagogia social

No mundo – Rogério Moura, João Clemente de Souza Neto e Roberto da Silva;

Origens da pedagogia social – Hans-Uwe Otto;

Pedagogia social e trabalho social na Alemanha – Bernd Fichtner;

A pedagogia social na Itália – Geraldo Caliman;

A pedagogia social na Finlândia e o contexto brasileiro – Sanna Rynänen;

A pedagogia social em Portugal – Manuel Loureiro e Steven Casteleiro;

La pedagogía social en España – Suzana Torío Lopez;

A pedagogia social na América Latina – Jorge Camors.

• **PARTE II**

Reflexões sobre a pedagogia social no Brasil

A pedagogia social: reflexões e diálogos necessários – Evelcy Monteiro Machado;

Educação social: uma questão de relações – Sueli Maria Pesagno Caro;

Exclusão e educação social, conceitos em superfície e fundo – Marlene Ribeiro;

As bases científicas da Educação Não-Formal – Roberto da Silva;

A pedagogia social e o adolescente autor de ato infracional – Antonio Carlos Gomes da Costa;

A pedagogia social no trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua – Maria Stela Santos Graciani;

A pedagogia social de Paulo Freire como contraponto da pedagogia globalizada – Afonso Celso Scocuglia;

Participación y educación social – Violeta Nuñez;

Pedagogia social e as políticas sociais no Brasil – João Clemente de Souza Neto;

Políticas, programas e ações para a juventude – Rogério Moura.

• PARTE III

A cara da pedagogia social no Brasil

Rogério Moura, João Clemente de Souza Neto e Roberto da Silva;

Áreas prioritárias para atuação da pedagogia social no Brasil: educação, infância e adolescência, juventude, sistema penitenciário, terceiro setor, ONG, projetos e programas sociais.

• PARTE IV

Pedagogia social como nova área de concentração

Rogério Moura, João Clemente de Souza Neto e Roberto da Silva;

Áreas de formação da pedagogia social;

Linhas de pesquisas da pedagogia social.

• PARTE V

Marcos normativos da pedagogia social

Declaración de New Cork (1990);

Declaración de Barcelona (2003);

Declaración de Montevideo (2005);

Carta da Pedagogia Social (2006);

Código deontológico da profissão de educação social em Portugal.

Essas discussões abordadas foram divulgadas no lançamento do livro nas Jornadas de Pedagogia Social que aconteceram durante o ano de 2009 e 2010, no Brasil, Portugal, Uruguai e Cuba. Elas foram realizadas nos seguintes lugares:

- PUC-SP e Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo/SP;
- Universidade Católica do Porto – Porto/Portugal;
- Pontifícia Universidade Católica de Brasília – Brasília/DF;
- UNISAL – Americana/SP;
- UNICAMP – Campinas/SP;
- Universidad de la Republica – Montevideo/Uruguai;
- UFPR – Curitiba/PR;
- Instituto de Governança Social – Belo Horizonte/MG;
- Universidade do Vale do Rio dos Sinos – São Leopoldo/RS;
- Gramma e Piñar Del Río – Cuba;
- Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória/ES;
- Universidade Estadual de Ponta Grossa – Ponta Grossa/PR.

Em julho de 2009, na FEUSP, houve o curso de Introdução a Pedagogia Social e, no segundo semestre do mesmo ano, a instituição também ofereceu a disciplina Direito à Educação sob a perspectiva da Pedagogia Social. Essas duas atividades, organizadas pelo Prof. Dr. Roberto da Silva, fizeram com que as discussões sobre os fundamentos teóricos da pedagogia social brasileira se aprofundassem.

Em 2010, na USP, aconteceu o III CIPS, realizado nos dias 21 a 24 de abril. Devido a problemas com espaço físico disponível para o evento, o número de inscritos foi restrito, contabilizando uma média de 600 participantes, mas certificação para 380 pessoas. Na sequência, está a programação completa do evento:

• CONFERÊNCIAS

Conferência I

Tema: Perspectivas latino-americanas para a pedagogia social

Palestrante: Prof. Dr. Bernd Fichtner – Universität Siegen,
Alemanha

Conferência II

Tema: Da formação à profissionalização: os desafios da pedagogia social no contexto ibero-americano

Palestrante: Prof. Dr. José Antonio Caride Gomes – Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), Espanha

Conferência III

Tema: As armadilhas teóricas e conceituais da pedagogia social em construção

Palestrante: Profa. Dra. Violeta Nuñez – Universidad de Barcelona, Espanha

• MESAS-REDONDAS

Mesa-redonda 1

Tema: O que fazemos no Brasil é Educação Não-Formal ou educação social?

Profa. Dra. Evelcy Monteiro Machado – UFPR

Prof. Dr. Elie Ghanem – FEUSP

Renata Bittencourt – Instituto Cultural Itaú

Mesa-redonda 2

Tema: As instituições da pedagogia social

Prof. Dr. Benny Andersen – AIEJI, Dinamarca

Prof. Dr. José Antonio Caride Gomes – SIPS, Espanha

Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro – Associação Brasileira de Pedagogia Social (ABRAPSOcial)

Mesa-redonda 3

Tema: Educação social em regimes de privação da liberdade

Prof. Dr. Timothy Ireland – UNESCO

Gerardo Mondragon – Autor do Modelo Pedagógico Contextualizado

Marisa Fortunato – Fundação CASA

Mesa-redonda 4

Tema: Educação social na infância, adolescência e juventude

Prof. Dr. Roberto da Silva – FEUSP

Profa. Dra. Maria Stela Santos Graciani – PUC-SP

Prof. Dr. Rogério Adolfo de Moura – UNICAMP

Mesa-redonda 5

Tema: Regulamentação e representação profissional dos educadores sociais no Brasil

Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro – ABRAPSOcial

Luiz Carlos Favaron – Associação de Educadores e Educadoras Sociais do Ceará (AESC)

Deputado Chico Lopes – PCdoB/CE

Mesa-redonda 6

Tema: Educação social na escola de tempo integral

Prof. Ricardo de Queiróz – Coordenação Estadual do Programa Mais Educação

Profa. Dra. Jacqueline Moll – Coordenadora Nacional do Programa Mais Educação/MEC/SECAD

Profa. Dra. Sonia Maria Portela Kruppa – FEUSP

Prof. Dr. Rogério Adolfo de Moura – UNICAMP

Mesa-redonda 7

Tema: Propostas hegemônicas e contra-hegemônicas na educação globalizada

Prof. Dr. Afonso Celso Scocuglia – UFPB

Prof. Dr. Prof. Dr. Justo Luis Pereda Rodríguez – Universidad Piñar del Rio, Cuba

Prof. Dr. Antonio Carlos Máximo – UNESCO

Mesa-redonda 8

Tema: Cursos, currículo e propostas para formação do educador social

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins – UNISAL

Lic. Marcelo Krichesky – Coordenador do Curso de Especialização em Pedagogia Social na Universidad Pedagógica Provincial de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Profa. Dra. Marga Janete Ströher – Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Social na Faculdade Est de São Leopoldo/RS

Mesa-redonda 9

Tema: Justiça restaurativa sob a perspectiva da pedagogia social

Prof. Ms. Edison Prado de Andrade – Doutorando FEUSP

Egberto de Almeida Penido – Juiz de Direito/SP

Prof. Dr. Pedro Scuro Neto – Instituto Brasileiro de Justiça Restaurativa

Mesa-redonda 10

Tema: Perspectiva da religião e da espiritualidade na educação social

Prof. Dr. Geraldo Caliman – Universidade Católica de Brasília

Prof. Dr. Lindberg Clemente de Moraes – Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos – USP

• VIVÊNCIAS**Vivência 1**

Tema: O projeto político pedagógico da EDUCAFRO

Frei David dos Santos

Vivência 2

Tema: A pedagogia comunitária da Secretaria Municipal de Educação de Praia Grande

Vivência 3

Tema: Restauração arquitetônica de centros históricos do Projeto Oficina Escola de Artes e Ofícios em Santana de Paranaíba (POEAO)

• ASSEMBLEIA GERAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCADORES SOCIAIS (ABES)

Apresentação da ABES;

Reforma estatutária da ABES para transformá-la em ABRAPSOCIAL;

Apresentação das candidaturas para diretoria;

Apresentação das candidaturas para representantes locais;

Apuração dos votos e posse da nova diretoria e dos representantes locais.

Apesar de aparentemente ser um evento de menor porte, comparado com os dois primeiros, foram realizadas algumas deliberações importantes e que representaram, efetivamente, o amadurecimento referente à estruturação da pedagogia social no Brasil, atendendo às metas propostas no primeiro evento. As deliberações do congresso se referem à:

- criação da Coleção Pedagogia Social com o respectivo Conselho Editorial junto à Editora Expressão e Arte;
- criação da ABRAPSOCIAL como principal instituição acadêmico científica da área;
- convênio firmado entre a FEUSP e a Universidad Pedagógica Provincial de Buenos Aires (Argentina), para intercâmbio em pedagogia social;
- conclusão da proposta de curso de especialização em pedagogia social a ser oferecido pela FEUSP;
- publicação de parte das conferências, palestras e comunicações orais do CIPS no nº 22 da Revista de Ciências da Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação do UNISAL.

Também estiveram presentes no III CIPS representantes das duas principais entidades internacionais da área: AIEJI e SIPS, além da primeira entidade criada no Brasil para representação de educadores sociais, a AESC.

Outra atividade que merece destaque no III CIPS certamente foi à discussão relativa à regulamentação da educação social no Brasil como profissão, debate esse feito com o Deputado Federal Chico Lopes (PCdoB/CE), autor da proposta no Congresso Nacional. Como esta se encontra em processo de elaboração, ficou definido que a ABRAPSOCIAL seria a interlocutora nessa discussão, devendo participar das audiências públicas que fossem abertas.

A partir do III CIPS, verificou-se uma maior articulação com instituições internacionais, passando a configurar-se o início de uma rede colaborativa entre países que já possuem a pedagogia social estruturada, como também relações com países que iniciam nesse processo, como é o caso brasileiro. Mas também é interessante a constatação de que o Brasil ocupa um papel central nesse processo, ficando como o responsável pela organização desse outro movimento de proporções internacionais. Existem conversas e suposições de que a teoria freiriana e sua educação popular como fundamentos da pedagogia social brasileira podem configurar uma reelaboração da pedagogia social em todo o mundo. São apenas bastidores, mas que podem delinear ações futuras que poderão ser analisadas em um momento posterior. Informações disponíveis no Portal da Pedagogia Social indicam que a fundamentação teórico-metodológica da pedagogia social no Brasil é a teoria de Paulo Freire, conforme demonstra o texto a seguir:

Pedagogia Social é a Teoria Geral da Educação Social assim como a Pedagogia Escolar é a Teoria Geral da Educação Escolar. Pedagogia Social constitui a fundamentação teórica e metodológica para as práticas de Educação social, popular e comunitária, que tem estatuto epistemológico dentro das Ciências da Educação na Europa, mas era praticamente desconhecida no Brasil onde estas práticas alternativas à Educação Escolar eram pejorativamente denominadas Educação não formal. Em cada país a Pedagogia Social assumiu configuração própria, de acordo com a história, a cultura e as demandas locais, mas em todos os países Paulo Freire é reconhecido como um de seus principais teóricos e a Educação Popular constitui a base da Educação Social, especialmente na América Latina e na África.

É nesse sentido que esse movimento e as atividades desenvolvidas pelo grupo que o compõe sempre têm enfatizado seus argumentos pautados em referenciais freirianos.

Está em elaboração um dicionário da pedagogia social, o que significa a busca por delimitar quais os conceitos freirianos podem

compor e contribuir para a base epistemológica da pedagogia social no Brasil. É interessante perceber a busca por tentar fundamentar a pedagogia social a partir dos referenciais freirianos, quando, na verdade, pela história descrita na dissertação, as áreas já estão relacionadas desde suas origens no Brasil. Identifica-se nesse processo de constituição um movimento natural em que a pedagogia social se fundamenta a partir dos preceitos teóricos da educação popular.

Reflexões finais

É possível sintetizar o desenvolvimento da pedagogia social com base nas programações dos congressos. Em 2006, as temáticas das conferências e das mesas-redondas apresentavam uma ideia de aprofundar discussões sobre a pedagogia social, relacionando-a com o trabalho social, aliando a discussão de políticas públicas e enfatizando o atendimento à infância e à adolescência em contextos adversos.

O evento de 2008 deixou claro o interesse em compreender a pedagogia social como uma área acadêmica e profissional, a partir de debates com a pedagogia e com o serviço social. Também se verificou uma preocupação em compreender a pedagogia social para além de uma perspectiva de atendimento da infância e da adolescência e a busca por estabelecer relações com os movimentos sociais, com o EJA etc.

No evento de 2010, verificou-se o encerramento de um ciclo que buscava a consolidação da área no país, por meio de ações que a legitimavam, ao mesmo tempo em que se colocava a possibilidade de se consolidar parcerias internacionais. As iniciativas concretas para a regulamentação da profissão indicam um novo momento desse processo, mesmo que pareçam poucos os cinco anos em que todas essas atividades aconteceram. Porém, nesse tempo, surgiram publicações interessantes para identificar em que bases teóricas o movimento se estrutura, fora o livro que já foi citado e os anais referentes aos três congressos realizados.

Referências bibliográficas

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

PORTAL DA PEDAGOGIA SOCIAL. CIPS 2006. O congresso. *Histórico*. 2006. Disponível em: <<http://pedagogiasocial.iv.org.br/portal/congresso-2006/o-congresso/historico/>>.

Conexões entre a teologia da libertação e a pedagogia social

Connections between liberation theology and social pedagogy

Recebido: 30/06/2010

Aprovado: 6/09/2010

João Clemente de Souza Neto

Pós-Doutor em Sociologia Clínica na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutor em Ciências Sociais pela PUC-SP. Mestre em Ciências Sociais pela PUC-SP. Professor titular e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional do Centro Universitário Fundação Instituto de Ensino de Osasco (UNIFIEO). Professor adjunto da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Membro do Centro de Investigação em Sociologia Econômica e das Organizações (SOCIUS), do Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG) da Universidade Técnica de Lisboa, do Núcleo de Pesquisa de Pedagogia Social da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e do Instituto Catequético Secular São José (ICSSJ) em São Paulo. *E-mail:* j.clemente@uol.com.br

Resumo

Este artigo busca capturar as conexões da teologia da libertação (TL), das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e da Campanha da Fraternidade (CF) com os princípios da pedagogia social. A partir do final dos anos de 1960, “uma nova forma de ser Igreja” e de organização dos oprimidos emergiu na América Latina como modo de reação ao sistema opressor. Nesse contexto, a práxis da TL é um

dos meios de resistência, de combate à ditadura e de construção de uma doutrina de proteção integral, fundada nos direitos humanos, fazendo com que valores pedagógicos e políticos encontrem lugar na pedagogia social.

Palavras-chave

CEBs, protagonismo, oprimidos, teologia da libertação, pedagogia social.

Abstract

This article seeks to capture the connections of Liberation Theology (TL), Basic Ecclesial Communities and Fraternity Campaign with the principles of Social Pedagogy. From the late sixties, “a new way of being church” and the organization of oppressed people in Latin America emerge as a form of reaction to the oppressive system. In that context, the practice of TL works as a mean to resist and to fight against oppression, as well to build a doctrine of integral protection based on human rights. This educational and political culture has the Social Pedagogy as one of its spillways.

Keywords

CEBs, leadership, oppressed people, liberation theology, social pedagogy.

Introdução

Este artigo busca perceber as repercussões, na pedagogia social, da teologia da libertação (TL) e dos elementos pedagógicos desenvolvidos pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e pelas pastorais sociais. Um dos elementos norteadores da TL é a radicalidade da caridade como dom e opção preferencial pelos pobres. Sua lógica consiste em buscar respostas aos clamores dos oprimidos: “Eu vi a opressão do meu povo no Egito, ouvi o grito de aflição diante dos opressores e tomei conhecimento dos seus sofrimentos. Desci para libertá-lo [...]” (Ex 3,7-8). Nela, não predominam ortodoxias

ou dogmas, mas “[...] um interesse de conhecer a vida concreta” (CERTEAU, 1990, p. 24) e de buscar formas de emancipação.

Na práxis da TL, a caridade se expressa como engajamento na emancipação dos oprimidos e na garantia da vida. Não é questão de destruir, mas de transformar o contexto produzido em prol da vida. No contexto de injustiça social do Brasil e na América Latina, foi uma das maneiras pela qual uma parte dos cristãos buscou responder à pergunta de Deus a Caim: “Onde está o teu irmão?” Um modo concreto de escutar os clamores das vítimas do capital e do sistema de opressão, cuja face se desenhava nos jovens, nos indígenas, nos trabalhadores rurais, nos operários, nos desempregados, nos marginalizados, nos idosos, nas mulheres e nas crianças e adolescentes, e de lhes responder por meio de ações políticas (CELAM, 1979). Durante 500 anos, esses segmentos sociais encontraram na Igreja espaço de proteção e de resistência. Mesmo que suas práticas, por vezes, contribuíssem mais para reproduzir as formas de exploração, havia na Igreja elementos emancipadores, a exemplo dos discursos de Bartolomeu de Las Casas.

A práxis da TL reúne um acervo de experiências de conteúdo pedagógico voltado à emancipação dos oprimidos e dos opressores. Colocada em ação especialmente pelas CEBs e pelas pastorais sociais, esta práxis tornou-se um elemento de resistência ao utilitarismo do mercado e da classe dominante. Uma vez consolidadas a doutrina da defesa dos direitos humanos e a consciência da necessidade de sua promoção, é importante sistematizar seu conteúdo e metodologia. Repensar essa prática na Igreja Católica e em outras religiões, de raiz abraâmica ou não, é um dos fatores essenciais à compreensão do processo de emancipação e das conquistas dos direitos humanos. Para vários pastoralistas e intelectuais, a pedagogia social é a área do conhecimento que reúne as condições para elaborar essa sistematização, mesmo porque “[...] enquanto não se conseguir formar na práxis a consciência crítica de líderes populares, toda educação será elitista, dominadora” (DUSSEL, 1977, p. 101).

É por esse olhar, e com base nos construtos de pensadores como Freire, Gramsci, Dussel, Gutierrez, Boff, Mesters e Comblin, que se defende que a pedagogia social é um projeto societário do qual se espera o nascimento de uma cultura emancipatória. Libertação não é simples alteração das estruturas. Não é trocar uma classe pela outra, um grupo por outro, mas significa a humanização de todos. “Uma humanidade livre é uma humanidade que se deixa interpelar por todas as pessoas que não lhe oferecem nenhum interesse [...], nenhuma garantia, mas apenas riscos e ameaças de perturbação” (COMBLIN, 2009, p. 131). A práxis da libertação é constituída pelo anúncio, pela denúncia, pela alegria, pelo entusiasmo e pela esperança de uma sociedade melhor. É o viver aqui e acolá. É sentir o amanhã no hoje. Em cada luta, aparece a alegria que se vai derramando sobre a história. Isso é o dom. É a caridade. O dar, o receber, o retribuir. Ninguém é maior. Todos têm capacidade dar, receber e retribuir de forma equitativa. São as relações de troca. Na relação entre opressores e oprimidos, o que se manifesta é a desumanização. Quem ama luta pela restauração da humanidade. Nesse sentido, a TL penetrou no imaginário popular e deu ao oprimido o caráter de sujeito.

1. Por que os pobres e oprimidos são protagonistas?

Na tradição religiosa judaico-cristã, a existência de pobres, explorados, famintos e marginalizados significa a não realização do projeto de Deus. Pela ótica do evangelho, a prática da caridade é garantia de conversão, e a raiz de todas as mazelas sociais é o amor ao dinheiro: “Não podeis servir a Deus e ao dinheiro” (Mt 6, 24-25). Jesus manda evangelizar os pobres e oprimidos, porque são os que mais reúnem condições para a prática da solidariedade. Os pobres são evangelizados e evangelizam os ricos.

No seio da Igreja Católica, intelectuais orgânicos, que fizeram a opção preferencial pelos pobres, buscaram formular uma nova

concepção de mundo, na qual os pobres são protagonistas e portadores de novas relações humanas e assumem o compromisso de combater crenças que sustentem o sistema de exploração capitalista e mesmo religiosa. Tais crenças impedem a verdade do evangelho e buscam adequar as práticas religiosas às exigências do “deus-mercado”, “do deus-Estado”, “do deus-mercadoria”, “do deus-poder” e de outros ídolos. O sujeito que crê no Cristo Libertador enfrenta qualquer princípio e ação que destroem a vida e impedem a concretização da prática da justiça.

A fé e a prática do oprimido, do subalterno, têm um efeito bonito e edificante, que tende a despertar na Igreja tradicionalista o desejo de encontrar e de resgatar o verdadeiro sentido da Páscoa, de rever suas ações e seus compromissos com o reino de Deus e com a humanidade. Essa descoberta possibilita a experiência da unidade entre denúncia e anúncio, entre o combate das injustiças e o anúncio de uma nova ordem social. Para a sociedade, só os oprimidos e os subalternos “[...] podem vir a ser utópicos, proféticos e esperançosos [...] Só eles podem denunciar a ordem que os esmaga e, na práxis da transformação dessa ordem, anunciar um mundo novo a ser refeito constantemente” (FREIRE, 1980, p. 112).

A TL toma como pressuposto um sonho profético que alimenta e realimenta as lutas populares. Seu fim último é a concretização e a realização da Nova Jerusalém, que começa aqui e se completa na parúsia. Essa dimensão não admite nem pode aceitar a convivência entre questões inconciliáveis com um projeto ético libertador, tais como práticas de exploração do povo e injustiças que acabam por eliminar a vida. Nesse sentido, o método da TL é a práxis permanente da emancipação de todos os seres humanos, na qual o oprimido é o protagonista. Só se pode debater e refletir sobre a Igreja, a religião e a educação em um dado contexto histórico, no qual elas vão e voltam. Por esse aspecto, é necessário que cada sujeito se converta, assuma sua história, lute com suas forças para libertar a si e a seus companheiros e trabalhe para mudar o mundo.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 1983, p. 32).

A conscientização, geradora de uma ética, tende a produzir a recusa dos mitos que justificam a exploração e as formas de subordinação. A educação ocorre em um contexto contraditório e arriscado, como o próprio existir. Por isso, a história tem um papel fundamental na formação do sujeito. Na sociedade atual, a práxis da caridade exige uma reforma moral que fortaleça a doutrina de proteção integral, a fim de conduzir a sociedade a um bem-estar social. Nesse sentido, e com base no pressuposto de que a ética deve nortear o atendimento desses benefícios, os direitos essenciais à vida devem ser garantidos, pois nem todas as necessidades devem ser atendidas. Por esse aspecto, há um confronto entre o evangelho e as doutrinas de segurança que privilegiam o consumismo em detrimento da vida, transformando os pobres em “desviantes” e os poderosos em “benfeitores”.

A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos condenados da terra, dos oprimidos e dos esfarrapados do mundo, e dos que com eles realmente se solidarizam; lutando pela restauração de sua humanidade, estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira (FREIRE, 1983, p. 32).

A militância e a práxis que ocorrem no interior da Igreja são meios de educar a própria instituição. Se uma parte da Igreja na América Latina morre congelada por não conseguir escutar os clamores dos oprimidos nem os ecos do evangelho, no entanto há nela um esforço constante para fazer ecoar o evangelho e ouvir as preces dos oprimidos, para testemunhar e contemplar o nascer de uma nova humanidade. A luta pela transformação e pela erradicação das práticas de injustiça e de exploração requer uma utopia permanente, sem a qual ocorrerá um vazio e uma estagnação do processo emancipatório. Nesse caso, deixará de haver revolução, a qual requer o fortalecimento da autenticidade da denúncia e do anúncio (FREIRE, 1994, p. 125).

A renovação da Igreja, ocorrida durante o século XX, preconiza a exigência da evangelização das estruturas sociais e eclesiais, tal como refletem os documentos do Vaticano II e outros que a ele se seguiram. Assim, os cristãos na América Latina têm obrigação de abandonar a ignorância, pois Deus dá a seu povo força para enfrentar os problemas. A graça não tira do indivíduo o protagonismo. Ao contrário, fortalece sua ação em vista da justiça. A experiência religiosa da justiça, da caridade e da ética se aprende. Ninguém nasce com virtudes, mas elas são adquiridas ao longo da vida. E em cada fase da vida e da história da humanidade se recoloca a questão da prática da caridade.

Conjugando uma nova teologia da Igreja e do laicato e ainda uma opção nascente pelos pobres e oprimidos, a Igreja do Brasil encontrou nas comunidades de base o caminho para uma Igreja que nasce do povo. Disto resultou uma intensa meditação dentro da Igreja sobre a religiosidade popular (até então tratada com desprezo e como sinal de ignorância religiosa) e um compromisso crescente com as lutas populares. No vasto campo dos direitos humanos, no início dos anos setenta, a tortura, os abusos contra a ordem jurídica ocuparam o centro das preocupações da Igreja. No final dos anos setenta, os mesmos direitos compreendidos como direitos funda-

mentais da vida: direitos ligados à comida, à saúde, à educação e ao trabalho dos pobres e marginalizados, sobrepuseram-se à anterior visão dos direitos humanos (CARDEAL ARNS, 1981, p. 136).

Nessa eclesiologia e prática pedagógica, o pobre deixa de ser objeto para se tornar sujeito da evangelização. Cada batizado deve se comprometer com a construção do bem e da justiça. Diante dos fatos, entende-se que a TL expressa a radicalidade do cristianismo, redutível a um projeto de sociedade cuja centralidade está na “opção preferencial pelos pobres”. Estes não são objetos de uma religião dominadora, travestida de bondade aparente, mas sim sujeitos de direitos e portadores da graça. À medida que os cristãos firmam compromisso com sua fé, passam a criar meios de mudança ou a se comprometer ativamente com os movimentos de transformação do mundo e da sociedade.

Ressalta-se que a Igreja Católica não é homogênea, pois traz em si múltiplas forças e vozes. Enquanto há alguns segmentos mais próximos da classe dominante, outros se aproximam das classes populares; alguns com uma posição ideológica mais reacionária, outros com uma posição notadamente marxista. Nesse permanente jogo de forças é que surgem as possibilidades de transformação social e de renovação no interior da Igreja. A discussão das CEBs e da TL pode ser compreendida no mesmo modelo analítico utilizado por Gramsci (2001) para interpretar a Ação Católica. Os oprimidos que frequentam as CEBs e outros movimentos sociais não são apenas ignorantes que não produzem saber. Na verdade, eles também interferem na produção de conhecimento da Igreja. Se não são os redatores dos documentos eclesiásticos, são aqueles que forçam a introdução de alterações nos documentos, para o diálogo com o mundo, e interferem na transformação da Igreja e da sociedade. Não se assume a ideia de que uma opção à pessoa de Jesus Cristo seja uma atitude de alienação. Enquanto certa tradição ortodoxa do marxismo concebe a religião como ópio do povo e, portanto,

como uma ferramenta de fortalecimento da alienação, entende-se, por meio da leitura de Gramsci, Löwy, Dussel, Freire, Assmann e Alves, que, quando o pobre se coloca como protagonista nessa via, “a religião é o suspiro do oprimido”. Talvez seja essa uma das alternativas que ele encontra em uma sociedade e em um mundo sem coração.

Hoje, na América Latina, faz-se uma pergunta: consegue-se superar uma religião que sustenta o sistema de opressão e de exploração ou a religião de exploração está encontrando outros meios para se perpetuar? A TL aposta que a renovação provém do protagonismo do pobre e do oprimido. O princípio do protagonismo deve estender-se às discussões de gênero, de etnia e até as questões ecológicas. A forma de garantir os direitos à vida na América Latina é a mobilização permanente dos oprimidos. O que está em jogo é uma questão ontológica da vocação humana. O ser humano não é um objeto, mas alguém capaz de realizar projetos e de ter sonhos e utopias. É a partir desse jogo que ocorre o processo de aprendizagem.

Para que o oprimido possa modificar-se e mudar o outro e a realidade social, é necessário compreendê-la e tomar consciência de sua opressão. A TL desencadeou um processo que ajudou o oprimido a conhecer a realidade e a tomar consciência de sua situação. Não basta, porém, conscientizar-se; a educação deve provocar o desenvolvimento da atitude crítica de reflexão e de indignação que leve a um compromisso com a ação libertadora. Esta ação é um ato de amor que combate a falta de amor, cujas raízes estão no processo de exploração e de violência praticado pelos opressores. A educação contribui para que homens e mulheres descubram sua vocação de ser sujeito, e não objeto de manipulação. Ela tem a finalidade de criar as condições para uma tomada de consciência e de uma

[...] atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, [...] que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha” (FREIRE, 1980, p. 35).

A pobreza na América Latina não é acidental. Ela está presente em todas as comunidades, entre os camponeses, os sem-terra, os sem-moradia, que lutam pela restauração de sua humanidade e da humanidade. Não é, pois, suficiente lutar pela modernização do Estado e da tecnologia, se não se acredita que todo desenvolvimento tem que se voltar para a vida humana.

2. Caráter político e revolucionário da caridade

Despossuídos, operários, desempregados, “menores”, juventude, presos, trabalhadores rurais, mulheres, vítimas das estruturas sociais, analfabetos, privados de liberdade e outros segmentos afins são os sujeitos da TL. A radicalização dessa cosmovisão atingiu a cúpula da Igreja Católica no Brasil, como se verifica nos discursos da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) e das Conferências Episcopais Latino-Americanas (CELAM) desse período. A Igreja Católica e as Protestantes tomaram um posicionamento radical contra as práticas de exploração do capitalismo norte e sul, que impunham ao continente uma relação iníqua e injusta. As dívidas externas da América Latina eram pagas com o sofrimento do povo e com um conjunto de violações dos direitos humanos. Era uma luta econômica e política em que os movimentos sociais tinham que vencer e derrubar a doutrina de segurança nacional coordenada pelo regime militar.

A religião é também uma ação política, à medida que busca a realização da justiça e a implantação do reino de Deus, feito de justiça, alegria, paz, solidariedade, caridade e fraternidade. Desde a dor de Jó, é o grito de dor que traz a novidade, que renova a vida. A dor da injustiça sempre questiona. “O grito de dor como o ‘Tenho fome!’ exige uma resposta peremptória. A resposta que traz como obrigação a responsabilidade: ser responsável ou tomar a seu cargo aquele que clama a sua dor” (DUSSEL, 1999, p. 10). A dinâmica da vida produz um saber aberto à compreensão da realidade humana,

da palavra bíblica e a outros conhecimentos, e não fechado, como os cânones da ciência tradicional e da burocracia. Essa forma de saber busca a explicitação da fé, da teologia, no sentido de inovação, e não de repetição. Nessa revolução, os conteúdos possuem vida. Uma teologia viva, uma fé viva, tem suas consequências no processo de transformação social, pois o crente possui a convicção da presença do Deus libertador no meio do seu povo.

A caridade faz parte da condição humana, mas, quando não é realizada, amplia-se a prática da barbárie e da violência. Diante da situação de miserabilidade, de opressão e de exploração, não é possível dizer que é neutro quem pratica a caridade. É necessário reconstruir a noção de caridade, deturpada ao longo da história. Muitos se apropriaram do termo para dominar e explorar outras pessoas. Isso é uma falsa caridade. O amor, elemento impulsionador da práxis emancipadora, contém uma generosidade que assume o grito do oprimido e se compromete com ele. Dussel e Freire deixam entrever em suas reflexões que o grito do oprimido é um clamor não prisioneiro das ideologias e que a generosidade que brota diante da ameaça à vida humana deve resistir ao falso amor.

Optar pelo oprimido é optar contra o opressor. Em nossos dias e em nosso continente, solidarizar-se com o pobre, assim entendido, significa correr riscos pessoais, inclusive pôr em perigo a própria vida. É o que ocorre com muitos cristãos – e não-cristãos – comprometidos no processo revolucionário latino-americano (GUTIERREZ, 2000, p. 362).

A caridade assim concebida produz laços sociais, vai ao encontro do outro, acolhe e escuta o seu grito. Nessa relação, não há superior e inferior, oprimido e opressor, pois a vida acontece em plenitude, diferentemente da forma de amar da classe dominante e dos que estão comprometidos com o processo de exploração. Uma pastoral de cunho libertador prima pela ação participativa, dinâmica, comunitária, organizada, integrada e política, não institucionalizadora nem confinadora.

Uma falsa caridade caracteriza alguns programas sociais das Igrejas assim como do Estado. Mais do que corresponder às necessidades de emancipação do usuário, a preocupação primária destes programas parece consistir mais em preencher relatórios que respondam às solicitações do poder judiciário e demais órgãos públicos do que em atender ao usuário. Assim como a educação bancária, há uma assistência e políticas sociais burocráticas, nas quais os agentes sociais não se preocupam com a transformação do sujeito e com o processo de conscientização. Tais políticas são elaboradas para responder às ideologias e às exigências do opressor. O antídoto ético para essa situação é o protagonismo dos oprimidos, que pode libertar o Estado das amarras da burocracia e da cultura opressoras. A caridade não compactua com as práticas que reproduzem os esfarapados, os pedintes, os dependentes, os esmoleres, os prisioneiros, os marginalizados e subjugados (FREIRE, 1983). Relações humanas pautadas em um falso amor e em uma falsa confiança tendem a gerar a violência, o desrespeito, a negação da vida, a ruptura dos tecidos sociais e o enfraquecimento de uma ética emancipatória. A relação de ódio e de amor que se inicia no processo de socialização primária continua no processo de socialização secundária. Os conflitos entre indivíduo e sociedade e com seu eu atormentam a todos, geram fantasmas e sofrimentos que repercutem no relacionamento e no meio social em geral.

Na gênese do cristianismo, a práxis cristã e sua doutrina são extremamente revolucionárias. Deus é Pai de todos, e, portanto, todos somos irmãos. Esse princípio elimina as relações de superioridade, inferioridade e subserviência. É desumano um homem dominar ou explorar outro ser humano. Isso não agrada nem encontra eco na prática de Jesus. O que se encontra na prática da caridade são experiências amorosas e de justiça. Jesus sempre teve compaixão não como uma virtude medrosa e que levasse o outro à submissão, mas com foco na libertação. A práxis da libertação é um ato

profundamente amoroso, uma tarefa do sujeito, das organizações comprometidas com o oprimido, e que pressupõe o diálogo, a luta, a esperança. Caridade significa compromisso, ousadia, indignação com a injustiça e erradicação da situação de opressão. A Palavra de Deus propõe que todas as pessoas são destinatárias do amor de Deus e devem amar como Ele as ama. “Afirmar a universalidade do amor cristão não é situar-se em um nível abstrato. A universalidade do amor cristão deve fazer-se vida e impulso nas situações concretas que nos cabe viver” (GUTIERREZ, 2000, p. 340).

A caridade tem que ser compreendida no bojo das relações sociais, a partir de uma antropologia cristã que foi, muitas vezes, instrumentalizada por grupos políticos e religiosos. Ela não é um cimento para escamotear as práticas de opressão e fortalecer a exploração. Sua missão é a emancipação dos oprimidos e dos opressores, e não o exercício de uma ação burocrática e tecnocrática de partidos e instituições. Com base nessas considerações, pode-se constatar que na América Latina e no Brasil existe hoje uma laicização da caridade. Esta se manifesta em inúmeros grupos, organizações não governamentais (ONGs) e políticas sociais e públicas, aparecendo ora como direito, ora como solidariedade. A caridade não se apresenta mais apenas como uma virtude teologal ou de um fiel.

Ela é vivida pela maioria, crentes e não-crentes, como um gesto de solidariedade entre seres humanos. Ela, que tinha recuado na medida em que havia um pouco menos de excluídos e um pouco mais de justiça social, retorna e volta a ser necessária quando, de novo, existem cada vez mais excluídos e o Estado já não é capaz de fazer com que haja menos injustiça, menos solidões abandonadas (GODELIER, 2001, p. 10).

Godelier (2001) recoloca um pouco a discussão de Mauss sobre o dom, o dar, o receber, o retribuir e a troca. Essa dinâmica elimina ou reduz a relação de superioridade e de inferioridade. Portanto, a caridade entendida como dom interfere nas relações cotidianas e

políticas. Pode-se observar esse princípio nas *Metas do Milênio*, proposta que, até 2015, visa solucionar questões de violação de direitos e erradicar o analfabetismo, a fome, a mortalidade infantil. O apelo à caridade se faz pela generosidade das diferentes lutas pela melhoria da qualidade de vida. Naquelas que são travadas pelas CEBs, movimentos sociais e sindicatos, no Brasil e na América Latina, os direitos humanos aparecem como uma das manifestações contemporâneas da caridade.

3. O impacto da TL nas transformações sociais

As CEBs e os movimentos sociais ligados às Igrejas cristãs exerceram forte influência no processo de democratização e na construção de um ordenamento jurídico pautado nos direitos humanos. Essa práxis levou muitos teólogos e sociólogos a afirmarem que este era “um novo modo de ser Igreja”. A ação missionária das CEBs tinha uma perspectiva política que articulava os diferentes movimentos populares e segmentos subalternos ou dos oprimidos, bem como os sindicatos e as organizações sociais comprometidos com o processo de libertação. Na América Latina, centenas de pessoas foram presas, torturadas e mortas. Uma educadora e líder comunitária chegou a compor uma ladainha dos mártires, na qual dizia: “Juntamos nossa voz à voz dos oprimidos, e com eles gritamos o vosso nome: Tende piedade de nós!” A pedagogia desse momento desencadeava um processo de comunhão e participação pela perspectiva da prática de Jesus, dos apóstolos, dos mártires e dos santos. A religião gerava um sentido para o sujeito e contribuía para a coesão social.

Em discussão sobre a questão da religião pela perspectiva da TL, constata Freire que não há dicotomia entre mundanidade e transcendentalidade. Na ação cotidiana é que há o encontro com Deus e, conseqüentemente, com a realidade humana. Ao desenvolver sua missão, a Igreja dissemina seus valores e corrobora, de certo modo,

os valores da classe dominante (GRAMSCI, 2001). Ressalta-se que todo movimento religioso contém certa ambiguidade, à medida que pode contribuir tanto para a opressão quanto para a libertação, ou simultaneamente.

3.1 Método, critérios e princípios pedagógicos da TL

Com base no método ver, julgar, agir e celebrar, a TL elabora um diagnóstico da realidade social, econômica e política, utiliza instrumentos de análise marxista e confronta a realidade com os critérios da Palavra de Deus e da tradição da Igreja. Os passos seguintes são: a tomada de medidas e o planejamento de ações promotoras de uma sociedade justa e fraterna que tenha seu modelo na Trindade. Por uma perspectiva de avaliação, a caminhada encontra seu auge na celebração litúrgica, que é também ponto de partida e retroalimentação, para avançar na luta. Nessa fase, o sujeito e o grupo celebram o sentido de sua luta, de sua existência, de seu projeto societário. A vida e a fé se encontram, não havendo entre ambas uma dicotomia.

Pela ótica da TL, os critérios para a ação pastoral envolvem: o despertar e a formação da consciência crítica até a ação comprometida com o ser humano, passando pelo assumir do pobre e do oprimido como sujeitos da história. O eixo teológico fundante é a conversão “[...] à fraternidade libertadora [...] É necessário passar pelo outro para chegar a Deus [...] Nesse sentido, nosso compromisso libertador é plenamente bíblico e se enquadra no projeto e salvação do Pai” (CNBB, 1987, p. 63). Pode-se afirmar que se está diante de um paradigma revolucionário, quando a fé ilumina a vida e a vida ilumina a fé. Não há aqui uma dicotomia; ao contrário, vida e fé se aquecem e descongelam, e, nessa relação, rompe-se a cegueira que impede a visão e a realização da vida. É uma longa marcha dos pobres, dos que estão comprometidos com a libertação rumo à Terra Prometida e que contribuem para a emancipação social.

No impacto desse movimento, podem-se observar as diferentes formas de movimentos sociais, foros, comunidades, partidos e sindicatos. Exemplos mais significativos são: o Fórum Social Mundial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, as CEBs, os movimentos de mulheres, a Pastoral do Menor, a Comissão Justiça e Paz, a Pastoral da Terra, os grupos ecumênicos, os movimentos de moradia, sobretudo de “favelados”, da população em situação de rua, a Central Única dos Trabalhadores, o Partido dos Trabalhadores, o Centro de Defesa dos Direitos Humanos, a luta pela Anistia, a Campanha da Fraternidade (CF), a Pastoral da Criança, a Pastoral Operária, a Pastoral Carcerária, as pastorais sociais em geral e diferentes movimentos que lutaram pela democratização do Brasil e da América Latina.

Em quase meio século de luta e persistência, as sociedades brasileira e latino-americana conquistaram algumas leis segundo o ideário da doutrina de proteção integral. A Constituição Federal de 1988 e leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) contribuíram para a formulação de políticas públicas de caráter universal. O eixo condutor do processo que recriou a concepção e a práxis da caridade foi a opção preferencial pelos pobres e oprimidos, em vista da conquista dos direitos humanos. Essas vertentes operaram como bandeiras de várias denominações religiosas e de pessoas comprometidas com a justiça e com a emancipação dos oprimidos.

Dessa experiência emergiram princípios pedagógicos, como o diálogo, o compromisso ético, o protagonismo, a valorização das potencialidades e possibilidades do sujeito, a capacidade de indignar-se perante a injustiça, a recuperação dos sonhos e da esperança, a força para lutar por uma sociedade igualitária e o anseio de formar um novo homem público. Esses conteúdos integram todos

os movimentos sociais e políticos do Brasil e da América Latina e reverberam até os dias de hoje. Na Igreja Católica na América Latina, o marco dessa perspectiva pode ser encontrado no Documento da Conferência de Medellín, cuja base é o panorama de renovação eclesiológica postulada pelo Concílio Ecumênico Vaticano II de 1963. Com a perspectiva de abertura aos novos tempos, a Conferência de Medellín apontou os caminhos para o desenvolvimento e a libertação cristã e capturou o anseio dos batizados e oprimidos da América Latina, bem como de parte da hierarquia da Igreja de concretizar o Vaticano II, especialmente pela ótica do Papa Paulo VI. Havia uma intencionalidade e um compromisso com a construção de uma nova eclesiologia, um novo projeto societário. Para isso, predominava a exigência ética e libertadora de articular a Igreja aos movimentos populares, à maturação da consciência política e à efervescência de libertação, que vinha caracterizando o continente desde os anos de 1950 (CELAM, 1967).

O método ver, julgar e agir, empregado no Documento, permitiu revelar a realidade histórica de profunda injustiça social e econômica no continente, bem como a inadequação dessa realidade com o projeto de Deus. Apontou para as seguintes questões sociais: promoção humana, centrada na justiça, na paz, na família e em demografia, educação e juventude; evangelização e crescimento na fé, a partir da pastoral popular, da pastoral de elites, da catequese e da liturgia; e a Igreja visível e suas estruturas, tematizadas pelos movimentos de leigos, sacerdotes, religiosos, formação do clero, pobreza da Igreja, pastoral de conjunto, meios de comunicação social (CELAM, 1967). A metodologia comunitária produziu uma profunda inserção do social no trabalho pastoral, e vice-versa, sempre voltada para a ligação entre fé e vida nas suas várias dimensões. Isso corrobora que uma nova prática religiosa produz um novo tecido social, na esteira do que ensinam Weber, Marx, Durkheim e os clássicos da sociologia de forma geral. Nesse caso, foi uma força para redemocratizar o país e valorizar os direitos humanos. A libertação integral requer um posicionamento

crítico tanto dos demais quanto dos grupos e instituições a que se pertence, para que não se reproduzam a opressão e a exploração. Sem essa capacidade crítica, podem-se criar outras formas de exploração em nome da libertação.

Medellín destaca que é preciso acelerar os mecanismos de participação e reconhecer a força dos oprimidos e marginalizados, bem como estimular novas formas de socialização e convivência humana e integrar a população do campo, da cidade e indígena. Todas as ações devem buscar o processo de conscientização e transformação. Ressalta-se que essas lutas e posicionamentos teóricos emergiram na América Latina e no Brasil em um período muito conturbado, dos anos de 1960, marcado pela ditadura militar que se estendeu, paulatinamente, por todo o continente. Em nome do desenvolvimento do capital, o regime militar cassou os direitos humanos e ampliou o processo de exploração e dominação dos oprimidos e marginalizados. O modelo econômico adotado foi o desenvolvimento econômico em detrimento do desenvolvimento social. Jovens, crianças, índios, negros, desempregados, trabalhadores rurais, mulheres e analfabetos foram as maiores vítimas desse sistema.

3.2 A CF e as CEBs – meios de conscientização e concretização da vida

Para sensibilizar a sociedade e demonstrar solidariedade aos oprimidos, a Igreja no Brasil criou, na década de 1960, a CF, lançada cada ano na Quarta-Feira de Cinzas, com um novo tema a ser refletido e um novo lema. A CF expandiu-se como manifestação da evangelização libertadora da Igreja, da renovação de sua vida e da transformação social, porque trabalha problemas sociais específicos à luz do projeto de Deus. Ela busca atingir toda a Igreja no Brasil e as pessoas de boa vontade dispostas a refletirem a proposta. Isso permite que cristãos católicos e de outras religiões se conscientizem da problemática em questão e se comprometam com a busca

de soluções viáveis. Não significa assumir o papel das instituições responsáveis pelo problema que suscitou a CF em reflexão, mas sim de buscar o compromisso e a solidariedade que são inerentes à fé cristã e que se concretizam na prática cotidiana.

No início, os temas da CF voltavam-se mais para a vida interna da Igreja, no contexto das conclusões do Concílio Vaticano II. A tomada de maior consciência da injustiça socioeconômica e política e o crescimento dos bolsões de miséria no país orientaram a CF para temas relacionados com o restabelecimento da fraternidade como um compromisso urgente da fé. Nesse sentido, a CF tem um caráter pedagógico que atinge católicos e não católicos, com a finalidade sensibilizá-los para a superação das práticas de injustiça que negam a fé e a vida.

Na década de 1960, os temas tinham como pano de fundo uma chamada ao processo de participação social e de corresponsabilidade, como formação para o enfrentamento das injustiças sociais, e também uma descoberta do sujeito enquanto membro da comunidade católica. Já nas décadas de 1970 e 1980, os temas procuravam chamar cada católico a construir um sistema de justiça social fundado na prática da caridade. Os temas e lemas desse período discutiram as questões da fome, do migrante, da educação, da reforma agrária, do mundo do trabalho, do menor, de gênero e etnias e da comunicação. Esses temas repercutiram na redação da Constituição Federal de 1988 e do ECA e na construção do ordenamento jurídico que possibilitou o sistema de garantia de direitos. Nos anos de 1990 e nesta última década, a CF desenvolveu reflexões e ações dirigidas a influenciar a formulação de políticas públicas, questões ecológicas, econômicas e éticas. A preocupação desses temas é desencadear um processo educativo, com a finalidade de construir a cultura da paz.

As CEBs são espaços de vivência e formação das lideranças e dos membros das comunidades. Nelas, o reino de Deus ganha vi-

sibilidade, e as pessoas adquirem força para lutar contra práticas de opressão. O caráter profético das CEBs produz conteúdos e gera seus mártires que dão a vida pela justiça do reino de Deus. Sua metodologia, bastante simples, consiste na leitura e na interpretação da realidade à luz da Palavra de Deus, acompanhadas da organização de lutas em prol da transformação social.

Desde 1975, representantes das CEBs se reúnem esporadicamente em um grande encontro nacional, denominado Intereclesial, no qual se discutem temas relevantes para sua atuação profética, celebra-se a vida das comunidades, trocam-se experiências e traçam-se estratégias de evangelização e de conscientização. Em 11 Intereclesiais, realizados em diversos Estados do Brasil, os temas abordaram a relação entre Igreja e sociedade, oprimidos e opressores e meios e procedimentos de construir uma sociedade justa, a partir do compromisso com os excluídos. Paulatinamente, foram sendo incorporados temas como questões de gênero, etnia, subjetividade, ecologia, dependência de substâncias químicas e o sistema carcerário. Um olhar sobre tais assuntos e sobre a prática das CEBs revela seu grau de compromisso com uma evangelização libertadora que repercute na construção de laços sociais emancipatórios.

As experiências mais significativas da prática da TL encontram-se, provavelmente, na CF e nas CEBs. Estas produziram uma nova forma de ser cristão e sua experiência acabou por escrever uma nova pedagogia. A fé na luta dos grupos oprimidos despertou uma crise nas práticas das pastorais. A Bíblia e a vida passaram a ser o centro da explicitação da experiência religiosa. Cada sujeito deve engajar-se em sua libertação pessoal e dos seus companheiros, em um exercício pedagógico permanente. É uma educação ao longo da vida, que está dentro e fora da Igreja e em todos os espaços. Os princípios norteadores das CEBs e da CF irradiaram-se com muita vitalidade e impregnaram o tecido social, por meio do testemunho dos agentes que se empenharam na radicalidade do evangelho, em

uma práxis pautada entre o discurso e a ação. Uma coisa são os documentos e textos; outra é o que produzem, segundo o modo pelo qual sujeitos, indivíduos e organizações apropriam-se do texto e o utilizam. O documento expressa uma prática e, ao se voltar para a ação, assimila novos contornos. Talvez, nesse sentido, essa percepção se aproxime da perspectiva de Lênin, Freire e Certeau, de que toda prática pressupõe uma teoria e de que toda teoria pressupõe um sujeito revolucionário. Na TL, os sujeitos revolucionários são os pobres e os oprimidos.

A religião aparece nesse contexto como uma estratégia de luta e resistência. Há aí uma relação entre aceitação e recusa da realidade social, certa inconsciência de que aquilo que se busca é a cidade de Deus. Na prática, descobre-se que esta não se opõe à cidade dos homens. À medida que ambas se aproximam, evidencia-se que a realização humana se fundamenta no amor. A construção de uma sociedade justa pressupõe a ruptura com a injustiça e o egoísmo. É preciso concretizar a cidade celestial aqui e agora, para que todos sejam libertos.

No final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, as lutas se intensificaram, e novos desafios surgiram, diante das novas conjunturas, no âmbito nacional e internacional. De um lado, as constantes crises econômicas e do Estado do Bem-Estar Social; de outro, a corrosão do sistema ditatorial na América Latina, a participação popular na tentativa de construir uma cultura democrática, como também a questão da Guerra Fria entre o capitalismo e o comunismo. A hierarquia da Igreja começou a temer o avanço de uma Igreja de feição popular, e os países do chamado primeiro mundo adotaram estratégias de contenção das lutas sociais, como a fragmentação das Igrejas cristãs. Daí o fortalecimento das experiências pentecostais, opostas à espiritualidade das CEBs. O Documento de Puebla (CELAM, 1979) buscou capturar e oferecer respostas às forças em ebulição nesse momento na América Latina. Seu ponto de partida foi o

Documento de Medellín e a necessidade de uma conversão interior e de uma transformação das estruturas. Puebla reassumiu a opção preferencial pelo pobre e pelo jovem e tomou como eixo condutor a comunhão e a participação. Nesse sentido, a ação evangelizadora passou defender a dignidade do ser humano, promover a justiça e o viver em família, apresentar aos jovens o Cristo vivo, educar para a liberdade, assumir a causa dos pobres e necessitados, construir uma sociedade pluralista e projetar a civilização do amor.

Na realidade do povo brasileiro, o período da ditadura militar, comandado pela doutrina de segurança nacional, caracterizou-se pela “[...] prática da violação, quase institucionalizada, dos direitos do homem, levando ao desaparecimento das liberdades democráticas, dos direitos individuais” (COMBLIN, 1978, p. 13). Diferentes organizações aliadas à Igreja no Brasil começaram a reagir ao projeto da doutrina de segurança nacional e ao desenvolvimento para reorganizar a sociedade no sentido da democracia. Os movimentos de base multiplicaram-se, cada um deles mobilizado para conquistar a democracia, com sua própria bandeira de luta, pela moradia, pelos direitos da criança, pela questão salarial, e assim sucessivamente (ALVES, 2005).

Considerações finais

Na sociedade contemporânea, a satisfação das pessoas parece nascer do ato de descartar, eliminar e livrar-se. É o sucesso do momento ou, na linguagem de Baumann (2005), a verdadeira paixão de nosso mundo. No mundo da modernidade “líquida”, a solidez tende a se reduzir a farrapos e a se tornar inutilidade. A religião, entre outras coisas, luta para se manter como uma comunidade moral, sobretudo na América Latina, onde uma parte significativa da Igreja se coloca como voz dos oprimidos.

O *status* estabelecido dos produtores e da hierarquia, como aqueles que servem, mas que, na realidade, são os que são servidos, foi

questionado, recebendo, assim, um golpe profundo. A hierarquia e os detentores do poder temiam que o *status* estabelecido escapasse ao seu raio de controle. De que modo os consumidores podiam se equiparar aos produtores do saber? Teriam eles, por si sós, condições de ler e de interpretar a Palavra de Deus? A pergunta que está subjacente é se o Espírito age por meio dos ignorantes. E, se age, como ficariam os produtores de conhecimento? Essa é a base do questionamento que a filosofia e a TL fazem à experiência religiosa europeia. Quando a filosofia e a palavra bíblica perdem sua vitalidade, chega o momento do exílio, em que o corpo dos seguidores de Jesus ou o corpo dos filósofos vive no cárcere, e a liberdade é subjugada. Hoje, o discurso neoliberal toma conta do continente; ressurgem práticas populistas como se fossem revolucionárias, e as práticas de solidariedade estão mais comprometidas com o mercado do que com a vida. A vida é desperdiçada, e todos buscam o prazer que ela pode lhes oferecer, mesmo que isso seja destituído de princípios éticos e de valores vinculados à eternidade. Basta o aqui e agora, o hoje. O amanhã não interessa.

Não há originalidade, o caminho é difícil, um caminho de longa opressão ou de falta de pensamento crítico dificulta o caminho. Em tempo de maturação, de esclarecimento estratégico, de aprofundamento da filosofia da práxis que começa a se tornar hegemônica nos meios intelectuais articulados com os movimentos populares nascentes, emergentes, em situações que ainda não são, de forma alguma, revolucionárias (DUSSEL, 1977, p. 255).

Das lutas na América Latina vistas e vividas, pode-se dizer como Freire (*apud* BRANDÃO, 1989, p. 101):

Ai daqueles e daquelas que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar, de vez em quando, o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã se atrelam a um passado de exploração e de rotina.

O discurso da teologia e da filosofia pela ótica libertadora ressurge sempre após as noites escuras geradas por inteligências perversas. É importante enfatizar que os clássicos da sociologia sempre defenderam a religião como base para a construção do tecido social e do conhecimento. É patente que a religião tem, em certos casos, uma função domesticadora dos dominados e de fortalecimento da classe dominante. Em outros momentos, aparece comprometida com a libertação da humanidade ou de determinados grupos. Essa ambivalência percorre toda a história da América Latina. Bourdieu (1980) chama atenção para as armadilhas que os pesquisadores encontram nesse campo, pois nem sempre conseguem abordar a totalidade do fenômeno religioso. Isso requer um posicionamento adequado. É “[...] preciso situar-se no ponto de onde se torna possível perceber, ao mesmo tempo, o que pode e o que não pode ser percebido a partir de cada um dos pontos de vista” (BOURDIEU, 1980, p. 28). A experiência religiosa e o fenômeno podem ser compreendidos a partir de múltiplos olhares, e cada um deles pode chegar a conclusões e perspectivas diferenciadas.

A religião e a sua prática desempenham uma função social de controle. Na experiência religiosa, emergem-se questões pertinentes à estrutura social, política, econômica e mental que contribuem para a sociologia do conhecimento e da educação, para a pedagogia social e outras áreas do conhecimento. Quando reduzidas à função de apropriação e conservação dos valores, a educação e a religião permanecem obsoletas. Nesse contexto, a aprendizagem e a formação religiosa são terceirizadas, ou seja, é o outro que aprende para mim, e eu sou apenas um consumidor do conhecimento e reprodutor de práticas. A teoria marxista entende o ser humano como produto e produtor do cotidiano e da história. Como na prática de uma religião emancipadora, o protagonismo é também um desafio presente no campo da educação. Todo movimento religioso e político traz em seu bojo uma proposta educacional, um projeto

de sociedade. Por esse aspecto, é inegável a contribuição para uma educação libertadora da TL e dos movimentos sociais de feição emancipadora. O eixo pedagógico de uma educação orientada por essa experiência é o assumir do educando como um dos produtores do saber e das práticas sociais, e não apenas como objeto, no sentido de puro consumidor.

Acredita-se que uma educação criativa deve despertar no sujeito a capacidade de lidar com as possibilidades e adversidades da vida, tal como propõem Gramsci, Freire e Dussel. Na práxis da TL, pode-se perceber toda uma dinâmica de uma educação criativa, pautada na emancipação dos oprimidos. No desenho pedagógico da TL, os oprimidos e os trabalhadores não são somente consumidores da religião, mas interagem, criam conteúdos que ajudam a compreender a sua prática e que são essenciais para responder aos dramas de sua existência e às suas necessidades. Qualquer proposta pedagógica deve estar comprometida com a vida, como:

[...] expressão sempre renovada do desenvolvimento histórico real. A unidade da história, o que os idealistas chamam de unidade do espírito, não é um pressuposto, mas um contínuo e progressivo fazer-se (GRAMSCI, 1999, p. 256).

Na experiência da TL, pode-se observar que o processo pedagógico é um acontecimento que cria e recria sonhos e esperanças. Por essa perspectiva, existe uma interface da TL e da filosofia da libertação com a pedagogia social. A exigência desse construto impõe-se.

A práxis de libertação é o perigoso por excelência, porque enfrenta o poder ilegítimo com a fraqueza da corporalidade indefesa [...] das vítimas. É a ação narrada na metáfora da luta de Davi contra Goliás. O primeiro luta pela vida; o segundo por conservar a dominação [...]. Libertar não é só quebrar as cadeias, [...] mas desenvolver [...] a vida humana ao exigir que as instituições, o sistema, abram novos horizontes que transcendam a mera reprodução como repetição de 'o Mesmo' – e, simultaneamente, expressão e exclusão de vítimas. [...] É tornar livre o escravo; é culminar o processo da

libertação como a ação que chega à liberdade efetiva do anteriormente oprimido. É um libertar para o novum, o êxito alcançado, a utopia realizada (DUSSEL, 1977, p. 566).

A pedagogia social tem que se articular com o processo de libertação no contexto da desigualdade socioeconômica e cultural brasileira e, a partir dele, formar e criar os seus conteúdos. De fato, a pedagogia social tem contribuído para influenciar o processo de transformação dos programas e a superação das práticas assistencialistas. Ela intervém nos espaços e nos acontecimentos não propriamente educativos, de modo a influenciar os programas sociais e as políticas públicas. A TL e a filosofia da libertação são distintas, entretanto mantêm uma relação de proximidade. O importante na TL é que ela permite criar um imaginário libertador. Por isso é que se reafirma que ela nasce “[...] e aprende, disciplinadamente, da práxis do povo latino-americano e das comunidades cristãs de base, dos pobres e oprimidos” (DUSSEL *apud* LÖVY, 2006, p. 525). Fundada na dialeticidade, a pedagogia social tem por objetivo construir um projeto de conhecimento voltado para o esclarecimento, a clarificação e a ilustração das relações humanas e sociais. A pedagogia social tende a assimilar e a transformar conhecimentos acumulados, tais como aqueles ligados à TL, às CEBs e aos movimentos sociais. Ela tem muito a contribuir para a emancipação da humanidade, uma vez que reúne as condições para contrapor-se a um discurso instrumental de cunho mecanicista, bem como da fragmentação das dimensões do ser humano.

Referências bibliográficas

- ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*. Bauru: Edusc, 2005.
- ALVES, Roberto Luiz; CARVALHO, Marcelo. *Cidades – identidades e gestão*. São Paulo: Saraiva, 2009.

- ARNS, Paulo Evaristo. *Brasil: nunca mais*. São Paulo: Vozes, 2003.
- _____. *Que é Igreja*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo a sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAUMANN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BOFF, Clodovis. *Teologia e prática: teologia do político e suas mediações*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- BOURDIEU, Pierre. *Economia das trocas simbólicas*. Tradução de Sergio Miceli et al. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O educador vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- CELAM. *A evangelização no presente e no futuro da América Latina*. Conclusões da III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano. In: III CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO, Puebla de Los Angeles, México, 27 de janeiro a 13 fevereiro de 1979. São Paulo: Loyola, 1979.
- _____. *A Igreja na atual transformação da América Latina à luz do Concílio*. Conclusões de Medellín. Petrópolis: Vozes, 1967.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.
- COMBLIN, José. *A liberdade cristã*. São Paulo: Paulus, 2009.
- _____. *A ideologia da segurança nacional: o poder militar na América Latina*. Tradução de A. Veiga Fialho. Rio de Janeiro: Civilização, 1978.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). *Quem acolhe o menor a mim acolhe*. Manual Brasília: CNBB, 1987.
- DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M. E. Orth. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. *Teologia da libertação: um panorama de seu desenvolvimento*. Tradução de Francisco da Rocha Filho. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. *Filosofia da libertação*. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1977.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.
- _____. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 1977.
- GODELIER, Maurice. *O enigma do dom*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização, 2001.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 2001. v. 4.
- _____. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1999. v. 1.
- GUTIERREZ, Gustavo. *Teologia da libertação: perspectivas*. São Paulo: Loyola, 2000.
- LÖVY, Michael (Org.). *O marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 aos dias atuais*. São Paulo: Perseu Abramo, 2006.
- MARINS, José; TREVISAN, Teolide; CHANONA, Carolee. *Martírio – memória perigosa na América Latina hoje*. São Paulo: Paulinas, 1984.
- MESTERS, Carlos. *Flor sem defesa*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- OLIVEIRA, Pedro Ribeiro de. *Religião e dominação de classe: gênese, estrutura e função do catolicismo romanizado no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- SANTA ANA, Júlio de. *A Igreja dos pobres*. São Bernardo: Metodista, 1985.
- SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (Orgs.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.
- VIGIL, José Maria (Org.). *Descer da cruz os pobres: cristologia da libertação*. São Paulo: Paulinas, 2007.

Perfil dos profissionais do social de fortaleza: condições e aspirações no seu trabalho

Social professional's profile from Fortaleza: labor conditions and labor aspirations

Recebido: 30/06/2010

Aprovado: 30/09/2010

Domingos Sávio Abreu

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Antropologia e Ciências Sociais pela Université Lumière Lyon 2, França. Graduação em Sociologia pela Université Lumière Lyon 2. Atualmente é professor associado da UFC e pesquisador do Laboratório de Estudos da Violência (LEV) da UFC. *E-mail:* domingos_edu@yahoo.com.br

Natália Pinheiro Xavier

Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduação (bacharelado) em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é pesquisadora do Laboratório de Estudos da Violência (LEV) da UFC e pesquisadora do Laboratório de Estudos da Conflitualidade e Violência (COVIO) da UECE. *E-mail:* nataliapxavier@hotmail.com

Roberto dos Santos da Silva

Mestrando em Sociologia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduação (bacharelado) em Ciências Sociais pela UFC.

Pesquisador do Laboratório de Estudos da Violência (LEV) da UFC. *E-mail*: robertosdasilva@gmail.com

Resumo

Neste artigo, pesquisamos o perfil, condições e aspirações trabalhistas dos educadores sociais de rua da Equipe Interinstitucional de Abordagem de Rua de Fortaleza (EI) com o intuito de entender o funcionamento do atendimento direto a crianças e adolescentes em situação de moradia nas ruas e de contribuir para o aprimoramento das condições de trabalho desses profissionais e do trabalho de suas instituições. Realizamos grupos focais e aplicamos questionários abrangendo 113 educadores. Após a tabulação e o cruzamento dos dados qualitativos e quantitativos para análise e reflexão posterior, pudemos verificar grande desproteção trabalhista como: a ausência de apoio psicológico, de plano de saúde, de benefícios trabalhistas (insalubridade e risco de vida), jornada de trabalho por vezes extenuante, exposição a problemas de saúde, insegurança e grande insatisfação e perda de perspectiva de continuidade na profissão entre esses profissionais, mesmo existindo identificação com seu ofício. Mapeamos, ainda, além dos itens já citados, outras demandas para a melhoria do trabalho desses profissionais referentes ao reconhecimento legal e social, à flexibilidade por parte da entidade empregadora e à liberdade de ação em sua prática profissional. Também identificamos, entre os educadores do programa do Governo do Estado, os mais desestimulados e, entre os educadores comunitários de uma das entidades não governamentais da EI, os mais realizados profissionalmente. Além disso, conseguimos identificar a ligação entre o tipo de ingresso e a trajetória passada do educador com o seu nível de persistência em seguir na profissão – tal ligação se dá a partir de uma concepção mais militante. Assim os profissionais oriundos de movimentos sociais se destacaram em relação àqueles que ingressaram nesse trabalho apenas por necessidade econômica.

Palavras-chaves

Educadores sociais de rua, perfil pessoal e profissional, condições de trabalho, aspirações de trabalho.

Abstract

We investigated the profile, labor conditions and aspirations of street social educators from Equipe Interinstitucional de Abordagem de Rua from Fortaleza (EI) in order to better understand the functioning of direct care to children and adolescents categorized as street-dwelling individuals and contribute to the improvement of working conditions of these professionals and the service of their institutions. We conducted focal groups and applied questionnaires involving 113 educators, which represent the majority of these professionals in Ceará capital. The qualitative and quantitative data were tallied and crossed for later analysis and reflection. Large unprotected labor was observed, such as the lack of psychological support, health insurance, employee benefits like insalubrity, life-threatening conditions, sometimes strenuous work shifts, exposure to health problems, insecurity and great dissatisfaction and lack of continuity perspective in the career among these professionals even if there is identification with their craft. We characterized other demands for the improvement of their work beyond the items already mentioned regarding the legal and social recognition, the flexibility for the employer and freedom of action in their professional practice. We also identified among educators from the State Government program the most discouraged ones and among community educators from non-governmental organizations of EI's those who had achieved greater professional satisfaction. And we identified a connection between the type of admission and trajectory related by educators and their level of persistence in pursuing the profession, this associated to a more activist conception. Then professionals originated in social movements outstand in relation to those who enrolled in this work driven by economic necessity.

Keywords

Street social educators, personal and professional profile, labor conditions, labor aspirations.

Introdução

Há alguns anos que nos dedicamos a estudos sobre a rede de atendimento a crianças e jovens em **situação de risco**¹ em Fortaleza, Ceará. Em nossas pesquisas, defrontamo-nos com uma categoria de profissionais que compõe o foco desse estudo: o educador social que atende a crianças e adolescentes em **situação de moradia nas ruas**.² Esse trabalho, em particular, é resultado de uma pesquisa do Laboratório de Estudos da Violência da Universidade Federal do Ceará (LEV-UFC), a partir de uma demanda do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Equipe Interinstitucional de Abordagem de Rua (EI)³, sendo que esta nos solicitou que focalizássemos esse tipo de educador que compõe seu quadro funcional.

Atualmente, a EI, campo de nosso objeto de estudo, é composta por instituições públicas e privadas, como:

- organizações governamentais (OGs): governo do Estado – Programa Fora da Rua Dentro da Escola e Espaço Viva Gente – e Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF) – Coordenadoria da Criança e do Adolescente (FUNCI) e Projeto Ponte de Encontro;
- organizações não governamentais (ONGs) – Associação Comunitária de Ajuda Mútua do Pirambu (ACAMP), Associação O Pequeno Nazareno, Associação Barraca da Amizade (ABA), Associação Curumins, Casa do Menor São Miguel Arcanjo, Pastoral do Menor da Arquidiocese Fortaleza/Regional, Sociedade da Redenção, Movimento de Saúde Mental do Bom Jardim.

Esses educadores sociais exercem trabalho pedagógico destinado a crianças e adolescentes que tornam as ruas e os logradouros públicos seus lugares de moradia e de sustento. Tais profissionais desenvolvem atividades educativas não formais,⁴ multidisciplinares em espaço extraescolar.

Destarte, traçamos o perfil do educador social de rua em Fortaleza (sexo, idade, instrução etc.) e mapeamos suas condições de trabalho e suas aspirações para melhorá-las. Essa pesquisa buscou: dar subsí-

dios para o aprimoramento das políticas voltadas ao público citado; desvendar o universo dos educadores sociais de rua, elo entre os meninos nas ruas e as instituições que lhes atendem; produzir suporte às reivindicações desses trabalhadores; devolver a esses profissionais seu retrato frente ao cotidiano de execução da política de atendimento a crianças e adolescentes em **situação de moradia nas ruas**.

Entender as condições em que se efetiva o atendimento direto ao público do **sistema de garantia** de direitos da criança e do adolescente, principalmente quanto a uma das clientelas mais complexas, pode contribuir para lançar um olhar não apenas para aspectos institucionais, mas também para questões que abrangem seus profissionais, tornando-se, assim, peça fundamental para assegurar a qualidade dos serviços e políticas que, hoje, envolvem investimentos de capital econômico e social, públicos e privados, nacionais e internacionais e disputas de projetos ideológicos acerca de concepções de país e de sociedade.

1. Metodologia

Iniciamos esta pesquisa com a montagem de quatro grupos focais: com educadores de ONGs; com educadores de OGs; com educadores de ONGs e de OGs; e com gestores das instituições que compõem a EI. Essa etapa aconteceu em novembro de 2008 e teve a intenção de ouvir esses profissionais e de proporcionar uma base de dados mais qualitativos e um conhecimento prévio para auxiliar na elaboração de um questionário, o qual foi entregue para todos os educadores sociais de rua da EI. Assim sendo, foram distribuídos 113 questionários – para 9⁵ das 10 entidades da EI – que compuseram nosso material de análise, juntamente com as transcrições dos grupos focais.

Interpretamos as referidas transcrições e cruzamos seu conteúdo com os dados quantitativos extraídos das respostas nos questionários. De acordo com a constatação de Queiroz (1992, p. 21):

O conhecimento qualitativo traça os contornos externos e internos da coletividade estudada, em seguida a abordagem quantitativa desvenda o número de vezes em que ocorre o fenômeno e sua intensidade [...]”.

Os dois tipos de abordagem são interessantes e se mostram complementares, pois convergem para maior aproximação com o objeto em estudo.

Estando nos referindo a representações tal como esta ideia é apresentada por Durkheim e também nos apropriaremos da definição de desvio social de Goffman (1980), que o concebe como particularidade de indivíduos, os quais, dentro de um conjunto de valores e normas sociais relativos à conduta e aos atributos individuais, não seguem o que está prescrito, sendo, assim, “destoantes” dentro do grupo em que se encontram.

2. De onde falam

Verificamos que, dos pesquisados, 96% estão exercendo a sua função nas OGs. A maioria desse contingente (65%) está a serviço do governo do Estado, seguida por 31% da PMF. E ainda 75% são funcionários de entidades não estatais e **terceirizados** em instituições públicas. Isso denota uma contradição: ao mesmo tempo em que é o poder público quem mais emprega esses profissionais (96% dos pesquisados), entre eles quase não existem servidores públicos.

A **terceirização** aqui encontrada revela a flexibilização e a precarização das relações de trabalho em grande escala no poder público, em um cenário de crise da oferta de empregos e sucessivas crises econômicas do processo de produção e de acumulação capitalista nas últimas décadas.

Tal condição empregatícia, no caso do poder público, tende a eliminar a margem de autonomia do empregado, estando este sob constante risco de demissão. Esses elementos concorrem negativamente no processo de identificação e de atribuição de sentido ao

seu trabalho e, conseqüentemente, no alcance de plena autorrealização em sua profissão.

Para a situação de precarização, nesse caso, contribui em parte o fato de a constituição dessa profissão em nosso país ser recente e ainda não gozar de reconhecimento pleno pela lei.

Mas há uma outra questão que pode contrabalançar esse problema: a noção de militância. Esse elemento tende a tornar realidade o excedente de tempo trabalhado do profissional para além da sua jornada estipulada, na medida em que é mobilizado por outras razões que não só as obrigações contratuais formais e explícitas, como: valores, convicção, identificações ideológicas definidas e vínculos com a própria instituição empregadora.

De toda forma, o atendimento a crianças e adolescentes de grupos tidos como desviantes, sob as diferentes formas apresentadas em sua história, remonta desde a colonização do Brasil,⁶ passando a possuir uma ação do Estado desde as primeiras décadas da República⁷ (RIZINNI; RIZINNI, 2004). Educadores sociais de rua atuam desde o início da década de 1980 em várias partes do país, e, desde então, Fortaleza já possuía instituições privadas que foram pioneiras no tipo de atendimento, cujas linhas gerais o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) consagraria como parâmetro. Estas instituições já contavam com o trabalho de educadores sociais, assim como o ECA, que já completa duas décadas de sua aprovação. Portanto, hoje, já podem estar mais maduras as condições para que o poder público olhe para esses profissionais não como uma novidade, mas como elo relevante da cadeia de atendimento à infância e juventude em **situação de vulnerabilidade social**.

3. Perfil dos educadores

A maioria desses profissionais são mulheres (58%) e jovens (56% possuem de 18 até 35 anos). Além disso, 92% possuem o ensino básico completo e 42% passaram pelo ensino superior, desde

os que interromperam seu curso até os que chegaram a fazer pós-graduação (3% fizeram especialização).

Desse modo, conclui-se que o perfil etário do educador é de jovens adultos a pessoas maduras em idade para a plena atividade em tarefas mais exigentes. O que encontramos sugere que a combinação, praticamente equânime, entre renovação e maior experiência é um traço do quadro dos pesquisados.

Também se vê que os pesquisados têm, em sua maioria, formação acadêmica predominantemente intermediária, inclinada para a continuação dos estudos.

Sobre o tempo de trabalho com crianças e adolescentes, o maior grupo (30%) trabalha há mais de dez anos; já o segundo (15%), há menos de um ano; e o terceiro grupo, (11%), há três anos com essa clientela.

Logo predomina uma heterogeneidade de tempos de experiências que leva a supor que os programas dos pesquisados alcançam um equilíbrio entre os movimentos de renovação e de conservação de pessoal, mesmo que seja por contingência. A profissão de educador de rua mostra-se, frequentemente, como uma ocupação transitória para muitos dos que a exercem – constatamos certa rotatividade de profissionais dentro dos programas.

Nas entrevistas, muitos educadores demonstraram que já visavam trabalhar com crianças e adolescentes antes mesmo de iniciarem seu atual trabalho, inclusive alguns já desenvolviam trabalho semelhante como voluntários em sua comunidade ou dentro de sua igreja: “*Eu sempre quis ser educadora social, mas eu não sabia como*” (educadora de ONG).

Encontramos, então, um perfil dominante de educadores com vasta experiência de atendimento, o que não condiz com os reduzidos **tempos de casa** em que estão empregados. Portanto, essa experiência se constitui, muitas vezes, em uma rotatividade entre as entidades.

A maioria dos pesquisados (36%) veio de movimentos sociais; já 21% optaram pelo ofício atual por necessidade financeira; e 10%

atribuem sua entrada na função ao fato de pertencerem a áreas acadêmicas vinculadas à profissão.

Nas entrevistas, os educadores citaram o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e sobremaneira a ligação com a Igreja Católica como porta de entrada para a atuação que desenvolvem: “*Eu, foi justamente quando eu participava de um grupo de jovens da Igreja Católica. Isso me despertou o interesse de procurar este tipo de trabalho*” (educadora de OG).

Esses dados levam a crer que a proveniência de educadores de dentro dos movimentos religiosos seja algo considerável – e o nosso contato com o meio deles atesta tal fato.

Muitos também afirmaram que foi somente no exercício do trabalho que desenvolveram interesse por sua atual ocupação e que este passou então a influir sobre a continuação na profissão: “*Eu vim pra cá ‘passar uma chuva’, acabei arrumando um desafio e continuei?*” (educadora de OG).

Foi muito comum nas entrevistas, particularmente entre os educadores do programa estadual, a afirmação do ingresso na função por necessidade financeira e pela perspectiva então alimentada de que a profissão que eles exerciam se constituiria um curso de graduação, ou seja, logo eles teriam acesso a uma profissão e instrução de nível superior.

Ainda 23% responderam que ingressaram na sua atual ocupação por outro motivo. As entrevistas nos dão pistas de outros caminhos que tenham levado essas pessoas ao seu ofício.

É, era da rua e também se tornou educador. É interessante, no programa (municipal) tem muitos outros educadores sociais que vivenciaram a rua como meninos de rua, moradores de rua e hoje são educadores sociais. Excelentes educadores sociais (educador de OG).

Não apenas no programa municipal, mas se sabe que nas ONGs ocorre de ex-assistidos se tornarem educadores da instituição que lhes atendeu.

Os pesquisados responderam que são motivados a exercer seu atual ofício pelas seguintes razões, pela ordem: gostar do que faz; poder mudar a vida das crianças e adolescentes; devido à instituição em que trabalha; o salário; o engajamento religioso; e não ter a possibilidade de mudar de emprego.

Os educadores demonstraram possuir identificação com a profissão, sentimento principal que os motivava no ofício, apesar de exporem nas entrevistas sua insatisfação com as condições de trabalho.

Os educadores se dividiram em suas falas entre os que já pensavam em atuar no que fazem e entre os que se identificavam já no exercício da profissão. A esse respeito, os profissionais apontaram como elementos desse processo a ideia de desafio, de superação como marca de seu ofício e de sua sensibilização quanto aos seus assistidos. Este último elemento se liga à segunda motivação mais apontada: mudar a vida dos assistidos.

Eu tenho conseguido contribuir, me identifico, gosto muito da ação na rua, direto com o menino, tá ali, a minha maior gratificação é quando eu consigo colocar um menino num lugar melhor, que é melhor que a rua, que eu posso tirar da rua. Então assim eu me identifico muito, eu gosto muito (educadora de OG).

Outra questão importante é que as opções mais direcionadas aos interesses do profissional (salário e não ter a possibilidade de mudar de emprego) parecem ser postas de lado se comparadas com as que possuem um interesse direcionado para além de si, ou seja, para o assistido, por exemplo, ou para a instituição, a não ser quando se trata, justamente, da satisfação pela profissão, único item de caráter mais individual supervalorizado no questionário. Mas os itens de interesse pessoal do educador como salário ou falta de possibilidade de encontrar outro trabalho concentraram muitas marcações, mesmo que com notas baixas e medianas,⁸ o que mostra que esses fatores são considerados por conta de sua concretude e caráter ime-

diato para o profissional: “*Tão dizendo aí que o salário não paga, paga muito*” (educadora de OG).

Essa linha desinteressada dos educadores que emerge dessa questão pode estar estreitamente relacionada com o processo de modelamento técnico e moral pelo qual passam quando ingressam na profissão e mesmo antes pelos caminhos que os levam a essa escolha, como engajamento religioso, político ou filantrópico. Muitas falas dos educadores nas entrevistas denotaram isso.

Como não há escolas de formação de educador social no Brasil, o profissional se torna educador, muitas vezes, dentro das instituições, já no processo de imersão ao meio dos educandos, de seus dramas e histórias de vida, aprendendo, principalmente, pelo fazer e recebendo os saberes que vão constituir seu ofício a partir das instituições pelas quais ele passa prestando seu trabalho (RIBEIRO, 2009). Essa questão é importante para entendermos o porquê de a instituição em que trabalham aparecer com razoável importância como motivação.

4. Condições de trabalho

A maioria desses profissionais (86%) recebe entre um e dois salários mínimos, e 44% consideram a remuneração entre dois e três salários mínimos adequada para si mesmos. No entanto, os educadores acham a sua remuneração atual desproporcional à importância e às vicissitudes inerentes ao trabalho desempenhado por eles. O nível de escolaridade da maioria pode contribuir para que muitos não vislumbrem ganhos maiores. No entanto, pode ser que acreditem que, independente do nível de formação e das condições de trabalho, para um educador, é adequado receber até três salários, uma vez que este foi o valor que os mais antigos encontraram quando de seu ingresso – e eles falam desse tempo e condições com grande aprovação. Representantes entrevistados de entidades empregadoras também concordaram que o valor pago para os edu-

cadores era pouco: “*Mesmo pagando isso por 40 horas, acho pouco. Como ela vai criar uma família com esse dinheiro?*” (representante de entidade empregadora).

A questão salarial pode ser determinante para se fixar um contingente mais estável de profissionais com maior experiência e, até mesmo, formalmente mais credenciada (como com formação acadêmica). Além disso, pode também possibilitar períodos de transição para uma renovação de pessoal, com processo de transmissão de saberes entre os próprios executores diretos do atendimento de diferentes gerações, o que, em parte, pode ser comprometido pela interrupção da atuação dos mais experientes devido a outras oportunidades melhores que possam surgir para estes.

Dos investigados, 71%, recebem os benefícios de vale-transporte e vale-refeição e apenas 1% recebe a combinação vale-transporte, vale-refeição e assistência médica; 48% trabalham em uma jornada de 40 horas semanais; 69% ainda ultrapassam a sua carga horária oficial; e 47% julgam 40 horas semanais como a jornada de trabalho adequada para o seu trabalho. Apesar de parecerem estar satisfeitos com sua jornada atual, ao observarmos a jornada exercida por cada educador que marcou no questionário qual carga horária considerava adequada, percebemos que, em geral, trabalham mais do que consideram o ideal.

Os educadores asseveram que jornadas de trabalho comuns aos outros trabalhadores tornam-se, para eles, extenuantes, devido à particularidade de seu ofício e das condições em que têm de exercê-lo, como exposição a problemas de saúde, desgaste físico e psicológico e insegurança: “[...] *É um trabalho estressante, é muito tempo pra um educador social, estar na rua, a poluição sonora, poluição auditiva, (tem) a poluição ambiental, o stress, então dessa pessoa [...]*” (educador de OG).

Pelas entrevistas, considera-se que ainda assim alguns educadores ultrapassam sua jornada por vontade própria, como parte de sua militância. Contudo, algumas entidades são flexíveis quanto à

execução da jornada no cotidiano, mediante eventuais necessidades de seus educadores, o que estes, aparentemente, consideram recompensar, entre outros pontos, e contrabalançar a militância como fator de dedicação extraprofissional.

Há casos em que eu, às vezes, vou no sábado pela manhã, ou acompanhar alguma família ou um menino, alguma atividade extra, se tiver. Eu não me recuso, porque, também, quando há necessidade de eu resolver um problema pessoal dentro desse horário de trabalho eu comunico antes e tem toda essa flexibilidade (educador de ONG).

No entanto, o programa do Estado apareceu como sendo extremamente rígido no aspecto do cumprimento do expediente tal como estipulado (você tem que avisar até pra ir ao banheiro) e como aquele em que não seria comum ultrapassar a carga horária normal.

Os pesquisados, ao responderem o que era mais importante para melhorar a sua condição de trabalho, demonstraram considerar que tal investimento deveria ser feito abrangendo os diversos aspectos que envolvessem sua profissão, pois, de acordo com as respostas dadas, pareciam ser as questões de segurança, formação técnica específica e apoio pessoal tão relevantes quanto a redução da jornada de trabalho e o reajuste salarial.

Nas entrevistas, apareceram, entre salário, jornada de trabalho, salubridade, risco de vida, as seguintes demandas:

- a) **reconhecimento profissional**, com tratamento digno partindo da instituição e da sociedade e, mais que legal, a ser construído simbolicamente nas redes sociais de sua atuação;
- b) **flexibilidade**, já citada, referente a existir abertura para diálogo e negociação na instituição empregadora quanto às necessidades institucionais e do educador, opondo-se a uma rigidez em que este não identifica eficácia nem confiança ou valorização de si;
- c) **liberdade** de ação, de criação e condução de sua ação educativa em campo, relativa autonomia e canal de diálogo dentro do programa. Esta última deriva em parte da flexibilidade mencionada.

Muitos educadores reclamaram por trabalharem nos fins de semana e feriados, o que consideravam desnecessário. Alguns educadores de OGs, porém, fizeram a ressalva de que, por trabalharem atendendo a denúncias, o seu trabalho se tornava necessário também nesses dias.

Caso não se reveja essa questão da jornada de trabalho excessiva, corre-se o perigo de poder acarretar, em um curto espaço de tempo, problemas de saúde a esses profissionais, forçando, assim, uma renovação de quadros sem a devida transmissão da vivência de campo do profissional mais experiente para outro mais novo. Isso pode se dar, inclusive, pelo simples fato de o educador concluir que necessita de um trabalho que considere mais vantajoso para seu bem-estar.

5. Problemas de saúde

Ao perguntar aos educadores se a profissão que exerciam os expunha a algum problema de saúde, 87% dos profissionais responderam afirmativamente, o que comprova o quanto o seu trabalho pode propiciar esse tipo de risco. Destes, 55% responderam que adquiriram doenças de pele; 43%, infecções; 28%, doenças de pele/ infecções; 14%, problemas psicológicos. “*Tem educador com problema de pele; a outra já teve pneumonia três vezes esse ano*” (educador de OG).

A partir das falas dos educadores de rua, podemos agrupar assim os riscos à saúde aos quais esses profissionais estão mais expostos e os seus fatores:

- a) doenças e problemas de saúde contagiosos devido ao contato sem proteção com assistidos enfermos, o que denuncia a falta de cuidado em preservar os profissionais por parte das instituições;
- b) doenças causadas por exposição excessiva a situações de desgaste físico, mental, intelectual e emocional, decorrência de jornadas de trabalho extenuantes em sua extensão, e forma de aplicação e de falta de apoio psicológico e de retaguarda, o que pode levar esses profissionais a acumularem preocupações extras em seu trabalho, por exemplo, devido a lacunas na rede, como a falta de serviço clínico-terapêutico a dependentes químicos;

- c) possíveis complicações resultantes do contínuo desgaste físico e emocional e da paulatina e silenciosa agressão à saúde dos profissionais pelo contato com substâncias tóxicas, como fuligem ou os entorpecentes consumidos pelos dependentes químicos.

Os educadores de OGs poderiam estar mais expostos a sofrer uma carga extra de problemas derivados de situações de maior estresse devido ao atendimento de denúncias. Essa situação e a falta de cobertura de plano de saúde e de pagamento de insalubridade pelo seu empregador contribuem para corroer o salário desses trabalhadores – sabemos que algumas empresas locadoras financiam parcialmente planos odontológicos para seus empregados nas organizações públicas.

Cotidianamente os educadores sociais lidam com situações e histórias de extrema violação de direitos. Por isso, a pergunta sobre o modo como eles lidavam com as emoções tornou-se contundente dentro desse contexto. Destarte, percebe-se que são profissionais que não procuram ajuda de um especialista, pois o percentual dos que o fazem é de apenas 1%.

Isso se deve, principalmente, pela falta de condições financeiras, visto que a remuneração que estes profissionais recebem é modesta para custear consultas em psicólogos ou planos de saúde de ampla cobertura de serviços.

Outro fator seria o fato das instituições em geral não oferecerem esse serviço, exceto uma e outra, além do fato de o atendimento psicológico não ser um serviço acessível no sistema público de saúde.

Há uma necessidade gritante de que o educador tenha um acompanhamento psicológico. Eu estou sentindo na pele qual é a necessidade. Já passamos por situações em que eu chegar em casa e não conseg... 3 horas da manhã, 5 horas a mais do que o meu horário e não conseguir dormir pensando no que ocorreu, tá entendendo. No outro dia tem que vir blindado (educador de OG).

É possível que as próprias entidades assumam esse tipo de atendimento, afinal muitas já possuem psicólogos que atendem aos edu-

candos. Algumas também já fizeram uso desses profissionais, como foram os casos do Espaço Viva Gente do governo estadual e da realização de uma “terapia comunitária” promovida pela própria EI.

As OGs contam com mais recursos e um número maior de profissionais para prover esse serviço; já as ONGs, além de disporem, às vezes, de apenas um psicólogo, quando possuem, chegam até a contar com voluntários de formação técnica, o que denota sua maior dificuldade em garantir esse acompanhamento ao educador.

6. Perspectivas de permanência ou de outra oportunidade melhor?

Quando perguntados sobre o que mais gostavam no trabalho, as respostas marcadas demonstraram grande mescla de alternativas, pois parecia mais fácil apontarem o que não gostavam do que o contrário. As respostas dadas enfatizaram as mesmas problemáticas anteriormente mencionadas, como salário, rotina, retaguarda, reconhecimento etc. Assim, as escolhas das opções sugeridas se destacaram na seguinte ordem: a rotina de trabalho; o reconhecimento da profissão; o salário – emparelhado com este último; a retaguarda – em que se registra o maior movimento de desaprovação na questão; a perspectiva de crescer na profissão; os equipamentos para as demandas cotidianas.

Evidenciou-se maior desaprovação à retaguarda, aos equipamentos para as demandas cotidianas e ao salário pelos critérios de: aplicação pequena de notas importantes; maior concentração de notas baixas; baixa pontuação geral. O inverso serve de critério para perceber os itens menos desaprovados.

Os equipamentos para as demandas cotidianas podem ter sido entendidos pelos educadores como similar à retaguarda, o que pode ter desfavorecido o item na sua apreciação.

Apesar da profissão de educador social, ainda que aparentemente conseguir despertar aspirações de continuidade, esta não apre-

senta expectativas de crescimento do profissional por conta da falta de sua regulamentação e da impossibilidade de ascensão funcional a partir dela, situação que pode perdurar mesmo se regulamentada, o que é constatado tanto pelos educadores antigos quanto pelos próprios representantes das instituições empregadoras.

[...] E, assim, a gente tá pedindo que a gente prefere educador mesmo reconhecido, capacitado com formação universitária, técnica e tudo, agora uma pergunta: a gente conseguiu o reconhecimento, a gente conseguiu a formação, a gente conseguiu educador universitário, capacitado e tudo e aí? [...] O que vai ser desse educador social depois? [...] Aí depois a gente vai contratar esse educador e aí ele vai continuar a fazer isso por 20 anos sem poder pensar em outra coisa, porque ele vai ter feito formação universitária de educador, ele não vai ter feito pedagogia, ele não vai ter feito serviço social, ele não vai poder vencer na vida. A gente vai manter ele preso sempre como educador? (dirigente de ONG).

Sobre esse problema SANTOS (2007, p. 52), partindo da conceitualização de Graciani sobre uma provisoriedade da pedagogia social de rua, provoca uma nova questão:

Graciani (2001, p. 285) afirma que a “Pedagogia Social de Rua – desenvolvida pelos Educadores de Rua - é uma pedagogia especial e tenderá a desaparecer quando não mais existirem crianças e adolescentes nas ruas do Brasil”. Percebe-se a humildade da autora e o seu sonho de não mais existir crianças e adolescentes em situação de rua, porém num país onde há uma grande concentração de renda e, paradoxalmente, a ampliação da miséria, infelizmente parece que o fim dessa Pedagogia prolongar-se-á. Mesmo assim, indaga-se: ao desaparecer a Pedagogia que alicerça a prática do educador, este também desaparecerá? Se sim, até que ponto esse pensamento contribuiria para a profissionalização e a consolidação de uma categoria de educadores ainda emergentes? Se não, como ficará o trabalho desse profissional com o fim da Pedagogia que norteia a sua ação educativa?

Pensamos ser prematuro e perigoso separar educação social de rua como uma especialidade de saber, justamente quando a edu-

cação social é uma prática relativamente recente no Brasil e carece ainda de uma sistematização e formalização de suas experiências em um contexto conflitivo com outros campos de saber, como os da pedagogia e assistência social, sob o risco de fragilizar a educação social e sua aplicação no contexto da rua. Sobre os questionamentos da representante de ONG da citação, podemos refletir a partir da experiência europeia, pois lá, em algumas das nações, esse campo profissional é mais antigo e mais consolidado. O educador social desses países avançou sobre outros espaços e especialidades, podendo, atualmente, ser professor universitário – formando novos profissionais em sua área –, pesquisador em seu campo de saber, educador na escola formal e em instituições variadas, assumir várias funções e também para públicos diversos, como no setor da saúde, da animação social para idosos, entre outros papéis. O avanço da profissão para novas especialidades já dá sinais de avanço no Brasil, algo que não comentarei aqui. Mesmo com as limitações que a educação social ainda possui como ofício, alguns dos educadores estudados conseguem projetar perspectivas de continuidade e crescimento dentro da profissão: “[...] *Como é a área em que eu estou querendo entrar, né, já tô fazendo pedagogia, terminando, e tô querendo investir cada vez mais na área [...]*” (educadora de OG).

O potencial que essa nova profissão tem e o desenvolvimento que vem alcançando alhures nos levam novamente a um elemento – também dos mais marcados pelos profissionais – que, necessariamente, precede a possibilidade desse avanço maior ocorrer aqui: a questão do reconhecimento. Por todas as razões apresentadas até aqui, o reconhecimento foi uma das opções mais marcadas, pois dele pode depender o futuro do educador social. E por ainda não existir é que pode não ter sido mais marcado, pois a pergunta da questão foi sobre o que os investigados gostavam mais em sua profissão. Mas como todos poderiam responder afirmativamente a esse reconhecimento se ele ainda não existe em sua integralidade,

principalmente se tal profissão desconhecida por parte da população em geral?

Sobre a rotina de trabalho, também muito marcada, esta aparece com ambiguidade nos relatos dos educadores, como se pode notar nas citações e dados trazidos aqui:

Eu fantasiava muito que era totalmente diferente. 'Ah, vou ajudar aquelas crianças, meninos que precisam, que estão ali, coitadinhos, que são muito sofredos e coisa e tal.' Quando fui vivenciar a realidade foi outra história, foram seis meses de muito sofrimento (educadora de OG sobre sua primeira experiência na profissão antes de mudar de emprego).

É o seguinte, enfrentamos (riscos na rua e nas comunidades), *mas isso não desmotiva o nosso trabalho não. Fica mais desmotivado por questão de questões administrativas, burocrática, de eu não me preocupar com a integridade do educador, quer saber se você está lá na área, se você tá lá dando satisfação* (educador de ONG falando de um programa de abordagem de uma OG do qual participou).

Durante grande parte desse relatório, apresentamos várias pautas que reforçam essa leitura: os profissionais gostam da profissão, mas muitos dos que estão há mais tempo e mesmo alguns que estão há pouco enumeram muitos fatores de desestímulo. O tom de satisfação com a profissão foi modificando-se durante o curso das entrevistas, na medida em que os entrevistados iam narrando suas dificuldades e demandas, iniciando seus relatos com demonstrações de contentamento em relação à sua profissão. Contudo, no fim, admitiram sua insatisfação com a realidade de seu ofício, excetuando poucos casos.

No entanto, quando foi perguntando aos profissionais se trocariam de profissão para ganharem mais, as respostas apresentaram algo interessante: apesar dos problemas anteriormente citados, da ínfima resposta sobre o que mais gostam na profissão de educador, 41% dos investigados disseram que não trocariam de ofício caso aparecesse uma oportunidade salarial melhor. Isso pode ter

se apresentado assim por conta de que, para eles, as melhorias nas condições de trabalho não estão vinculadas somente à questão salarial, não sendo, portanto, o exercício de suas atividades o que mais os importuna, e sim as condições que lhes são oferecidas para tal.

Todavia, 53% dos investigados responderam que sim, que mudariam de profissão. Isso pode ser reflexo de tal insatisfação com outras condições para a efetivação de seu serviço, conduzindo, assim, para essa resposta, na medida em que algumas das questões reclamadas assumiram uma forma monetarista: insalubridade, risco de vida, não possuir condição de pagar plano de saúde, ter gastos com problemas de saúde, dias de trabalho que não são remunerados etc.

Nos grupos focais, fez-se uma pergunta parecida (se eles trocariam de profissão por uma oportunidade melhor ou se pretendiam se aposentar nessa profissão). As respostas, em sua maioria, mostraram desde o desejo de mudar de profissão até o apego ao ofício, mas não a ponto de continuar sem a melhoria das condições de trabalho ou de perder uma oportunidade de trabalho melhor. Uma minoria afirmou que permaneceria mesmo nas condições atuais; outra minoria não soube afirmar se permaneceria. *“Eu, não deixaria. Eu não deixaria de ser educadora social. Logo porque... eu também tenho o apoio do meu marido... Então ele mantém a minha casa. Mas eu mesmo, por vocação”* (educadora de ONG).

Eu gosto de fazer o que eu faço, hoje, gosto. Mas tá pesando muito, com a idade a gente vai começando a sentir o peso do desgaste emocional, muito maior do que o físico. Se realmente tivesse melhores condições de trabalho, se fosse oferecido hoje melhores condições de trabalho para realizar outra coisa... mas eu teria que pensar bastante. Aí eu não sei, eu não sei, mas poderia mudar (educadora da Prefeitura).

Tal contradição entre o gostar do que faz e o já citado sofrimento, presente no dia a dia profissional e nas falas desses profissionais, reforça a ideia de que a função do educador social conquista aqueles que nela ingressam. Mas podemos perceber que nem todos adqui-

rem um perfil mais militante no sentido de não apenas em aderir a uma causa, mas de se sacrificar por ela, já que tratamos aqui de uma profissão cujo exercício no seu cotidiano se dá em condições de trabalho precárias, como diagnosticamos. Alguns educadores admittiram mesmo que ingressaram nessa área para “passar uma chuva”, por necessidade econômica, e são estes mesmos que declararam com mais veemência seu descontentamento em permanecer nessa função pelas condições de trabalho dadas.

Aqueles que ingressaram na profissão devido a uma trajetória em movimentos sociais, religiosos ou não e que já queriam exercer ou exerciam um tipo de militância semelhante ao seu atual trabalho demonstraram menos insatisfação. Foi entre estes que o tom positivo de falar da profissão de educador permaneceu até o fim das entrevistas. Foi também entre eles que estão os que ainda pensam em se manter nesse ofício. Logo percebemos que a trajetória anterior do educador liga-se à sua motivação ou ao seu desencanto com a sua função, condicionando-o.

Conclusão

O grupo mais descontente concentra-se no programa estadual, pois é o menos integrado à EI, conforme os educadores e representantes das instituições, e no qual os elementos já citados (**reconhecimento, liberdade e flexibilidade**), aspirados pelos educadores, são, segundo eles, menos presentes ou problemáticos. O único grupo de educadores sociais, considerando os vários tipos presentes nas instituições da EI – educador de rua, de abrigo, de trabalho em comunidade⁹ –, que se mostrou contente com o seu ofício foi o grupo de educadores que trabalham em sua comunidade e com metodologias que envolvem técnicas terapêuticas, pois também são todos de uma mesma instituição da EI.

Esperamos que este artigo possa servir para outros estudos que buscam diagnosticar as questões que impedem a autorrealização

de profissionais no exercício de suas funções, contribuindo, assim, para o aprimoramento de políticas públicas e trabalhistas a partir do exame das condições que esses trabalhadores vivenciam em seu ofício. Esperamos também que este texto auxilie os educadores sociais e as entidades que os empregam a entender melhor como podem aprimorar sua ação em conjunto com o seu público assistido.

Notas

- ¹ A definição de situação de risco é muito ampla. No Plano Nacional de Política Pública de Assistência Social, ela aparece junto com situação de vulnerabilidade social para designar as seguintes situações: perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnicos, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências, exclusão pela pobreza e/ou no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advindas do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que possam representar risco pessoal e social (BRASIL, 2004).
- ² Situação de rua refere-se a situações em que esses sujeitos moram ou permanecem muito tempo e pernoitam nas ruas e nos logradouros públicos, podendo, nesses espaços, desenvolver estratégias de sobrevivência (furto, mendicância, trabalho, prostituição), entreter-se e estabelecer laços sociais.
- ³ A EI é uma articulação que agrega poder público estadual e municipal e ONGs que realizam trabalho social e assistencial com crianças e jovens moradores de rua
- ⁴ Entende-se como atividade educativa não formal aquela que é desenvolvida sem os marcos da atividade escolar formal (o tipo de parâmetro curricular ou mesmo um currículo no sentido que este tem nessa atividade, a vinculação com o tipo de espaço institucional do qual é inseparável (a escola), entre outros elementos que partem de seu contexto e de sua configuração específicos).
- ⁵ A Sociedade da Redenção não foi contemplada por não fazer abordagem de rua.

- ⁶ As Rodas dos Enjeitados ou Rodas dos Expostos, criadas e mantidas pelas Santas Casas de Misericórdia, surgidas na época colonial e fechadas já após a República, estão entre essas primeiras instituições (SILVA, 2007). Também é possível citar, como exemplo, o trabalho jesuítico com os curumins, crianças indígenas, no início da colonização portuguesa.
- ⁷ Em 1924 surgiu o primeiro Juizado de Menores. Já em 1927 foi aprovado o 1º Código de Menores, que se tornou conhecido também como Código Mello Matos, seu idealizador.
- ⁸ Utilizamos neste e em outros itens do questionário opções de múltiplas escolha e notas de 1 a 5 para serem atribuídas às alternativas, sendo a importância das notas maior conforme a ordem crescente entre elas. Nota 5, por exemplo, significava a nota para aquilo que o educador mais dava importância.
- ⁹ Chegamos a entrevistar educadores comunitários e apresentar questionários a todas as instituições da EI que possuem educadores de abrigos, dos quais recolhemos e sistematizamos dados.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Plano Nacional de Assistência Social*. Brasília, 2004.
- DA SILVA, Roberto dos Santos. *Abrigos juvenis: proteção e controle social em situação de risco*. 2007. Monografia (Graduação em ciências sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- SANTOS, Pedro Pereira. *Educador social: análise das representações sociais sobre a criança e o adolescente em situação de rua*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC/SP, São Paulo, 2007.
- DURKHEIM, Émile. *Sociologia e filosofia*. Tradução de J. M. de Toledo Camargo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Marcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: LANG, Alice

Beatriz da Silva Gordo (Org.). *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo: CERU, 1992. (Coleção Textos).

RIBEIRO, Marlene. Uma educação social faz sentido? Alguns apontamentos. *Fórum da Educação Social*. Disponível em: <<http://www.educacaosocial.site50.net/forum2/viewtopic.php?f=5&t=6>>. Acesso em: 22 de janeiro de 2009.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. São Paulo: Loyola; Rio de Janeiro: PUC-RIO/CIESPI; Brasília: UNICEF, 2004.

O fim da Era FEBEM: novas perspectivas para o atendimento socioeducativo no Estado de São Paulo

*The end of the age FEBEM:
new perspectives for the social
and educational care in the
State of Sao Paulo*

Recebido: 30/06/2010

Aprovado: 30/09/2010

Cauê Nogueira de Lima

Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), sob orientação do Prof. Dr. Roberto da Silva. Advogado membro da Comissão dos Direitos da Criança e do Adolescente (CDCA) da Ordem dos Advogados do Brasil de São Paulo (OAB/SP). *E-mail:* k52nogueira@gmail.com/ caue@bighost.com.br

Resumo

O corrente estudo, apresentado neste artigo, intenta investigar o escopo das alterações realizadas pelo governo do Estado de São Paulo na instituição responsável pela execução das medidas socioeducativas de internação no Estado. Tais alterações foram consubstanciadas, especialmente, na mudança de nomenclatura da Fun-

dação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM) para Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA), o que possibilitou trazer para o sistema de execução das medidas socioeducativas aportes teóricos e metodológicos resultantes do processo de municipalização e das relações de parcerias que a nova Fundação estabeleceu. Essas alterações também tinham em vista a adequação da Fundação CASA aos princípios da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), consubstanciados no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). A pesquisa, que se iniciou em 2004 e se estendeu até o ano de 2009, observou 15 unidades, sendo cinco delas pertencentes ao Complexo Raposo Tavares – que faz uso de modelos tradicionais de aplicação da medida – e as demais de fora da capital – que fazem uso de novos modelos pedagógicos, de gestão e arquitetônico. Para a coleta dos dados, foram utilizados como métodos: a observações direta e indireta, visitas *in loco*, entrevistas com gestores, agentes de segurança, educacionais e da equipe técnica, além de conversas informais com adolescentes e funcionários.

Palavras-chave

Ato infracional, FEBEM, Fundação CASA, SINASE, medida socioeducativa de internação, modelos pedagógicos.

Abstract

The current study intends to investigate the scope of the changes made by the government of the State of Sao Paulo in the institution responsible for the implementation of educational measures of confinement in the State. These changes were especially implemented based on the name change (from Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEM – to Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Fundação CASA). This change has allowed the implementation of social-theoretical and methodological measures in the system, resulting from both the municipalization process and partnerships that the new foundation has established. These changes aimed the adequacy of the CASA

Foundation to the principles of the Federal Constitution and the Statute of Children and Adolescents, based on SINASE. The research began in 2004 and ended in 2009. 15 units were observed, five of them belonging to the complex Raposo Tavares – which use traditional correctional measures – and the others, outside the capital – which use new pedagogical, management and architecture models. For data collection, methods such as direct and indirect observations, site visits, interviews with administrators, security officers, educational and technical staff, and informal conversations with people and officials were used.

Keywords

Offenses, FEBEM, CASA Foundation, SINASE, socioeducative measure, pedagogical models.

Introdução

O modelo administrativo denominado gestão compartilhada foi implementado e regulamentado pela Portaria Normativa nº 101/2006 pouco antes da Lei nº 12.469, promulgada em 22 de dezembro de 2006, que alterou a denominação da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM) para Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA). Vale lembrar que, nesse mesmo ano, entrara em vigor o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Tal modelo se baseia na administração dividida entre instituições privadas e pública, cada qual ficando responsável por determinadas tarefas, conforme a clara o excerto a seguir:

Por meio deste modelo, as organizações não governamentais conveniadas prestam o atendimento técnico (saúde, psicológico, assistencial e pedagógico) aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação e internação provisória nas novas unidades que o Governo do Estado construiu e está construindo no Interior e na Grande São Paulo. A Fundação, por seu turno, continua à frente da direção das unidades, na coordenação geral dos trabalhos, dando suporte administrativo e cuidando da segurança dos adolescentes (FUNDAÇÃO CASA, 2009, p. 3).

Teoricamente, as parcerias se originam da seguinte maneira: a Fundação solicita informações aos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) ou órgão análogo e às prefeituras (por meio das secretarias de assistência social) acerca da existência e do interesse de organizações não governamentais (ONGs) locais em gerir uma unidade de internação/internação provisória da Fundação naquela localidade. Tais prefeituras e CMDCA selecionam ONGs e indicam à Fundação. Esta, por sua vez, realiza uma reunião com as mesmas, na qual são explicados os termos do convênio. Havendo interesse por parte de alguma ONG, esta deve se enquadrar e anuir às exigências da já referida portaria para a celebração do convênio, sem, contudo, poder discutir ou alterar qualquer uma delas.

É possível destacar de tais exigências a entrega de 19 documentos que versam, primordialmente, sobre a existência da ONG e de sua relação com o Estado (em especial, ausência de pendências fiscais e de registros) e a observação estrita do plano de trabalho padrão da Fundação. Além disso, também há a necessidade de a ONG já atuar com adolescentes e de estar inscrita no conselho municipal.

A presidente da Fundação, Berenice Giannella, aponta, na apresentação do modelo presente no caderno de gestão compartilhada, como aspectos positivos das parcerias:

- descentralização do atendimento;
- aumento da qualidade dos serviços prestados;
- maior transparência da gestão;
- baixa ocorrência de problemas disciplinares;
- maior sucesso dos programas inclusivos e de reintegração social (também graças ao caráter local das ONGs) (FUNDAÇÃO CASA, 2009).

Ainda segundo o mencionado caderno, o objetivo da gestão compartilhada é “[...] garantir a implantação efetiva dos preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Sistema Na-

cional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) no âmbito das medidas de internação” (FUNDAÇÃO CASA, 2009, p. 5), por meio de unidades pequenas e de um novo modelo arquitetônico que se contrapõe à lotação e aos modelos observados nos antigos complexos, como o Raposo Tavares.

Em suma, é possível afirmar que esse modelo administrativo, acompanhado pelos novos modelos que o seguiram (arquitetônico e pedagógicos), é o marco prático ou o divisor de águas entre a antiga FEBEM e a nova FUNDAÇÃO CASA, assim como se constitui em uma tentativa de cumprir o preconizado pelo SINASE e pelo próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Para observar a aplicação prática das modificações teoricamente propostas, foram realizadas visitas entre os meses de agosto e setembro de 2009 em dez das 30 unidades de internação masculinas que utilizavam à época o modelo administrativo denominado gestão compartilhada. A pesquisa abrangeu sete cidades, seis ONGs, três variáveis concernentes ao modelo pedagógico adotado pelas unidades e um modelo arquitetônico padronizado. As unidades de maior interesse para as visitas foram escolhidas de comum acordo com o orientador e com a FUNDAÇÃO CASA. Buscaram-se unidades em que foram implementadas mudanças, seja no modelo de gestão, no modelo organizacional ou na proposta pedagógica. Destas dez unidades, cinco utilizavam como modelo pedagógico o contextualizado, uma, o da comunidade terapêutica, e quatro, o que pode ser chamado de tradicional.

1. Contextualizado (MPC)¹

Segundo o caderno de gestão compartilhada já mencionado, o modelo pedagógico contextualizado (MPC) é uma adaptação do modelo colombiano baseado nas proposições de Luiz Amigó, aplicado pela Ordem Religiosa Terceiros Capuchinhos no atendimento a adolescentes que cometeram o equivalente naquele país ao ato

infracional. Sua fundamentação teórica foi dada pela Fundação Universitária Luiz Amigó e Ferrer, de Medellín, Colômbia.

Nas entrevistas realizadas nas unidades de internação que se utilizavam desse modelo, os entrevistados fizeram questão de enfatizar que o MPC não era uma importação do modelo amigoniano, e sim uma adaptação que foi realizada primordialmente por um autor: Gerardo Bohórquez Mondragón, contratado como assessor especial da presidência para elaborar o reordenamento institucional do atendimento. Esse estudioso, por razões desconhecidas, desligou-se da instituição durante a realização da pesquisa.

Foram observadas três versões do modelo (a original colombiana, a adaptação feita por Mondragón e a versão oficial presente no caderno de gestão e distribuída às unidades). Mas por causa das afirmações de que o modelo empregado não era uma importação do colombiano e do desligamento do estudioso mencionado, não procedi à análise do modelo colombiano nem estritamente a teoria elaborada por Mondragón, atentando-me à descrição e à análise da versão oficial da referida teoria presente no caderno de gestão e à sua aplicação prática.

O objetivo da referida adaptação se evidencia no excerto a seguir:

Esta é uma visão que aborda o sujeito-problema, concebido como infrator, em sua complexidade de manifestações: o conflito consigo mesmo, com a família e a sociedade. Ele passa ser visto como pessoa, como um ser humano integral que no contexto do seu problema, o conflito com a lei, necessita de um atendimento mais humano e individualizado. O modelo pedagógico contextualizado busca, assim, humanizar o atendimento das populações em situações especialmente difíceis e procura ver a capacidade que tais populações têm de traçar e alcançar objetivos e metas em níveis de crescimento do processo de superação de suas dificuldades (FUNDAÇÃO CASA, 2009, p. 16).

Pelo trecho, fica claro que a modificação se deu com o objetivo de atender aos preceitos do ECA e, principalmente, do SINASE, tra-

balhando com a quebra do paradigma winnicottiano que enxergava a questão da delinquência juvenil como uma patologia que deveria ser tratada dentro de instituições como a FEBEM e que tanto influenciou as práticas da mesma (WINNICOTT, 2005). Na sequência do caderno, novamente há clara menção à aludida mudança de paradigma no concernente ao atendimento dispensado pela instituição:

Os profissionais que interagem com estes adolescentes e suas famílias desenvolvem a clareza e compreensão de que não estão trabalhando com a “patologia” ou “problema de ser infrator”, mas sim com a busca de alternativas que permitam o desenvolvimento pessoal e a melhoria de sua qualidade de vida, as quais poderão também se expandir para a melhoria da vida de sua família, de outros jovens e da própria sociedade (FUNDAÇÃO CASA, 2009, p. 18).

O MPC prevê cinco níveis de desenvolvimento do adolescente que cumprem a medida socioeducativa de internação: pré-acolhida, acolhida, aprofundamento, projeto de vida e república. Os jovens são agrupados por meio do mesmo quesito.

O primeiro nível (pré-acolhida) trata especificamente da recepção do adolescente e da apresentação do modelo, da estrutura, das normas e do funcionamento da unidade. Trata-se de uma ambientação.

No segundo nível (acolhimento), uma vez que o jovem já foi devidamente apresentado, busca-se a sua adaptação. É nessa fase que é feita a avaliação dos motivos que o levaram a praticar o ato infracional. Aqui também ocorre a tentativa de estimulá-lo a aderir a uma futura proposta de mudança construída pela instituição em conjunto com sua família.

No terceiro nível (aprofundamento), a intervenção, chamada de intereducativa, inicia-se por meio do plano individual de atendimento (PIA), preconizado no SINASE. Já tendo sido feito o levantamento dos principais problemas do adolescente na fase passada, faz-se necessária a intervenção buscando a solução ou, ao menos, a

atenuação dos mesmos. Nos dizeres expressos no caderno de gestão (FUNDAÇÃO CASA, 2009, p. 22):

Este nível se caracteriza por atividades pedagógicas e terapêuticas grupais e individuais, concentradas na superação das problemáticas do adolescente e de sua família e reforço das suas fortalezas e capacidades. Acompanhados pela equipe técnica, incorpora-se as famílias com a finalidade de ajudar os adolescentes a reconhecer suas dificuldades e proporcionar novas alternativas, potencializando sua personalidade, para que criem um novo caminho e aprendam a lidar com as dificuldades que se apresentam no dia a dia. A família e o jovem amadurecem por si mesmos.

O quarto nível (projeto de vida) é a fase em que as conquistas do adolescente e os valores introjetados pela instituição devem ser reforçados. Tal reforço se dá por meio da maior liberdade que o jovem possui tanto internamente quanto para saídas externas, além das intervenções dos profissionais da instituição. É nessa fase que o relatório final do adolescente (destinado ao juiz) é elaborado com a participação do jovem, sugerindo o término da medida dada à obtenção dos resultados. Em alguns casos, observou-se a confecção de uma monografia por parte do infrator, expondo suas expectativas e metas para o futuro, assim como a maneira pela qual ele as obteria.

O quinto nível (república) ocorre justamente no período de espera do adolescente pela resposta judicial. Nesse caso, ao menos em uma unidade, o adolescente permanece em uma casa alugada pela instituição, na cidade, com o nível máximo de liberdade permitido dentro da medida de internação. Ele se torna responsável pelos afazeres domésticos juntamente com seus colegas de casa, e não é incomum que ele estude e trabalhe fora sem supervisão direta.

Fala-se em um sexto estágio que ocorreria após a desinternação do jovem e que seria efetuado, primordialmente, pela rede pública municipal de assistência social, com o objetivo de garantir as condições mínimas para que o adolescente não reincida.

Cada um dos níveis deve observar ao menos nove critérios:

1. Organização e faxina interna dos pertences pessoais, níveis e setores de instituição;
2. Encontros de autoavaliação e motivação do nível e assembleia;
3. Grupos socioterapêuticos com a respectiva linha de intervenção para cada nível;
4. Oficinas profissionalizantes e formativas;
5. Escola e atividades acadêmicas;
6. Atividades culturais e esportivas;
7. Atividades de projeção comunitárias e saídas da instituição;
8. Intervenções, médico, dentista etc.;
9. Trabalho familiar (FUNDAÇÃO CASA, 2009, p. 34).

Merece atenção especial para a ênfase que o modelo dá ao nono item. O caderno de gestão, as entrevistas e a observação apontaram para a existência de um trabalho muito intenso com as famílias, o qual é normativamente previsto e objetiva os seguintes resultados:

1. Orientar as famílias a fim de ajudá-las a promover mudanças em suas relações mais gerais de forma a promover seu crescimento e do adolescente;
2. Contribuir para a melhoria das condições de vida das famílias atendidas, e também socializar uma metodologia de trabalho;
3. Restabelecer os laços familiares, através dos acompanhamentos técnicos grupais e individuais;
4. Fortalecer a dinâmica familiar, através de reuniões socioeducativas com grupos de pais, dinâmicas, visitas domiciliares, intervenções sociais, encaminhamentos à rede de serviços públicos e/ou comunitários;
5. Viabilizar a geração de renda pelos adultos das famílias, através do encaminhamento para cursos profissionalizantes, empregos, frentes de trabalho e do apoio técnico e material às iniciativas de associativismo e cooperativismo;
6. Acompanhamento do Pós-Institucional (FUNDAÇÃO CASA, 2009, p. 48).

Essa atenção despendida à família do adolescente aponta no mesmo sentido do objetivo dos níveis, que, ainda segundo o caderno de

gestão, é “[...] dar uma sequência normal ao crescimento dos adolescentes, o qual geralmente é interrompido ou não concluído normalmente por sua situação familiar, individual e social” (FUNDAÇÃO CASA, 2009, p. 23). Interessante notar que nesse trecho há claramente um retorno aos objetivos da instituição winnicottiana: o de suprir de privações ou mesmo constituir ou reconstituir o *holding* (WINNICOTT, 2005). É possível ir ainda mais longe e lembrar que também era esse o objetivo da doutrina da situação irregular. Nota-se aí um contraste muito forte no concernente ao método, mas uma grande aproximação relacionada aos objetivos – inclusive no que refere à modificação dos valores sociais dos adolescentes em voga.

2. Comunidade terapêutica/*day top*²

O modelo pedagógico da comunidade terapêutica (CT)/*day top*, adotado por uma das unidades de internação da Fundação visitadas, apresenta influência portuguesa, sendo sua teoria aparentemente baseada em dois autores: Hilson Tavares da Cunha Filho³ e Carlos Vieira.⁴ Dada a ausência de referencial teórico no caderno de gestão, tal assertiva derivou do envio de textos dos dois autores, por parte da instituição, quando solicitada a fonte teórica do modelo da CT. Além destes, também foi enviada a cópia de um programa de treinamento do *day top international*.

A partir da análise do material enviado, foi possível notar que o modelo apresentado no caderno de gestão adotou trechos e premissas presentes nas três fontes citadas, formando uma espécie de quimera das mesmas. De forma similar àquela feita na análise do MPC, nós nos apoiamos no caderno de gestão (no que coube) para a explicação do modelo, visto que este é a versão final e oficial apresentada pela Fundação como opção de modelo pedagógico às ONGs e aos diretores das unidades com gestão compartilhada. As informações necessárias e não constantes no referido documento foram obtidas das três outras fontes já citadas.

Os textos de Cunha Filho e de Carlos Vieira atribuem a criação da CT à Maxwell Jones, do Reino Unido, para o tratamento de doentes psiquiátricos com comportamento antissocial no período das guerras mundiais. Para Jones, a premissa primária era que o tratamento não deveria depender somente dos médicos e pessoal treinados, mas também dos próprios pacientes (autoajuda). Além disso, deveria haver a diminuição da hierarquia nas relações, democratizando o funcionamento institucional e dando ênfase aos métodos grupais de tratamento.

Ainda segundo os autores, após o desenvolvimento do modelo de CT instituído por Jones, surgiu o *day top* a partir do projeto Synamon, iniciado em Santa Mônica, Califórnia, nos Estados Unidos, em 1958. Tal projeto se constituiu como uma extensão do movimento dos alcoólicos anônimos, tendo sido influenciado por algumas premissas construídas por Jones. Não obstante a influência, o *day top* possuía características próprias, tais como as apontadas por Cunha Filho (p. 15):

- Rigidez hierárquica social com liderança autocrática na vida comunitária;
- Recém-chegados com estatuto muito baixo, desempenhando a maioria das tarefas;
- Subida na hierarquia e aumento dos privilégios conforme a modificação do comportamento no sentido positivo e de responsabilidade, servindo de modelo aos recém-chegados;
- Existe um sistema definido de recompensas ou punições se as regras são violadas;
- Existem reuniões de grupo terapêutico comunitário três ou mais vezes semanalmente, com confrontação verbal mais ou menos violenta e duração variável;
- Geralmente o líder do grupo é o residente mais antigo.

Com o tempo, houve uma mescla dos modelos de CT de Jones e do *day top* – um processo histórico que gerou também o modelo adotado pela Fundação. Para Carlos Vieira (2007, p. 17) as principais características em comum dos dois modelos são:

- A relevância dada ao grupo enquanto modalidade terapêutica;
- O assumir de que o paciente/toxicodependente possui potencialidades de mudança;
- A relação intersubjectiva e a análise da mesma como factor potenciador da transformação pessoal.

Esta triada de elementos testemunha a mudança paradigmática que ocorre na saúde mental, no modo como é visto o doente/toxicodependente e a Instituição que o acolhe. Ao acentuar a subjectividade e a relação intersubjectiva / comunicacional como factor de mudança, a doença deixa de ser doença em si, como a via a psiquiatria clássica, para passar a ser sintoma.

O modelo de CT adotado pela Fundação se aproxima muito mais ao *day top* do que ao de Jones, dada a existência de relações hierárquicas rígidas e da separação em grupos com a previsão de progressão dentro do mesmo, de punições e de benefícios ao longo do processo. Todas as características indicadas por Cunha Filho foram verificadas na unidade. Além disso, a principal premissa de Jones – a de que a responsabilidade no tratamento não é apenas da equipe técnica – é diretamente aplicada, conforme ilustra a seguinte passagem do caderno de gestão (FUNDAÇÃO CASA, 2009, p. 52-56):

No campo das medidas socioeducativas, os mecanismos que compõem a Comunidade Terapêutica possibilitam ao interno uma condição de vivenciar uma relação baseada na sua própria ajuda e na ajuda do outro.

Afinal, o adolescente que pratica ato infracional apresenta características de personalidade, de condição de vida social e de valores éticos e morais que podem ser trabalhados por meio de uma programação que responda a suas necessidades de mudanças – de sua própria vida e também de seu cotidiano familiar.

O conceito de Comunidade Terapêutica enfatiza que a responsabilidade pela mudança de comportamento não é exclusiva das equipes que atuam com os jovens, como as de Saúde, Psicossocial, Pedagógica ou de Segurança. Ela é, antes de tudo, uma obrigação que cabe aos membros da comunidade – isto é, aos internos. [...]

As principais características desse modelo e sistema de níveis estão no fato de que a Comunidade Terapêutica é um sistema de evolução hierárquica e, ao mesmo tempo, comportamental. Possui uma estruturação bastante definida na qual os recém-chegados são inseridos nos níveis iniciais e recebem a orientação dos jovens de níveis superiores. Os comportamentos inadequados são trabalhados imediatamente e em grupo, onde todos são responsáveis pelo desenvolvimento individual e coletivo da comunidade.

Assim como o MPC, o CT também adota o sistema de progressão de níveis conforme a obtenção de determinados resultados ou mudanças de comportamento previstos no PIA.

O primeiro nível trata do acolhimento do jovem e se caracteriza por tarefas rígidas, fixas, extremamente estruturadas, que visam à adesão por parte do adolescente ao programa. As principais tarefas, segundo o caderno de gestão, são: trabalho, grupos, grupos terapêuticos e reuniões. Na unidade visitada, os jovens ocupavam a função de colaboradores.

No segundo nível, o jovem começa a receber alguma responsabilidade de coordenação e a intervir nas funções dos mais novos, ajudando-os. Espera-se que ele já tenha aderido ao programa e que agora esteja se desenvolvendo em seus moldes e desempenhando funções de forma um pouco mais autônoma e menos controlada. O objetivo aqui é solidificar a adoção e iniciar o adolescente na reprodução dos valores e princípios do programa. Na unidade visitada, alguns ainda eram colaboradores, e outros, assistentes.

O terceiro nível é caracterizado pela passagem para o meio aberto, ou seja, o adolescente já pode realizar atividades fora da unidade. Além disso, são planejadas visitas e passeios para ele, conforme o necessário para a obtenção dos resultados previstos no PIA. Internamente, o jovem recebe funções de coordenação de grupos e passa a ser visto como exemplo e a funcionar como disseminador do programa. Aqui o adolescente já tem maior autonomia e tempo

livre para se dedicar a atividades que lhe interessem. Na unidade visitada, os jovens ocupavam a função de chefe de departamento.

O nível quatro é o preparatório para o retorno a vivência em meio aberto. Espera-se que grande parte de suas atividades seja realizada fora da unidade, pois o jovem é visto como a pessoa de mais alta qualificação dentro da população interna, podendo, assim, inclusive, trabalhar fora da unidade. Ele possui um papel fundamental na medida em que serve como modelo e prova de que é possível, por exemplo, efetivar uma mudança de vida por meio da obtenção de um emprego ou, se for o caso, da frequência a um curso superior. Na unidade que visitamos, os adolescentes ocupavam a função de coordenadores do dia.

Conforme suas habilidades, objetivos e necessidade da comunidade, os adolescentes são alocados em grupos, segundo o caderno de gestão, tais como: cozinha, arrumação, comunicação, manutenção e jardinagem.

Ao contrário do MPC, no CT os grupos não são homogêneos, pois não são reunidos por níveis, ou seja, há diferentes níveis dentro do mesmo grupo (ocupando diferentes posições hierárquicas), já que o modelo se apoia na hierarquia e na aprendizagem do membro mais novo, observando e aquiescendo ao mais antigo. Além desses grupos chamados de estruturação operacional, há também os grupos de intervenção, que possuem caráter mais terapêutico, visam facilitar o progresso dos adolescentes nos níveis já mencionados e são sempre coordenados por um profissional habilitado que pode ser da área psicossocial, pedagógica ou até da segurança. Tais grupos se constituem como ferramentas de intervenção e são apontados pelo caderno como sendo os seguintes:

- 1) reunião da manhã: inicia-se com a leitura da filosofia da CT. Segue-se a esta uma série de informes de cunho institucional e a leitura de notícias externas, como saúde, política, resultados de jogos de futebol etc. Logo após, é lido o conceito do dia (normalmente uma reflexão ou mensagem positiva), que é seguido

- por um momento de descontração em que os membros da comunidade cantam, jogam ou declamam poesias. A reunião da manhã é coordenada por adolescentes e funcionários;
- 2) grupo estático: trata-se de uma espécie de terapia em grupo. São formados grupos de oito adolescentes, coordenados por um profissional da área psicossocial, que se reúnem uma vez por semana para discutir sentimentos e dificuldades que porventura atentem a um ou mais jovens do grupo;
 - 3) seminários: são rápidos encontros (30 minutos) que ocorrem uma vez por semana e são produzidos pelos próprios adolescentes, com o intuito de discutir assuntos de cunho intelectual e de interesse da comunidade. Tais assuntos podem ser ecologia, trabalho, saúde, legislação, artes, sentimentos, responsabilidade etc.
 - 4) reunião de acolhimento para novos membros: ocorrem todas as vezes que ingressa um novo membro. Toda a comunidade se reúne, e um adolescente é escolhido para explicar as regras e para acompanhar, de maneira mais próxima, o desenvolvimento do recém-chegado;
 - 5) reunião de desligamento: ocorrem todas as vezes que um adolescente deixa a comunidade. Assim, reúnem-se todos os membros que se despedem e cantam uma canção própria para a ocasião.

3. Tradicional

Além das seis unidades mencionadas neste artigo, foram visitadas mais quatro que não utilizam o MPC nem o CT. Estas estavam localizadas em Bragança, Mauá e Guarulhos. É importante destacar algumas diferenças entre o modelo tradicional aplicado nos complexos e o aplicado na gestão compartilhada, assim como determinadas peculiaridades das unidades visitadas.

Apesar de ser o mesmo modelo dos complexos, aparentemente a aplicação nessas unidades propicia resultados mais interessantes. Isso foi observado nos colóquios informais realizados com os adolescentes ao longo das visitas. Por meio destas, foi possível notar que a aparência dos mesmos estava melhor, que havia um descon-

tentamento menor e que não ocorreu qualquer denúncia de maus-tratos mesmo quando o entrevistador se identificou como membro da Comissão dos Direitos da Criança e do Adolescente (CDCA) da Ordem dos Advogados do Brasil de São Paulo (OAB/SP).⁵

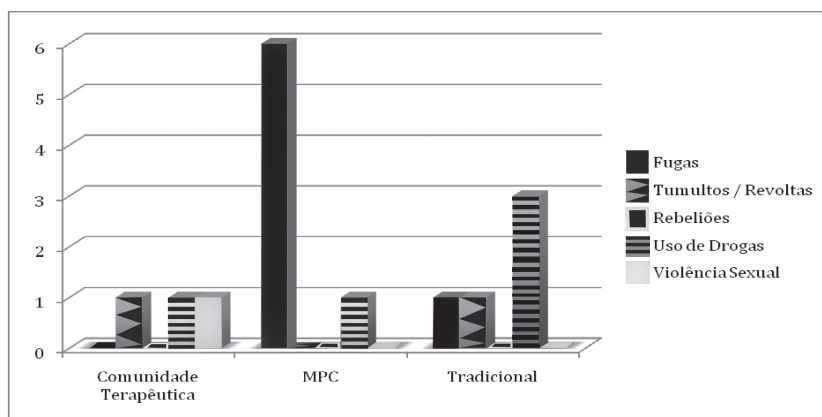
Pode-se atribuir tais avanços a muitos fatores, dentre os quais se destacam: o fato de as unidades contarem com número reduzido de adolescentes (40 na internação e 16 na internação provisória); a maior proximidade com suas cidades de origem; a participação das ONGs no processo administrativo e de intervenção; a arquitetura que se distancia da encontrada nos complexos baseada no modelo prisional; e a inexistência de reincidentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação nessas unidades.

Com relação ao modelo, algumas peculiaridades foram encontradas: em Mauá, ainda não se havia decidido acerca da adoção de um novo modelo, optando-se por trabalhar com o tradicional, visto que este é o de maior conhecimento; em Bragança, optou-se pelo modelo pedagógico tradicional baseado na escolarização e na educação profissional, esporte e lazer, arte e cultura e no programa de assistência religiosa; em Guarulhos foi adotado o MPC, porém a aplicação do mesmo foi tão distorcida pela direção (advinda dos complexos e acostumada ao tradicional), que foi impossível caracterizá-lo como tal. A título de ilustração, é possível citar que não havia a separação prática dos grupos conforme os níveis nem a observância dos benefícios que a mudança de nível traria ao adolescente.

4. Dados referentes ao cometimento de novas infrações durante a internação

Um dos itens do questionário utilizado para as entrevistas se refere ao cometimento de infrações durante o período de execução da medida socioeducativa de internação, desde a abertura da unidade. O Gráfico1 foi montado tendo por base as respostas dadas agrupadas por modelo pedagógico.

Gráfico 1 – Infrações cometidas pelos adolescentes durante o período de internação.



O Gráfico 1 apresenta informações das dez unidades pesquisadas, todas funcionando há mais de um ano. É interessante notar que em nenhuma delas com gestão compartilhada houve rebelião,⁶ ainda que tenham ocorrido dois tumultos.⁷ Não é possível comparar diretamente esses dados com os de outras unidades da Fundação CASA, mas, a partir do conhecimento empírico da realidade do Complexo Raposo Tavares, no mesmo período, é possível afirmar que, de novembro de 2004 até o final de 2005, não houve um único mês sem tumultos em alguma unidade do Complexo, além de, pelo menos, seis rebeliões, isso tendo como base cinco unidades no período de um ano.

Dentre as dez unidades visitadas, foi encontrado um registro caracterizado como violência sexual (uma relação homossexuais consentida entre dois adolescentes, ocorrida na CI) e localizados registros de cinco casos de uso de drogas, sendo que, em um deles, a mãe do adolescente era a fornecedora, e nos outros, funcionários contratados.

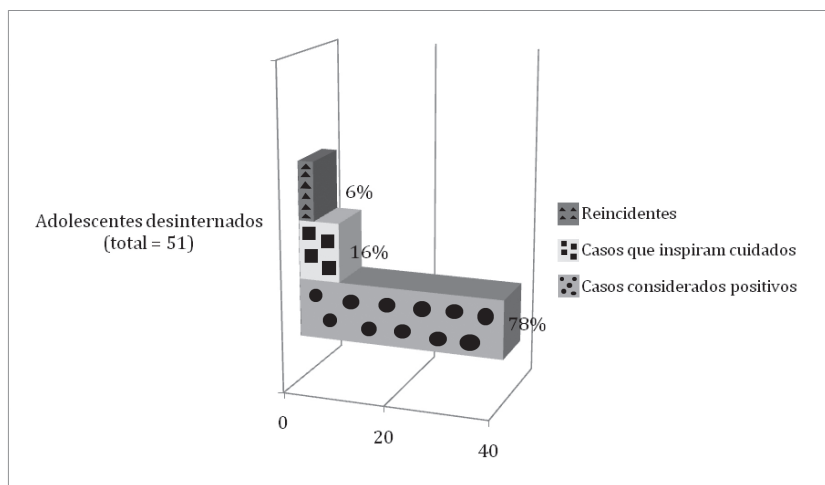
No MPC, houve também registros de seis fugas, dos quais três retornaram à unidade sem a intervenção da polícia, ou seja, trazido pelos familiares, pelos próprios agentes de segurança que foram à casa do mesmo buscá-lo e um por conta própria, por ter se arre-

pendido da fuga. A maior quantidade de fugas no modelo MPC, se comparado aos outros modelos que utilizam a administração compartilhada, já era esperada, dado o regime de maior liberdade em que se encontram os jovens no último e no penúltimo nível. Levando em consideração a ausência de supervisão direta e a peculiaridade de serem adolescentes, o número de fugas deve ser considerado satisfatório, reforçando, inclusive, a viabilidade do projeto do último e do penúltimo nível do MPC.

5. Dados referentes ao acompanhamento dos adolescentes após o cumprimento da medida socioeducativa de internação

Apenas a unidade de internação de Franca possuía os dados de acompanhamento dos adolescentes após a internação, por meio dos quais foi possível estruturar o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Situação dos adolescentes desinternados da unidade Franca.

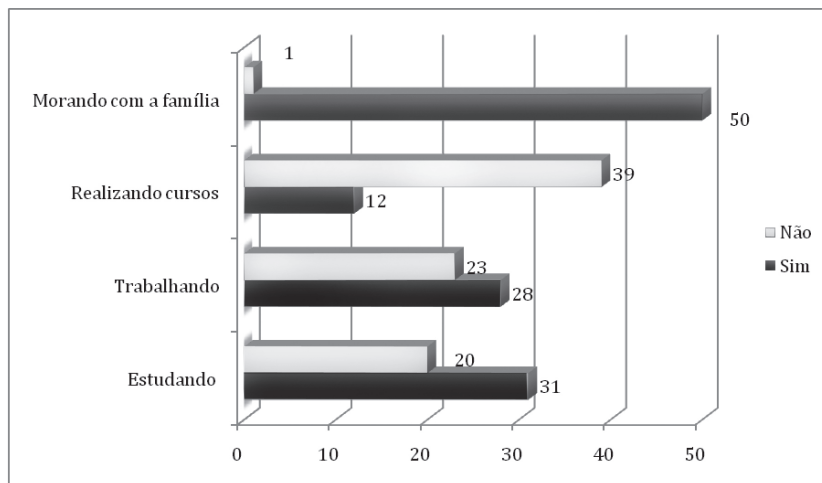


O motivo que levou a equipe técnica a qualificar 16% das desinternações como casos que inspiram cuidados é bastante variável: vai desde a falta de estrutura familiar até o local em que o adolescente

reside (influência do tráfico). O que mais chama atenção é a taxa de casos positivos (78%) em oposição à taxa de reincidência (6%), o que pode ser considerada baixíssima, inclusive se comparada com os dados divulgados pela Fundação de 13,5%,⁸ na qual, ao contrário da unidade de Franca, só computa como reincidente os casos em que os adolescentes voltam para a Fundação, deixando de fora os casos em que eles, por não terem mais idade, vão para o sistema prisional.

Apesar da divulgação da taxa de reincidência, existe um índice mais importante que não é contabilizado pela Fundação, mas que foi pela unidade: o número de casos positivos. Este número é mais importante na medida em que pode ser menos distorcido que a taxa de reincidência. Por exemplo, a atual taxa de reincidência da Fundação pode ser reduzida por um aumento no número de óbitos, desaparecimentos ou ainda pela ampliação do período de internação (o que impediria, pela idade, que o adolescente voltasse à instituição). Os 78% alcançados por Franca levam em consideração todos esses fatores – daí a maior confiabilidade e importância desse dado quando comparado à taxa de reincidência. O Gráfico 3 aponta a situação dos adolescentes desinternados:

Gráfico 3 – Ocupação e moradia dos adolescentes desinternados da unidade Franca.



A análise do Gráfico 3 indica a necessidade de ampliar a rede de atendimento externo, principalmente com o acréscimo na oferta de cursos para aumentar a possibilidade de colocação no mercado de trabalho daqueles que ainda não conseguiram tal intento. Ainda assim, os números apresentados são tidos como positivos – mesmo sem ter como compará-los diretamente aos do Complexo, devido à inexistência dos dados de acompanhamento similares.

6. Sugestões e recomendações

Diante do exposto, torna-se possível sugerir algumas mudanças:

- a ampliação do modelo de gestão compartilhada para todas as unidades de internação da Fundação;
- a valorização dos novos modelos pedagógicos propostos pelas ONGs e o incremento do treinamento dos profissionais que se utilizarão deles;
- maior atenção na escolha das ONGs parceiras para que sejam aprovadas apenas aquelas que acumulam experiências de atendimento social, com metodologias de trabalhos já sistematizadas, e que, por isso, sejam capazes de acrescer aos modelos e à execução dos mesmos;
- maior liberdade e flexibilidade para que as ONGs consigam, na elaboração do plano de trabalho que constitui o convênio, aplicar suas metodologias e envolver rede de parcerias na execução da medida;
- criação dos cargos de assessoria jurídica e de orientador de medida socioeducativa para que efetivamente sejam feitos os acompanhamentos necessários à execução da medida socioeducativa. A assessoria jurídica poderia facilitar e melhorar a relação entre a unidade e o judiciário e também do orientador de medida socioeducativa para que ele possa acompanhar a evolução pós-internação;
- ampliação do nível república, existente no MPC, a todos os modelos pedagógicos e unidades;
- reformulação do modelo arquitetônico para que o mesmo seja adequado ao trabalho sociopedagógico e contribua com o mo-

- delo pedagógico adotado, possibilitando ainda à ONG sua modificação em uma eventual necessidade do projeto em execução;
- em caso de reincidência, previsão de retorno obrigatório, no projeto pedagógico, do adolescente à unidade com o mesmo modelo pedagógico para cumprimento das etapas restantes do processo de ressocialização;
 - trabalho ainda mais intensivo da equipe técnica, visando à modificação das circunstâncias externas que contribuíram para a ocorrência delitiva, tais como: as intercorrências que afetam a família e a própria comunidade, como é o caso do tráfico de drogas;
 - intensificação da oferta de serviços comunitários prestados voluntariamente pelos adolescentes, devido à grande capacidade dessa modalidade em modificar a visão que a sociedade possui acerca dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação, facilitando o estabelecimentos de vínculos entre os envolvidos direta e indiretamente.

Notas

- ¹ Para observar e analisar o modo pelo qual esta teoria está se materializando na prática, foram visitadas cinco unidades onde se realizaram diversas entrevistas com funcionários e a observação da rotina da casa, o que incluiu conversas informais com adolescentes. Tais unidades foram dispostas da seguinte maneira: duas em Osasco, duas em Sorocaba e uma em Franca. A gestão das mesmas foi compartilhada com as ONGs Grupo de Ação, Assistência, Promoção e Integração Social (GAAPIS) e Pastoral do Menor.
- ² Para a observação da aplicação prática deste modelo, foram realizadas visitas à única unidade de internação masculina, que é a Fundação CASA de Arujá. Durante as visitas, efetuei diversas entrevistas com funcionários e a observação da rotina da casa, o que incluiu conversas informais com adolescentes e, neste caso em especial, com um funcionário que prefere não ser identificado, mas que cresceu muito ao estudo. A unidade do Arujá fica próxima a um parque ecológico e tem sua gestão compartilhada com a ONG Sociedade Assistencial Ampara Brasil (SAAB).

- ³ Psicopedagogo, especialista em aconselhamento, especialista em política e administração de saúde e mestre em saúde pública – Lisboa.
- ⁴ Psicólogo clínico, ex-responsável pelo Serviço de Coordenação e Apoio Técnico (SCAT) da Delegação Regional Centro (DRC) – Coimbra.
- ⁵ Comparação subjetiva estabelecida entre a observação feita no Complexo Raposo Tavares e nas unidades com gestão compartilhada.
- ⁶ Revolta generalizada que foge completamente ao controle da instituição, em que o poder passa totalmente para as mãos dos adolescentes e só é contida com a intervenção externa (grupo de intervenção rápida/polícia militar/tropa de choque). Normalmente a unidade é destruída durante a rebelião.
- ⁷ Revolta pontual, restrita, circunscrita, advinda de um grupo de adolescentes descontentes que não conseguem mobilizar a maioria dos colegas. Normalmente alguns objetos ou cômodos são avariados, não havendo danos significativos à unidade. É contida pelos próprios agentes de segurança da Fundação.
- ⁸ Taxa divulgada em diversos veículos de comunicação. Disponível em: <<http://www.casa.sp.gov.br/site/noticias.php?cod=2479>>. Acesso em: 11 de dezembro de 2009.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Sérgio. A experiência precoce da punição. In: MARTINS, José de Souza (Coord.). *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1991. p. 181-208.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). *Apresentação*. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/spdca/sinase/>. Acesso em: 30 de setembro de 2009.
- CALIMAN, Geraldo. *Desvio social e delinquência juvenil: teorias e fundamentos da exclusão social*. Brasília: Editora Universa, 2006.
- CERVO, Amado; BERVIAN, Pedro; SILVA, Roberto da. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2007.
- FUNDAÇÃO CASA. *A gestão compartilhada no atendimento aos adolescentes em medida socioeducativa de internação/internação provisória*. São Paulo, 2009.

_____. *Apresenta dados estatísticos sobre o centro de apoio social ao adolescente*. Disponível em: <<http://www.casa.sp.gov.br/site/paginas.php?sess=60>>. Acesso em: junho de 2010.

SILVA, Roberto da. *A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação da liberdade*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – FEUSP, São Paulo, 2001.

_____. *Os filhos do governo: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas*. São Paulo: Ática, 1997.

WINNICOTT, Donald. *Privação e delinquência*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

YAMAMOTO, Karina Ribeiro. *Riso e temo: trajetórias teatrais no internato Pirituba – FUNDAÇÃO CASA*. 2009. 172p. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – ECA/USP, São Paulo, 2009.



III - Seção Internacional

III - International Section

Exploradoras y Guías en Italia

Scouts and Guides in Italy

Recibido: 7/07/2010

Aprobado: 5/09/2010

Valeria Vittoria Aurora Bosna

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

María Luisa García Rodríguez

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

Resumen

Robert Baden Powell, fundador del movimiento scout en el Reino Unido en 1907, y su hermana Agnes, tras la demanda recibida por parte de un grupo de mujeres jóvenes en el Palacio de Cristal de Londres en 1909, apoyaron durante los años 1910, 1911 y 1912 las iniciativas surgidas en muy diversas zonas de la tierra para la implantación del Escultismo en su versión femenina. Italia fue uno de los países que acogió actividades de las Exploradoras en la primera etapa de su andadura. En las celebraciones del Centenario se recuerda la historia vivida por mujeres que hicieron gala de una inmensa dedicación y valentía, consiguiendo mantener viva la llama del Escultismo Femenino y del Guidismo,

incluso en situaciones extremadamente difíciles como fueron las dos guerras mundiales, las dos postguerras y una larga dictadura. Desde estas páginas queremos felicitar a nuestras hermanas y hermanos guías de todo el mundo.

Palabras clave

Escultismo, Guidismo, educación en el tiempo libre, historia, centenario.

Abstract

The founder of Scouting, Robert Baden Powell, made this decision in 1907 in the United Kingdom and his sister, Agnes was the person in charge of founding a girl view of the same idea. It is important to say that the founding of the Girl Guides was done after the demand of a group of women in the "Crystal Palace" in London (UK). Italy was one of the countries that held Scouting activities in the first stage of its existence. It is remembered in the 100 year anniversary the history of those women that had a lot of braveness and dedication that were able to keep Girl Guides' Movement alive even taking in consideration the really difficult times that Europe lived in the 20th Century, specially the two World Wars and the post-war periods, including dictatorship periods. In these pages we want to congratulate our brothers and sisters that belong to the Guiding Movement all over the World.

Keywords

Scouting, Guidism, leisure time education, history, century.

Introducción

El término Guidismo¹ designa la práctica del movimiento juvenil creado en el Reino Unido por Robert Baden-Powell y su hermana Agnes Baden-Powell el año 1909 para niñas y mujeres jóvenes.

Comenzó como una versión femenina del Escultismo y desde entonces ha mejorado la vida de millones de niñas y mujeres en el mundo. Hoy en día diez millones de Guías siguen manteniendo vivo este movimiento que nació hace 100 años gracias a unas jóvenes que formaron su propia patrulla y se presentaron ante un sorprendido Baden Powell como “Chicas Scouts”. Era 1909 durante el primer desfile scout de patrullas en el Cristal Palace de Londres...

El Guidismo se propagó rápidamente por toda la tierra. Así, en 1910, con el apoyo de Robert y Agnes Baden-Powell, se abrieron Grupos Guías en Canadá, Dinamarca, Finlandia, Nueva Zelanda, Polonia, Sudáfrica y Suecia. En 1911 se fundaron los Movimientos Guías de Australia, India, Irlanda y Países Bajos. En 1912 nació el Guidismo en Chipre, Italia, Noruega, Estados Unidos y Zimbabwe.

Al aproximarse la culminación de diez décadas desde la fecha más remota en que la documentación hallada fija la realización de actividades guías sobre la geografía italiana, sentimos la llamada a recrear, desde la realidad actual, la senda recorrida.

Cerca de 190 mil personas – entre los 12 mil jóvenes y adultos de la asociación laica Corpo Nazionale Giovani Esploratori ed Esploratrici Italiani (CNGEI) y los 177 mil jóvenes y adultos de la Asociación de Jóvenes Guías y Scouts Católicos de Italia (AGESCI) – son continuadoras de la tarea entonces emprendida.

Nuestro trabajo está dedicado a felicitar a nuestras hermanas y hermanos Guías, que durante este año y los dos próximos celebran su Centenario bajo el lema “Cien años cambiando vidas positivamente”, y de forma especial a su máxima representante, la actual presidenta del Consejo Mundial de la Asociación Mundial de Guías Scouts (AMGS), Margaret Treloar.

También queremos desear las mejores vivencias a quienes participen en el primer Foro de las Mujeres Jóvenes que, organizado por la asociación guía británica Girl Guiding, en colaboración con la AMGS, se celebrará en el Reino Unido en octubre de 2010.

1. Primeras iniciativas: exploradoras en Roma y pioneras en Milán

Dos corrientes Guías distintas, denominadas de forma simplificada, Exploradoras y Pioneras, y localizadas, al menos en sus comienzos, respectivamente en Roma y Milán, dejaron constancia de sus actividades en Italia durante la segunda década del siglo XX.

Efectivamente, la aparición y primera actividad de las Jóvenes Exploradoras Italianas se atribuye a un grupo romano en el año 1912, año en el que oficialmente

[...] la Unión Nacional de Jóvenes Exploradoras Italianas (U.N.G.E.I.) fue constituida en Italia junto al Cuerpo Nacional de Jóvenes Exploradores Italianos (CNGEI), pero con vida autónoma. [...] La Comisaria del primer Grupo constituido en Roma en el año 1912 fue la señorita Ines Zacqueo (PAPALE CANUDO, [19--], p. 1).

La idea de extender a las chicas las actividades scouts fue una decisión contracorriente en relación con la mentalidad imperante en la época, teniendo en cuenta que se atravesaba un periodo particularmente adverso hacia las distintas modalidades de asociaciones femeninas y de educación no formal dirigidas de forma directa a las mujeres.

Carlo Colombo es el fundador del Cuerpo Nacional de Jóvenes Exploradores Italianos y de la Unión Nacional de Jóvenes Exploradoras Italianas. Consideró “[...] útil y de igual valor formativo, tanto para los chicos como para las chicas, la aplicación integral del método educativo del escultismo adaptado a la realidad italiana” (FURIA, 2002, p. 1). Por eso fundó entonces el movimiento de los Exploradores y de las Exploradoras Scouts “[...] con una fórmula estructural de vanguardia, común en cuanto a las bases y los programas, pero separada en las directrices y la práctica de las actividades” (CORRADINI ADAMI, 2009, p. 9).

El fundador emprendió la elaboración de un Estatuto para el CNGEI y para la UNGEI, como consecuencia del cual el 14 de Enero 1914 consiguió poner oficialmente en marcha la organización scout en Italia, especificando en el artículo 1 del mismo que:

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

En el artículo 2 se decretaban dos rasgos que caracterizaban la nueva asociación, sancionando la filosofía laica y apartidista desde la perspectiva política: “La Institución es apolítica,² y se queda extraña a cualquiera cuestión religiosa” (CNGEI, 1914, p. 2). Adquiría así un espíritu pluralista y acogedor de las varias y posibles elecciones confesionales, sin poner límites a sus asociados y demostrándose, para la época, emancipada y moderna.

El artículo 3 tiene un aspecto importante a evidenciar, pues sostiene la idea de que la Institución admite chicos y chicas “[...] que hacen parte de todas las clases sociales [...]” (CNGEI, 1914, p. 4), decretando así la intención de querer llegar a toda la sociedad y, por lo menos intencionalmente, no aspirar a crear una organización de élite,³ aunque en realidad las Exploradoras de la UNGEI en primer lugar, y las Guías de la Asociación de las Guías Italianas (AGI), a las que nos referiremos en su momento, más tarde, pertenecieron, especialmente en el periodo de sus inicios, a los ámbitos considerados de élite de la sociedad italiana (PISA, 2000).

La presentación de una institución destinada a la educación no formal de la juventud encontró varias desconfianzas y dificultades socio-culturales, especialmente para su componente femenina, pero el gran mérito de Carlo Colombo, como consecuencia de su sensibilidad hacia las mujeres, fue “[...] asumir, ante cual-

quier experiencia en este campo, que las chicas estarían a la altura de la propuesta pedagógica scout” (PISA, 2000, p. 233).

Su proyecto pedagógico era ambicioso para los primeros años del siglo XX, pero no imposible, y proponía sobre todo una educación para las jóvenes italianas muy innovadora, que habría conducido a adquirir competencias y habilidades hasta entonces inesperadas por el género femenino, acostumbrado por la rígida sociedad patriarcal soportada a lo largo de la historia, a vivir en un estado de inhabilitación hasta el día del matrimonio.

Colombo intuyó que al ser un proyecto progresista y muy atractivo, era particularmente rompedor para la sociedad italiana de la época, ante la que aparecía como contrario. Comprendió entonces que para que pudiera ir a buen fin se presentaba la necesidad absoluta de ser apoyado por una dirección compuesta por mujeres influyentes y dispuestas a acoger la causa de la UNGEI y a llevar hacia adelante su desarrollo en Italia.

El fundador estaba convencido de que bastaría

[...] que todas las beneméritas que se comprometían para hacer nacer Comités femeninos -de mujeres enfermeras, de asistentes a los heridos, de salvadoras de indigentes y repatriados etc.- renunciaran a comportarse de forma aislada, con poco fruto y mucho daño recíproco, y fueran unidas en un solo Comité para la elevación femenina, no sólo intelectual, sino especialmente práctica, bajo los auspicios de la organización de los Exploradores, para que se concretase fácilmente también aquí – como en el extranjero – lo que parecía un vano sueño (1915, p. 76).

Pero el sueño no era para nada vano. El escultismo también para las mujeres había llegado a ser una realidad y duraría mucho más tiempo del que Colombo había previsto, dando la posibilidad a muchas niñas, adolescentes y jóvenes de seguir una educación activa que les ayudaría a llegar a ser las mujeres autónomas y dueñas de su

propia vida que conoció la historia del siglo XX y se proyectó más allá del mismo.

La existencia de las Exploradoras no fue una realidad única en la Italia que se mostró receptiva a las propuestas educativas procedentes del Reino Unido para formar en el tiempo libre a la población femenina mediante el método scout.

Tenemos, en efecto, un breve testimonio de la existencia de otra organización en ese sentido, la Asociación de Chicos Pioneros Italianos (ARPI), organizada por el maestro Ugo Perrucci en Milán.

Se conserva un artículo de la revista “El Pionero” con fecha 1 de mayo 1915, en el que se puede leer:

Hace un año que ví por primera vez reunido en orden un grupo de chicos, todos de los 9 hasta a los 12 años, sanos y animados, pero atentos y listos a los comandos del jefe, y conociendo el buen fin moral al que mira el ‘Chico Pionero’, sentí junto al placer, casi emocionante, un delicado sentido de pena. Estaba conmigo una chica que al primer breve entusiasmo, tenido por la vista de los compañeros, felices en sus características y lindas divisas, no pudo evitar envidiarlos, y un poquito nerviosa decía “pues .. porque son hombres..!! (1915, p. 3).

En cuanto a las primeras actividades de las jóvenes Pioneras, división femenina de la ARPI,⁴ se tiene noticia de que en la organización del Primer Grupo de Pioneras en Italia estaban presentes cuatro adolescentes, entre ellas la que había expresado su pena al ver a sus compañeros, y dos profesoras de una escuela profesional femenina. A esa iniciativa muy pronto se unieron diez adolescentes más, dispuestas a llegar a ser Pioneras y deseosas de aprender a vivir de manera sana y sencilla haciendo el bien para sí mismas y para los demás.

Se han conseguido otras informaciones, según las cuales el programa propuesto a las Pioneras era claramente educativo, metodológicamente muy ligado a la vida práctica, y similar al movimiento de las Jóvenes Exploradoras Italianas, además de cercano a la ini-

ciativa general de los Boy Scouts y a la institución americana de los Fuegos de Vivac (PF, 1915).

2. Las exploradoras en Primera Guerra Mundial y la Primera Postguerra

El Primer Grupo Femenino de Exploradoras, con sede en Roma, conoció varias reorganizaciones hasta llegar en 1915 a una estructura definitiva, gracias a la nominación de una Comisión Dirigente presidida por la princesa Anna Maria Borghese.⁵

La princesa fue ayudada al principio por la Comisaria General Miss Mary Rossi, que había demostrado ser una valiosa dirigente de las Girl Guides inglesas, y que por esa razón, fue enviada a Italia por Lady Agnes Baden Powell, con la finalidad de que contribuyera a la difusión del escultismo femenino en la península italiana (FURIA, 2002).

Miss Mary Rossi se comprometió con el desarrollo del movimiento de las Exploradoras, pero su colaboración desgraciadamente se realizó siempre de forma discontinua, a pesar de lo cual las Exploradoras llegaron a ser cada vez más conocidas entre la sociedad italiana, suscitando interés y simpatía.

Cuando estalló la primera Guerra Mundial los grupos de Jóvenes Exploradoras se activaron y muchas de ellas se distinguieron por la ayuda ofrecida en los servicios auxiliares. El compromiso durante la guerra fue duro e implicó no sólo a los Exploradores y las Exploradoras, sino también a sus dirigentes. Muchos Exploradores partieron hacia el frente como voluntarios, entre ellos Carlo Colombo. Muchas responsables UNGEI prestaron sus servicios voluntarios como enfermeras.

La conducta de los Exploradores y Exploradoras durante la contienda fue percibida como valiosa y patriótica, originando la simpatía de varias Instituciones y de la Casa Real que, en este periodo, acogió y recibió, en las personas de la reina Elena y de las princesas

Jolanda, Mafalda y Giovanna, a los Exploradores y Exploradoras de Carlo Colombo en los jardines reales de Villa Savoia.

En aquella ocasión la Casa Real demostró su acogida e interés hacia el movimiento juvenil, hasta tal punto que la princesa Giovanna fue inscrita en la UNGEI y el príncipe Umberto en el CNGEI.

Como consecuencia la organización de los Exploradores y Exploradoras ya desde la segunda impresión del Estatuto y del Reglamento, en 1915, pudo poner de manifiesto la acogida favorable y la aprobación del rey y de algunos ministros. En 1916 por el Real Decreto del 21 de diciembre, CNGEI y UNGEI adquirieron el status, decidido por el Gobierno, de Ente Moral.

En 1917, en el clima de reconquista general después de la batalla de Caporetto, las jóvenes Exploradoras se distinguieron todavía en todas las actividades benéficas y patrióticas organizadas por los refugiados de los territorios invadidos y por las familias de los combatientes. Los Exploradores ofrecieron una particular contribución a la sociedad responsabilizándose del socorro urgente y del reparto de propaganda entre el pueblo.

En 1919, una vez terminada la guerra, las enfermeras voluntarias volvieron a casa y las actividades propias de la metodología educativa de la entidad fueron retomadas plenamente. Algunas unidades de Exploradores consiguieron brillantes éxitos en competiciones de equitación, de hidro-esquí en lagos y de remo en ríos (ANNUARIO CNGEI, UNGEI, CNSSI, 1965).

El año en que las actividades fueron retomadas se caracterizó por un evento particular, que podría ser interpretado quizá como un signo premonitorio de lo que sucedería pocos años después. El Grupo de Exploradoras de Rovereto, que iba a ser constituido oficialmente en 1920, durante el verano del año 1919 recibió en donación, por parte del grupo de Roma, la bandera asociativa de la UNGEI.

Sucedió precisamente cuando el Grupo de Rovereto estaba llamado a llegar a ser el eje del Escultismo Femenino Italiano, polarizando todas las atenciones alrededor de una mujer de particular fuerza y espíritu, que dejó su huella en la historia de la UNGEI: Antonietta Giacomelli.

Antonietta Giacomelli puso su atención en cuidar la relación con la dimensión internacional del escultismo femenino. Lo demuestra el hecho de que en nombre de todas las Exploradoras de Italia fuera enviado un saludo a un Congreso celebrado en Oxford en 1920, en el que estuvieron reunidas Exploradoras de todo el mundo.

En este tipo de detalles se puede observar la voluntad de hacer sentir la comunidad de ideales y de valores también con personas alejadas físicamente, una idea de hermandad femenina universal bastante moderna y, sin lugar a dudas, emancipadora, para los primeros años del siglo XX, aunque el término hermandad femenina todavía no había llegado a Italia, puesto que encontramos, en efecto, en los manuales y escritos de la época, el uso del correspondiente masculino. Nos consta que, en el Escultismo femenino inglés, la palabra *sisterhood* ya era utilizada por Baden Powell en 1931, dejando entrever una sensibilidad positiva hacia la perspectiva de género, también a partir del uso crítico del lenguaje.⁶

Los primeros años veinte fueron difíciles para las Exploradoras, puesto que la organización acusaba la falta de dirigentes preparadas en el plano metodológico y de dinámicas propias de la propuesta scout. A esta realidad se añadió también el hecho que la Presidenta Ana Maria Borghese empezaba a sentir el peso de su edad y de sus problemas familiares y personales.

Aunque la UNGEI había nacido ya algunos años antes, todavía no estaba muy difundida en el territorio nacional, pues además de ser poco conocida en su entorno, existían escasas referencias sobre sus actividades y se carecía de escritos oficiales sobre la propia entidad.

Para promover su expansión, en 1922 se intentó una verdadera campaña de sensibilización dirigida a las jóvenes italianas por medio de la revista oficial de la organización, *Sii Preparato*,⁷ en la que se incluyó una sección fija, denominada *Crónicas femeninas*, dedicada específicamente a las actividades de las Exploradoras (PISA, 2000).

En el intento de relanzar la UNGEI y de difundir la cultura scout entre las jóvenes italianas, alejando dudas y prejuicios sobre el Escultismo Femenino, Anna Maria Borghese, en junio de 1922, promovió, financiándolo personalmente, el manual *Las Jóvenes Exploradoras*. Para su escritura pidió algunas colaboraciones que ilustraron las experiencias llevadas a cabo por el grupo de Rovereto. Este manual recoge el saludo de las Exploradoras italianas a las Exploradoras de todo el mundo que fue enviado al Congreso de Oxford de 1920.

La fuerte presencia del grupo de Rovereto fue posible, en gran medida, gracias a la figura de Antonietta Giacomelli, que con su personalidad y con su gran dinamismo, acogió muy bien la transferencia a su ciudad, hacia el final del año 1922, de la gestión de la UNGEI, realizada hasta ese momento desde Roma. Este cambio no fue sólo territorial, sino que llegó a ser sobre todo metodológico y de transformación de la propia organización scout femenina.

Ese mismo año de 1922 se celebró en París el Congreso Internacional Scout. Según sus indicaciones en cada Estado, el escultismo masculino y femenino deberían ser enteramente independientes entre ellos, tanto por Estatuto como por Reglamento.

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

Antonietta Giacomelli tenía ideas político-pedagógicas diferentes con respecto a las que distinguieron a la entidad en sus comienzos y, de las iniciales premisas laicas y liberales que habían caracte-

rizado a la UNGEI ya desde su fundación, se pasó a una dirección diferente.

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

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

Lo que realmente estaba sucediendo era el encuentro de dos mundos muy diferentes entre ellos: de un lado la primitiva UNGEI con un esculismo femenino ligado al ambiente alto burgués y aristocrático de la capital y fundado sobre una cultura liberal laica, y del otro lado un esculismo femenino alejado de los formalismos institucionales, más acogedor hacia las jóvenes de las clases sociales de la pequeña burguesía y la clase obrera, con una dirección muy católica (FURIA, 2002).

2.1 La Unión Nacional de Jóvenes Voluntarias Italianas (UNGVI) creada por Antonietta Giacomelli en 1923

Antonietta Giacomelli, con su activo grupo de Rovereto, llegó a ser el núcleo de la división femenina de la *Giovani Esploratori Italiani* (GEI).

Encargada por la princesa Borghese, escribió en 1923 el Manual para las Organizadoras, Dirigentes e Instructoras, pasando en el mismo año a sus manos la gestión de la Unión. Por esa razón el

manual, además de contener experiencias del ámbito del escultismo femenino, presentaba las nuevas disposiciones para la Unión.

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

Encontró en la denominación de Voluntarias el sentido y la dirección educativa que quería dar a sus chicas scouts. Consideró más adecuada esta designación que la menos exacta de Exploradoras. Nació así la Unión Nacional de Jóvenes Voluntarias Italianas (UNGVI).

El término nació viene a insistir en la idea ya expresada y aclarada también por la fundadora, de que la dirección política y, particularmente la educativa, fue muy diferente de la de los orígenes: la voluntaria a la que se refería Antonietta Giacomelli respondía a un proyecto educativo orientado e inspirado al “[...] servicio de Dios, de la Patria, de la familia, de los hermanos” (UNGVI, 1923).

Ese mismo año, 1923, decidió ir personalmente a Roma para pedir una reconfirmación oficial para su organización, solicitando la aprobación y el patrocinio por parte del gobierno.

Benito Mussolini, una vez leído un documento en el que se exponían los objetivos y fines de la UNGVI se declaró a favor dando su aprobación (PISA, 2000). Antonietta Giacomelli quiso solicitar también el patrocinio de la Casa Real y de algunos ministros como los del Extranjero, del Interior, de la Instrucción Pública, de la Guerra, de la Marina y de las Colonias.

Su intención de conseguir un reconocimiento formal entraba en su proyecto y en su idea de organización. Para esto, por un lado quería claramente desembarazarse de los excesivos formalismos encontrados en la UNGEI, y por otro lado, en su convicción de la conveniencia de tener un fuerte vínculo con la Patria y con sus reglas, sentía la necesidad de que su UNGVI fuera aceptada y compartida oficialmente, tanto en su organización y presencia sobre el territo-

rio nacional, como en su propuesta educativa,⁸ que se diferenciaba ya bastante de la idea pedagógica de Carlo Colombo y de las primeras Exploradoras.

La revista *Sii Preparato* representó el organismo de información más eficaz para difundir el esculatismo femenino y para dar constante comunicación de la vida y de las actividades de sus Voluntarias. Fue especialmente cuidada por la fundadora. Aunque resultó ser muy apreciada, comprometió a la Unión desde el punto de vista económico, a causa de las pocas contribuciones que tuvo para su realización.

Efectivamente, la Unión de Voluntarias tuvo, como ya se ha expresado, desde el primer momento una orientación más popular que las Exploradoras y se dirigió ciertamente a jóvenes que llegaban de clases pequeño y medio burguesas. Esta fue sin duda una inclinación positiva de la organización que quiso llegar a todas las jóvenes, incluyendo a las que no pertenecían a ambientes de alto rango o particularmente ricos. Pero por esa misma razón tuvo siempre necesidad de ser apoyada y ayudada económicamente. Muchas de sus finanzas llegaban de donaciones. Se sustentó de aportaciones por parte de mujeres ricas y generosas, la primera y más destacada entre todas ellas, la princesa Borghese que apoyó la Unión de las Exploradoras antes, y de las Voluntarias después, hasta su muerte.

Antonietta Giacomelli, que con su refundación del esculatismo femenino había centrado su organización notoriamente sobre fuertes ideales de Patria, sobre claras llamadas al evangelio y sobre principios del esculatismo de Baden Powell, tuvo dificultades en la difusión territorial y en la aceptación social de esta propuesta educativa entre el público femenino.

A nivel social las Voluntarias estaban sujetas a pesadas críticas que llegaban desde las más variadas zonas sectoriales. No eran bien vistas. Se las acusaba de ser militares y distanciarse de las virtudes

femeninas, razones por las que decrecía la posibilidad de mantener un número elevado de Voluntarias.

Las críticas estaban presentes también en ámbitos privados, donde no faltaban las vacilaciones y las dudas. Especialmente se pensaba que estas jóvenes pudieran crecer rebeldes y desvinculadas de su misión de mujer.

Todo esto no perjudicó moralmente a las Voluntarias de Antonietta Giacomelli, que contaban con la colaboración de dirigentes preparadas y que aceptaban la misión de la fundadora, la cual no dejó nunca de exhortar a sus chicas a resistir y a seguir creyendo en los ideales scouts, que la animaban mucho.

Giacomelli hizo solicitud muchas veces de ayudas económicas al gobierno, bien para apoyar la producción de su revista, bien para comprar materiales útiles para los campamentos y para las actividades. Entre las cartas que escribió al gobierno no olvidó nunca recordar y subrayar la importancia del proyecto educativo patriótico que llevaba adelante con sus chicas, para que también la nueva disposición del régimen pudiera considerar sus ideas valiosas y no en contradicción con el régimen mismo, pero sus solicitudes tuvieron escasos resultados.

En los primeros años de las décadas fascistas Giacomelli no expresó nunca su completa aprobación del fascismo, y se sintió particularmente afectada por la muerte del socialista Matteotti, pero creyó y esperó siempre que sus Voluntarias pudieran ser consideradas por el duce como un recurso o como jóvenes a las que se les ofrecía una buena formación para dedicarse al cuidado de la propia nación.

Encontró en los ideales fascistas de lucha contra los enemigos de Italia, de salvaguardia de la memoria y del honor de los soldados caídos por la Patria, culto que para la señora de Rovereto era muy importante, y de defensa de las tierras valerosamente conquistadas, finalidades similares con los propios fines político-educativos que había puesto en su programa para las Voluntarias. Estas coinciden-

cias en común le hicieron esperar siempre que encontraría en el régimen un apoyo para su proyecto y para sus actividades, pero el régimen fascista no se mostró clemente tampoco con las jóvenes de la UNGVI y pronto llegaría a ponerse de manifiesto su hostilidad hacia la institución.⁹

2.2 Orden de disolución de los movimientos juveniles por el régimen fascista

Ya en 1925 la fundadora empezó a tener fuertes presentimientos con respecto a una muy cercana clausura de su Unión, preocupación apoyada también por el intento de introducir dirigentes del régimen fascista en la dirección del nuevo grupo de Turín que precisamente en aquellos años se estaba constituyendo.

El duro régimen fascista, en efecto, no permitió la libre continuación de las actividades scouts ni para los Exploradores ni para las Voluntarias de Antonietta Giacomelli:

Tantas iluminadas iniciativas hechas en Rovereto y en otra parte, sobre y fuera de cada cercanía política, naturalmente no podían placer a quien quería entonces monopolizarlo todo y teniendo el poder en sus manos, emanaba, a la derecha y a la izquierda, sentencias sin apelación. Fue, entonces, cuando el 10 febrero de 1927 S. E. Turati, Secretario general del Partido Nacional Fascista, hizo llegar a la U.N.G.V.I. y por ésta a su Comité Directivo, una perentoria Orden de Disolución, y esto para encuadrar, pues, en los funestos rangos puramente deportivos de la G.I.L.¹⁰ a toda la juventud italiana (MICHELI, 1954, p. 91-92).

La orden recibida de poner fin, sin una motivación justificable, a su organización fue aceptada, pero con dolor.¹¹ Giacomelli no se desplegó sin embargo contra el régimen, sino que tuvo siempre una relación serena. Fue quizás por eso por lo que no tomó parte, como así lo hizo la rama masculina, en el escultismo silencioso y clandestino de la denominada Jungla Silente.

Si para las Voluntarias de Antonietta Giacomelli la firma del decreto de disolución puso fin por ley a la UNGVI, para la rama masculina, que había conservado la doble sigla CNGEI-UNGEI, con la finalidad de proteger con esa denominación la condición de Ente Moral, la situación fue distinta.

El CNGEI-UNGEI, amargado profundamente a causa de la difícil situación provocada por la dictadura que Italia estaba viviendo, y desilusionado por el no reconocimiento de los resultados educativos y morales que la Institución había alcanzado en sus quince años de vida, puso fin a las actividades de sus grupos para evitar la clausura por Ley y la consecuente pérdida del estatus jurídico de Ente Moral. La autodisolución fue una decisión que quiso estratégicamente dejar una luz de esperanza, para todos los Exploradores italianos, de una nueva, futura y esperada continuación.¹²

3. Segunda Guerra Mundial y Segunda Postguerra

En los años más duros de la dictadura fascista el Movimiento Scout, entonces fuera de la ley, no pudo seguir sus actividades oficialmente, pero algunos dirigentes y Exploradores quisieron mantener viva la llama del Escultismo. Nacieron entonces, en el periodo, conocido como Jungla Silente, grupos clandestinos u otras formas de asociacionismo¹³ que el régimen no consideraba como peligrosas, de tal manera que en aquellos años se consiguió resistir y no hacer desaparecer completamente el espíritu scout.

3.1 *Nacimiento del Guidismo en Italia*

En los últimos años de la segunda guerra mundial los scouts italianos se pusieron en marcha para reconstituir las organizaciones scouts -tanto masculinas como femeninas, tanto laicas como católicas- y para reemprender las actividades a la luz del sol. Fue en esa época cuando, además de retomarse las actividades por parte de los

Grupos Femeninos de Exploradoras Italianas – Grupos GEI – nació la AGI, que fue exclusivamente femenina.

La fundación del movimiento del Guidismo Católico tuvo lugar en Italia gracias a la voluntad y al compromiso personal de Giuliana de Carpegna, sobrina de Mario de Carpegna¹⁴ que había sido educada en una familia en la que por patrimonio cultural se habían recibido los valores del Escultismo y en la que virtudes como libertad y autorresponsabilidad se mantenían vivas también en la época fascista.

Giuliana nació el 6 diciembre del 1915. Ya desde pequeña demostró una viva inteligencia y tuvo la fortuna de crecer y recibir una educación, además de formal, también informal, principalmente por la cercanía del tío Mario, en quien el espíritu scout penetró profundamente durante su infancia. Joven mujer instruida y culta, había prestado servicios como enfermera voluntaria de la Cruz Roja Italiana, demostrando en esta ocasión todas sus capacidades.

La idea de dar vida al movimiento del Guidismo en Italia fue de Giuliana de Carpegna y de Josette Lupinacci De Menasce durante una charla entre amigas y en un momento histórico muy intenso y difícil para Italia, duramente probada por la dictadura fascista de Mussolini y por la Segunda Guerra Mundial.

Las dos jóvenes, que habían vivido intensamente los eventos atormentados de los veinte años de dictadura, demostraban lucidez y esperanza en mirar a la reconstrucción del país con el compromiso de la difusión de la democracia.

En plena ocupación alemana de Roma, el 28 de diciembre de 1943, ante el altar de la Capilla Eucarística en las Catacumbas de Priscilla en Roma, Giuliana de Carpegna realizó su promesa como Guía, entrando a formar parte de la gran familia de los scouts. En esa misma fecha, en presencia de la primera guía católica italiana, Giuliana de Carpegna, hicieron la Promesa siete jóvenes mujeres, formándose entonces el primer Equipo de la AGI, las Ardillas,

equipo al que siguieron pronto las Martín Pescadoras, las Luciérnagas y las Golondrinas.

Había llegado a ser realidad el sueño y el proyecto inspirado en la idea de reconstrucción y de democracia, ofreciendo una respuesta concreta a la demanda de la juventud femenina que pedía una oportunidad para cualificarse.

El 1943 fue un año crucial para el asociacionismo, en particular para el católico, en cuyo interior empezaron a dejarse sentir también las mujeres, que, organizadas en varios grupos, fundaron precisamente en ese año diversas asociaciones católicas específicas para su género,¹⁵ llegando a introducir, también en el mundo católico, un periodo denominado de protagonismo femenino.

Este fue el momento histórico en que las mujeres pidieron participar activamente en la vida social, sin ser discriminadas respecto a los hombres, solicitando el reconocimiento de la paridad de los derechos civiles y políticos, conquistando enseguida el sufragio universal,¹⁶ y reivindicando espacios propios y el derecho a la palabra.

La AGI se presentó en ese panorama como un movimiento de vanguardia, encarnando una espiritualidad nueva, basada sobre la responsabilidad personal y no sobre la sumisión y sobre el sacrificio, sobre la simplicidad y no sobre la renuncia, sin una estructura parroquial sino como asociación laica, no ligada directamente a la jerarquía de la Iglesia, lo que suponía un modelo nuevo y muy innovador para el panorama femenino católico (GIUNTELLA *et al.*, 1992).

La idea de elegir un pequeño trébol de madera sobre una cruz como símbolo de la Promesa Guía de la AGI, fue del Padre Agustino Ruggi de Aragona O.P. (AA.VV., 2002) un fraile dominico que había sido en su juventud scout de la Asociación de Scouts Católicos Italianos (ASCI).¹⁷

El Equipo de las Ardillas, que oficiosamente se puso muy pronto a trabajar, tenía su sede en un local del palacio de Doria Pamphilj, cedido por el príncipe Don Filippo, padre de Orietta Doria

Pamphilj que, junto a Lella Berardi, fueron de las primeras amigas de Giuliana y Josette en ser implicadas en este fascinante proyecto guía (AA.VV., 2002).

Entre otras cosas las primeras guías decidieron el plan de trabajo, las directrices de la Asociación y el nombre de la Asociación – AGI –, en los que, deliberadamente, no fue hecha referencia alguna a la elección confesional católica precisamente porque en la idea de las fundadoras existía una clara voluntad de apertura y de acogida hacia todas las elecciones confesionales, *una apertura*, dice Cecilia Lodoli, “[...] que al final de la guerra, con el cansancio del odio y con la sed de verdad que todos sentían, se presentaba verdaderamente como una gran riqueza” (GIUNTELLA *et al.*, 1992, p. 18).

3.2 Reanudación de las actividades por parte de las exploradoras

Paralelamente, en 1944 por iniciativa de algunas ex Exploradoras de Roma, la Unión Nacional recuperaba su nombre originario, UNGEI, y tomó provisionalmente una organización administrativa propia, con una Presidenta, una Secretaria General y unas Comisarias Centrales, quedando nuevamente reconstituida de forma autónoma con respecto a la división masculina, en febrero del 1945.

La reanudación se presentó dura, pero el compromiso y la constancia de las Exploradoras fueron tales que lograron reconstruir los primeros grupos y rodear de nuevas esperanzas a la asociación femenina (SAVINI, 1946). Se localizó a las antiguas dirigentes de los grupos femeninos italianos existentes antes de la disolución, que fueron muy felices de contribuir a la reconstrucción de la Unión, en coherencia con el deber moral que sentían tener hacia la juventud presente. Con el objetivo de colmar el vacío creado a causa de la guerra y de la dictadura, haciendo gala de la serenidad, la hermandad, el altruismo y la responsabilidad de las originales UNGEI, las históricas Exploradoras, que reencontraron además en la Comisaria General Miss Mary Rossi

la guía de algún tiempo atrás, reemprendieron el recorrido del Escultismo femenino en Italia (VIEZOLLI, 1968).

Por su parte la Iglesia romana hacia el fin de la guerra no esperó a preguntarse cuál debería ser su presencia y su fuerza sobre el territorio italiano, confundido, cansado y devastado por los eventos bélicos. El nacimiento de la Asociación de Guías Italianas fue tomado como una ocasión irrepetible y el comportamiento de la jerarquía de la Iglesia fue de benevolencia. En una lógica de expansión de sus propios espacios de control, las autoridades vaticanas se mostraron condescendientes con respecto al cambio del tradicional enfoque educativo, especialmente con el orientado hacia las mujeres, consiguiendo el compromiso de que la nueva realidad fuera caracterizada por una impronta confesional de la Iglesia católica (TROVA, 1994).

A la solicitud de aprobación por parte de la Santa Sede realizada por las primeras Guías, el Vaticano respondió con una investigación. El Santo Padre, que en aquella época era Pío XII, encargó una Comisión de Cardenales, presidida por el Cardinal Pizzardo, para estudiar la situación y la oportunidad de la propuesta. El Cardinal Pizzardo, Presidente de las Asociaciones Católicas del mundo, dio la tarea a la profesora Luigia Tincani, Superiora de las Misioneras de la Escuela, quien se ocupó de redactar una información detallada sobre la AGI.

El 8 de diciembre de 1944, por acto Vaticano n° 83.476, fue oficialmente aprobada la constitución de la AGI y desde entonces la Asociación de las Guías Italianas, fue reconocida como la primera asociación que ofrecía una nueva propuesta educativa, por el uso del método scout, para la juventud femenina católica italiana.

La lógica de la Iglesia se orientaba a considerar a la AGI como otra realidad católica femenina destinada a ampliar las que ya estaban aceptadas en el país, en particular modo en un periodo de inseguridad y de necesidad de puntos estables sobre los que reconstruir Italia. La directiva de la AGI respondía al respeto de la elección

laica, como sucedía en todas las asociaciones scouts del mundo, confesionales o no.

La Iglesia no quería renunciar a caracterizar este importante movimiento que, aunque recién nacido, ya daba signos de fuerte expansión y presencia sobre el territorio italiano. Decidió entonces incluir en los organismos directivos de la AGI la presencia oficial tanto de los delegados de la Acción Católica como del clero, presentándolos como garantía de control, y reservándolos como recursos desde los que era posible difundir el catolicismo. Aquellos acuerdos fueron posteriormente establecidos por las Directivas de 1945.

Como consecuencia de este planteamiento, el Padre Ruggi de Aragona recibió el encargo, por parte de la Iglesia, de asistente del Comisariado Regional y por su parte la realeza romana fue representada por la princesa Maria Massimo-Lancellotti que llegó a ser Presidenta del Comisariado Central (TROVA, 1994). Ambos roles fueron oficializados el 8 diciembre de 1944, por el mismo acto Vaticano de aprobación de la constitución de la AGI.

La difusión del Guidismo fue desigual en el territorio italiano, devastado no sólo físicamente, sino también moralmente. En el sur la expansión del Guidismo fue mucho más lenta. La base cultural que habría debido acoger a la innovadora asociación femenina de modelo inglés, mostró inicialmente una cierta cerrazón, manifestada en la indiferencia e incluso en la desconfianza.

La AGI debió trabajar duramente y con paciencia, para llegar a lograr los primeros resultados. En la región del Véneto, cuando se evidenció que las Guías llegaban de ambientes sociales heterogéneos, se hizo realidad la idea de Guidismo esperada por el Padre Ruggi que, ya desde los primeros pasos del movimiento católico italiano, había mostrado dudas sobre el hecho de que el mismo estuviera constituido sólo por jóvenes pertenecientes a clases sociales elevadas, entonces pertenecientes a una élite. Todo esto amenazaba con el riesgo de desnaturalizar tanto las finalidades propias del

movimiento como las razones básicas por las que la Iglesia había aceptado la iniciativa, es decir, la posibilidad de llegar a casi todas las niñas, adolescentes y mujeres jóvenes del país (TROVA, 1994).

El mérito fue también de Dada de Cosilla, Secretaria General, y de Anna Maria Mezzaroma, Responsable del Desarrollo, que ofrecieron su disponibilidad y empeño en crear y hacer un seguimiento de los numerosos grupos AGI que nacieron durante aquella época en suelo italiano. En efecto, si en agosto de 1944 las guías eran poco más de cien, ya un año después – agosto 1945 – se contaban cerca de 400.

Con el fin de la guerra la Asociación tuvo la posibilidad de difundirse rápidamente y con mucha más libertad, dando también a las responsables una mayor facilidad de moverse por el territorio italiano para seguir más de cerca la apertura de nuevos grupos.¹⁸ El cambio originado por la post guerra fue notable y pocos años después, en 1947, se pudieron contar cerca de 3 mil Guías, incluidas las dirigentes (TROVA, 1994).

Las cifras crecían y la Asociación de las Guías Italianas empezó a necesitar puntos de referencia específicos para cada una de las tres Unidades educativas o fases evolutivas por las que estaba previsto que cada niña pasara. Nacieron entonces, en Noviembre 1948, los Equipos Nacionales de las tres etapas del recorrido guía, que enseña llegaron a ser un punto de referencia fundamental y un punto de encuentro entre las exigencias y las ideas provenientes de la base asociativa y las líneas o pautas orientativas dadas desde el Comisariado Central (GIUNTELLA *et al.*, 1992).

La elección de la princesa Maria Massimo Lancellotti como Presidenta de la nueva Asociación de las Guías Italianas, se reveló óptima. Humildemente quiso ser ayudada en su tarea como colaboradora por un Asistente de la Iglesia y acogió la invitación con mucho interés, demostrado ya desde mucho tiempo atrás, cuando realizó su Promesa, el 10 octubre 1944, en la Capilla de Mater Admirabilis a Trinidad de los Montes.

3.3 Primera visita de la Jefa Guía Mundial Lady Olave St. Clair Soames

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

Concretamente el día 10 de junio la Italia de las Guías y de las Exploradoras acogió en la Villa Doria Pamphilj, por primera vez, la visita de Olave, que sirvió como fuerte impulso para el incremento de las actividades, para la difusión cada vez más densa sobre el territorio y para la apertura hacia el mundo del Guidismo internacional. La Asociación Mundial – World Association of Girl Guides and Girl Scouts (WAGGGS) – ponía como condición para la participación de pleno derecho en la misma, la constitución de una federación nacional entre todas las asociaciones femeninas presentes en el país.

La Jefa Guía Mundial, Olave, llevó a los jóvenes y a las jóvenes Exploradores, Exploradoras y Guías italianos el mensaje de hermandad y solidaridad, para la reconstrucción del movimiento scout en Italia, de millones y millones de Exploradores y de Guías de todo el mundo. Ella misma exhortó a todos durante su discurso a comprometerse para que el Escultismo italiano pudiera retomar su puesto en el mundo y recuperar el tiempo forzosamente perdido “[...] trabajando con constancia, lealtad, generosidad, sacrificio, coraje y gentileza”, para volver, como en otro tiempo, a la altura de sus tareas y para no traicionar la confianza que los scouts de otros países del mundo tenían en esto (EL EXPLORADOR ASCI, 1945).

El año 1945 fue, por varias razones, un año lleno de eventos importantes para las Exploradoras italianas: fueron organizados muchos campamentos scouts y de formación para las Jefas, se pro-

pusieron muchas actividades a nivel nacional y las italianas participaron en múltiples encuentros internacionales.

También en el año 1945, después de iniciales negociaciones, el 3 de noviembre en el IV Congreso Nacional del CNGEI, en el que el Cuerpo salía de la clandestinidad, el Secretario General Alberto Savini puso como punto en el orden del día el debate sobre las relaciones entre CNGEI y UNGEI.

Ese debate era necesario para cuestionar la separación que había seguido a la indicación dada en el Congreso de París del 1922, según el cual el Escultismo masculino y femenino debían estar separados en denominación, estatutos y reglamento. Esa situación influenciaba la condición de Ente Moral, que para ser mantenido necesitaba que las dos partes, masculina y femenina, tuvieran único estatuto, reglamento y una directiva conjunta, como sucedía en los orígenes.

Al Congreso Nacional del CNGEI de 1945 siguieron algunas reuniones organizativas para definir los detalles de la esperada reunificación y el 18 de marzo de 1946 el Presidente General Guido De Ruggiero nombró Vicepresidenta General para las Exploradoras a la condesa Emma Graziadei. El 1 de abril de 1946, en la reunión de la Presidencia General del Cuerpo, fueron ratificados los acuerdos y las precedentes deliberaciones.

La renacida organización scout laica, masculina y femenina, readoptó el ordenamiento previsto en el Estatuto del 1916, en el que en los artículos 8, 10 y 13 se establecía que:

El Ente Moral –del que hacen parte las ramas masculina y femenina– está representado en el centro por el Presidente General del C.N.G.E.I. ayudado por la Presidencia General formada por tres miembros –de los cuales uno es de la rama femenina– y de los Vicepresidentes añadidos, todos asistidos y apoyados por el Consejo Directivo Nacional, de la Comisión Central y de la Junta Permanente (SAVINI, 1946, p. 23).

Se remarcaba entonces que todos los organismos administrativos nacionales deberían ser constituidos por representantes únicos para ambas ramas, ya fueran masculinos o femeninas.¹⁹

Esta reunión, positiva desde el punto de vista formal, puso de hecho a la organización femenina otra vez bajo la dirección de la rama masculina, estructurando el funcionamiento interno de forma bastante paternalista (SICA, 2006a).

3.4 Constitución de la Federación Italiana de Guías y Exploradoras (FIGE)

La AGI, que por su historia era una asociación femenina y nueva, sentía la fuerte necesidad de construir una identidad propia femenina y se encontraba rodeada por asociaciones con experiencia en el mundo masculino. Quiso entonces dirigirse a las asociaciones scouts femeninas europeas y encontró en la constitución de la Federación Italiana de Guías y Exploradoras (FIGE) la ocasión de legalizar su situación conforme a la normativa de la Asociación Mundial (AA.VV., 2002).

Esta primera – y verdadera – colaboración entre UNGEI y AGI, con ocasión de la visita de Lady Olave, sumada al impulso y la supervisión por parte de la Oficina Mundial de Guidismo y de Escultismo femenino, propiciaron que las dos asociaciones femeninas del esculatismo italiano constituyeran la FIGE. El acto constitutivo fue firmado en Roma el 27 de julio de 1945 con la presencia de las más altas representantes, las Comisarias Centrales de la UNGEI y de la AGI, en la Oficina de la Sub Comisión Aliada para la Educación y en presencia del Coronel Prof. Carleton Washburne, Jefe de la Sub Comisión para la Educación.

La FIGE reconocía absoluta paridad entre las dos asociaciones femeninas italianas y tuvo un Estatuto que determinaba las actividades específicas, las relaciones con las autoridades centrales y con el extranjero, la mutua colaboración en la formación de las Jefes y la ayuda sanitaria.

Con motivo del nacimiento de la FIGE, Antonietta Giacomelli, ya octogenaria, propuso la fusión de la Unión con la Asociación de las Guías, al fin de crear un único equipo de la realidad scout femenina italiana, pero no obtuvo respuestas positivas de ninguna de las dos organizaciones

El acuerdo de las dos Asociaciones había solicitado que ambas manifestaran la propia posición educativa, de forma particular en lo que se refería a la orientación confesional, que por la AGI fue claramente católica, y por la UNGEI multiconfesional. Pero tal claridad no se alcanzó inmediatamente.

La AGI, en efecto, encontraba las raíces de la elección de su denominación en originarias posiciones, en el seno de las cuales era expresa la clara preferencia de no incluir el adjetivo ‘católico’ para identificar la confesión religiosa, a fin de dar la idea de una asociación abierta, en la que se quería privilegiar el aspecto educativo de la ‘investigación’ personal y de un camino hacia el descubrimiento de Dios (AA.VV., 2002). Desde la creación de las Directivas AGI²⁰ de 1945 en adelante fue declarado que sería el ambiente confesional católico el que sería ofrecido a las chicas, así como el compromiso de testimonio que las Jefas deberían asumir como propio, para no incurrir en malentendidos con la Asociación laica hermana.

En ese sentido en el Estatuto FIGE (1945) se puede leer en el Art. 2 que:

Las Asociaciones federadas se distinguen por las siguientes características: la U.N.G.E.I., entiende que puede organizar la propia actividad confiando en sus dirigentes y pidiendo la asistencia religiosa según sus necesidades; la A.G.I., poniendo la educación religiosa en la base de la formación de sus socias, entiende que ha de valerse de dirigentes laicas asistidas por Sacerdotes.

La FIGE (1945, art. 6) empezó entonces con espíritu de hermandad femenina una temporada de colaboración, de respeto y de encuentro, no siempre fácil, “[...] empeñándose en promover entre las

socias aquel sentido de hermandad scout y de recíproca comprensión que evitara el nacimiento y el desarrollo de antagonismos.”

Fue una etapa de trabajo conjunto que llevó la Federación, en septiembre de 1946, durante la Conferencia Mundial de Evian (Francia) a ser acogida como tenderfoot member –país aspirante – en la Asociación Mundial de las Guías.

3.5 Italia país miembro de la Asociación Mundial de Guías y segunda visita de Olave (1948)

Casi dos años más tarde, en 1948, durante la Conferencia Mundial de Cooperstown en los Estados Unidos, en que fue representada por Maria Massimo Lancellotti, la FIGE pasó de tenderfoot member a ser full member of WAGGGS, es decir miembro de pleno derecho (AA.VV., 2002).

La Federación aunque teniendo óptimas condiciones de partida, permaneció siempre como un organismo representativo y con poca incidencia política en la vida de las dos asociaciones. Se mantuvo, en efecto, extraña a los debates internos de la AGI y la UNGEI, tuvo siempre poco poder también desde el punto de vista económico (FURIA, 2002) y permaneció durante toda su existencia como un organismo únicamente de representación ante la Oficina Mundial de Londres (SICA, 2006a).

El mismo año (1948) en que Italia fue nombrada país miembro de la Asociación Mundial, recibió por segunda vez la visita de Olave en el mes de diciembre. La Jefa Guía Mundial encontró esta vez una Federación oficial y reconocida tanto a nivel nacional como mundial, mucho más preparada para seguir los valores y los principios del Guidismo. Fue recibida por un gran círculo cerca de las Termas de Caracalla y se le preparó una acogida oficial en el Campidoglio en Roma. Olave supo profundizar en los problemas scouts italianos y aconsejar cuanto estaba en su poder para conseguir que el Escultismo femenino y masculino pudieran marchar hacia adelante y desarrollarse cada vez más.

En el año 1949 fue redactado el nuevo Estatuto CNGEI-UNGEI que en su introducción llevó la comunicación oficial de la acogida por parte del Presidente de la República de asumir el patronato del Cuerpo y de la Unión.

4. Década de los 1950: reconstrucción de Italia e innovaciones educativas

Los años 1950 para Italia, recién salida de la derrota en la Segunda Guerra Mundial y de la dictadura fascista, no fueron sencillos. Con fatiga y heridas todavía abiertas, se preparaba a realizarse y a reconstruir un país signado por las ruinas físicas y morales.

En ese sentido el Padre Ruggi (1945, p. 12-13) escribió:

Todos hablamos de reconstruir Italia. Algunos ven la reconstrucción en una reforma política. Otros, ante todo, en una reforma moral. La gran cuestión es si, para afrontar las trampas del mar, será necesaria una buena nave, bien construida para poder resistir cada tormenta, o un valioso y capaz equipo. Evidentemente serán necesarios uno y otro. No sólo no se excluyen sino que se completan. Una nave perfecta con un equipo pobre será siempre un peligro. Y un equipo valioso, con una nave inadecuada para el mar se encontrará siempre en dificultad.

Pero, si queremos dar una preferencia, no hay duda de que, entre la nave y el equipo, este último sea más importante y debe tener la preferencia.

Concluamos que la reconstrucción moral de los italianos es lo más urgente de la política. Y antes de la relatividad de cada sistema político, esta verdad aparece, para todas las personas honestas, cada día más evidente.

Los jóvenes afrontaron en primer plano la nueva empresa del país, gracias a su fuerza y a la esperanza de un mundo mejor. También la AGI y sus jóvenes y esperanzadas Guías tomaron parte activa en la reconstrucción de Italia y el Guidismo. Mediante sus programas

educativos, la Asociación puso gran empeño tanto en la restauración como en la formación del carácter de las jóvenes italianas.

4.1 Las exploradoras experimentan la coeducación

Para el Cuerpo de Exploradores y la Unión de Exploradoras los años cincuenta se estrenaron con un estimulante debate sobre la conveniencia de que una mujer pudiera asumir el papel de Jefa en Manadas de Lobatos y durante toda la década se produjeron ensayos sobre la coeducación, acompañados de las necesarias reflexiones.

En ese sentido resulta interesante el contenido de una carta escrita por un Jefe de la I Manada de Trieste, que pensaba que, por lo que se refería a la experimentación realizada en algunas Manadas de Italia, al menos en Trieste, poner como Jefa una mujer, no era una idea aceptable: “Una mujer en una manada será siempre útil, pero no necesaria y menos indispensable. Cuando después le sean atribuidas tareas de jefa no lleva un beneficio” (CIVERA, 1950, p. 86).

El Jefe para sostener su postura contraria, creía además que sería necesario examinar la mentalidad de la mujer y sus posibilidades físicas teniendo en consideración las necesidades del niño y entonces que si “[...] el niño debe llegar a ser hombre, debe ser educado como hombre, porque una mujer no puede enseñar a llegar a ser hombre, está en contra de la naturaleza” (CIVERA, 1950, p. 86).

La respuesta no tardó en llegar, y llegó precisamente de una joven mujer, Jefa de una de las Manadas en que fue aplicada la experimentación. La joven era Helene Spyquer, Jefa de la Manada del Grupo de Milán, que, dirigiéndose al Jefe de Trieste, escribió:

Escucha a una Jefa de Manada. No una chica de 18 años, sino una mujer de 36 años, scout desde 1920. Hace 20 años que me dedico únicamente a la juventud, y sobre todo a los Lobatos. Por eso mi experiencia es grande. He visto padres que de sus chicos han hecho muñecas, y he conocido madres que tienen una autoridad maravillosa sobre sus hijos (SPYCHER, 1950, p. 135).

La Jefa seguía creyendo que la educación de los jóvenes y de las jóvenes dependía principalmente de la capacidad de las madres para educarlos y que en la vida scout no había ningún problema en tener dirigentes y jefas mujeres, responsables de la educación de los hombres. Helene Spyquer se preocupó de precisar que no encontraba ningún límite tampoco en la conducción misma de las actividades scouts consideradas masculinas:

[...] no encuentro absolutamente dificultad alguna en hacer juegos de chicos. Si nos encontramos en la piscina yo estoy nadando con los lobatos. Si vamos a esquiar con mis chicos, si hacemos una salida en bicicleta estoy siempre con mi manada” (SPYCHER, 1950, p. 135).

Y en base a estos antecedentes consideraba que la relación educativa entre una mujer educadora y sus chicos no comprometía en absoluto las especificidades de una y de los otros.

Desde el punto de vista metodológico y educativo, la Unión se mantuvo siempre de acuerdo con la rama masculina, aunque se produjo un hecho pedagógico histórico de fuerte importancia concretado en la investigación promovida por Chiara Rubatta Olivo, que había sido Comisaria Central de las Prímulas – etapa correspondiente a las primeras edades – y poco después Comisaria General de la UNGEI, que impulsó fuertemente la experimentación de las Manadas mixtas.

Desde el punto de vista pedagógico Chiara Olivo puso en evidencia que si bien había notado un mayor dinamismo en los niños, en el momento de hacer actividades de movimiento, la única diferencia que podía establecer era entre “[...] Lobatos y Prímulas que querían correr por una parte y Lobatos y Prímulas tranquilos por otra” (OLIVO, 1960, p. 1) y concluyó su reflexión sobre la experimentación diciendo que según su experiencia encontraba positiva la actividad mixta “[...] porque la considero muy útil tanto para los chicos como para las chicas” (OLIVO, 1960, p. 1).

Hacia el fin de los años 1950, cuando se veían las primeras trazas de la revolución cultural y social que caracterizaría los años 1960,

CNGEI y UNGEI tuvieron que afrontar problemas de distinto tipo, desde los financieros y organizativos, hasta otros más delicados como los metodológicos y educativos.

El debate seguía versando sobre cuál era la oferta educativa más adecuada para proponer a las jóvenes. Se pretendía superar la imposición del patrón social tradicional ligado a una educación basada sobre modelos femeninos a imitar en todas las áreas de la vida, para llegar a una educación en la autonomía personal, mucho más centrada sobre la formación orientada hacia un pensamiento autónomo y crítico y sobre la libertad de elección (FURIA, 2002).

Mientras Exploradoras y Exploradores se centraban esta década de los 50 en definir sus posturas ante la cuestión coeducativa en el seno de su entidad, la AGI, quizá por su condición de exclusivamente femenina, que la eximía de la necesidad de manifestarse en esa cuestión, orientaba sus esfuerzos e inquietudes en otras direcciones, y se proyectaba a través de las mismas hacia su propio entorno.

Así, además de mantener su compromiso de trabajar para la rehabilitación de Italia, reflejado como se ha dicho, incluso en sus programas educativos, la AGI respondía a la gran influencia de su caracterización católica, se mostraba sensible hacia las personas discapacitadas, aprobaba el estatuto de la asociación nominando Primera Jefa Guía a un miembro de la realeza, designaba Equipos Nacionales de Especialidad y continuaba creciendo ostensiblemente.

4.2 La AGI es recibida en audiencia especial por el Papa Pío XII

En enero del Año Santo 1950, 873 personas entre Guías, Scoltes y Jefas procedentes de todas las regiones de Italia, a las que se sumaron las Guías de Roma, alcanzando la cifra de 1.300, fueron en peregrinación *ad Petri sedem*, donde fueron recibidas en audiencia especial por el Papa Pío XII.

El hecho de ser Guías y de estar todas reunidas hizo nacer y crecer rápidamente un fuerte sentimiento de hermandad femenina

scout y el deseo de un nuevo encuentro entre las Guías italianas, empujadas por el interés y la ilusión de encontrarse al año siguiente. Como consecuencia, en marzo de 1951, la AGI organizó en Firenze, durante la Semana Santa, el Primer encuentro Nacional de las Jefas de las tres Unidades.

El espíritu del Guidismo había penetrado en toda la península, había llegado a muchas niñas, adolescentes y jóvenes mujeres italianas, tanto como para elevar la cifra hasta 2.785 inscritas ya en 1951. Era un gran resultado para un país recién salido de una pesada guerra, de una todavía más agobiante dictadura y para un país que, como hemos dicho, llevaba en el propio equipaje cultural una concepción de la mujer reducida a operar en ámbitos limitados, y a una educación que difícilmente preveía espacios de autonomía personal y de vida al aire libre.

4.3 La AGI crea grupos para guías discapacitadas

En estos años fue muy importante la apertura del Grupo del Sol en Roma. En enero de 1952, a petición del hospital ortopédico Forlanini, se formó un Grupo dedicado a las primeras Guías *Malgré Tout*,²¹ Guías con diversas discapacidades y jóvenes desafortunadas, a las que la AGI, por iniciativa de Ursula Mainieri, muy pronto nombrada Encargada Nacional del Grupo MT, dio la posibilidad de poder practicar Guidismo.

El trabajo que siguió fue tan largo y difícil que hasta después de cerca de cinco años no nacieron otras Unidades: un segundo grupo se formó en Roma en una casa de cura para niños diabéticos, después otro en Génova en un hospital ortopédico y finalmente uno más en Milán para niñas mudas. En 1958 se llegó a organizar en Módena el primero Encuentro Nacional de las Jefas MT (AGI, 1964).

El 14 julio del 1954 fue aprobado el Estatuto de la AGI por el que se nominaba Primera Jefa Guía²² a la Princesa Maria Massimo Lancellotti, que durante diez años, gracias a su conocimiento de idiomas, a su encantadora personalidad, y a la firmeza de sus convicciones,

fue una representante excepcional del Guidismo italiano en las Conferencias de la Oficina Mundial²³ y en las Católicas Internacionales, mostrándose siempre muy activa y apasionada del Guidismo.

A causa de sus problemas de salud tuvo que renunciar en diciembre de 1955, pero entre los documentos escritos con motivo del XX aniversario de la AGI se encuentra esta valoración:

La Princesa Maria Massimo Lancellotti estuvo ciertamente entre las personas que más han amado la A.G.I. pero es igualmente cierto que ella se encuentra entre las personas que la A.G.I. mayormente ama y estima con profunda gratitud” (AGI, 1964, p. 23).

En 1957 empezó a operar el Equipo Nacional de Especialidad “Biblia y Liturgia”, que tenía como fin estimular en las Scoltes y en las Jefas el interés por las Sagradas Escrituras y hallar una expresión litúrgica que conjugara las indicaciones de la Iglesia con las scouts (AA.VV., 2002). Además de la difusión de cantos y liturgias, pretendía proporcionar a las jóvenes un instrumento de afirmación de su creatividad femenina y de participación activa en la vida de la Iglesia (SICA, 2006a).

En esta década se formó otro equipo de Especialidad, el de Expresión, con el objetivo de usar la expresión como instrumento educativo para liberar cuerpo y alma.

Hacia la mitad de los años 1960 nacería un equipo más, el de Naturaleza, con el objetivo de difundir el amor y el respeto hacia la Naturaleza y hacia todo lo que vive cerca y con nosotros.

5. Década de los 1960: importantes avances

Los ardientes años de la contestación juvenil y de los grandes cambios sociales y culturales, pusieron a dura prueba la solidez de la AGI, – que cumplía veinte años- especialmente en sus líneas educativas. Las tres etapas se vieron implicadas en el movimiento de esta década que sirvió de transición entre viejas concepciones tradicionales y nuevas modalidades de ver la vida, los jóvenes, la educación

y la otra mitad del género humano. En efecto es precisamente el género femenino, especialmente el de la segunda mitad de los años 1960 y desde entonces en adelante, quien pudo vivir el momento histórico más fuerte de su historia, plagado de cambios, reivindicaciones y conquistas.

Los años 1960 representan también para el CNGEI y para la UNGEI una década de importantes eventos y decisivos cambios asociativos, pues con la disculpa de la coeducación vería alcanzada la fusión entre ambas asociaciones.

La verdadera introducción de la coeducación en el CNGEI y en la UNGEI, tuvo lugar de forma oficial el día 8 de octubre 1961, tres años antes de la entrada en vigor de la reforma escolar que introducía las clases mixtas y la coeducación en la escuela italiana.

5.1 Tercera visita de Olave

La década se estrenó con la tercera visita de Lady Baden Powell, que el 9 de marzo de 1961 volvió a Roma, esta vez acogida por casi 6.700 personas entre Guías AGI y Exploradoras UNGEI. La Jefa Guía mundial tuvo un denso calendario de encuentros con una Conferencia sobre el Guidismo cerca la Embajada inglesa, una audiencia especial con el Papa, un encuentro con la mujer del Presidente de la República, Carla Gronchi, y con otras autoridades italianas.

Antes de partir de Italia quiso escribir un mensaje a todas las Guías italianas, expresando la gran alegría encontrada en ver y poder tocar con la mano el desarrollo del movimiento y la pasión con que venía siendo conducido hacia adelante. Quiso también subrayar un ligera pena por las dificultades que el Guidismo encontraba cotidianamente en afirmarse como movimiento femenino en la vida activa del país, diciendo:

Vuestra rama de la Familia Mundial es importante como todas las otras, incluso aunque no haya sido posible para vuestra Asociación adquirir un peso en la vida de la nación aquí en Italia, como en otros países. Sé que tenéis muchas dificultades y muchos obstáculos.

los que superar. Pero yo oso esperar que ahora sea empezada una nueva era y después de cuanto he visto de vosotras, intentado, y sentido durante mi visita, tengo confianza en que conseguiréis expandiros más, mirando al pasado con satisfacción y al futuro con esperanza y coraje (EL TRÉBOR, 1961, p. 1).

Los años 1960 signaron una etapa de fundamental importancia para la AGI. El compromiso, la constancia, la pasión y el trabajo conjunto, de las dirigentes y de las Jefas, no siempre fácil, llevaron en 1963 a la AGI a celebrar los veinte años del movimiento del Guidismo en Italia.

En diciembre del 63 fue organizado un encuentro en Roma de todas las Jefas de las tres Etapas scouts, en el que Giuliana de Carpegna, destacando en dos puntos claves el secreto del éxito del positivo recorrido del Guidismo, quiso subrayar como motor tanto el trabajo hecho hasta entonces, como los renovados empujes para el futuro.

Todavía actuales eran, en efecto, el deseo de hacer el bien a la juventud, el comportamiento de humildad, asombro y sencillez que había conducido a las primeras guías ‘clandestinas’ de Italia a vivir los primeros momentos y la vida de equipo con la emoción y la autenticidad propia de las niñas y de los niños: “[...] necesita, sobre todo, amar los niños, hacerse similares a ellos, frente a Dios y frente a los hombres, y no darse importancia, como no se dan importancia los niños cuando juegan” (EL TRÉBOR, 1961, p. 1).

5.2 Constitución de la Conferencia Internacional Católica del Guidismo (CICG)

Pero los años 1960 no dejan de sorprender y de presentarse como una década rica en eventos importantes para la AGI. Además de las celebraciones por los veinte años, que llevaron consecuencias muy positivas a todo el movimiento femenino católico, estimulando el crecimiento y el compromiso, en enero de 1965 fue constituida en Roma la Conferencia Internacional Católica del Guidismo,²⁴

sancionando la presencia y la importancia del Guidismo católico también a nivel mundial.

En el otoño de 1966, tras la inundación que golpeó Italia y en particular la región de Toscana, hubo una gran movilización y la lista de intervención de las Unidades Auxiliares Femeninas Scouts de Protección Civil (UAFPC), contaba con 29 scouts entre Exploradoras UNGEI y Guías AGI que, coordinadas por Francesca Casseti, por Maria Antonietta Savini, Anna Tavellini, Comisaria UNGEI de Protección Civil, y por Anna (Molly) Canudo, Jefa del Contingente UNGEI, prestaron sus servicios los primeros 15 días de la tragedia.

5.3 *Época de grandes cambios*

En el año 1969 se vivió la elaboración del Reglamento técnico UNGEI que fue editado en 1970 después de muchas pruebas provisionales; aunque todas pruebas útiles para la elaboración final del Reglamento. En la introducción la Comisaria General Enrica Corradini Adami y el Jefe Scout Pellegrino Bellegati escribieron que:

El principio inspirador que ha conducido a los numerosos dirigentes que han colaborado para la escritura de este reglamento, ha sido la oportunidad de guardar la original característica de nuestra asociación, o sea la de ser masculina y femenina juntos, pero no mixta, y con programas rigurosamente característicos para los jóvenes de la Unión y del Cuerpo (UNGEI, 1970).

El periodo es notoriamente muy intenso y lleno de eventos importantes y fuertes para la historia italiana:

[...]es un periodo de optimismo. La euforia está al máximo, todas las esperanzas parecen lícitas. Se sale de una guerra para embarcarse en la batalla económica que debería servir a la causa de las mujeres. La fe en el progreso es inmensa en un periodo que tiene muchas flechas en su arco (LAGRAVE, 2007, p. 499).

Este es el aire que se respira en Italia después de la segunda post guerra y que perdura todavía durante casi veinte años. Este

es el momento de la reconstrucción de Italia y los Italianos tienen anhelos de cambio. Es el tiempo del boom económico y de un aumento del nivel de vida, del boom escolar y de la escolarización en masa. La instrucción y el saber, ciertamente abren definitivamente sus puertas a todas las clases sociales y a las mujeres. Es la época de la entrada en masa de las mujeres en el mundo del trabajo. Es la ocasión de la reivindicación de la paridad y del origen del movimiento feminista de los años 1970.

Veinte años, por tanto, de grandes cambios y de fuertes sobrecojimientos con respecto al tradicional orden social italiano; un cambio que invierte y casi arrastra también el mundo de la instrucción italiana que, gracias al movimiento de los estudiantes y a la revolución feminista, se encuentra obligado a afrontar los fuertes cambios sociales y a ‘renovar’ por tanto el propio sistema pedagógico y educativo.

El final de los años 1960 es también recordado como el momento en que explota mayormente “la emergencia juvenil”, causada por un conjunto de factores que expresaron a la sociedad el fuerte malestar vivido por los y las jóvenes italianos, malestar que desembocó sobre todo en las contestaciones juveniles del 1968, en las que las jóvenes de la AGI se decidieron a participar y a asumir posturas de naturaleza política.

La voluntad de la Asociación Guía de participar activamente en la política que afectaba a la sociedad, y al mundo juvenil en particular, fue evidenciada durante el Encuentro del Solsticio en Diciembre del 1967, donde se debatió sobre la intencionalidad política que el movimiento scout tenía, haciendo referencia a la educación para la responsabilidad hacia sí mismos, los otros y el ambiente circundante.

Esa oleada renovadora

[...] no deja de investir con su propio análisis crítico la historia del pensamiento pedagógico. Especialmente, ni J. J. Rousseau y sus estereotipos educativos femeninos, ni la escuela y el sistema formativo denominado “neutro”, ni el largo apartheid escolar al que las mujeres jóvenes habían sido condenadas [...] (ULIVIERI, 1995, p. 137).

De entre las diferentes reformas educativas, la de 1963 en Italia conduce al nacimiento de las aulas mixtas y de la pedagogía de la coeducación.

La ráfaga fría y renovadora que cruzó el país en estos años tuvo una intensidad y una energía demasiado fuerte para ser frenada y también aquí, a partir de los más pequeños, se empezó a experimentar con una convivencia que habría de conducir a positivos resultados educativos y de formación del carácter.

La reglamentación provisional y experimental daba la posibilidad de crear manadas mixtas, con equilibrio en el número de niños y niñas, en la nueva perspectiva de acoger en manadas del CNGEI a las Prímulas y en los grupos de Prímulas UNGEI a los Lobatos.

Partiendo entonces de los más pequeños de la primera etapa de todo el recorrido scout, se dio inicio a la práctica educativa de la coeducación, decisión histórica que puso en común y acercó las intenciones educativas tanto de los dirigentes del CNGEI como de las dirigentes del UNGEI y abrió un paso en las viejas concepciones pedagógicas de separación y de moral que excluían la convivencia entre niños y niñas.

5.4 Última etapa de la AGI

La última década de vida de la AGI se caracterizó por los sustanciales cambios sociales y fermentos ideológicos en los que como Asociación femenina tomó parte, haciendo llegar ideas y empujes de innovación hasta el corazón de la Asociación misma.

Las Guías se encontraron completamente implicadas en todo lo que pasaba alrededor, a partir de las consecuencias del Concilio Vaticano II en que, además de reconocer solemnemente la paridad entre hombre y mujer, el Pontífice, por su mensaje, dejó la paz del universo en las manos de todas las mujeres, sancionando así la oficialidad de su presencia tanto en la vida de la Iglesia como en la vida social.

Esa innovación permitió una ampliación del diálogo, un crecimiento y un profundo intercambio por parte de las asociaciones femeninas, entre las que la AGI participó, tanto con la Iglesia central como con sus grupos periféricos (GIUNTELLA *et al.*, 1992). El empuje al cambio, a la participación y a la diferente relación con la Iglesia menos institucional, llevó a las Guías a interrogarse sobre nuevas modalidades de vivir la relación entre el Guidismo y la opción católica, empezando así a entender la espiritualidad como espacio de mayor apertura.

En ese sentido la unidad de las Scoltes fue la primera en manifestar la voluntad de vivir la religiosidad de forma más amplia (SICA, 2006a), más acogedora, entendida más como investigación personal que como aceptación no crítica de una confesión, llegando así a la propuesta de admitir sin distinciones en la AGI también chicas y jóvenes pertenecientes a cultos diferentes; proponiendo de esa manera un recorrido de crecimiento y de enriquecimiento ‘junto’ a personas diferentes, cada una de ellas portadora de una riqueza específica.

Se puede hablar también de “[...] recuperación de valores políticos siempre presentes en el esculatismo” (SICA, 2006a, p. 416), reflejados en la intención de ‘dejar el mundo un poquito mejor de como se encontró’ que, no sólo une a todos los scouts y las guías del mundo, sino que expresa una clara voluntad política de participación activa y consciente en la vida social y comunitaria.

Una consciencia de la acción que deriva de una educación para saber pensar de manera crítica, saber tomar posiciones respecto a argumentos sociales y políticos, y saberse comportar de manera autónoma. Todos los objetivos educativos que el esculatismo y el guidismo se ponen como fines últimos de la educación de los chicos y de las chicas, existentes ya a partir desde las primeras intenciones del fundador Lord Baden Powell y que después se manifestaban y se realizaban en las diferentes realidades en que el método del esculatismo fue aplicado.²⁵

En esta década de los años 1960 los temas asociativos importantes de los que se habló, se discutió y sobre los que se confrontó fueron muchos y, además de los ya dichos, fueron muy importantes el debate sobre la democracia asociativa y sobre el método educativo.

En el primer caso se hizo referencia a una nueva modalidad de conducción y gestión de la parte estructural de la Asociación. El consenso empezó a llegar de una expresión real de la mayoría, sin hacer referencia sólo a intentos políticos de la Iglesia paralelos a la Asociación misma.

En el segundo se confirmó la importancia de poner en el centro al chico y la chica, como privilegiados destinatarios de la intervención educativa, y se abrió una intensa confrontación sobre la necesidad de tener un método estructurado o no estructurado.

Todos estos interrogantes llevaron a la etapa de las Scoltes a presentar la “*Magna Charta*”²⁶ en 1968 que dice en el punto 2:

Repensando el método a la luz de la experiencia, de la historia y cultura de hoy, y del Concilio Vaticano II, sanciono con el principio de la autoeducación que: La autoeducación, estimulada por la Jefa, está orientada a los valores asumidos en el Método, y está realizada por la Scolta. Ella en efecto se encuentra en un grupo con una Jefa cuya misión consiste en encarnarse en la vida y en las exigencias de las personas constituyentes del grupo, no sólo llevando la propia experiencia, sino descubriendo cada vez y cada vez reeducándose a sí misma [...].

Y en el punto 4 que:

Las exigencias de la chica que el Escultismo piensa hacer propias son: el amor, la acción, la libertad (sobre todo como sentido de liberación), la investigación de la verdad, la lógica y coherencia, la justicia, la adquisición de una real competencia para una acción eficaz (MAGNA CHARTA, 1968).

El Equipo Biblia y Liturgia por su parte elaboró un documento en que se subrayó que, siendo la AGI una asociación católica, no

existía la pretensión de hacer llegar el método educativo a la revelación cristiana, pero sí a una pedagogía ligada a las experiencias humanas (GIUNTELLA *et al.*, 2006).

Para la etapa de las pequeñas, denominadas Mariquitas, se propuso el estilo educativo de la ‘no directividad’, inspirándose en el psicólogo Carl Rogers, que proponía un crecimiento y una educación en grupo, en que partiendo de los comportamientos de los componentes del grupo, la Jefa se comprometía a crear las mejores condiciones y a facilitar un proceso de decisión autónomo por parte de cada uno de los integrantes.

Finalmente también en la etapa de las Guías se seguirían las mismas tendencias renovadoras, rechazando los modelos impuestos y los roles fijos y estructurados y prefiriendo la especificidad de las situaciones.

6. Década de los 1970

El final de los años 1960 y el comienzo de los años 1970 fueron un momento histórico intenso e importante para los jóvenes y las jóvenes italianos.

Fue una época que no sólo rompería los viejos esquemas tradicionales y obsoletos de la sociedad, sino que cambiaría radicalmente el futuro de la juventud italiana. Muchos eran los estímulos que llegaban también del mundo scout fuera de las fronteras italianas en aquella etapa, luego los fermentos de cambio eran ya maduras consciencias.

En un escrito francés (cfr. Jeunesse Engagée) de la época leemos que:

La coeducación se propone, para ser exactos, devolver a las relaciones entre chicas y chicos la dimensión social y comunitaria que comporta cada lazo cariñoso, cualquiera que sea. Se trata, no de prohibir esos o estos comportamientos, sino más bien de ayudar a chicas y chicos a situarse en las relaciones y aprender los comportamientos sociales. Se trata menos de informar, o más bien no solamente de informar con lealtad, sino también de llegar a una

toma de conciencia y a un conocimiento de sí mismo que permita a los hombres y a las mujeres, que llegarán a ser mañana, los chicos y las chicas de hoy, encontrar su madurez personal sin falta o dificultad en relación a todas las exigencias y a las responsabilidades de la vida en común.

6.1 Fusión CNGEI-UNGEI

El mundo del escultismo laico italiano, masculino y femenino, frente a las exigencias sociales y educativas cada vez más evidentes, tomó la decisión de unir fuerzas y fundirse en una única asociación. Era el año 1976 cuando UNGEI y CNGEI se fusionaron en una sola asociación tomando el nombre de la rama masculina.

El Presidente de la República Italiana, firmó el Decreto Ley n° 613, con el que aprobó el nuevo Estatuto del Ente. Ese Decreto Ley fue publicado en la Revista Oficial n° 231 del 1 de septiembre y llegó a ser operativo el 31 octubre de 1976 (FURIA, 2002). La fusión llegó a tomar como elección asociativa la coeducación para todas las edades, como herramienta para favorecer el más justo crecimiento del individuo, educando juntos varones y mujeres en un mismo grupo. Entendiendo por educar juntos varones y mujeres, no sólo el hecho de hacer actividades juntos, sino fundamentalmente orientar el acto educativo para que nazca y perdure una colaboración entre los dos sexos, un conocimiento y un respeto recíproco y una atención hacia las diferencias femeninas y masculinas.

Desgraciadamente, la unificación CNGEI-UNGEI significó la desaparición de la Unión, que fue incorporada en el Cuerpo Nacional, haciendo desaparecer rápidamente las pistas de la rama femenina, como por ejemplo uniformes e indicaciones metodológicas.

Fueron eliminadas en poco tiempo las Prímulas, dejando espacio sólo a los Lobatos, que mantuvieron la indicación lingüística utilizada en masculino también para las niñas. Lo mismo pasó con las Scoltes, que llegaron a ser Rovers.

Sólo en la Unidad exploradores se mantuvo la denominación – más respetuosa con las diferencias de sexo – de Exploradores y Ex-

ploradoras,²⁷ pero, en general, fue confiada a la responsabilidad y a la iniciativa personal de algunas Jefas o algunos Jefes la capacidad de encontrar una síntesis entre la tradición femenina UNGEI y la masculina CNGEI. Así la histórica asociación femenina Jóvenes Exploradoras Italianas (GEI) desapareció al diluirse entre las indicaciones metodológicas, organizativas y administrativas²⁸ masculinas.

Un año después de la fusión, el CNGEI se preguntó mucho sobre la importancia de motivar una elección asociativa y educativa así de fuerte y para que ésta tuviera un porqué y fundamentos educativos concretos se creó una comisión sobre la coeducación.

La comisión propuesta trabajó con mucha intensidad y pasión durante casi dos años, intentando analizar a fondo las motivaciones educativas y pedagógicas que habría debido sostener esa elección asociativa. Se concluyó que la validez de la elección de la coeducación estaba propiamente en el hecho de que:

[...] si niños, chicos y jóvenes de ambos sexos, con Jefes preparados, fines, métodos y programas válidos y adecuados para ellos, como en el esculatismo, se acostumbran a vivir y crecer juntos en el recíproco respeto, colaborando y ayudándose recíprocamente, tendrán de adultos más clara y completa la visión de los papeles que cada uno, independientemente del hecho de ser varón o mujer, puede elegir en la vida, y los deberes y los derechos que derivan de las elecciones hechas; elecciones de vida y de papeles que, de ser positivas, tienen que ser respetadas aunque haciéndolo en el modo en que cada uno pueda dar una contribución válida, tanto a sí mismo como a la sociedad (GEI, 1976, p. 11).

Las reflexiones y el debate sobre el método llevaron a modificaciones de posturas. El objetivo no fue cambiar el método ‘estructurado’ de la AGI sino utilizar un método ‘no estructurado’ y por tanto no rígido, recibido de la autoridad, sino un método que se adaptara a las exigencias y a las necesidades de las chicas, dibujando recorridos de crecimiento y propuestas educativas calibradas para

cada una de ellas. Actuando así, la nueva corriente ideológica pretendía compartir la realidad que vive la juventud, dirigiéndose hacia el encuentro y la escucha de sus voces, de sus solicitudes y de sus necesidades reales (GIUNTELLA *et al.*, 1992).

6.2 Nacimiento de la Asociación de Jóvenes Guías y Scouts Católicos de Italia (AGESCI)

La introducción de pensamientos innovadores y los debates sobre el método, unidos al fermento socio-político que la juventud italiana, y en particular las mujeres, vivieron entre el final de los años 1960 y el comienzo de los años 1970 crearon disidencias en el interior de la Asociación de las Guías Italianas y las consecuentes primeras divisiones, crisis y decisiones de seguir vías diferentes, comprendidas la salida de la asociación misma, por parte de algunas guías, dirigentes y comisarias.

La crisis llegó a los niveles máximos en los años 1971 y 1972. La colaboración y el intercambio con la Asociación Scouts Católicos Italianos llegó a ser más estrecha, especialmente en la dirección de una unificación y de la adopción de la elección de la coeducación como propuesta educativa de una entidad que comprendiera a las Guías y a los Scout juntos.

La fundadora de las Guías Italianas, Giuliana de Carpegna, murió el 19 febrero de 1973. Fue saludada, por última vez, en su casa de la plaza Navona y en la iglesia de San Ignazio de Roma, por algunas *Trébol de Madera*, en nombre de todas las Guías de Italia, que quisieron agradecerle todo el amor y la dedicación con que orientó la AGI en sus primeros y difíciles años.

Desde este momento la Asociación de las Guías Italianas tuvo una difusión rápida por todo el territorio nacional, difusión caracterizada “[...] por la espontaneidad y la determinación, conducidas por el deseo de una preparación seria para la vida, tanto en el plano moral como en el plano del compromiso civil y de la cualificación técnica” (AA.VV., 2002, p. 17).

En el 1973 la AGI escribió un documento “Propuesta AGI” que fue unido al “Pacto Asociativo” del ASCI y enseguida al Consejo General conjunto AGI-ASCI. El 4 de mayo de 1974 llegó a ser el pacto Asociativo del AGESCI²⁹ de hoy.

El nacimiento de la Asociación Guías y Scout Católicos Italianos puso fin a las aventuras separadas de la AGI y de la ASCI pero abrió una nueva aventura, en que ninguna de las dos Asociaciones incorporó la otra pero juntas se propusieron ir hacia el objetivo común de “un mundo mejor”.

El discurso sobre la coeducación, por tanto, en toda su problematicidad e innovación se planteó entre 1970 y los años ochenta, tanto en el escultismo como en la escuela, para responder a las exigencias reales que estaban naciendo en la sociedad, una sociedad donde los movimientos feministas reivindicaban cada vez con mayor fuerza la liberación de la mujer y la atribución de iguales derechos, “[...] y como respuesta educativa que sin prejuicios pudiera ofrecer iguales oportunidades educativas, momentos de comparación y de vida en común a chicos y chicas” (BERTOLINI; PRANZINI, 2001, p. 27).

Notas

¹ Conforme: <<http://es.wikipedia.org/wiki/Guidismo>>.

² Por *apolítica* se entiende no perteneciente a ningún partido, ni corriente política específica. Aquí el Estatuto quiere poner en evidencia la importancia de que una organización scout esté lejos de algunas lógicas instrumentalizantes de los partidos y se dedique exclusivamente a la educación de los chicos y de las jóvenes para que lleguen a ser buenos ciudadanos y buenas ciudadanas, políticamente activos, es decir que tengan una responsabilidad hacia el bien común y de los demás.

³ Por cuanto las intenciones de Carlo Colombo eran crear una organización igualitaria, que ofreciera los mismos estímulos a chicos y chicas, y que pudiera llegar a jóvenes de todas las clases sociales. El periodo histórico se demostró que era todavía prematuro para aceptar y acoger entonces una organización juvenil adelantada y moderna. No fue

posible, por lo menos al comienzo, extender esta oportunidad a toda la sociedad, y entonces para sus exordios y para sus primeros años la UNGEI se quedó una organización de segmento y de élite.

- ⁴ Asociación Chicos Pioneros Italianos.
- ⁵ CNGEI. Gupo de Roma, De las Raíces a las Alas. *90 Años de Elecciones Cultura Oportunidad Universalidad Técnica CNGEI 1912-2002*. 2003. Disponible en: <<http://www.cngeiroma.it/>>.
- ⁶ Para una profundizar ver: Baden Powell (2005). En la introducción el fundador usa la palabra *sisterhood*. El término femenino en el idioma italiano es usado más infrecuentemente respecto al de hermandad, también utilizado en el vocabulario del lenguaje italiano. El Devoto e Oli (1979) alude a la relación natural entre hermanas; el enlace recíproco conectado al origen común (entre cosas de género femenino).
- ⁷ *Sii Preparato*: revista mensual ilustrada, oficial del CNGEI, editada en Roma desde 1914 a 1924. Desde el 1914 hasta al 1922 publicó una sección dedicada a las Exploradoras de la UNGEI.
- ⁸ El programa educativo de Giacomelli respondía perfectamente al objetivo de nacionalización de niños y niñas, que fue una exigencia en la Italia de las primeras décadas de 1900 y que fue cumplida proponiendo desde la infancia estímulos y recorridos patrióticos y nacionalistas. En ese sentido la postura de Antonietta Giacomelli que compartía la idea de una movilización de la infancia en una dirección nacional-patriótica, fue coherente con estas exigencias, considerada su explícita voluntad de combinar los elementos característicos del escultismo con el culto a la Patria y sus héroes. Para profundizar ver: Gibelli (2005) - introducción.
- ⁹ El Escultismo tuvo muchos “ingredientes” que pronto fueron retomados y reutilizados por el fascismo, creando una opinión sobre el mismo, en particular en el primer periodo, de cercanía al régimen, en el que se observaban algunas ideas en común y existían algunas posturas similares a las fascistas. Estas similitudes llegaron a convertirse enseguida en diferencias, cuando el movimiento scout en Italia no quiso entrar en el recorrido de fascistización, rechazando intrusiones del régimen en los programas y en la orientaciones.
Para profundizar ver Gibelli (2005) – introducción.
- ¹⁰ La Juventud Italiana del Littorio (GIL) fue una organización juvenil fascista, fundada el 29 octubre 1937, con el fin de acrecentar la prepara-

ción espiritual, deportiva y militar de los chicos italianos, fundada sobre los principios de la ideología del régimen

¹¹ En la carta conmemorativa por la muerte de Antonietta Giacomelli, la Comisaria Adriana Conter (1950, p. 17), autora de dicha carta, en la parte final escribió: “El fascismo un día ordenó disolver los grupos; se tuvo que obedecer y obedecimos llorando”.

¹² Para profundizar ver: Viezzoli (1968, p. 117-120).

¹³ Recordamos el Lupercale de Luigi Pirota o el Grupo Excursionistas Indomito, fundado por Viezzoli, Pirnetti, Jesurum, en Torino; los Jóvenes Excursionistas Italianos de Luigi Genovese en Pesaro; las Águilas Azules de Rivalta y Perfetti en Firenze; el Grupo de Excursionistas Independientes con sus jefes Borrani y Marzanti, experiencias ligadas todas ellas al Escultismo masculino, sin ninguna pista de las Exploradoras. Para profundizar ver: Viezzoli (1968, p.119-120).

¹⁴ Hombre político, fundador de la Asociación Scout Italianos.

¹⁵ La Juventud femenina de Acción Católica celebra en 1943 los veinticinco años. En el mismo año Chiara Lubich junto a algunas chicas de la región de Trentino crea el primer Fuego femenino.

¹⁶ El 30 enero 1945 el Consejo de los Ministros de L'Italia Libera, presidido por Bonomi aprueba el decreto ley De Gasperi-Togliatti que extiende el derecho de voto activo a las mujeres que han cumplido veinte años a 31 diciembre 1944. El decreto ley no reconoce a las mujeres el derecho de voto pasivo, no prevé que las mujeres sean, además de electoras, también elegidas. Será el decreto ley n. 74 del 10 marzo 1946 el que cancelará esta discriminación.

¹⁷ Asociación Scouts Católicos Italianos fundada por Mario de Carpegna en Roma en 1916.

¹⁸ Testimonio directo de los viajes hechos y de las visitas a los grupos nacientes. Se puede leer del mimeografiado “I viaggi de Padre Ruggi”, escrito del padre dominico.

¹⁹ Para profundizar ver: CNGEI; UNGEI (1918, Capítulo I, p. 6-17).

²⁰ Para profundizar ver: AGI (1964a) – Natura y fin. La Asociación Guías Italianas es un Movimiento educativo, de naturaleza apolítica, que tiene como fin cooperar con la Familia, la Iglesia y la Escuela en la formación del carácter de la juventud femenina italiana, según los principios y la práctica del método scout, en armonía con las condiciones de la vida nacional y los principios de la Religión Católica.

- ²¹ Para profundizar ver: Bazzocco *et al.* (2005).
- ²² Desde 1954 la Presidenta asume el nombre de Jefa Guía, llegando a presidir el Consejo General.
Para profundizar ver: Sica (2006a, p. 388).
- ²³ Las Conferencias Mundiales son el organismo oficial que tiene la competencia de establecer la política de las Asociaciones Mundiales, son el lugar donde todos los miembros titulares se reúnen para tomar decisiones y programar. Toman parte en las Conferencias Mundiales los miembros inscritos en la WAGGGS y en la WOSM, las dos organizaciones mundiales, respectivamente femenina y masculina. Las primeras cinco Conferencias Mundiales se celebraron con la gestión del Consejo Internacional, que pronto llegó a ser la Asociación Mundial en el 1928. Sólo durante la Segunda Guerra Mundial, las Conferencias Mundiales se celebraron cada dos años, hasta al 1954 cuando se decidió organizarlas cada tres. Hasta hoy ha habido treinta y tres Conferencias Mundiales. Veinte en la Región de Europa, seis en la Región del Hemisferio Occidental, tres en la Región de Asia-Pacífico, dos en Arabia y dos en África. Los datos pueden observarse en la tabla siguiente:

1922 – Cambridge, Reino Unido	1924 – Foxlease, Reino Unido
1926 – Centro de Conferencias Edith Macy, New York, Estados Unidos	1928 – Parad, Ungheria
1930 – Foxlease, Reino Unido	1932 – Bucze, Polonia
1934 – Adelboden, Svizzera	1936 – Stoccolma, Svezia
1938 – Adelboden, Svizzera	1946 – Evian, Francia
1948 – Cooperstown, Estados Unidos	1950 – Oxford, Reino Unido
1952 – Dombås, Norvegia	1954 – Zeist, Paesi Bassi
1957 – Petrópolis, Brasile	1960 – Atenas, Grecia
1963 – Nyborg, Danimarca	1966 – Tokio, Giappone
1969 – Otaniemi, Finlandia	1972 – Toronto, Canada
1975 – Sussex, Reino Unido	1978 – Teherán, Irán
1981 – Orléans, Francia	1984 – Tarrytown, New York, Estados Unidos
1987 – Njoro, Kenya	1990 – Singapore
1993 – Nyborg, Danimarca	1996 – Wolfville, Scozia
1999 – Dublino, Irlanda	2002 – Manila, Filippine

2005 – Ammán, Giordania

2008 – Johannesburg, SudAfrica

Disponible en: <<http://www.wagggsworldconference.org/en/home>>.

²⁴ La Conférence Internationale Catholique pour le Guidisme (CICG), fue el punto de llegada de un recorrido largo y desafiante, en que la AGI trabajó como protagonista, tanto por el compromiso adquirido con la causa, como por la posición estratégica en que se encontraba, que le daba la posibilidad de mantener un diálogo directo con la Santa Sede. La oficialidad de esta Conferencia se expresó con la firma de la Carta Católica del Guidismo y los argumentos principales de la Conferencia, titulada “Lumen ad revelationem Gentium”, ayudaron a las Jefas católicas tanto a profundizar en su misión de educación, de servicio y de testimonio de fe, como a hacer presente el Guidismo en la vida internacional de la Iglesia. Recorrido para llegar a la CICG:

I Conferencia Católica en Oxford (Inglaterra) 1947, delegada italiana: Maria Massimo Lancellotti.

II Conferencia Católica en Friburgo (Suiza) 1949, delegadas italianas: Maria Massimo Lancellotti y Cecilia Lodoli.

III Conferencia Católica en Vught (Holanda) Marzo 1951, delegadas italianas: Cecilia Lodoli e Irma Marchiori.

IV Conferencia Católica en San Sebastián (España) Julio 1953, delegadas italianas: Cecilia Lodoli, Maresa Bosinco y Maria Adelaide Boffi.

V Conferencia Católica en Roma Agosto 1955.

VI Conferencia Católica en Tutzing-Baviera Agosto 1958, delegadas italianas: Marcella Vaselli y Alessandra Falcetti.

VII Conferencia Católica en Compiègne (Francia) Agosto 1960 delegada italiana: Cristina Lurani Cernuschi.

VIII Conferencia Católica en Vienna (Austria) Junio 1963, delegadas italianas: Renata Selva, Emilia Bagnasco, Alessandra Falcetti, Franca Mazzucchelli.

Para profundizar ver: AA.VV. (2002, p. 269-271 y AGI (1964b, p. 19-21).

²⁵ Para profundizar el tema de la educación para la política: Bertolini (2003) y Erbetta (2003).

²⁶ Para una profundizar ver: Furia (2002, p. 24).

²⁷ El primer Jefe scout del CNGEI fue Gianfranco Trevisan y el primer Presidente el doct. Pellegrino Bellegati. En el curso de la historia desde

1976 hasta hoy, 2010, el CNGEI ha visto sólo tres mujeres en los cargos más altos: Chiara Olivo, la primera mujer Jefa Scout, desde 1982 a 1988, Maria Angela Botta, también Jefa Scout, desde 1992 a 1994 y Donatella Biozzi, como Presidenta desde 2004 a 2006.

²⁸ Asociación Guías y Scout Católicos Italianos, nacida en 1974 de la fusión entre la AGI y la ASCI.

Referencias bibliográficas

AA.VV. *Guidismo una proposta per la vita*. Roma: Nuova Fiordaliso, 2002.

BADEN POWELL, R. *Girl guiding*. Traduzione di Domenico Sorrentino. Roma: Nuova Fiordaliso, 2005.

_____. *L'educazione non finisce mai*. Roma: Nuova Fiordaliso, 2004.

_____. *Scoutismo per ragazzi*. Roma: Nuova Fiordaliso, 2003.

_____. La donna, Terzo scoglio. In: SICA, M. *La strada verso il successo*. Roma: Nuova Fiordaliso, 2000.

BAZZOCCO, G. et al. *Scoutismo Malgrado Tutto*, 2005.

BERTOLINI, P., *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina, 2003.

BERTOLINI, P.; PRANZINI, V. *Pedagogia scout*. Roma: Nuova Fiordaliso, 2003.

CONTER, A. Antonietta Giacomelli. *Boy Scout*, n. 2, Año IV, febrero, 1950.

DAL TOSO, P.; BERTINI, M.C. *Legge e promessa*. Centro documentazione Agesci, 2005.

DAL TOSO, P., et al. *Una promessa tante vite*. Donne protagoniste nel Guidismo. Roma: Nuova Fiordaliso, 2009.

DEVOTO, G.; OLI, G.C. *Vocabulario ilustrado de Idioma Italiano*. Milano: Reader's Digest, 1979. p. 1.121.

ERBETTA, A. *Sentido de la política y fatiga de pensar*. Bologna: Clueb, 2003.

FURIA, M. *Breve storia dello Scouting femminile in Italia*. Langhirano: CSSCC, 2002.

- GIBELLI, A. *El pueblo niño. Infancia y nación de la Grande Guerra a Salò*. Torino: Giulio Einaudi, 2005.
- MAZZOCATO, G.D. *Il vento e la roccia*. Milano: Paoline, 2007.
- MICHEL, A.A. Una paladina del bene: Antonietta Giacomelli (1857-1949). Rovereto: Accademia degli Agiati, 1954.
- OLIVO, C. *Relación sobre la actividad mixta del I Reparto Prímulas de Bologna entre Octubre 1959 y Abril 1960*. 1960.
- RUGGI D'ARAGONA, A. *Personalità della Donna, appunti del Campo*. La Verna, 1956.
- _____. *Le Guide di oggi le Donne di domani*. 2. ed. Roma: Collana del Trifoglio, 1952.
- _____. *Le Guide di oggi, le Donne di domani*. Roma: Organizzazione Editoriale Tipografica, 1945.
- PAOLINI, A. *Quello che ogni Guida deve sapere*. Roma: OET, 1945.
- PISA, B. *Crescere per la patria*. Milano: UNICOPLI, 2000.
- SCHIRRIPIA, V. *Giovani sulla frontiera: Guide e Scout cattolici nell'Italia repubblicana (1943-1974)*. Roma: Studium, 2006.
- SICA, M. *Storia dello Scoutismo in Italia*. Roma: Scout Fiordaliso, 2006a.
- VIEZZOLI, A. *Crónica evocadora*. Trieste: Centro Estudios Scout F. Olivo, 1968.

Riviste

- ANTONELLI, F. Le Giovinette Esploratrici. *La lettura*, rivista del Corriere della Sera, Milano, 1915.
- CIVERA. Dirigentes femeninas para Lobatos. *Sii Preparato*, CNGEI, n. 7, Año XIX, p. 86, luglio 1950.
- CORRADINI ADAMI, E. Breves apuntes de historia de la UNGEI fino al 1976, año de la unificación de las dos ramas de la asociación. *Info-Orden*, Año 12, n. 65, julio 2009.
- EL TRÉBOR. Año IX, n. 3, marzo 1961.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, M.L. 2009: 80 años de Guidismo en España, 100 en el mundo. *Revista de Ciências da Educação*, Ano XII, n. 20, p. 125-164, 1º semestre, 2009.

GARCÍA RODRÍGUEZ, M.L.; BOSNA, V.V.A. Claves educativas del Guidismo. *Revista de Ciências da Educação*, Ano XII, n. 21, p. 347-380, 2º semestre, 2009.

LAGRAVE, R. M. Una emancipación bajo tutela. Educación y trabajo de las mujeres en el XX siglo. In: DUBY, G.; PERROT, M. *Historia de las Mujeres – El Novecientos*. Bari: Laterza, 2007.

PELAMATTI, L. Lo scautismo femminile dal punto di vista pedagogico. *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, 1971.

SCHIRRIPIA, V. Il lievito nella pasta: educazione femminile e mutamento sociale nelle riviste delle guide cattoliche italiane. *La Chiesa nel tempo*, n. 3, 2007.

TROVA, A. L'Associazione Guide Italiane: agli albori dello scautismo cattolico femminile in Italia (1943-1948). *Il Risorgimento*, XLVI, n. 2-3, Milano: Tipografia Ed. Cens, 1994.

Riviste e documenti associativi scout

Il Congresso Internazionale. *Sii Preparata*, Rovereto, UNGVI, Anno III, n. 3-4, marzo-aprile, 1926.

Jeunesse Engagée, n. 46 bis di *Routes Nouvelles*, pubblicazione degli Eclaireuses Eclaireurs de France.

L'ESPLORATORE ASCI, *Lady Baden Powell a Roma*. n. 7, 1945.

Per una organizzazione nazionale di Giovinette Esploratrici. *Sii Preparato*, CNGEI, Anno II, fasc. 2-3, Gennaio, 1915.

Regolamento provvisorio e sperimentale dei branchi misti, Trieste, 1º novembre, 1961.

Scolte: future donne. *Il Trifoglio*, AGI, Anno VII, n. 2, marzo, 1959. AGI. *Direttive di Branca Coccinelle*. 2. ed. Roma: Tipografia Lugli, 1968.

_____. *Direttive per la Branca Guide*. Roma: Tipografia Lugli, 1966a.

_____. *Direttive per la Branca Scolte "La Via"*. Roma: Tipografia Lugli, 1966b.

_____. *Direttive AGI*. Roma: Tipografia Lugli, 1964a.

- _____. *Venti Anni di Vita AGI*. Roma: Tipografia Lugli, 1964b.
- _____. *Quello che ogni Guida deve sapere*. 3. ed, 1960.
- _____. *Quello che ogni Guida deve sapere*. 2 ed, 1956.
- _____. Statuto, 1954.
- _____. *Norme Direttive 1945*. Roma: Colombo, 1945.
- Annuario CNGEI, UNGEI, CNSSI*. Roma: Ed. di Scouting, 1965.
- Atto Costitutivo della Federazione Italiana Guide*. Ed Esploratrici, 27 luglio 1945.
- CNGEI. *Regolamento CNGEI*, Aggiornamento settembre, 2006.
- _____. Gupo de Roma, De las Raíces a las Alas. *90 Años de Elecciones Cultura Oportunidad Universalidad Técnica CNGEI 1912-2002*. 2003. Disponible en: <<http://www.cngeiroma.it/>>.
- _____. *Organizzazione e regolamento*, agosto, 1924.
- _____. *Statuto e regolamento generale*. Roma: Stabilimento Tipografico Riccardo Garroni, 1915.
- _____. *Statuto*. Roma: Stabilimento Tipografico Riccardo Garroni, 1914.
- CNGEI; UNGEI. *Statuto*, 1949.
- _____. *Statuto*. Roma: Tipografia delle Mantellate, 1918.
- FEDERACIÓN ITALIANA DE GUÍAS Y EXPLORADORAS (FIGE). *Estatuto*, 27 de julio de 1945.
- MP. Le prime Pioniere in Italia. *Il Pioniere*, Anno I, n. 2, milano, Maggio, 1915.
- MAYNARD, A.M. *Sii Preparata*, Roma, ed. FIGE, 1950.
- TINCANI, L. *Memoriale per PIO XIII sul Guidismo*, 1944.
- PF. Ragazze Pioniere. *Il Pioniere*, Milano, Anno I, n. 9, dicembre, 1915.
- PAPALE CANUDO, A. L'ungei, documento associativo, [19--].
- ROSSI, M. Chi sono e come si preparano le Giovanette Esploratrici. *Sii Preparato*, CNGEI, Anno II, fasc. 11, settembre, 1915.
- SAVINI, A. *Unità Ausiliarie Femminili di Protezione Civile*. Un mese di storia...autunno 1966. Riedizione Anna Canudo, ottobre del 2006.

_____. Ordinamento ramo femminile del CNGEI. *Sii Preparato*, CNGEI, Anno II, n. 4-5, aprile-maggio, 1946.

SICA, M. Antonietta Giacomelli e le sue Volontarie. *Esperienze & Progetti*, rivista bimestrale del Centro Studi ed esperienze scout Baden Powell, n. 162, marzo-aprile, 2006b.

SPYCHER, H. La Donna come Capo Branco. *Sii Preparato*, CNGEI, Anno XIX, n. 10-11, ottobre-novembre, 1950.

TOMMASI, D. Padre Agostino Ruggi d'Aragona O.P. *Esperienze & Progetti*, rivista bimestrale del Centro Studi ed Esperienze Scout Baden Powell, n. 61, gennaio-febbraio, 1987.

_____. Giuliana di Carpegna. *Esperienze e Progetti*, rivista bimestrale del Centro Studi ed esperienze scout Baden Powell, n. 56, gennaio-febbraio, 1986.

UNGEI. *Regolamento tecnico*, Prefacio, 1970.

_____. *Regolamento*. Roma: Sede Centrale, 1946.

UNGVI. *Manuale per le organizzatrici dirigenti e istruttrici*. Prefacio. Milano: A. Vallardi, 1923.

Website

WIKIPEDIA. Disponible en: <<http://es.wikipedia.org/wiki/Guidismo>>. Acceso en: 24 de junio de 2010.

WAGGGS. Disponible en: <<http://www.waggsworldconference.org/en/home>>. Acceso en: 24 de junio de 2010.



IV - Seção Nacional

IV - National Section

Gestão de equipes no terceiro setor

Management teams in the third sector

Recebido: 24/05/2010

Aprovado: 21/08/2010

Regiane Carla Gonçalves Rodrigues

Pós-graduada em Psicopedagogia e Psicomotricidade: Do Diagnóstico à Intervenção pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena, e em Gestão de Pessoas pela Universidade do Grande ABC (UniABC). Psicóloga pelo UNISAL, unidade de Lorena. Orientadora de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida e Prestação de serviço à Comunidade. *E-mail*: re-carla@hotmail.com

Célia Regina de Melo Parente

Pós-graduada em Educação Inclusiva pela Universidade Castelo Branco e em Gestão de Pessoas pela Universidade do Grande ABC (UniABC). Assistente Social pela Faculdade Paulista de Serviço Social (FAPSS) de São Caetano do Sul/SP. Analista Técnica da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA). *E-mail*: celia.parente@ig.com.br

Resumo

Este artigo é um trabalho composto por quatro partes e que objetiva identificar o papel e os desafios que o líder desempenha no processo de gestão de equipes no 3º setor, bem como levantar o perfil dos profissionais que as compõem. Na primeira parte, o estudo refere-se a um breve histórico sobre o 3º setor e sua relação

com o mercado de trabalho na atualidade. A segunda enfoca teorias e concepções acerca da liderança, da função do líder e de suas características, assim como os tipos de liderança, as implicações e os desafios do líder frente às novas tecnologias de gestão de equipes, mais especificamente no 3º setor. A terceira aborda a questão do comportamento humano nas organizações como um todo, o comprometimento das equipes de trabalho e a reciprocidade entre indivíduo e organização. A quarta parte traz uma investigação empírica feita a partir de entrevistas com gestores e profissionais de áreas distintas que compõem equipes de trabalho em uma organização não governamental (ONG).

Palavras-chaves

Terceiro setor, liderança, gestão de equipes.

Abstract

This is a work composed of four parts, aimed at identifying the role the leader plays in the process of team management in the third sector and its challenges, as well as raise the profile of the professionals who make up such teams. In the first part, the study refers to a brief history of the third sector and its relationship to the labor market nowadays. The second focuses on theories and concepts about leadership, the role of leader and their characteristics, as well as types of leadership, the implications and challenges facing the new leader of the team management technologies, specifically in the third sector. The third addresses the question of human behavior in organizations as a whole, the involvement of work teams and reciprocity between individual and organization. The fourth part provides an empirical investigation carried out through interviews with managers and professionals from different areas that make teams work in an NGO- Non Governmental Organization.

Keywords

Third sector, leadership, team management.

Introdução

A gestão de pessoas baseia-se no fato de que o desempenho de uma organização – seja do 1º, 2º ou 3º setor – depende fortemente da contribuição das pessoas que compõem as equipes de trabalho, da forma como estão organizadas, como são estimuladas, capacitadas e, sobretudo, mantidas e lideradas para que possam exercer poder e liberdade de decisão, levando a uma maior flexibilidade e a uma maior reação diante das constantes mudanças do mercado.

Atualmente, as organizações possuem uma visão mais abrangente do papel das pessoas. Antes, os indivíduos eram vistos simplesmente como recursos dotados de habilidades, capacidades e conhecimento para a execução de tarefas e para alcançar os objetivos da organização/empresa. Hoje, há a percepção das pessoas como elas são realmente, ou seja, dotadas de características próprias de personalidade, valores, crenças, atitudes, aspirações e objetivos individuais. As pessoas fazem parte da organização e possuem talentos que precisam ser desenvolvidos e mantidos, pois é o capital humano que leva a organização na direção que ela determina. Dessa forma, gestão de pessoas significa, hoje, independentemente do segmento, o envolvimento e o desenvolvimento das mesmas.

A escolha do descrito tema justifica-se pela contribuição ao projeto Novo Horizonte, pertencente à organização não governamental (ONG) Associação Cultural Comunitária Dom Décio Pereira (onde os pesquisados atuam), haja vista que o estudo poderá se constituir em uma ferramenta para os gestores do citado projeto, de modo a melhor gerir suas equipes.

Este artigo procura contribuir, modestamente, para ampliação dos estudos na área social, e nesse contexto, o profissional de administração e de áreas afins também poderá ser beneficiado, tendo a possibilidade de valer-se desse trabalho para enriquecer seu conhecimentos acerca do assunto.

1. Breve histórico do 3º setor no Brasil

No Brasil, assim como em outros países, o 3º setor – que coexiste com o 1º setor, representado pelo governo, cumprindo este uma função administrativa dos bens públicos, correspondendo, assim, às ações do Estado com fins públicos, no âmbito municipal, estadual e federal, e o 2º setor, representado pelo mercado, ocupado pelas empresas privadas com fins lucrativos – está em crescimento. Quanto à questão conceitual do 3º setor, não há um consenso por parte daqueles que pesquisam o assunto, havendo, assim, diversas definições.

Segundo Fernandes (2002, p. 21), o conceito denota:

Um conjunto de organizações e iniciativas privadas que visam à produção de bens e serviços públicos. Este é o sentido positivo e expressa bens e serviços públicos, nesse caso implica uma dupla qualificação, não gera lucros e responde a necessidades coletivas.

Para Rothgiesser (2002, p. 2),

Terceiro Setor seriam iniciativas privadas que não visam lucros e iniciativas na esfera pública que não são feitas pelo Estado. São cidadãos participando de modo espontâneo e voluntário, em ações que visam o interesse comum.

O conceito mais aceito, segundo Gonçalves (2008, p. 2) “[...] é o que se trata de uma esfera de atuação pública, não estatal, formada a partir de iniciativas voluntárias, sem fins lucrativos, no sentido comum.”

Do exposto, há algo em comum entre o 3º setor e o Estado: ambos devem cumprir uma função eminentemente coletiva. Há, portanto, o agrupamento de uma grande variedade de instituições no 3º setor: ONGs, fundações e institutos empresariais, associações comunitárias, entidades assistenciais e filantrópicas, assim como várias outras instituições sem fins lucrativos.

No século XX, surgiram outras religiões que, juntamente com a Igreja Católica, passaram a atuar no campo da caridade com fins

filantrópicos, associadas ao Estado. Todavia, no período republicano, a relação Igreja e Estado mudou, uma vez que, antes, esses dois segmentos objetivavam o atendimento e a assistência das questões sociais. Nessa nova fase, passaram a atuar outras religiões, utilizando-se das mesmas práticas da Igreja Católica e beneficiando-se, também, de parcerias com fins filantrópicos junto ao Estado (BRASIL, 2001).

Além da introdução de novas instituições atuando em setores que até então tinham a atuação de atores tradicionais, um outro fator que colaborou para essa mudança de relacionamento entre a Igreja e o Estado foi a modernização da própria sociedade, fruto da industrialização e da urbanização da época, fazendo com que aumentasse a complexidade dos problemas sociais. Dentro desse contexto, começaram a aparecer na década de 1930 várias entidades da sociedade civil, a maioria também atrelada ao Estado. O Estado Novo deu continuidade ao processo de criação de organizações de finalidade pública. Ainda nesse período, cresceu o número de entidades atuando no 3º Setor, cuja representatividade já não era tão definida, ou seja, não se tratava mais só de Igrejas e Estado, mas também de entidades não governamentais, sem fins lucrativos e de finalidade pública (BRASIL, 2001).

Uma sociedade tradicionalmente hierarquizada e desigual se acentuou nas décadas de 1970 e 1980, e logo começaram a surgir movimentos sociais, opondo-se, especialmente, às práticas autoritárias do regime militar desse período e reivindicando direitos sociais.

Vale destacar a Constituição de 1988, que, em um amplo processo de mobilização social, promoveu melhorias no que diz respeito ao aumento dos direitos de cidadania, política e princípios da descentralização na promoção de políticas sociais (BRASIL, 1988). Adicionalmente, ocorreram muitas pressões dos movimentos populares por meio dos chamados *lobbies* populares no Congresso Nacional, a fim de que emendas populares fossem aprovadas. Se-

gundo Teixeira (2000, p. 31), “[...] é inegável que a Nova Constituição representou um avanço no que diz respeito à política social no Brasil.”

Constata-se nas últimas décadas um crescimento quantitativo e qualitativo do 3º setor como um todo, em especial das ONGs. Com a consolidação democrática por meio das pluralidades partidárias, da formação de sindicatos e dos fortalecimentos de movimentos sociais urbanos e rurais, abriu-se espaço para uma atuação mais efetiva das ONGS.

Em virtude da atuação ineficiente do Estado, em especial na área social, o 3º setor vem crescendo e se expandindo em várias áreas, objetivando atender à demanda por serviços sociais, requisitados por uma quantidade expressiva da população menos favorecida, pelas quais o Estado e os agentes econômicos não têm interesse ou não são capazes de prover.

De acordo com Gonçalves (2008), seu crescimento ocorre em virtude também de práticas cada vez mais efetivas de políticas neoliberais do capitalismo global, produzindo instabilidade econômica, política e social, principalmente nos países do terceiro mundo. Segundo Bava (2000, p. 55):

Esse setor tem como premissa básica, a equidade e a justiça social como um todo. A Campanha Ação Contra a Fome, a Miséria e pela Vida, foi um marco pela sua abrangência e poder de mobilização que coloca nos seguintes termos: Vamos sonhar, pensar e praticar a democracia, cada um fazendo a sua parte, tomando iniciativa, pondo a sua própria capacidade a serviço de todos e com isso, exercer o direito e o dever de cidadania.

Até mesmo o 2º setor, que funciona com uma lógica diferente, na qual visa ao lucro, já a partir da década de 1990, encabeçou e dirigiu recursos para programas e projetos sociais, especialmente por meio de suas fundações e institutos, sendo assim mais uma opção de recursos para o 3º setor.

Isso acontece porque tanto o Estado quanto o mercado não conseguem responder aos desafios do desenvolvimento com equidade e justiça social. Oliveira (1991 *apud* FERNANDES, 2002, p. 12) coloca que:

A participação dos cidadãos é essencial para consolidar a democracia, e uma sociedade civil dinâmica é o melhor instrumento de que dispomos para reverter o quadro de pobreza, violência e exclusão social que ameaça os fundamentos de nossa vida em comum.

O universo em que atuam as organizações do 3º setor vem colocando crescentes desafios para o trabalho que elas desenvolvem. Por um lado, percebe-se que as demandas sociais crescem e se multiplicam, tendo em vista a orientação adotada pelo Estado no Brasil quanto à questão social; por outro, estão mais complexas as relações políticas que envolvem as organizações, aumentando a necessidade de relacionamento com instâncias de governo, diversificando-se as disputas entre múltiplos atores envolvidos na formulação e na implementação de políticas públicas, além do surgimento de novos sujeitos que tentam influir em decisões. Isso significa que as questões às quais as organizações respondem precisam ser compreendidas em seu caráter estrutural, para que seja possível dar sentido a ações de caráter específico. Compreender o todo implica considerar os múltiplos aspectos da realidade com que se trabalha. Diante desse contexto, surge também a necessidade de profissionalização dentro do cenário do 3º setor.

A década de 1990 representou para o 3º setor brasileiro um momento importante e significativo, no qual a expansão e o aumento da visibilidade das organizações que o compunham foram acompanhados pelo agravamento da carência de recursos financeiros e pelo aumento das preocupações com a eficiência, eficácia, resultados e qualidade. Esse cenário estimulou o crescimento de iniciativas de aperfeiçoamento e de profissionalização da gestão dessas organizações, orientadas para novas estratégias de sustentabilidade. A ges-

tão de pessoas emergiu como importante vertente dessa questão, uma vez que os processos de profissionalização em curso estavam assentados, fundamentalmente, sobre as competências e o comprometimento dos profissionais que trabalham para essas organizações (OLIVEIRA, 1991 *apud* FERNANDES, 2002).

1.1 Características e desafios das organizações não governamentais

Segundo Landim (2002), o conceito de ONG foi e é muito discutido tanto no âmbito nacional como internacional, pois essas instituições ocupam o espaço social que está em constante mudança, e, por isso, exige que elas se adaptem aos novos tempos. Daí as múltiplas definições de ONG. Para Landim (2002, p. 22): “Toda instituição autônoma, privada que visa o bem estar social, sem fins lucrativos e que se caracteriza pelo trabalho voluntário, pode se encaixar na denominação de ONG.”

Como características principais dessas organizações, pode-se elencar o conjunto de agentes, práticas, crenças e discursos, constituído por três feixes de relações: para baixo com a base, horizontalmente com outras ONGs e para cima com as agências de cooperação.

Já Tenório (2000) aponta que as ONGs caracterizam-se por serem organizações sem fins lucrativos, autônomas, isto é, sem vínculo com o governo, voltadas para atendimento das necessidades de base popular, complementando a ação do governo. Elas têm suas ações financiadas por agências de cooperação internacional, em função de projetos a serem desenvolvidos, e contam com trabalho voluntário.

As ONGs atuam por meio da promoção social, visando contribuir para um processo de desenvolvimento que supõe transformações estruturais da sociedade. Sua sobrevivência independe de mecanismos de mercado ou da existência de lucro (TENÓRIO, 2000).

Segundo Sandoval (*apud* TENÓRIO, 2000, p. 12) “[...] as características inerentes às ONGs e a evolução de seu papel têm profundas implicações no tipo de gestão praticado por elas.”

Ainda de acordo com o referido autor, as ONGs possuem características em comum:

- o trabalho nas ONGs é motivado por um ideal compartilhado pelos membros que a compõem, principalmente de suas equipes de técnicos e de direção;
- o planejamento de suas atividades está sujeito às fontes de financiamento. Esse processo de planejamento, embora nem sempre formalizado em um plano, caracteriza-se pela participação dos membros das ONGs e de consultores externos, bem como pela frequente análise do contexto;
- nem sempre as ONGs têm uma ideia clara de sua missão, de forma a delimitar suas ações, fixar objetivos e metas e avaliar seus resultados;
- a ânsia de atender à comunidade, o que basicamente determina a inclusão de um novo projeto ou atividade aos já estão em andamento, alia-se à disponibilidade de agenda e ao interesse de cada membro do corpo técnico, provocando um desgaste muito grande devido ao excesso de horas de trabalho, sem possibilidade de avaliar o retorno para a entidade;
- os membros das ONGs possuem alto grau de compartilhamento das atividades a serem desenvolvidas, porém nenhuma sistematização dos dados para efeito de avaliação do desempenho gerencial;
- sua organização prima pela informalidade, praticamente sem normas e procedimentos escritos, o que as torna ágeis, mas dificulta sua gestão, porque as funções e as responsabilidades de seu papel não são claramente definidas;
- o tipo de trabalho que elas realizam apresenta dificuldades para ser avaliado, seja por seu efeito de longo prazo, seja por seu caráter mais qualitativo, e o produto de seu trabalho, em geral, não é vendido, o que torna sua produção dependente de doações.

A partir de 1980, com as mudanças ocorridas na conjuntura dos países latino-americanos, as ONGs passaram a se defrontar com

desafios que punham em xeque sua forma de gestão. Segundo Tenório (2000) a conjuntura assumiu as seguintes características:

- índices cada vez mais altos de inflação;
- emergência ou vigência de governos democráticos;
- implantação de uma política neoliberal de desenvolvimento, agravando a pobreza;
- crescimento do setor informal da economia e descrédito do Banco Mundial e das instituições internacionais com relação ao destino dado pelos órgãos governamentais aos recursos alocados em programas de desenvolvimento social.

Essa conjuntura, aliada à descoberta pelo Banco Mundial de que as ONGs podiam ser uma das soluções para os problemas sociais do desenvolvimento, obrigava-as a repensar sua missão, sua forma de atuação e seu funcionamento.

Na década de 1990, as ONGs se viram diante dos seguintes desafios, ainda de acordo com Tenório (2000):

- sair do micro para macro, isto é, não limitar suas ações a micror-regiões, e sim contribuir com sua experiência para o desenvolvimento macro;
- sair do privado para o público, deixando de atuar na clandestinidade para atuar de forma mais transparente e divulgando ao público o que são, o motivo de suas lutas e as suas propostas, e passar da resistência à proposta, ou seja, da ação contra o Estado e à margem do mercado para uma ação participante.

Além dos desafios já apontados, as ONGs brasileiras também enfrentam dificuldades de financiamento, visto que os recursos estão sendo direcionados para regiões mais necessitadas, como África e Leste Europeu.

Sandoval (1992 *apud* TENÓRIO, 2000, p. 24) conclui que:

Em termos de eficácia, por vezes o resultado alcançado por essas organizações pode ser questionado e em termos de eficiência, as Ongs apresentam algumas limitações na área administrativa, como

desempenho gerencial, profissionalização, de pessoal, diminuição de custos indiretos, entre outros elementos relativos à sua operacionalização.

Para superar esses desafios que podem ameaçar sua existência e sua eficiência administrativa, as ONGs, de acordo com Tenório (2000), têm de pensar em acrescentar às suas peculiaridades novos instrumentos de gestão, dotando seus quadros de habilidades, conhecimentos e atitudes que asseguram, ao fim e ao cabo, o cumprimento dos objetivos institucionais. Além disso, trabalhar por meio de redes, identificar claramente produtos, áreas de atuação e cidadãos-beneficiários, compartilhar ou dividir mercados, criar mecanismos mais eficazes de controle que possibilitem avaliar o impacto das ações executadas, ganhar maior visibilidade perante a sociedade, divulgando o produto do trabalho realizado, são alguns dos resultados que se podem esperar desse aprendizado.

O autor citado complementa destacando que foi dentro de um contexto, marcado pela impotência do Estado para atender às demandas sociais, que surgiram propostas alternativas, à margem da esfera governamental. Talvez a alternativa mais significativa nesse caso tenha sido o aparecimento das chamadas ONGs, mais recentemente conhecidas como organizações do setor público não governamental. Essas organizações não fazem parte do Estado, nem a ele estão vinculadas, mas possuem caráter público na medida em que se dedicam a causas e problemas sociais. Apesar de serem sociedades civis privadas, elas não têm como objetivo o lucro, e sim o atendimento das necessidades da sociedade.

1.2 Terceiro setor e o mercado de trabalho

O 3º setor deixou de ser uma opção para quem quer um trabalho voluntário. Há alguns anos, trabalhar em uma organização não governamental era sinônimo de muito esforço e sem expectativa de

retorno financeiro. Hoje, o 3º setor é um mercado em expansão, que abriga milhares de profissionais das mais diversas áreas.

Falcão (2004) ressalta que o 3º setor cresceu muito nos últimos anos devido ao aumento das necessidades sociais e às mudanças no comportamento das pessoas que passaram a olhar com mais preocupação os setores da sociedade que precisavam de melhorias. Desse modo, apesar de parecer contraditório, as ONGs tornaram-se uma opção a mais no mercado de trabalho não só para profissionais com experiência, mas também para aqueles que ainda não a possuíam. E acrescenta: “E mais do que isso, tornaram-se um crescente mercado de trabalho para os brasileiros” (FALCÃO, 2004, p. 86).

Rocha (2005) reforça esses argumentos ao colocar que o interesse em trabalhar no 3º setor é grande, visto que o banco de currículos disponível no *site* do Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE), mantido em parceria com a Mariaca & Associates, contava, na época, com mais de 3 mil profissionais cadastrados.

Com o aquecimento da economia, novas vagas de trabalho surgiram em diversos setores, porém, apesar da oferta de vagas e de profissionais, a seleção de recursos humanos para o 3º setor não é uma tarefa simples (ROCHA, 2005).

Renata Fillipi (*apud* ROCHA, 2005) destaca que:

Primeiramente, é importante que o profissional a ser contratado tenha afinidade com a causa que a organização que está contratando defende. Além disso, o interesse em atuar no terceiro setor vem aumentando significativamente e as organizações não-governamentais devem tentar atrair profissionais de mercados mais profissionalizados, como indústrias e outros segmentos, para formarem suas equipes. O autor completa realçando que, com a afinidade pela causa e interesse no terceiro setor, fica mais fácil o profissional aceitar as condições salariais e de trabalho praticados pelas ONGS.

Segundo a Revista das ONGs (2010):

Muito tem sido falado recentemente sobre o crescimento e a profissionalização do trabalho no 3º setor. A maioria das reportagens que abordam o tema em jornais, revistas, TV ou mesmo na internet anuncia o aparecimento de inúmeras oportunidades nesse “novo setor da economia”. Alguns mais otimistas chegam a sugerir que as organizações já estariam, inclusive, remunerando funcionários em patamares compatíveis com o setor privado.

Dados e resultados de pesquisas realizadas nos últimos anos por centros de estudos e universidades têm sido utilizados para “comprovar” a crescente importância do segmento. Ocorre que, geralmente, estes estudos foram realizados com objetivos distintos e empregam metodologias e fontes diversas que dificilmente poderíamos chegar a números exatos sobre o assunto.

No entanto, percebe-se sim uma mudança na percepção de grupos da sociedade em relação à importância das ações, do papel e da missão dessas organizações e a sua contribuição hoje para com o mercado de trabalho, representado pelas oportunidades de emprego que esse setor oferece.

2. Teorias e concepções acerca da liderança

A maioria das pessoas encontra muita dificuldade para expressar a palavra liderança, e as definições apresentadas por especialistas muitas vezes entram em conflito, pois esse conceito procura estabelecer conexões entre variáveis distintas, como atributo pessoal, tipologia e contingencialidade (GOULART, 2006).

Pode-se perceber que cada autor contribuiu com novos conceitos e ideias, os quais, ao longo do tempo, foram se sedimentando e alicerçando um corpo integrado de teorias.

Na abordagem clássica da administração, a função do líder era estabelecer e fazer cumprir critérios de desempenho para atingir objetivos organizacionais. A atenção principal do líder focava-se na

necessidade da organização, e não nas necessidades do indivíduo (STONER; FREEMAN, 1995).

Segundo a teoria das relações humanas, a função do líder era facilitar o alcance dos objetivos, mediante a cooperação entre os liderados, e, ao mesmo tempo, proporcionar oportunidades para o seu crescimento e aperfeiçoamento pessoal. O enfoque principal, ao contrário da escola da administração científica, localizava-se nas necessidades individuais, e não naquelas da organização.

Segundo a teoria X de Douglas McGregor, os líderes admitem que os liderados não são suficientemente maduros ou motivados, portanto o líder não pode conceder-lhes muita autonomia. A teoria Y, do mesmo autor, em contraste, admite que os liderados são maduros e podem receber autonomia para realizar suas tarefas (STONER; FREEMAN, 1995).

O líder organizacional, proposto pela teoria estruturalista, deve ter personalidade flexível, alta resistência à frustração, capacidade de adiar as recompensas e um permanente desejo de realização. Já o líder na teoria contingencial deve identificar que atitude, procedimento ou técnica administrativa poderá, em uma situação e momento específico e sob circunstâncias específicas, contribuir melhor para a obtenção dos objetivos da organização.

Na evolução do conceito de liderança, há uma evolução gradativa de um estilo de liderança autoritário, fundamentado na orientação da teoria X, para uma orientação democrática que busca motivar o empregado a se considerar parte contribuinte da organização, baseando-se nos valores humanos e sociais. A descentralização das decisões e a delegação de responsabilidade permitem maior grau de liberdade para que as pessoas desenvolvam suas atividades, assumindo desafios e satisfazendo as suas necessidades de autorrealização. Se houver a participação na tomada de decisão, os empregados passam a se comprometer mais com os objetivos da organização (STONER; FREEMAN, 1995).

Dearlove e Crainer (2000) dividem as escolas de pensamento sobre liderança nas seguintes categorias:

1. teoria do grande homem: predominante no final do século XIX e início do século XX, fundamentada na premissa de que o líder nasce com habilidades de liderança inatas, inexplicáveis e incompreensíveis para a maioria dos seres humanos, exaltando-os como heróis;
2. teoria do traço: ainda uma teoria atual que consiste em identificar os traços de personalidade de grandes homens, considerados líderes para propiciar o desenvolvimento do líder;
3. teoria do poder e da influência: fundamenta-se na premissa de que todos os caminhos levam ao líder, e nega o papel dos seguidores e a força da cultura organizacional;
4. teoria behaviorista: ressalta o que fazem os líderes, e não as suas características. Autores que defendem essa linha são: Blake e Mouton, criadores da grade gerencial, e Rensis Likert, que propõe uma classificação de sistemas de administração com quatro perfis organizacionais;
5. teoria da situação: destaca a liderança como específica em cada situação em vez de um tipo especial de personalidade. Fundamenta-se no princípio de que cada situação diferente exige formas diferentes de liderança. Seus criadores foram Kenneth Blanchard e Paul Hersey;
6. teoria da contingência: é uma evolução da teoria situacional que busca selecionar as variáveis, associadas à circunstância, que melhor identificam o estilo de liderança e as mais adequadas em cada situação;
7. teoria transacional: ressalta o relacionamento entre líderes e seguidores e analisa os ganhos mútuos da troca, do líder, ao oferecer recursos ou recompensas em troca, do compromisso dos seguidores ou da aceitação da sua autoridade, por exemplo;
8. teoria da atribuição: adiciona uma maior importância dos seguidores, concentrando-se nos fatores subjacentes à atribuição de liderança a um determinado fator;
9. teoria da transformação: baseia-se na motivação intrínseca no relacionamento de trocas e enfatiza o comprometimento, e não

a conformidade dos seguidores. Portanto o líder é um visionário inovador e autossuficiente.

Pode-se verificar que a liderança é um tema de extrema complexidade, de múltiplas definições e interpretações, com raízes históricas na teoria da administração e influenciadas diretamente por fatores psicológicos, morais e ambientais. Faz-se conveniente, então, buscar explicações conceituais mais profundas sobre o fenômeno.

2.1 Liderança: conceitos e considerações

Para Wagner e Hollenbeck (2003, p. 244), “[...] liderança refere-se ao uso de influência simbólica e não coercitiva para dirigir e coordenar as atividades dos membros de um grupo organizado para a realização de objetivos do grupo.”

Stoner e Freeman (1995) enfatizam que, na literatura organizacional sobre liderança, existem definições ilimitadas, incontáveis artigos e polêmicas e que a maioria dos pesquisadores concorda com alguns traços comuns, mas que são importantes para os líderes: consciência, energia, inteligência, domínio, autocontrole, sociabilidade, abertura a experiências, conhecimento da relevância de tarefas e estabilidade emocional. Os referidos autores afirmam que a liderança é vista como a realização de atos que auxiliam o grupo a atingir seus resultados preferidos. Tais ações devem estar focadas na promoção do estabelecimento dos objetivos do grupo, melhoria da qualidade de interação entre os membros, na coesão do grupo e no compartilhamento dos recursos disponíveis.

Drucker (1997) ressalta que em crise não há liderança partilhada – quando o barco está afundando o capitão não pode convocar uma reunião para ouvir as pessoas, tem de dar ordens. Esse é o segredo da liderança partilhada: saber em que situações agir como chefe e em que situações atuar como parceiro. Em outras palavras,

a tarefa do líder é desenvolver líderes, pois toda empresa necessita deles, ainda que muitas negligenciem o seu desenvolvimento.

Para Stoner e Freeman (1995), a atividade principal de um líder é produzir a mudança. A sua ação deve se pautar sobre três dimensões fundamentais: estabelecer a direção estratégica da empresa, comunicar essas metas aos recursos humanos e motivá-los para que sejam cumpridas. Esses autores consideram que as capacidades de liderança são inatas, embora todas as pessoas devam ser encorajadas para que se tornem líderes. Todos os líderes de sucesso têm uma grande paixão por algo, sentimento esse que é mais forte do que eles e do que a organização.

Bennis (1996, p. 93) “[...] reforça que um bom gestor faz as coisas bem, enquanto um bom líder faz as coisas certas.” Ele identifica quatro competências comuns nos líderes: visão, capacidade de comunicação, respeitabilidade e desejo de aprendizagem. Também afirma que os líderes são pessoas com capacidade para se expressar plenamente.

Como é possível perceber, vários autores buscaram definir o conceito de liderança apresentando ações que, sendo realizadas por indivíduos, consistem em características de liderança ou na influência do ambiente. Outros definem liderança com atributos, como tensão e energia, ou sob o prisma dos atributos morais, competências analíticas, técnicas e políticas. Ainda há aqueles que ressaltam a função primária do líder como sendo a de produzir mudança, considerando as capacidades de liderança inatas.

Verifica-se que a maioria dos autores possui a visão de que o líder deve fazer convergir as necessidades individuais com as da organização. Além disso, os traços de uma personalidade marcante e o conhecimento generalista do ambiente externo e interno da organização são imprescindíveis a um líder.

As diversas visões apresentadas sobre liderança confirmam que a ação de liderar demanda a realização de objetivos com e por meio

de pessoas. Os objetivos somente serão efetivados se as ações forem assimiladas e correspondidas pelos membros da equipe, portanto requerem a cooperação e mobilização das pessoas. Antunes (2007, p. 109) acrescenta que:

O líder pode facilitar o descobrimento do potencial de cada membro da equipe e de como tal potencial pode ser utilizado nas situações já existentes, bem como nas novas, direcionando suas ações para a conquista dos objetivos da instituição.”

2.2 A função do líder e suas características

Para Bennis (1996, p. 95), “[...] a presença do líder é importante para a eficácia das organizações, para as freqüentes turbulências e mudanças do ambiente, bem como, integridade das instituições.”

O cenário atual exige uma liderança capaz de se moldar rapidamente por meio do posicionamento do líder diante das situações e exige seguidores mais ativos e responsáveis perante as atividades do cotidiano. Segundo Bennis (1996), as principais características que os líderes possuem são: visão sistêmica, paixão, integridade, autoconhecimento, sinceridade e maturidade, curiosidade e audácia.

Bennis (1996) expõe ainda que, em todos os setores da vida (pessoal, social ou profissional), as pessoas necessitam de estímulos como ponto de partida para as ações cotidianas, de motivos que agreguem valor e de uma direção que mostre os caminhos para que a ação se concretize. O líder tem como finalidade ser esse guia, mentor e facilitador do desenvolvimento das pessoas; é quem dá vida e razão de ser para as pessoas por meio do significado, da visão e da confiança.

Toda organização se baseia em um conjunto de significados partilhados que constituem a sua filosofia empresarial. Para Bennis (1996), o líder possui a capacidade de influenciar e de organizar significado para as pessoas da organização.

O autor referido acrescenta que a liderança, por meio do significado, tem como finalidade criar uma comunidade de aprendizagem

que torne a organização mais eficaz. O líder também tem o papel de ser o agente de mudanças, e, para isso, ele deve trabalhar a arquitetura social da empresa, seguindo critérios de maturidade e de bom senso, pois nem todos visualizam a necessidade de mudanças, e, geralmente, o nível estratégico mantém-se apático diante dessa realidade. O líder é um arquiteto social efetivo – aquele que compreende a organização, modela as regras novas e vigentes e traduz tudo isso em um novo significado, que é aprendido por meio da visão e da comunicação – na medida em que administra significados.

2.3 Liderança no 3º setor

Para que o gestor possa exercer eficazmente a sua função, não basta somente que o comando da organização lhe delegue autoridade formalmente. Faz-se necessário que exerça a gestão com liderança, isto é, com o reconhecimento, por seus pares e subordinados, da autoridade que lhe foi conferida.

A liderança sustentada pela coerção não é legitimada pelos subordinados e, mesmo sendo eficiente durante algum tempo, implica um desgaste gradual nas relações interpessoais que acaba minando a autoridade do líder e, conseqüentemente, afetando o desempenho da organização (MOTTA, 1991). O referido autor distingue três dimensões que englobam as qualidades e as habilidades requeridas para um líder: a organizacional, a interpessoal e as qualidades pessoais. Na dimensão organizacional concentram-se os conhecimentos que o líder deve dominar acerca da organização e de seu contexto. A dimensão interpessoal, por sua vez, reúne as habilidades relacionadas aos processos de interação e de comunicação entre o líder e seus liderados. E na terceira dimensão estão agrupadas as qualidades individuais de um líder, como: autoconhecimento, iniciativa, coragem, persistência e integridade.

Outro aspecto fundamental da liderança é a capacidade do líder de se adaptar às diferentes situações enfrentadas. Determinadas ta-

refas exigem uma atuação mais centralizadora; em outras ocasiões, é possível encontrar padrões de liderança caracterizados pela concessão de maior liberdade aos subordinados. Na realidade, a liderança deve ser suficientemente maleável para se adequar às situações, ora enfatizando mais as relações interpessoais, ora o cumprimento de metas (MOTTA, 1991).

Nas ONGs, observou-se a tendência de selecionar os dirigentes e os gestores entre os membros da organização. Nesse processo, as escolhas recaem sobre aqueles que são reconhecidos como líderes em função de sua capacidade técnica, capacidade de articulação e/ou carisma. Contudo, o fato de muitas vezes os membros das ONGs já trabalharem juntos há certo tempo faz com que a liderança baseada nas relações interpessoais prevaleça sobre uma liderança centrada no cumprimento de metas, daí a necessidade de enfatizar esse aspecto no dia a dia da gestão das ONGs (MOTTA, 1991).

2.4 Liderança e motivação

É também função do líder estimular os liderados na execução de suas atividades. Para isso, é fundamental identificar suas expectativas em relação ao trabalho, ou seja, os motivos pelos quais trabalham, de maneira a criar uma relação mais satisfatória entre o indivíduo e sua tarefa.

Na tentativa de compreender o que motiva as pessoas a realizarem suas tarefas, diversas teorias foram desenvolvidas para dar às organizações instrumentos que possibilitem aumentar o entusiasmo, a dedicação, a cooperação e a produtividade do indivíduo no trabalho.

De acordo com Tenório (2000), uma das mais importantes teorias sobre a motivação é a teoria de Maslow, que parte do princípio de que o indivíduo, por meio de seu comportamento, procura atender a determinadas necessidades e que estas se encontram hierarquizadas. Identifica-se, assim, uma pirâmide na qual podem ser classificados cinco tipos de necessidades, sendo que o indivíduo

só buscaria a necessidade imediatamente acima, se a de baixo já estivesse satisfeita: na base estão situadas as necessidades relativas à compreensão do indivíduo (alimentação, moradia, repouso, atividade sexual); imediatamente acima, as necessidades relacionadas à manutenção (saúde, estabilidade); no terceiro patamar, as necessidades de associação, que permitem ao indivíduo se identificar com um grupo social; no quarto nível, as necessidades relativas à estima, isto é, ser aceito, respeitado, admirado, reconhecido; por último, as necessidades de autorrealização, ou seja, aquelas que contribuem para a felicidade do ser humano.

Ainda conforme Tenório (2000), a premissa de Maslow de que indivíduo não procura atender a uma necessidade superior enquanto não tiver uma inferior saciada tem-se mostrado limitada. O que se observa na prática é que, em determinado momento, o indivíduo tem necessidades mais presentes do que outras, porém todas elas subsistem simultaneamente, em graus diferenciados, variando de indivíduo para indivíduo. Essa constatação explica a dificuldade de se implantar sistema de incentivos que garantam o atendimento de todas as necessidades individuais, o que se constitui em um desafio a ser enfrentado por todas as organizações.

Tenório (2000) reporta-se a outra teoria de motivação elaborada por Herzberg, que tem como ponto de partida a análise de dois grupos de fatores que as organizações podem usar na tentativa de motivar seus empregados. Um grupo é composto de fatores chamados de higiênicos e está diretamente relacionado às necessidades de conservação, manutenção e sociais de Maslow. Outro é composto de fatores motivacionais e que engloba as necessidades às quais Maslow se refere como estima e autorrealização.

Identificam-se como fatores higiênicos: o salário básico, o ambiente físico de trabalho, os benefícios sociais, as relações interpessoais entre colegas e chefia e subordinados. Os fatores motivacionais são: o aumento de responsabilidade, um *status* mais elevado,

uma autonomia maior com relação ao trabalho e a possibilidade de exercer a criatividade.

Tenório (2000) elenca que os fatores higiênicos da teoria de Herzberg têm capacidade limitada para aumentar e manter um bom desempenho. No entanto, são capazes de criar insatisfação se não forem suficientes para atender às necessidades básicas. Já os fatores motivacionais seriam os que realmente estimulariam um maior entusiasmo, dedicação, cooperação e produtividade.

Segundo Tenório (2000, p. 91)

No que diz respeito ao tema motivação nas ONGS pesquisadas constatamos que o quadro dirigente e técnico é altamente estimulado a trabalhar pela essência da missão da organização, contagiando, em certo grau, o pessoal que presta trabalho administrativo e serviços. Assim, segundo as teorias apresentadas, essas organizações estimulam a motivação de seus membros pela auto-realização, que provem da afinidade existente entre objetivos organizacionais e objetivos pessoais. Manter esse fator representa um diferencial almejado por outras organizações como forma de atingir seus objetivos. No entanto, apesar de bem sucedidas quanto à motivação de seu quadro técnico e gerencial, as ONGs se deparam frequentemente com a dificuldade de motivar seu pessoal administrativo. Esses profissionais, por não se identificarem tão fortemente com a missão organizacional, tendem a demandar remunerações e benefícios mais satisfatórios, o que quase sempre é difícil de atender, dadas às limitações de recursos com que as ONGS convivem.

3. As pessoas e as organizações

Tenório (2000) expõe que, para ultrapassar as suas limitações individuais, as pessoas se agrupam para formar organizações, no sentido de alcançar objetivos comuns. À medida que as organizações são bem-sucedidas, elas sobrevivem, crescem e requerem maior número de pessoas para a execução de suas atividades. Essas pessoas, ao ingressarem nas organizações, perseguem objetivos individuais diferentes daqueles que formaram originalmente as organizações.

Isso faz com que, gradativamente, os objetivos organizacionais se distanciem dos novos participantes.

Assim, as organizações e os indivíduos possuem objetivos a alcançar. Aquelas recrutam e selecionam seus recursos humanos para, com eles e por meio deles, alcançarem objetivos organizacionais (produção, rentabilidade, redução de custos, ampliação do mercado, satisfação das necessidades da clientela etc.). Todavia, os indivíduos, uma vez recrutados e selecionados, têm objetivos pessoais que lutam para atingir, e, muitas vezes, servem-se da organização para consegui-los.

Em outros termos, o relacionamento indivíduo x organização nem sempre é um relacionamento cooperativo e satisfatório; muitas vezes é um relacionamento tenso e conflitivo. Tenório (2000) diz que

[...] nas organizações do Terceiro Setor, a diversidade dos problemas enfrentados pelas instituições beneficentes comumente deixam os funcionários e colaboradores diretos em vulnerabilidade emocional, o que pode acentuar os conflitos interpessoais, exigindo do líder competências em gestão de conflitos e motivação da equipe. O papel do líder na manutenção do clima da organização é muito importante, pois gerir organizações significa interagir com pessoas a todo momento, significa conciliar, ou pelo menos tentar a medição entre interesses dissidentes, percepções divergentes, necessidades específicas, relações incongruentes, gostos e estilos peculiares, emoções ambíguas e expectativas diversas. Enfim, gerir equipes implica também gerir conflitos.

Segundo Wagner e Hollenbeck (2003 *apud* TENÓRIO, 2000), o conflito é um processo de oposição e de confronto que pode ocorrer entre indivíduos ou grupos nas organizações, geralmente decorrente de relações de poder e competição.

Prioste (2008) ressalta que o líder pode encorajar a equipe a criar deliberadamente um clima em que se coloque a diversidade, a discordância e a diferença como valores positivos.

Para Chiavenatto (1992, p. 190):

O conflito pode gerar resultados positivos quando, desperta sentimentos e energia dos membros do grupo, e essa energia estimula o interesse em descobrir meios eficazes de realizar as tarefas, bem como soluções criativas e inovadoras. O conflito estimula ainda sentimentos de identidade dentro do grupo, aumentando a coesão grupal, o conflito é um modo de chamar a atenção para os problemas existentes e serve para evitar problemas mais sérios, atuando como mecanismo de correção.

O autor completa sua análise considerando que, se o conflito pode também trazer resultados construtivos ou negativos para pessoas, grupos e, sobretudo, para a organização como um todo, a questão primordial será como administrar o conflito de forma a aumentar os efeitos construtivos e a minimizar os efeitos destrutivos. Essa é uma tarefa que cabe ao gerente, pois é ele quem deve sempre buscar uma solução construtiva. Portanto ele deve saber escolher adequadamente as estratégias de resolução para cada caso.

De acordo com a realidade institucional do 3º setor, entende-se que a gestão de conflitos é um dos maiores desafios para o líder de equipe nessas organizações, considerando a complexidade do contexto, a diversidade de problemas e as características pessoais e profissionais dos membros que a compõem.

De acordo com Tenório (2000, p. 142),

[...] as estratégias de mediação de conflitos podem indicar caminhos facilitadores, porém necessitam de adaptações de acordo com a situação específica, devendo considerar os elementos sutis envolvidos nesse processo.”

3.1 Estilos de administração de conflitos

As pessoas nunca têm objetivos e interesses individuais idênticos, mas as diferenças que eles apresentam sempre produzem alguma espécie de conflito. Este é inerente à vida de cada indivíduo e faz parte da natureza humana; constitui o lado oposto da cooperação.

A definição da palavra conflito está ligada à discórdia, divergência, dissonância, controvérsia ou antagonismo. Para que haja conflito, é preciso haver diferença de uma das partes envolvidas.

Segundo Chiavenatto (1992, p. 181):

O conflito existe quando uma das partes, seja indivíduo ou grupo, tenta alcançar seus próprios objetivos interligados com alguma outra parte e esta interfere na outra que procura atingir seus objetivos. A interferência pode ser ativa-mediante ação para provocar obstáculos bloqueios ou impedimentos, ou passiva mediante omissão. Assim o conflito é muito mais do que um simples desacordo ou desavença: constitui uma interferência ativa ou passiva, mas deliberada para impor um bloqueio sobre a tentativa de outra parte alcançar seus objetivos.

O conflito pode ocorrer no contexto do relacionamento entre duas ou mais partes, entre pessoas ou entre grupos (como conjunto de pessoas). Na realidade a situação nem sempre é muito simples, pois a maior parte dos conflitos se acha envolvida por uma complexa trama de interesses que variam de pessoa para pessoa dentro das organizações.

As equipes, assim como as pessoas, desenvolvem estilos próprios para lidar com conflitos, baseado no desejo de satisfazer seus próprios interesses *versus* o interesse da outra parte.

Chiavenatto (1992) considera e descreve cinco estilos de administrar conflitos por meio de duas dimensões: a dimensão assertiva, na tentativa de satisfazer seus próprios interesses, e a dimensão cooperativa, na tentativa de satisfazer os interesses de outras partes.

1. estilo competitivo: reflete assertividade para impor o seu próprio interesse e é utilizado quando uma ação pronta e decisiva deve ser rapidamente imposta em ações importantes ou impopulares, durante as quais a urgência ou a emergência se torna necessária ou indispensável;
2. estilo de evitação: reflete a postura nem assertiva nem cooperativa e é apropriada quando um assunto é trivial, quando não existe nenhuma chance de ganhar, mesmo quando uma demora

- para obter maior informação se torna necessária ou quando um desentendimento pode ser muito oneroso;
3. estilo de compromisso: reflete uma moderada porção de ambas as características de assertividade e de cooperação. Esse estilo é apropriado quando os objetivos de ambos os lados são igualmente importantes, quando os componentes tem igual poder e ambos os lados querem reduzir as diferenças ou quando as pessoas precisam chegar a alguma solução temporária sem pressão de tempo;
 4. estilo de acomodação: reflete um alto grau de cooperação e funciona melhor quando as pessoas sabem o que é errado, quando um assunto é mais importante do que outros, quando se pretende construir créditos sociais para utilizar em outras situações ou quando manter a harmonia é o mais importante;
 5. estilo de colaboração: reflete tanto um alto grau de assertividade como de cooperação. O estilo colaborativo habilita ambas as partes a ganhar, enquanto se utiliza uma substancial parcela de negociação e de intercâmbio. O estilo de colaboração é importante quando os interesses de ambos os lados são importantes, quando os pontos de vista das partes podem ser combinados para uma solução mais ampla e quando o compromisso de ambos os lados requer consenso.

3.2 Trabalho em grupo x trabalho em equipe

Como o presente estudo se refere à gestão de equipes, será feita a distinção entre trabalho em grupo e trabalho em equipe.

Sobre esse assunto, França (2008) destaca a diferença entre grupo e equipe. Para esse autor,

o grupo em uma equipe é setorial que busca realizar a atividade designada e formalizada em que há preocupação pela atividade do setor e insuficiente conhecimento e envolvimento com a atividade total. São indivíduos ensimesmados ou empenhados em realizar sua fatia na atividade.”

Ainda para França (2008):

“Uma Equipe de Trabalho é fundamentada na existência de um conjunto ou de um grupo de pessoas que se aplica no desenvolvimento

de uma tarefa ou trabalho. Os membros de uma equipe possuem algum envolvimento e compromisso com a filosofia e com o resultado final da tarefa desenvolvida. São indivíduos liderados por um responsável que retém e transmite informações das etapas do trabalho, envolvidos com o desenvolvimento de determinadas tarefas, que somadas completam o todo do trabalho.”

Moscovici (1994) pensa de modo semelhante e elenca que os especialistas em desenvolvimento humano têm afirmado que grupos caminham juntos, mas não se afinam, e que equipes compreendem seus objetivos e engajam-se em alcançá-los de forma compartilhada. Em uma equipe, portanto: há comunicação verdadeira; opiniões divergentes são estimuladas de forma sadia; existe confiança mútua entre os seus membros; riscos são assumidos juntos; habilidades de uns possibilitam o complemento das habilidades dos demais. Enfim, há respeito, mente aberta e cooperação.

Para Marques (2008), quando se fala em trabalhar em equipe, fala-se em um maior volume de atividades, maior responsabilidade, comprometimento, flexibilidade, colaboração e esforço pessoal. O outro conceito – trabalhar junto – significa ter a obrigação de apresentar resultados com a ajuda de outras pessoas, mas sem que isso seja algo construtivo para ambos.

Oliveira (1991), acerca dessa proposição, expressa que um dos processos mais necessários à obtenção de bons resultados no contexto organizacional é o processo do trabalho em equipe caracterizado pela cooperação. Esse autor acrescenta que, por meio do trabalho em equipe, é possível ultrapassar nossas próprias limitações, atingindo resultados que, sozinhos, não se conseguiria atingir. Oliveira (1991) finaliza enfatizando que o trabalho em equipe significa cooperar, isto é, trabalhar lado a lado, unindo esforços para obtenção de um resultado comum.

De acordo com Basso (*apud* MICHELETTI, 2008):

Grupo é um conjunto de pessoas com objetivos comuns que, em geral, reúne-se por afinidades. O respeito e os benefícios psicológicos que os membros encontram, em geral, produzem resultados de aceitáveis a bons. No entanto, este grupo não é uma equipe. Já Equipe é um conjunto de pessoas com objetivos comuns atuando no cumprimento de metas específicas. A formação da equipe deve considerar as competências individuais necessárias para o desenvolvimento das atividades e a conquista das metas, o respeito aos princípios da equipe, a interação entre seus membros e especialmente o reconhecimento da interdependência entre seus membros na conquista dos resultados da equipe. Deve favorecer, ainda, os resultados das outras equipes e da organização como um todo. É isso que torna o trabalho desse grupo um verdadeiro trabalho em equipe.

4. Investigação empírica

4.1 *Cenário da pesquisa*

- Associação Cultural e Comunitária Dom Décio Pereira – Projeto Novo Horizonte.

4.1.1 *Identificação*

- Associação Cultural e Comunitária Dom Décio Pereira;
- Projeto Novo Horizonte de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto.

4.1.2 *Histórico da instituição*

Essa associação foi constituída oficialmente a partir de 24 de setembro de 1995, sendo o fruto das aspirações da comunidade de Eldorado (Diadema) que se organizou visando à melhoria da qualidade de vida.

Os trabalhos começaram a ser mais bem desenvolvidos quando a Paróquia Nossa Senhora dos Navegantes, com seu trabalho social, envolveu-se com a Associação, tornando-se uma grande parceira.

A partir desse momento, os trabalhos começaram a ser realizados conjuntamente entre a Paróquia Nossa Senhora dos Navegantes e a Associação Comunitária Padre Landell de Moura.

Assim a entidade buscou, em constante diálogo com o poder público municipal, participar de políticas públicas que viabilizassem um atendimento de qualidade para a população, conforme explicitado na sua missão.

Em julho de 2003, foi assinado um convênio com o órgão municipal Fundação Florestan Fernandes, de formação profissionalizante. Neste convênio, estabeleceu-se a participação do acompanhamento do Programa de Educação para o Mundo do Trabalho (PEMT). Com a continuidade deste convênio, em 2004, a entidade passou a acompanhar a execução, na dimensão pedagógica, do projeto municipal Adolescente Aprendiz. Nesse mesmo ano, foi instalado um núcleo da EDUCAFRO.

Em outubro de 2003, celebrou-se o convênio com a Secretaria de Educação Cultura Esporte e Lazer (SECEL) da prefeitura de Diadema para o programa Creche Lugar de Criança. Este novo convênio se iniciou com o atendimento de 80 crianças dos núcleos habitacionais União e Zuffo, e a Creche Navegantes foi instalada no bairro Jardim Inamar. Em dezembro do mesmo ano, o convênio foi ampliado, e mais 75 crianças passaram a ser atendidas na Creche Frei Ambrósio, instalada no Bairro do Eldorado. Portanto, passaram a ser atendidas 155 crianças de dois a seis anos de idade, além de um acompanhamento familiar.

Com a Secretaria de Assistência Social e Cidadania, celebrou-se, em março de 2004, o convênio com o Programa Estadual de Proteção Social Básica e Especial, no qual atividades eram desenvolvidas para ampliação do universo informacional, cultural, esportivo e de lazer, bem como o fortalecimento dos vínculos relacionais, apoio pessoal e familiar. Atualmente, 200 crianças e adolescentes de sete a 14 anos e 11 meses são atendidos.

Em setembro de 2004, foi firmado o convênio com a prefeitura municipal de Diadema para acompanhamento da medida socioeducativa de prestação de serviço à comunidade para 80 adolescentes.

Com o Governo Federal, celebrou-se, ainda nesse mês de setembro, uma parceria para execução do Plano de Atendimento Integral à Família (PAIF) para 300 famílias, juntamente com o Centro Cultural Eldorado Cidadão.

Em abril de 2006, nasceu o projeto Novo Horizonte, por meio da parceria entre a entidade Associação Cultural Comunitária Dom Décio Pereira e a então Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), atual Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo para adolescentes (Fundação CASA). Essa ação conjunta no município de Diadema é responsável pela execução da medida socioeducativa de liberdade assistida, prevista na lei nº 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de acordo com os Artigos 112, 118 e 119 (BRASIL, 1990). Cabe salientar que este mesmo projeto também acompanha adolescentes inseridos nas medidas socioeducativas de prestação de serviço à comunidade e de semiliberdade. Assim sendo, este artigo focalizará os profissionais atuantes nas três medidas (liberdade assistida, semiliberdade, prestação de serviços à comunidade).

No projeto Novo Horizonte, são atendidos cerca de 180 adolescentes nas três medidas socioeducativas já citadas por um total de 11 profissionais, que são gestores de equipes, psicólogos, pedagogos e assistentes sociais que fazem parte de uma equipe multidisciplinar.

4.2 Objetivo geral

Identificar o papel que o líder desempenha no processo de gestão de equipes no 3º setor, os principais desafios, o perfil dos profissionais que compõem tais equipes e o elemento motivador para o exercício laborativo no 3º setor.

4.3 Procedimentos metodológicos

Utilizou-se a pesquisa qualitativa que visa entender como acontece o fato, a busca, a compreensão e a interpretação do fenômeno, tendo como principal objetivo explorar e especificar o fenômeno. O método foi o indutivo, pois se partiu dos dados para a teoria, passando por definições que poderiam se concretizar ou não no decorrer do processo de investigação. Mas este método é também criativo e intuitivo e se dá pela análise comparativa de uma amostra. A abordagem filosófica é a dialética, baseada na análise de dados, visando à transformação e a uma possível intervenção. Quanto à coleta de informações, utilizamos o levantamento bibliográfico, com uma busca sistemática de dados sobre o assunto abordado.

4.4 Instrumentais e técnicas

Foi feita entrevista semiestruturada que, além de complementar os dados bibliográficos, visando à compreensão das informações, dos conhecimentos e das opiniões sobre o assunto em questão, foi composta por questionário aberto com nove perguntas, o que permitiu respostas mais amplas e livres que traduziram a opinião de quem respondeu com clareza, facilitando, assim, a análise.

Questionário
1. Apresente seu perfil profissional.
2. Quais são as competências necessárias para se trabalhar no 3º setor?
3. Por que trabalhar no 3º setor?
4. Qual é o elemento motivador?
5. Você pretende fazer carreira no 3º setor?
6. Como você concebe o papel do gestor no 3º setor?
7. Trabalhar em grupo ou em equipe?
8. Qual é o principal desafio para quem trabalha no 3º setor?
9. Você acredita no futuro do 3º setor?

4.5 Amostra

A amostra foi composta por nove profissionais que atuam no 3º setor, mais especificamente na ONG Associação Cultural e Comunitária Dom Décio Pereira, no Projeto Novo Horizonte, em medidas socioeducativas distintas, com formação superior acadêmica em psicologia, pedagogia e serviço social.

4.6 Apresentação dos dados

Os dados da pesquisa estão apresentados nas Tabelas de 1 a 9 (Ver anexo ao final do artigo).

4.7 Análise de dados

Os passos percorridos para elaboração do estudo que embasa este artigo incluem levantamento bibliográfico sobre as ONGs e pesquisa de campo com intuito de coletar o máximo de informações relativas à dinâmica de trabalho dessas organizações.

A partir das particularidades que envolvem o contexto organizacional das ONGs, procurou-se desenvolver um trabalho de pesquisa que respondesse às principais dificuldades enfrentadas por essas organizações.

Cabe ressaltar que, apesar do esforço de adequar os conceitos e os instrumentos à realidade das ONGs, por meio dos dados obtidos, os profissionais entrevistados fazem parte de um grupo de trabalho que desenvolve suas atividades em equipe, muito embora sem saber, às vezes, identificar a diferença entre grupo e equipe, o que fica claro na resposta da entrevistada 8 (“não identifico diferença no emprego dos dois termos”) e conforme França (2008) destaca na seção 3.2.

Por fim, Micheletti (2008) diz que equipe é um conjunto de pessoas com objetivos comuns atuando no cumprimento de metas específicas, conforme já ressaltado na seção 3.2.

Com relação às competências necessárias para se trabalhar no 3º setor, os entrevistados apontaram: criatividade, pró-atividade, capa-

cidade empreendedora, disponibilidade, dinamismo. No entanto, a flexibilidade aparece como uma constante nos discursos, muito embora não tenha sido apontada como competência primordial. Esse aspecto vai ao encontro das colocações de Stoner e Freeman (1995), na seção 2, que salienta que o líder organizacional, proposto pela teoria estruturalista, deve ter personalidade flexível, alta resistência à frustração, capacidade de adiar as recompensas e um permanente desejo de realização. Já o líder na teoria contingencial deve identificar que atitude, procedimento ou técnica administrativa poderá, em uma situação e momento específico e sob circunstâncias específicas, contribuir melhor para a obtenção dos objetivos da organização.

Os entrevistados, quando questionados sobre do porquê de se trabalhar no 3º setor, apontaram vários aspectos, tais como: gratificação pessoal e profissional, identificação com a causa e oportunidade de aprendizado. Porém, dos nove entrevistados, três consideraram a possibilidade de o profissional ser um agente de mudança e transformação social. Esses dados podem se relacionar com a ideia de Tenório (2000) que, na seção 1.1, ressalta que as ONGs possuem características em comum, entre elas, o fato de que nas entidades o trabalho é motivado por um ideal compartilhado pelos membros que a compõem, principalmente de suas equipes de técnicos e direção.

Quanto à questão 5, que aborda a pretensão do profissional fazer carreira no 3º setor, dos nove entrevistados: três responderam negativamente devido às dificuldades relacionadas à sustentabilidade dos projetos, às incertezas e, principalmente, à escassez de recursos; um não respondeu com objetividade por considerar “cedo para afirmar em que segmento pretende fazer carreira, devido a pouca experiência no 3º setor”; os demais, ou seja, os cinco restantes, responderam positivamente por acreditarem no trabalho com pessoas, por serem desafiados e, principalmente, por terem afinidade com a causa e acreditarem que podem ser agentes de transformação, como mencionado

anteriormente. Esse pensamento é reforçado pela afirmação de Rocha (2005), na seção 1.2, enfatizando que, primeiramente, é importante que o profissional a ser contratado tenha afinidade com a causa que a organização que está contratando defende.

Curiosamente, apesar de todas as dificuldades relatadas (escassez de recursos, falta de autonomia, situações conflituosas, a precariedade do setor e a falta de sustentabilidade dos projetos), oito entrevistados foram unânimes quando questionados a respeito da credibilidade no 3º setor e somente um vê o 3º setor de forma pessimista (“sou bastante pessimista com o 3º setor, vejo as ONGs como uma resposta de um Estado falido que não cria políticas para sanar determinadas problemáticas sociais”).

Em relação à questão 4 (que avalia o elemento motivador), os pesquisados apontaram, mesmo diante de tantas dificuldades, vários elementos: possibilidade de ser um agente de transformação, gratificação pessoal, trabalhar em prol da melhoria da qualidade de vida, identificação com o trabalho, compromisso das pessoas que atuam no 3º setor, troca de saberes, liberdade de atuação, gratificação pessoal e profissional. Isso confirma que a motivação é algo pessoal.

A motivação está no interior de cada um de nós e depende de fatores externos. Somente nós é que podemos direcioná-la. Portanto, a motivação está atrelada a história de vida de cada um, tal como expões Bennis (1996) na seção 2.2.

Quanto à questão 6 (como os entrevistados concebem o papel do gestor líder no 3º setor), boa parte dos entrevistados destacou que ele deve ser bom administrador, indo ao encontro do pensamento de Bennis (1996), na seção 2.2, que afirma que o líder também tem o papel de ser um arquiteto social efetivo na medida em que administra significados. O arquiteto social é aquele que compreende a organização, modela as regras novas e vigentes e traduz tudo isso em um novo significado, aprendido por meio da visão e da comunicação.

No tocante a pergunta número 8 (o principal desafio para o segmento), dos nove pesquisados, cinco destacaram a dificuldade com recursos e a precariedade dos equipamentos como elementos desafiadores para se trabalhar no 3º setor. Outros dois entrevistados ressaltaram a questão relacionada à insustentabilidade dos projetos. Tais respostas confirmam que o papel do líder é imprescindível nesse segmento, o que é descrito na seção 2.2 por Bennis (1996, p. 95), “[...] a presença do líder é importante para a eficácia das organizações, para as freqüentes turbulências e mudanças do ambiente, bem como, para a integridade das instituições.”

Considerações finais

O estudo deste artigo, em sua discussão geral, trata da gestão de equipes no 3º setor, sendo este um tema relevante, uma vez que, como o próprio trabalho revela, é um segmento que se encontra em expansão.

Por meio das afirmações dos autores citados e da análise dos dados em relação ao instrumento utilizado, podemos ressaltar que a pesquisa mostra que os gestores do 3º setor, referente ao universo recortado, ou seja, gestores da entidade Associação Cultural e Comunitária Dom Décio Pereira, apresentam o seguinte perfil: idade média de 30 anos, sexo predominantemente feminino, formação acadêmica referente à área de ciências humanas, sendo a experiência no 3º setor correspondente à média de 35 meses.

Com referência ao fator motivador, a pesquisa demonstrou que os entrevistados apontaram vários elementos, tais como: possibilidade de ser um agente de transformação, gratificação pessoal, trabalho em prol da melhoria da qualidade de vida, identificação com o trabalho, compromisso das pessoas que atuam no 3º setor, troca de saberes, liberdade de atuação, gratificação pessoal e profissional.

Pertinente ao papel do gestor no 3º setor, foi observado que os pesquisados fizeram as seguintes pontuações: o gestor deve ser fa-

cilitador e mediador, administrar todos os tipos de situações, saber planejar, elaborar e acompanhar projetos, bem como administrar as diversas situações e ser compreensivo.

Quanto aos desafios, a pesquisa elucida que boa parte dos entrevistados referiu-se às dificuldades com recursos e à precariedade dos equipamentos como elementos desafiadores para se trabalhar no 3º setor.

Por se reportar aos aspectos referentes à gestão de equipes, a pesquisa que embasa este artigo trata de questões importantes àqueles que se ocupam dessa linha teórica, e, embora modesta, em função das dimensões e da precisão dos dados, sua discussão pode ser considerada relevante.

Esse estudo poderá auxiliar as pessoas que atuam no projeto Novo Horizonte e no 3º setor, constituindo-se como um instrumento para seus administradores, a fim de conciliar os interesses dos funcionários com os dos coordenadores. Também poderá contribuir para que os gestores repensem suas posturas em relação ao seu papel e a influência que exercem na vida dos seus subordinados e do público-alvo.

Tendo em vista que as autoras do presente artigo atuam no 3º setor, saber mais sobre esse tema trouxe grande contribuição no sentido de enriquecimento de conhecimento e de possível tomada de decisões futuras. Logo, essa pesquisa poderá auxiliar profissionais que atuam na área descrita (3º setor), uma vez que traz informações acerca dos gestores desse segmento.

Referências bibliográficas

ADULIS, Dalberto. *ONGS ampliam o mercado de trabalho*. Disponível em: <<http://www.integral.br/noticias/noticia.asp?noticia=37429>>. Acesso em: 7 de março de 2008.

ANTUNES, Celso. *Abrindo as portas do futuro: aprender a aprender a relacionar-se e trabalhar*. São Paulo: Papirus, 2007.

- BAVA, Silvio Caccia. O terceiro setor e os desafios do estado de São Paulo para o século XXI. In: ABONG (Org.). *ONGs Identidades e desafios atuais*. São Paulo: Autores associados, 2000. p. 41-86.
- BENNIS, Warren. *A formação do líder*. São Paulo: Atlas, 1996.
- Brasil. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. BNDES. *Terceiro setor e desenvolvimento social*. Relato setorial n° 3, julho de 2001. Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/relato/tsetor.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2008.
- _____. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). *Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1990.
- _____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- CHIAVENATTO, Idalberto. *Gerenciando pessoas: o passo decisivo para a administração participativa*. 3. ed. São Paulo: Makron, 1992.
- DEARLOVE, Des; CRAINER, Stuart. *O livro definitivo das marcas: histórias e revelações das 50 maiores marcas do mundo*. São Paulo: Makron, 2000.
- DRUCKER, Peter Ferdinand. *Administração de organizações sem fins lucrativos: princípios e práticas*. São Paulo: Pioneira/ Fund. Vanzolini, 1997.
- FALCÃO, Joaquim. *Democracia, direito e terceiro setor*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- FERNANDES, Rubem. César. *Privado porém público: o terceiro setor na América Latina*. 2 ed. Rio de Janeiro: Dumaré, 2002.
- FRANÇA, Luciano Spina. *Equipe ou time de trabalho*. Disponível em: <www.guiarh.com.br/PAGINA21T.htm>. Acesso em: 23 de abril de 2008.
- GONÇALVES, Hebe Signorini. *O estado, o terceiro setor e o mercado: uma tríade completa*. Disponível em: <www.rits.org.br>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2008.

- GOULART, Iris Barbosa. *Temas de psicologia e administração*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- LANDIM, Leilah. Múltiplas identidades das ONGs. In: HADDAD, Sergio (Org.). *ONGs e universidades: desafios para cooperação na América Latina*. São Paulo: ABONG, 2002. p. 17-50.
- MARQUES, Ricardo. *A diferença entre trabalhar junto e trabalhar em equipe*. Disponível em: <<http://www.hotfrog.com.br/Empresas/Lpm-Assessorial-Em-Relacionamento-Com-O-Cliente/A-diferenca-entre-trabalhar-junto-e-trabalhar-em-equipe-2437>>. Acesso em: 23 de abril de 2008.
- MICHELETTI, Camila. *Trabalho em equipe: essencial para todas as empresas*. Disponível em: <http://carreiras.empregos.com.br/carreira/administracao/ge/sucesso/equipe/050704-trabalho_equipe.shtm>. Acesso em: 23 de abril de 2008.
- MOSCOVICI, Fela. *Equipes dão certo: a multiplicação do talento humano*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.
- MOTTA, Paulo Roberto. *Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1991.
- OLIVEIRA, Paulo de. *Afiando o machado: técnicas de liderança para a média chefia*. Aparecida: Ed. Santuário, 1991.
- PRIOSTE, Claudia Dias. *Liderança estratégica e gestão de conflitos no terceiro setor*. Disponível em: <<http://www.uniapaemg.org.br/admin/downloads/artigo20102005.pdf>>. Acesso em: 17 de abril de 2008.
- REVISTA DAS ONGS. *Mercado de trabalho e gestão no terceiro setor*. n. 48, 2010. Disponível em: <http://www.revistadasongs.com.br/como_montar_ong.php?ed=62>. Data de acesso: 12 de junho de 2010.
- ROCHA, Alexandre da. *Experiência, formação e identificação com a causa são decisivos na contratação para o terceiro setor*. 28 de março de 2005. Disponível em: <http://site.gife.org.br/artigos_reportagens_conteudo11403.asp>. Acesso em: 31 de janeiro de 2008.
- ROTHGIESSER, Tanya. *Sociedade civil brasileira e o terceiro setor*. Disponível em: <www.terceirosetor.org.br>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2008.

STONER, James Arthur Finch; FREEMAN, Edward. *Administração*. Tradução de Alves Calado. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1995.

TEIXEIRA, Ana Claudia. *Identidades em construção: as organizações não-governamentais no processo brasileiro de semocratização*. 2000. 166f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ciências Humanas) – Departamento de Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, 2000.

TENÓRIO, Fernando. *Gestão de ONGS: principais funções gerenciais*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2000.

WAGNER, John; HOLLENBECK, John. *Comportamento organizacional*. São Paulo: Saraiva, 2003.

ANEXOS

Tabela 1 – Perfil dos profissionais da ONG.

Entrevistado	Idade	Sexo	Formação acadêmica	Experiência no 3º setor
1	30 anos	Feminino	Psicóloga	12 anos
2	40 anos	Feminino	Assistente social	2 anos
3	45 anos	Feminino	Assistente social	6 anos
4	26 anos	Feminino	Pedagoga	2 anos
5	31 anos	Masculino	Assistente social	3 meses
6	25 anos	Feminino	Psicóloga	1 ano
7	25 anos	Feminino	Assistente social	9 meses
8	26 anos	Feminino	Pedagoga	9 meses
9	26 anos	Feminino	Psicóloga	11 meses

Tabela 2 – Competências necessárias para se trabalhar no 3º setor

Entrevistados	Competências necessárias para se trabalhar no 3º setor
1	Pró-atividade, criatividade persistência
2	Criatividade
3	Motivação , dinamismo e pró-atividade
4	Flexibilidade
5	Criatividade
6	Flexibilidade e disponibilidade
7	Flexibilidade
8	Capacidade empreendedora
9	Pró-atividade e dedicação

Tabela 3 – Por que trabalhar no 3º setor?

Entrevistados	Por que trabalhar no 3º setor?
1	Participação efetiva na transformação, realização pessoal e realização profissional
2	Empregabilidade
3	Possibilidade de mudança, afinidade com a causa, acreditar no ser humano

4	Gratificação, melhores condições financeiras, identificação
5	Oportunidade de aprendizado
6	Acreditar na transformação
7	Oportunidade de trabalho, sem experiência anterior
8	Autonomia para trabalhar
9	Por ser desafiador, proporcionar experiência pessoal e profissional

Tabela 4 – Qual é o elemento motivador?

Entrevistados	Qual é o elemento motivador?
1	Possibilidade de ser agente de transformação
2	Empregabilidade
3	Liberdade de ativação troca de saberes
4	Gratificação pessoal
5	Profissional enquanto agente de mudança
6	Trabalhar em prol da melhoria de vida
7	Identificação com o trabalho, compromisso das pessoas que atuam no 3º setor
8	Gratificação pessoal
9	Resultados positivos

Tabela 5 – Pretende fazer carreira no 3º setor?

Entrevistados	Pretende fazer carreira no 3º setor?
1	Sim
2	Não
3	Sim
4	Não
5	Não
6	Sim
7	Não respondeu
8	Sim
9	Sim

Tabela 6 – Como você concebe o papel do líder no 3º setor?

Entrevistado	Como você concebe o papel do líder no 3º setor?
1	Facilitador e mediador

2	Saber planejar, elaborar e acompanhar projetos
3	Administrar todos os tipos de situações
4	Pessoa humana e compreensiva
5	Administrador das diversas situações
6	Como difícil
7	Administrador
8	Administrador de diversas ideias
9	Delegar funções

Tabela 7 – Trabalhar em grupo ou em equipe?

Entrevistados	Trabalhar em grupo ou em equipe?
1	Equipe
2	Equipe
3	Equipe
4	Equipe
5	Não respondeu
6	Não respondeu
7	Equipe
8	Não identifica diferença
9	Considerou confusa a pergunta

Tabela 8 – Qual é o principal desafio para quem trabalha no 3º setor ?

Entrevistados	Qual é o principal desafio para quem trabalha no 3º setor?
1	Lidar com o que foi esquecido
2	Captação de recursos
3	A falta de sustentabilidade dos projetos
4	Lidar com incertezas e inseguranças
5	Lidar a precariedade de equipamentos
6	Poucos recursos
7	Escassez de recursos
8	Criar elementos motivadores
9	Lidar com as precariedades

Tabela 9 – Você acredita no futuro do 3º setor?

Entrevistados	Você acredita no futuro do 3º setor?
1	Acredita
2	Acredita
3	Acredita
4	Acredita
5	Considera-se pessimista em relação à questão
6	Acredita
7	Acredita
8	Acredita
9	Acredita

Tecnologia, ambientes de aprendizagem e Educação Não-Formal

Technology, learning environments and Non-Formal Education

Recebido: 28/06/2010

Aprovado: 16/09/2010

Renato Kraide Soffner

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). *E-mail*: renato.soffner@am.unisal.br

Eduardo Oscar de Campos Chaves

Ph.D. em Filosofia pela Pittsburgh University, Estados Unidos. *E-mail*: eduardo.chaves@am.unisal.br

Resumo

O artigo mostra que as tecnologias da informação e comunicação, além de afetarem o contexto educacional e de fornecerem à educação excelentes ferramentas de aprendizagem, estruturam novos ambientes de aprendizagem e servem de mediadoras da relação pedagógica. Argumenta-se ainda que os novos ambientes de aprendizagem, estruturados por essas tecnologias, ao viabilizarem a aprendizagem *anytime, anywhere, anyhow*, destroem os limites espa-

ciais e temporais da escola atual e forçam a reformulação de sua proposta pedagógica nas áreas de currículo, metodologia e avaliação. Sugere-se que também esse impacto das tecnologias pode tornar vácuo a noção de Educação Não-Formal, visto que, quando definitivamente implantados, esses novos ambientes de aprendizagem irão quebrar os limites da educação formal, desformalizando-a, e, assim, tornando sem sentido a noção de uma educação que lhe seja paralela. Por último, argumenta-se que ainda há espaço para a Educação Não-Formal, enquanto esses ambientes de aprendizagem não estiverem totalmente implantados, mas que esse espaço, além de temporário, deve, necessariamente, beneficiar-se do apoio das tecnologias de informação e comunicação.

Palavras-chave

Educação, educação formal, Educação Não-Formal, tecnologia.

Abstract

The article shows, first, that the Information and Communication Technologies, besides changing the context in which education takes place and providing education with excellent learning tools, frame and structure new learning environments and mediate the pedagogical relations between the various actors in the process. It is argued, second, that the new learning environments framed and structured by these technologies, by making possible anytime, anywhere, anyhow learning, destroy the spatial and temporal boundaries of the school of today and force it to reformulate its pedagogical proposition, at least in the areas of curriculum, methodology and assessment. In the third place, it is suggested that this kind of impact of the new technologies can reduce to vacuity the concept of non-formal education, since, when definitively implanted, these new learning environment will destroy the boundaries of formal education, de-formalizing it, and thus making the notion of a parallel mode of education meaningless. Fourthly, it is argued that there is still space for non-formal education, as long as the new learning environments are not totally implanted, but that this space,

besides being temporary, must necessarily make use of Information and Communication Technologies.

Keywords

Education, formal education, Non-Formal Education, technology.

1. A tecnologia e a educação

As tecnologias de informação e comunicação afetam a educação de diversas maneiras. Na sequência, serão mostrados alguns exemplos.

1.1 A tecnologia e o contexto da educação

A educação não acontece no vácuo; ela sempre se dá em um determinado contexto histórico, geográfico, social, cultural, político, econômico e tecnológico. Este contexto, que coloca os desafios aos quais a educação deve responder, sob pena de se tornar obsoleta ou mesmo totalmente irrelevante, condiciona, até certo ponto, o tipo de resposta que a educação pode dar a estes desafios.

É possível recordar de quatro importantes momentos na evolução das tecnologias de informação e comunicação (concebidas em sentido amplo), de acordo com Lévy (1995): a invenção da linguagem verbal oral (a fala), da escrita alfabética (o livro manuscrito), da prensa tipográfica (o livro impresso) e do digital (o livro eletrônico).

1.1.1 A invenção da linguagem verbal oral (a fala)

A invenção da fala tornou possível a educação como ela é conhecida, colocando em seu cerne a palavra, o discurso, a conversa, o diálogo, a discussão.

É difícil imaginar algo que, antes da invenção, pudesse ter alguma afinidade com o que atualmente se entende como educação. Mas, depois da invenção da fala, tem-se, por exemplo, a educação socrática, calcada na conversa, no diálogo, na construção do conhe-

cimento por meio da discussão crítica. Para Sócrates, a educação era esse processo maiêutico em que um mestre ajudava o seu pupilo a conceber seus conceitos, a expor e a publicar seus conhecimentos. A educação socrática não poderia sequer ser imaginada em um contexto em que não houvesse a fala, e o próprio Sócrates achava difícil que ela pudesse ter lugar por meio da linguagem escrita (LÉVY, 1995).

1.1.2 A invenção da escrita alfabética (o livro manuscrito)

A invenção da escrita alfabética permitiu, primeiramente, que o ser humano aprendesse a fazer anotações em papiro, pergaminho e, oportunamente, papel; só depois que o livro manuscrito foi inventado. Com isso, surgiu um tipo diferente de educação, calcado em uma mistura de apresentações orais por um mestre, discussões entre os participantes, anotações e leitura por parte dos alunos de livros manuscritos relevantes que estivessem disponíveis.

Nesse contexto, que imperou durante parte da era clássica e toda a Idade Média, uma educação individualizada e personalizada, como era a socrática, foi se tornando cada vez mais inviável: embora bastante eficaz (principalmente quando o mestre era Sócrates), esse tipo de educação era pouco eficiente (LÉVY, 1995).

Assim, na Idade Média, surgiu o protótipo da sala de aula moderna, com um mestre (ou lente) que expunha um assunto para alunos (enquanto estes tomavam notas), para que houvesse alguma discussão entre eles (entre mestre e alunos ou somente entre estes), e, depois, eles iam suplementar a matéria exposta com leituras de livros manuscritos.

1.1.3 A invenção da prensa tipográfica (o livro impresso)

A invenção da prensa tipográfica por Gutenberg, por volta de 1455, matou o livro manuscrito, de difícil e onerosa reprodução, e

fez surgir o livro impresso, que pode ser reproduzido em grandes quantidades e a custo relativamente barato – por isso tornou-se em pouco tempo extremamente popular. É possível dizer que Gutenberg criou o primeiro produto verdadeiramente de massa: o livro impresso. E isso mudou o contexto em que se dava a educação e também a própria educação (LÉVY, 1995).

Depois de Gutenberg, a educação, que já usava uma mistura de apresentações orais, discussão, anotações e livros (manuscritos), passou a usar, cada vez mais, o livro (agora impresso). Este tornou possível, em grande medida, a Reforma Protestante, a qual, basicamente, criou a escola moderna – ainda confessional e não laica – ao lado da Igreja. A ênfase na necessidade de cada pessoa, por si mesma, em ler e interpretar a Bíblia fez do aprendizado da leitura um imperativo nos lares protestantes.

O livro impresso e a escola moderna ajudaram a promover o surgimento das línguas e das literaturas vernáculas, dos Estados Nacionais e, até mesmo, da ciência moderna. Dando vida ao vernáculo, Gutenberg criou as condições para que os textos em latim fossem gradualmente traduzidos e outros textos fossem compostos no vernáculo. Com isso, foram lançados os fundamentos da escola moderna, de massa, na qual a língua em que a aprendizagem se produzia era o vernáculo.

Oportunamente a escola moderna cortou seus laços com as Igrejas, laicizou-se, tornou-se pública. Mais recentemente, ela massificou-se, com a ênfase na escolarização universal que se deu depois de 1950.

1.1.4 A invenção do digital (o livro eletrônico)

A tecnologia digital tornou possível o computador e a *internet*, e estes viabilizaram muitas coisas, por exemplo:

- a digitalização do texto, do som, da imagem (estática e em movimento), que tornou multimídia possível, isto é, documentos

- digitais que incluem textos, *clips* de áudio, fotografias, vídeos, animações, interação com os “leitores”;
- a criação de versões digitais, disponíveis *on-line*, de livros, revistas, jornais, *newsletters* e panfletos, legíveis no computador, no telefone, no *e-book reader*;
 - a comunicação digital entre computadores e a criação de tradutores digitais, que, juntos, levam as pessoas a uma grande distância na direção da eliminação de barreiras nacionais e linguísticas, fazendo do mundo uma verdadeira “aldeia global”;
 - a comunicação digital instantânea entre as pessoas, usando texto, som e vídeo.

Essa mudança de contexto é recente, mas já mostrou o que pode fazer para mudar a educação. A seguir, serão discutidos outros aspectos que essas mudanças podem proporcionar à educação.

1.2 A tecnologia como ferramenta de aprendizagem

A seção anterior já mostrou que, além de configurar o contexto em que a educação tem lugar, a tecnologia (a fala, a escrita, o livro manuscrito, o livro impresso etc.) serve como importante ferramenta de aprendizagem (SOFFNER, 2007).

Atualmente, tem-se não apenas essa tecnologia mais convencional, mas também, já em formato digital, fotografias, músicas, vídeos, livros eletrônicos, multimídia, em diversas mídias e, naturalmente, na *internet*. Torna-se cada vez mais difícil imaginar uma educação sem essas ferramentas de aprendizagem.

1.3 A tecnologia como estruturadora dos ambientes de aprendizagem

A tecnologia não afeta a educação apenas pela mudança do contexto em que se dá a educação e pela introdução, no processo pedagógico, de novas ferramentas de aprendizagem. Ela estrutura os próprios ambientes em que se aprende.

A fala – na forma de apresentações e de discussões – e a escrita – na forma de anotações em caderno e do livro impresso – são as tecnologias centrais da escola moderna laica e pública, criada por volta dos séculos XVIII e XIX, as quais estruturam o ambiente de aprendizagem, que é a escola moderna, de massa.

Esse ambiente privilegia a aprendizagem formal, em sala de aula, sob a tutela do professor e centrado no processo de ensino (que é a apresentação), pelo professor aos alunos, dos conteúdos informativos e valorativos considerados importantes para a formação dos alunos e na preservação e reprodução da cultura (local, regional, nacional e global). Aprender, nesse ambiente, é assimilar os conteúdos transmitidos pelo professor.

Na era da informação em que se vive, a tecnologia digital está estruturando ambientes de aprendizagem bastante diferentes daquele proporcionado pela escola moderna, de massa.

Em primeiro lugar, ao digitalizar basicamente toda a informação disponível e torná-la acessível por meio da *internet* e de outros meios, a tecnologia digital tornou desnecessário o processo de transmissão ou entrega (*delivery*) de conteúdos por parte da escola. Mais importante do que ficar quieto e prestar atenção no professor, anotando cuidadosamente o que ele diz, é definir, quando confrontado com uma decisão ou um problema: quais informações são necessárias para tomar a decisão ou resolver o problema; onde buscar essas informações; como organizá-las, processá-las e analisá-las; verificar se elas contêm subsídios que permitam tomar a decisão ou resolver o problema. Aqui se está lidando com processos de desenvolvimento e de colocação em uso de competências, não com processos de assimilação de informações.

Em segundo lugar, a tecnologia, ao colocar dispositivos digitais nas mãos de todos os alunos, 24 horas por dia, sete dias por semana, o ano inteiro, quebrou as estruturas criadas pela escola moderna, de massa, para servir como ambiente de aprendizagem para os alunos, a saber:

- do ponto de vista de espaço: grandes edifícios, com várias salas de aula, cada uma comportando, em média, 40 alunos;
- do ponto de vista do tempo: um horário predeterminado para a frequência dos alunos à escola, dividido em vários segmentos de 50 a 60 minutos, durante os quais os alunos assistem aulas;
- do ponto de vista do currículo (aquilo que os alunos deverão aprender): uma grade curricular, na forma de uma matriz de disciplinas acadêmicas por séries, em que o conteúdo de cada uma delas é dosado para se ajustar ao grau de desenvolvimento e de maturidade de cada faixa etária de aluno;
- ainda do ponto de vista do currículo: a grade curricular é única, para todos os alunos, independente de seus talentos naturais, interesses, motivação, projeto de vida etc.;
- do ponto de vista da metodologia: os conteúdos disciplinares previstos no currículo são apresentados aos alunos pelo professor, de forma organizada, nas aulas da disciplina, ficando os alunos na posição de receptores (a maior parte do tempo passivos) dos conteúdos que lhes são transmitidos, considerando aprendizagem a assimilação satisfatória desses conteúdos);
- do ponto de vista avaliativo: a avaliação da aprendizagem dos alunos é feita por meio de testes, provas e exames que têm o objetivo de aferir quanto eles absorveram dos conteúdos que lhe foram transmitidos.

Caminha-se rapidamente na direção de uma situação em que cada aluno terá seu próprio computador (*1 to 1 computing*) e, na verdade, outros dispositivos digitais (telefone, *MP3 player*, *video player* e, até mesmo, *e-book reader*) para uso na escola e em casa. A escola física continuará a existir por um bom tempo, mas precisará ter uma infraestrutura tecnológica da melhor qualidade – que inclui rede local rápida e confiável e acesso estável e em banda larga à *internet*.

Além disso, a escola terá um portal que, na realidade, será uma mistura de rede social com sistema de gerenciamento da aprendizagem (*learning management system*).

Já fora da escola, as residências dos alunos terão acesso estável e em banda larga à *internet* – nos casos em que isso não acontecer, os alunos terão como acessá-la por meio de *LAN Houses*.

Nessas condições, os alunos poderão se comunicar com os professores, uns com os outros e com pessoas externas, bem como acessar as informações de que precisam não só durante todo o tempo em que permanecerem na escola, mas também quando estiverem em casa ou em qualquer outro lugar.

Isso significa que poderão se envolver em atividades de aprendizagem o tempo todo. Em outras palavras: os alunos poderão aprender durante 24 horas por dia, sete dias por semana, o ano todo. Em inglês, chama-se isso de *ubiquitous learning* ou *pervasive learning*.

Com isso, os limites espaciais e temporais da escola moderna, de massa, ficam destruídos. Desse modo, a escola terá, mais e mais, de se enxergar como uma instituição presencial-virtual que, por meio de suas instalações físicas, de sua infraestrutura tecnológica, de seu portal e de seus recursos humanos, deve estar permanentemente a serviço da aprendizagem dos alunos, o tempo todo.

No entanto, mais difícil é mudar o currículo, a metodologia e a forma de avaliação. Quanto ao currículo, como a tecnologia agora coloca na ponta dos dedos dos alunos todas as informações de que necessitam ou que desejam, a escola deverá elaborar um currículo focado em competências básicas – um dos grandes desafios do futuro –, o qual todos os alunos deverão desenvolver para poder viver vidas realizadas como pessoas, profissionais e cidadãos.

Do ponto de vista da metodologia, o aluno atual, chamado de nativo digital, usa a tecnologia com facilidade, naturalidade e prazer, sendo capaz de realizar várias tarefas ao mesmo tempo com a ajuda da tecnologia. Ele é protagonista, não figurante nem muito menos audiência em uma peça representada pelos professores. Ele quer aprender de forma ativa, por meio de projetos e de desafios significativos que lhe apresentem problemas, que sirvam de teste para sua

criatividade, engenhosidade, e competência e que requeiram pesquisa, discussão crítica e colaboração para sua solução.

Quanto à avaliação, não se avalia a posse de competências por meio de testes, provas e exames. A avaliação tem de ser feita por intermédio de observação constante por parte dos professores e de contribuições dos demais funcionários da escola, bem como dos colegas e da família dos alunos. Esta avaliação, chamada de 360 graus, levanta uma quantidade enorme de dados que vão exigir sistemas computadorizados sofisticados para sua coleta, seu armazenamento e sua análise.

Enfim, começa a se caracterizar um novo ambiente de aprendizagem, criado, em grande medida pela tecnologia – que também irá mudar o ofício do professor – ou por causa das mudanças que ela introduziu em outras dimensões da sociedade. Este novo ambiente quebra os referenciais espaciais e temporais da escola atual, bem como o que ela hoje usa como currículo, metodologia e processo avaliativo.

1.4 Tecnologia como mediadora da relação pedagógica

Em um ambiente de aprendizagem como o descrito na seção anterior, o professor não será um ensinante, um transmissor de informações, mas um mentor, um orientador, um conselheiro, um instigador, um motivador, um problematizador, um facilitador da aprendizagem.

Sua interação com os alunos será em grande parte mediada pela tecnologia, e eles estarão seguindo itinerários de aprendizagem diferenciados e personalizados que levam à transformação em realidade de projetos de vida (sonhos!) únicos.

2. A Educação Não-Formal

Diante do quadro descrito anteriormente, é lícito perguntar: e a Educação Não-Formal, como fica?

A pergunta é legítima, mas é preciso considerar o seguinte:

- expandir os contornos da educação formal, quebrando suas estruturas espaciais e temporais e fazendo com que ela abranja o aprendizado *anytime, anywhere, anyhow*, no qual estão envolvidos recursos materiais e humanos disponíveis fora da instituição escolar;
- introduzir a noção de aprendizagem colaborativa, na qual os alunos aprendem, horizontalmente, uns com os outros, em muitos casos sem a mediação do professor, ou na qual eles aprendem fora dos limites da instituição escolar, com pais, familiares, amigos e contatos que fazem pela *internet* em redes sociais;
- disponibilizar para os alunos uma quantidade indescritível de informações e um número elevado de pessoas, muitas delas especialistas em diversas áreas de atuação.

A tecnologia parece ter tornado o conceito de Educação Não-Formal uma noção vácuca, visto que ela é normalmente conceituada como um modelo de educação paralelo e complementar à educação formal escolar.

Mas se a escola se torna, por meio de seu portal, uma rede social que se situa ao lado de inúmeras outras redes sociais, às quais os alunos têm acesso, e que está disponível 24 horas por dia, sete dias por semana, o ano inteiro para a aprendizagem dos alunos, será possível reconceituar a Educação Não-Formal?

A proposta deste artigo é que, no momento atual, ainda há espaço para a Educação Não-Formal, porque a educação formal ainda está longe de alcançar o quadro descrito na seção 1. Mas esse espaço, além de temporário, porque a distinção entre educação formal e Educação Não-Formal vai oportunamente desaparecer, não pode prescindir o das tecnologias de informação e comunicação – fato que, paradoxalmente, pode apressar a chegada do dia em que se terá uma só modalidade de educação, não fazendo mais sentido distinguir entre Educação Não-Formal e formal.

O objetivo maior deste artigo é propor a viabilidade de que as redes sociais baseadas em tecnologias de informação e comunicação sejam um braço auxiliar de desenvolvimento da Educação Não-Formal, em função de sua maturidade verificada nos dias atuais, e de que essas redes sociais de múltiplos interesses iniciem um processo de motivação generalizada, o que permitirá defender seu emprego em Educação Sócio-Comunitária.

A proposta mostra-se sustentável quando são confrontadas as definições de Educação Não-Formal e de redes sociais e quando são verificadas as técnicas e as ferramentas já disponíveis para tal utilização. O custo baixo da tecnologia e sua ampla disponibilidade tornam essa proposta bastante viável.

2.1 A escola e a Educação Não-Formal

A escola tem sido, historicamente, o local escolhido pelo Estado para a execução das práticas educativas. Para Gomes (2008), a escola deveria ter o papel de articulação da comunidade pela instrumentalização das atividades comuns, função que também lhe é imposta pelo próprio Estado. Com o propósito de apresentação de uma nova visão referente aos ambientes de educação, serão conceituadas, aqui, mais detalhadamente, a Educação Não-Formal e as suas possibilidades quando associada às redes sociais modernas baseadas em tecnologias de informação e comunicação.

De acordo com Soffner e Rezende (2009, p. 261),

a Educação Não-Formal não está condicionada, como inicialmente aparente, à ausência de formalidade do ambiente tradicionalmente escolar. É, na verdade, modo complementar, alternativo ou suplementar de educação, paralelo à escola.

Para Afonso (1992, p. 86),

[...] por educação formal entende-se o tipo de educação organizada comum a determinada seqüência e proporcionada pelas escolas, enquanto que educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, construindo 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 escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não fixação de tempos e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

A Educação Não-Formal foi definida por Gohn (2001) como sendo processos educativos que ocorrem fora da escola, organizados pela sociedade civil, ao redor de ações coletivas, ou proporcionados pela articulação da escola com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados e outras formas de representação. Do ponto de vista das possibilidades de realização dessa atividade desvinculada da sala de aula, reconhece-se, nos meios de comunicação modernos, uma nova oportunidade de relações sociais e de linguagens, visto que estes alteraram os estilos e os comportamentos sociais, além da cultura, colocando novos desafios à área da educação. Gohn (2001) demonstra, no entanto, preocupação com a globalização como exclusão, vinculada à invasão da cultura homogeneizadora, mas reconhece que a educação ganha importância na era da globalização, porque, nesse momento, é grande a demanda por conhecimentos e por informação, fruto do incremento do grau de competitividade em vários setores da atividade humana.

Gohn (2006) ainda afirma que a área da Educação Não-Formal está 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.

Park e Fernandes (2005) acreditam que, apesar de constituírem âmbitos distintos, a Educação Não-Formal pode contribuir com a formal, e vice-versa. Na escola formal, a abordagem é muito punitiva, mas a escola foi e continua sendo um centro de referência dentro da comunidade.

2.2 As redes como novo paradigma educacional

Pode-se, indiscutivelmente, afirmar, dadas as condições de oferta instrumental e tecnológica dos dias atuais, que existe um novo paradigma no meio educativo, qual seja: a emergência das redes como fator de aglutinação de outras tendências modernas. Por intermédio das redes, grupos atravessam fronteiras antes delimitadas das áreas de influência de um conhecimento individualizado e controlado. A geografia e o espaço não mais representam os limites que separavam homens e instituições, Agora o tempo é a novíssima fronteira. As redes tornam-se modelos poderosos de compreensão das complexidades naturais (SOFFNER, 2007).

Dentre as complexidades naturais relacionadas com as redes, encontram-se as representações e as analogias que tentam explicar a organização e funcionamento do cérebro humano. Minsky (1988) apresentou uma teoria baseada em redes de agentes autônomos, cujo comportamento auto-organizado poderia representar, de forma confiável, as propriedades da mente, em suas funções de decisão, ação e comportamento. Em um salto de criatividade e de inovação, a própria *internet* é a personificação do conceito de rede, implementado e disponibilizado para o uso de bilhões de pessoas no mundo todo. Esse fato introduz uma poderosa possibilidade de utilização das redes em processos educativos – tema desse trabalho –, conceitual e teoricamente explicadas pela Lei de Metcalfe, que afirma que o poder de uma rede aumenta com o quadrado do número de membros da mesma. O aumento aritmético do número de nós da rede gera um valor incrementado de forma exponencial. A adição de alguns membros à rede pode aumentar dramaticamente o seu valor para todos os membros.

Também os processos de comunicação parecem ter sido privilegiados pela inovação trazida pelos computadores mutuamente conectados. Talvez seja essa a real revolução trazida pelos aparatos digitais na atualidade, pois, como se sabe, processos de comunica-

ção são mais frágeis do que o processamento automático de dados. Engelbart (1963) já se preocupava em melhorar e amplificar as capacidades humanas com o suporte de tecnologia, meditando sobre formatos e possibilidades para a melhoria dos computadores e das redes e imaginando um mundo de comunicação e de interação entre seres humanos empenhados em alguma tarefa ou atividade comum.

Finalmente, alguns princípios caracterizam as redes: um propósito unificador, que compartilha foco em resultados desejados e bem determinados; independência dos membros componentes da rede; conexões voluntárias; líderes múltiplos (portanto uma menor concentração de lideranças centralizadoras), aumentando a resiliência da rede, por não depender de decisões lentas e direcionadas. A metáfora da rede é utilizada também para representar os relacionamentos pessoais que cada um deveria manter registrado e mapeado. A parceria no relacionamento humano é um dos modelos mais adotados na atualidade, porque gera efeito de sinergia entre os participantes sem demandar grandes esforços de manutenção das conexões formais.

As pessoas estão se conectando de forma acelerada nas últimas décadas. E de acordo com Lévy (1999), dispositivos conectados geram padrões de emergência criadores de uma inteligência coletiva. Assim, é possível se associar a outros seres humanos, em atividades educativas sociocomunitárias – tema deste trabalho – sem que uma ligação forte em termos burocráticos e legais tenha que ser mantida.

2.3 Redes epistemológicas e de aprendizagem

A manutenção de qualquer sistema organizacional como um todo integrado, isto é, como um sistema eficiente e eficaz, depende fundamentalmente do seu subsistema de informação. Por meio dessa perspectiva estratégica, os sistemas de informação podem se tornar um instrumento efetivo para a inovação em sistemas de relacionamento a partir da concepção de gestão do conhecimento. A

tecnologia da informação, por sua vez, proverá os recursos tecnológicos necessários para desenvolver todas as tarefas necessárias com a rapidez, a agilidade e a integração necessárias (SOFFNER, 2007).

Redes de conhecimento, de acordo com Hildreth e Kimble (2005), geram e definem comunidades de prática – redes sociais baseadas em aprendizagem, que aumentam a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem. Seus membros compartilham uma história comum, interagem com frequência e trocam experiências. São fontes criativas de conhecimento e de construção de capital social. A natureza informal dessas redes deve ser predominante, e não pode estar subordinada às necessidades formais da educação – daí seu potencial interesse em Educação Não-Formal.

Harasin *et al.* (1998) conceituam redes de aprendizagem como alternativas além da sala de aula, ponto de vista esse condizente com os propósitos deste artigo. Esses autores também defendem, para isso, a utilização de vários meios e mídias, sendo que o participante da rede aceitará, conscientemente, a inexistência de certificação ou a crença das atividades realizadas.

2.4 Tecnologias

A chamada *world wide web* (WWW) traz consigo ferramentas e recursos de colaboração bastante interessantes para a educação, criando verdadeira base para as chamadas comunidades virtuais de aprendizagem. A interação contínua e permanente de um grande número de agentes geograficamente isolados pode viabilizar o que Lévy (1999) chamou de inteligência coletiva, capaz de criar, utilizar e compartilhar conhecimentos. Redes sociais baseadas nessas tecnologias estão sendo extremamente populares nesta primeira década do século XXI, exigindo estudos que as habilitem a coordenar processos de educação. É de suma importância conduzir essa discussão para o território da Educação Não-Formal, por causa das amplas possibilidades de aplicação.

Dentre as principais ferramentas e tecnologias disponíveis atualmente para o estabelecimento de redes sociais, é possível citar: os *blogs*, os *wikis*, as listas de correio eletrônico, os fóruns de discussão, as comunidades de interesses comuns, os sistemas de mensagem instantânea, os *podcasts*, os repositórios de vídeo *on-line*, os gerenciadores de documentos virtuais, todas dentro do conceito maior de *cloud computing*, ou seja, computação distribuída e ubíqua.

2.5 Redes sociais e a Educação Não-Formal

A atuação social em rede foi tratada por Menezes (2007, p. 67):
Rede pode ser entendida como uma estratégia que conecta, simbólica e solidariamente, sujeitos e atores coletivos, que vão se construindo num processo dialógico de identificações éticas e culturais, intercâmbios, negociações, definição de campos de conflitos.”

Para Felipe (2007), redes sociais são sistemas organizacionais capazes de reunir indivíduos e instituições, de forma democrática e participativa, em torno de causas afins. É estratégia de desenvolvimento sustentável e dinâmico que traduz a integração de diferentes atores em ações frente às necessidades comuns.

Existem, certamente, regras para a manutenção de uma comunidade virtual, as quais deveriam ser respeitadas. Fundamentais para a viabilização de uma rede social virtual são os sentimentos de pertencimento, crença na construção de algo comum e a comunicação como habilitadora do processo maior de relacionamento social. A manutenção de uma comunidade é um trabalho de arte, e não apenas técnico. É papel do animador da comunidade fazer com que cada membro da mesma se dedique ao máximo ao trabalho comunitário virtual, à construção de um capital social. Para os participantes de uma rede social comunitária, confiança é palavra-chave em seu relacionamento com os demais componentes da estrutura. Aqui é fundamental o papel do animador da rede na mediação pedagógica, pois é de sua responsabilidade a acessibilidade contínua aos membros da

rede, a sensibilidade aos problemas, conflitos e crises e a consciência sobre as complexidades do relacionamento humano.

Considerações finais

Levando em consideração os conceitos e as práticas apresentados, este artigo demonstrou a possibilidade de se estudar os mecanismos da Educação Não-Formal, aqui suportada pelas tecnologias da informação e da comunicação, para a disseminação de informação e de aprendizagem associada em sistemas cooperativos, em especial de redes interpessoais, as quais têm sido chamadas de redes sociais. Foram analisadas as possibilidades de implementação de determinados mecanismos e métodos, visando à disseminação de conhecimento e à aprendizagem por meio da atuação em rede. Isso proporciona uma nova visão da Educação Não-Formal, em apoio aos processos de ensino e de aprendizagem da educação escolar formal, em uma perspectiva de quebra paradigmática da homogenia formal.

Ambientes de aprendizagem baseados no relacionamento entre aprendentes separados geográfico e temporalmente oferecem uma interessante possibilidade de incremento do desempenho de sistemas de educação, com apoio das novas tecnologias digitais.

Com base em tudo o que foi mencionado anteriormente, pode-se dizer que uma competência essencial para os sistemas educacionais modernos será a capacidade de gerar, disseminar e assimilar novos conhecimentos ao longo de uma estrutura em rede. Os métodos de aprendizagem em tais sistemas tornar-se-ão cada vez mais processos essenciais que permitirão às diversas organizações educativas encontrarem, em um cenário de contínua mudança nos costumes e na cultura de uma geração nascida junto à tecnologia, respostas para os desafios de desenvolver e de manter vantagens pedagógicas, introduzindo inovações tecnológicas simultâneas às atividades cotidianas.

Referências bibliográficas

- AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da educação não-escolar: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, António Joaquim; STOER, Stephen (Orgs.). *A Sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Afrontamento, 1992.
- ENGELBART, Douglas. C. *A conceptual framework for the augmentation of man's intellect*. Washington: Spartan Books, 1963.
- FELIPE, Mara. Rede social. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo (Orgs.). *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra: Editora Setembro; Campinas: UNICAMP/CMU, 2007. p. 247-248.
- 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.
- _____. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOMES, Paulo de Tarso. Educação sócio-comunitária: delimitações e perspectivas. *Revista de Ciências da Educação, Americana*, Ano X, n. 18, p. 43-63, 1º semestre 2008.
- HARASIN, Linda, et al. *Learning networks*. Cambridge: MIT Press, 1998.
- HILDRETH, Paul; KIMBLE, Cris. Knowledge networks: innovation through communities of practice. *Information Management*. Hershey, v. 18, n. 12, p. 24, Spring 2005.
- LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Editora 34, 1995.
- MENEZES, Izabel Dantas de. Atuação social em rede. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo. (Orgs.). *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra: Editora Setembro; Campinas: UNICAMP/CMU, 2007.

MINSKY, Marvin Lee. *The society of mind*. New York: Simon & Schuster, 1988.

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

SOFFNER, Renato Kraide. *Estratégia, conhecimento e competências: visão integrada do potencial humano*. Piracicaba: Degaspari, 2007.

SOFFNER, Renato Kraide; REZENDE, Milton Braga de. Da educação não-formal de Norbert Wiener e sua aplicabilidade às práticas educativas modernas. *Revista de Ciências da Educação, Americana*, Ano XII, n. 20, p. 257-274, 1º semestre 2009.

Tentáculos sociais da escola: os espaços das relações infantojuvenis

*Social tentacles of school:
the social relation places for
children and youngters*

Recebido: 8/06/2010
Aprovado: 16/08/2010

Luiz Antônio da Rocha Andrade

Mestrando de Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Especialização em Gestão Pública pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *E-mail:* luiz@ifsc.edu.br

Resumo

Este artigo é resultado de uma pergunta: onde termina a escola e começa a vida? A resposta a esta pergunta não é obtida apenas com a soma e com a interpretação de dados, mas sim com um olhar panorâmico sobre o alcance das relações infanto-juvenis germinadas na escola e expandidas para o lado de fora das paredes físicas. As conversas e as brincadeiras que os estudantes manifestam no deslocamento da casa para escola, e vice-versa, além das estratégias de sobrevivência na vida escolar, somam-se aos conteúdos e às atividades pedagógicas e, assim, devem ser consideradas parte do processo de ensino apren-

dizagem em sua plenitude. Portanto, tentáculos sociais são considerados, aqui, como essa rede de relações sociais que acontece entre os estudantes e que, apesar de ter a escola (o prédio propriamente dito) como epicentro, expandem-se para outros espaços do bairro ou da cidade. Para a reflexão deste artigo, foram coletados alguns recortes de pensamentos de autores que desenvolveram a ideia de “cotidiano escolar” e do chamado “fracasso escolar”. Por fim, como ilustração, é citado o exemplo do “Bairro-Escola”, experiência desenvolvida no bairro Vila Madalena, em São Paulo.

Palavras-chave

Escola, cotidiano escolar, relações infanto-juvenis.

Abstract

This article is a result of one question: where does the school end and where does the life start? The answer to this question is not taken only after the sum and interpretation of data, but with a looking on the scope of childish and youngish relationship that germinated in the school and expanded out from its walls. To the conversation and jokes that students make in the displacement from home to school and from school to home, besides the strategies used to survive to life in the school are added contents and pedagogical activities and thus, all of this must be considered part of a prime teaching-apprenticeship process. Hence, social tentacles are considered as the web of social relationship that happen amongst students and that have the school building as the epicenter. These tentacles expand to other districts or city spaces. For this reflection some fragments have been collected from the thoughts of authors that develop the idea of “everyday of the school” and the so called “school failure”. Finally, it is mentioned the “school district” example: such experience was developed in Vila Madalena District, in São Paulo.

Keywords

School, everyday of the school, childish and youngish relationship.

São muitas as formas de abordagem da escola, assim como os pensadores que reservam parte de seu tempo para estudar essa tão universal instituição. A abordagem que se pretende fazer aqui, porém, não é tanto no sentido de sua função ideológica ou até mesmo pedagógica, mas sim no sentido de sua função, consciente ou não, de centro de convivência, espaço de relacionamento, de encontro, de bate-papo e de promotor de estilos de vida. É lógico que, ao tratar desse assunto, volta-se novamente para a função ideológica e pedagógica da escola.

No entanto, antes de adentrar nessa análise propriamente dita, cabe esclarecer que a reflexão aqui relatada é resultado de pesquisa e da vivência escolar que se tem ao longo da vida na posição de estudante do ensino regular e/ou na posição de professor. Parece exagero computar o período de estudante do ensino regular como experiência, mas é justificável se considerar que todos, de uma forma ou de outra, acumulam um longo período de vivência escolar que, em média, compreende de 11 a 14 anos – isso se for considerado apenas o ensino fundamental e médio, pois, ao computar o ensino pré-escolar e o ensino superior e seus subsequentes, pode-se somar a essa conta, em média, de cinco a dez anos. Trata-se da experiência individual e, ao mesmo tempo, coletiva, e o que muda entre uma e outra é a intensidade com que cada indivíduo vive a escola.

Ao alcançar a idade escolar, a criança é “alistada” na escola e por lá fica um longo período. Nesse intervalo de tempo, ela passa pelas mais intensas experiências sociais. Claro que, guardadas as devidas proporções e de acordo com cada caso, estas experiências são vividas sem muita reflexão ou clareza de causa – é como se o piloto automático da vida fosse ligado. Isso não faz muita diferença nem tem tanta importância nesse contexto de análise. O mais importante de tudo é que a mente, ou subconsciente, registra todas essas experiências, e, em um determinado momento de maior maturidade e necessidade, esses registros podem ser usados. Um pesquisador pode

entrevistar um estudante e conseguir muitas informações, mas ele pode também fazer um exercício de introspecção e recuperar, naquele estudante esquecido – nem sempre tão esquecido –, guardado em sua mente, nuances surpreendentes que nenhum outro método de coleta (história oral, entrevista etc.) pode oferecer-lhe. Esse recurso, apontado por pesquisadores como memória viva, compreende parte importante dessa reflexão. Esclarecido esse fato, pode-se retomar a atenção ao tema principal.

A dimensão da escola como espaço de convivência social e integrador (ou desintegrador) de estilos de vida, além do que ela oferece de acréscimo social, não é uma dimensão contabilizada em termos estatísticos. Não há ferramentas adequadas para mensurá-la como uma outra face da aprendizagem ou computá-la como ganho pessoal de cada aluno, mas ela é, todavia, tão ou até mais importante do que os conteúdos técnicos transmitidos dentro das salas de aula. Alguns pesquisadores, como é o caso de Ezpeleta e Rokwell (1989), têm trabalhado o conceito de “vida cotidiana” para realçar essa outra face da escola. Trata-se de um outro olhar, que está fora do alcance dos formulários e tabelas da gestão escolar, sobre a escola. “As categorias organizacionais e normativas estão em jogo na escola. Mas a vida escolar a partir delas, nem pode ser vista nem abrangida como um todo” (EZPELETA; ROKWELL, 1989, p. 19).

A escola representa para o indivíduo uma das primeiras oportunidades de intensa convivência social. A criança é retirada do ambiente familiar, espaço de unidade sociocultural, e colocada em um espaço de múltiplas “caras”. Ali, sem nenhum professor a ensinar, ela já começa a aprender algumas regras de sobrevivência e a saber o quanto a vida em sociedade é complexa e, acima de tudo, necessária. Ao se pontuar essa escola no tempo presente, pois em outros momentos históricos ela pode ter assumido uma outra configuração, é oportuno citar uma função da escola que Braverman (1980, p. 244) defende:

[...] com o desaparecimento da fazenda e da aldeia como as principais arenas de educação infantil, a responsabilidade pelo cuidado e socialização das crianças tornou-se cada vez mais institucionalizada. O requisito mínimo para “funcionar” num ambiente urbano moderno – tanto como trabalhadores quanto como consumidores – é comunicado às crianças num aparelho institucional mais do que na família ou na comunidade.

Quando Braverman defende que o conteúdo mínimo necessário para a convivência em sociedade, mais em termos de ambientação para o modo de produção capitalista, é repassado na escola para as crianças, ele não entra no mérito de dizer se esse conteúdo é repassado na dimensão pedagógica da sala de aula ou em todo o espaço escolar. Pode-se até subentender que ele está se referindo ao processo de ensino em sala de aula. Contudo, acredita-se que essa socialização acontece na totalidade da escola; que começa antes de soar o sinal, mantém-se ativa durante as aulas, intensifica-se durante os intervalos e continua após o término de cada turno. Ela não fica restrita ao tempo oficial do relógio escolar nem à materialidade física em forma de prédio. A carga horária registrada nos planos de aula compõe apenas a face pedagógica e técnica da escola, e o prédio, de tijolos e madeira, por sua vez, é apenas o epicentro do fenômeno educacional. A escola, portanto, é um espaço de convivência que ultrapassa as barreiras temporais e físicas.

No itinerário da casa para a escola, e vice versa, já acontece o que Braverman chama de socialização das crianças. Seja no lombo de um burrico, pedalando, caminhando ou por meio do transporte coletivo, todas as crianças saem de seu isolamento familiar e entram (ou saem) para o convívio social. Quanto mais urbano, mais intenso é esse fenômeno. Nos ônibus lotados, rumo à escola, milhares de crianças conversam entre si, sobre tudo e sobre a escola: falam do professor de matemática, da prova de história, da professora brava e boazinha; falam da menina boba que não conversa com ninguém, do menino

que tira notas boas e não “passa cola”; eles também falam dos fatos que ocorreram no dia anterior, do filme que assistiram, da discussão com os pais, da bronca da professora e da cola que fizeram para a prova de geografia. Ali mesmo, nos ônibus lotados, há crianças recebendo broncas das pessoas de mais idade – muitas vezes intolerantes com crianças –, por não pedirem licença ao passar ou por não tirarem a mochila das costas, e há crianças sendo ameaçadas ou até mesmo apanhando de outra(s). Tudo pode acontecer no transcurso casa/escola e escola/casa. Não importa o quanto longe do prédio escolar a criança está; para ela, tudo isso faz parte do seu universo escolar.

Se apenas no transcurso casa/escola pode ocorrer tantas adversidades, imagine ao chegar ao pátio da escola. Ali sim as relações se intensificam, pois é o local em que a criançada extravasa: elas correm, brincam, brigam, jogam, formam “panelinhas”, discutem temas da aula, alguns abrem o livro para estudar e outros para montar a cola. Os mais tímidos ficam retraídos em algum canto, alvo fácil para os mais astutos aprontarem alguma graça. As meninas elegem o menino mais bonito, e os meninos preferem falar de futebol e de um “rolinho” – neste caso, a briga composta de socos e de empurrões. Nessas conversas cotidianas, a *internet* entra em pauta, pois é um dos temas mais moderno entre os estudantes. No entanto, ela não é só tema, mas também meio de expansão das relações.

Essa troca e essa socialização intensa fazem com que criança cresça e, como bem colocado pelo educador francês Charlot (2002), crie suas “estratégias de sobrevivência”. Não significa, no entanto, que uma criança tímida, ao ingressar na escola, tornar-se-á desinibida. Isso pode acontecer, mas também pode acontecer a intensificação da timidez. Os pais não estão ali para a defenderem, e os professores, às vezes, prestam atenção, mas quase sempre não têm tempo para atendimentos individuais. Enfim, ela tem de se virar sozinha ou se recolher no seu mundo de pensamentos. O fato é que, de uma forma ou de outra, a criança criará suas estratégias para

sobreviver ao turbilhão e levará consigo essa experiência, negativa ou não, para sobreviver ao mundo.

Na escola, as contradições de valores estão presentes: aprende-se a ser honesto e desonesto; a ser pacífico e violento; a não ser preconceituoso e a sê-lo; os malefícios das drogas e a experimentá-las também. As lições não são apenas teóricas, mas práticas, experiência viva. Pode ser que o discurso pedagógico e os conteúdos técnicos não expressem essas contradições, mas o fato é que, no conjunto da vida escolar, o aluno se deparará com todas elas. A escola é a maquete da sociedade que se está construindo, e o que acontece fora acontece também dentro da escola, porém em escala reduzida.

O discurso de que a escola está em crise e que ela é uma instituição ineficiente não está bem formulado. Que crise? Em qual parte ela está em crise? Em que sentido ela é ineficiente? Se o papel da escola é preparar as crianças para a sociedade, reproduzir o existente, então isso ela está sabendo fazer, consciente ou não. Se o papel da escola é construir uma sociedade diferente, alternativa e mais justa, aí sim, sob essa ótica, realmente pode-se colocar em dúvida o sucesso de sua missão. Indo um pouco mais além, a ideia de escola ineficiente traz junto uma outra categoria, que é a ideia de “fracasso escolar”. Charlot (2002, p. 94) faz uma provocação quanto ao uso demasiado dessa categoria:

E o fracasso escolar? O fracasso escolar não existe, o que existe são alunos que encontram dificuldades para aprender; o que existe são situações de dificuldades. Hoje em dia estamos falando de fracasso escolar como se existisse um monstro escondido no fundo da sala de aula, pronto para pular sobre a criança das famílias populares. O fracasso escolar tornou-se a peste da época moderna, um vírus, uma doença que está ameaçando as crianças do povo. Prefiro falar de dificuldades do que falar de fracasso escolar e de coisas gerais demais.

Afinal de contas, o que é “fracasso escolar”? Quais os parâmetros que estão sendo usados para fazer essa categorização? Medir

desempenho escolar com base apenas em conteúdos técnicos é tão relativo quanto medir felicidade com base em atributos materiais. É possível dizer que uma pessoa é feliz pela quantidade de bens materiais que tem? Do mesmo modo, é possível avaliar o desempenho escolar apenas pela quantidade de conteúdos adquiridos pela criança? “Fracasso escolar” é uma criança com dificuldade de aprendizagem ou é um jovem recém-formado no ensino médio que não passa no vestibular?

Em uma escola de ensino noturno da periferia de Florianópolis, Santa Catarina, quase 70% dos estudantes, após concluírem o ensino médio, não prosseguiram os estudos, e muitos deles se deram por satisfeitos com um emprego de frentista no posto de gasolina, de vendedor(a) na loja de materiais de construção, de servente de pedreiro ou de garçom e garçonete nos restaurantes da orla marítima.¹ Isso é “fracasso escolar” ou sucesso? É uma situação construída pela conjuntura econômica da região, do país ou do capitalismo global? O que os pais esperavam dos filhos ou da escola? O que esses jovens esperavam ou esperam da escola?

Não existe ainda um critério perfeito para definir o que é “fracasso escolar”, pois tudo depende do que se espera da escola. Ao se fazer um balanço, considerando a socialização das crianças e conteúdos adquiridos, ao final de tudo, o saldo é positivo. Ainda não se tem um balanço do quanto a escola tira das crianças e o quanto ela artificializa os comportamentos, mas não se pode negar que de fato a escola faz muita diferença na vida de uma pessoa. Só um professor(a) que acompanha uma criança dos sete aos 11 anos de idade (ou, às vezes, até mais) consegue vislumbrar bem essas transformações que a escola opera. Entretanto, não se deve ingenuamente considerar que estas transformações são apenas fruto dos conteúdos e das metodologias pedagógicas. Deve-se considerar o todo, que inclui a extensão da escola para além da sala de aula e os espaços que hoje já não são apenas físicos, mas digitais também.

Na era das tecnologias de informação e comunicação, as interações extraescolares, mas que ao mesmo tempo dizem respeito à escola, intensificaram-se ainda mais. Não é apenas nos ônibus, no pátio da escola ou em salas de aula que os estudantes interagem. Agora esse espaço se ampliou, pelo menos para os que têm acesso à *internet*. Tornou-se comum estudantes usarem *sites* de relacionamentos para estudarem em equipe, resolverem trabalhos e realizarem tarefas escolares em fóruns no *MSN* – o “cotidiano escolar” ganhou vida nos espaços virtuais. Pelo celular dos estudantes, os fatos mais interessantes e curiosos caem na *internet*, como o bom ou o pior professor, o mais divertido, o mais exigente. Categorizações que antes circulavam apenas pelo bilhete ou de boca em boca, agora ganham até comunidades no *Orkut*. Nelas, os estudantes expressam opiniões, angústias, fazem suas piadas e transformam colegas de escola, professores e diretores em personagens do universo digital. É claro que, com isso, ocorrem também os abusos, e há sempre quem se sinta ofendido com tais brincadeiras.

As tecnologias de comunicação e informação dilataram e potencializaram as relações sociais. Há quem diga que esse fenômeno está tirando das pessoas a aproximação física, o “calor humano”. Todavia, observa-se que, entre os estudantes do ensino fundamental e médio, principalmente os das zonas urbanas, a *internet* é o principal canal para marcar e motivar encontros, festas, cinemas e passeios.² Isso não tira da escola seu mérito, pois ela é ainda a instância social em que se formam as primeiras amizades da vida de uma pessoa, algumas das quais perduram por toda a vida. Mas a modernidade traz um reforço, ou seja, os colegas de escola, com o uso da *internet*, estão sendo promovidos mais rapidamente ao *status* de amigo(a). A rede se amplia pelos diversos *sites* de relacionamento. Inicialmente, a escola era o que havia em comum. Contudo, pela *internet*, as afinidades afloram sem censura e até os mais tímidos acabam montado suas redes de relacionamento.

Esses múltiplos espaços que estão além das paredes das salas de aula, sejam eles virtuais ou os mais concretos possíveis, compõem o palco em que ocorrem as relações sociais desencadeadas pela escola. É sabido que a educação movimenta a economia por meio, por exemplo, das indústrias de material escolar, livros didáticos, uniformes, redes de escolas privadas, contratação de profissionais, publicidade etc. Do mesmo modo, a partir da escola, uma outra rede se expande: a rede das relações interpessoais.

Então, a partir desse ponto de vista, vê-se que não é apenas a *internet*, por exemplo, que enriquece as relações sociais da escola, mas a escola também enriquece a *internet* por meio de seus tentáculos sociais que, do mesmo modo, observa-se no plano concreto. Se mapeados, é possível ver que eles alcançam o pátio da escola, o entorno, as vias e meios de transporte, os bairros onde os estudantes moram, o cinema, o *shopping* e as praças. O “cotidiano escolar” é levado a esses espaços pelos estudantes, e o inverso é também verdadeiro, ou seja, esses espaços são trazidos para dentro da escola em forma de fofocas, temas etc. Há uma realimentação contínua entre cotidiano/cidade, cotidiano/rua e cotidiano/escola.

Essa reflexão gera uma inquietação: sabendo que as relações infantojuvenis que brotam nas escolas ganham as ruas, os bairros e os espaços públicos, como tirar algum proveito disso em prol da educação? Não há nenhuma resposta que satisfaça essa pergunta plenamente, mas é possível arriscar e dizer que qualquer tentativa de engaiolar esse fenômeno escolar e dirigi-lo artificialmente seria o mesmo que expandir as paredes da sala de aula sem, no entanto, removê-las. Pegar uma brincadeira das ruas e transformá-la em uma brincadeira educativa, dirigida por adultos para a criança, já não será a sua brincadeira de rua.

Tentativas de abrir a escola para a vida são feitas, e o projeto “Bairro-Escola” é um exemplo positivo do que acontece no plano real e que se aproxima do plano das ideias. No livro *Investimentos em Educação, Ciência e Tecnologia: o que pensam os jornalistas*, o jornalista

Gilberto Dimenstein, do jornal Folha de São Paulo, dá seu depoimento sobre o projeto “Bairro-Escola”, experiência que se sucedeu no bairro Vila Madalena, em São Paulo Capital, dizendo:

Nesse território, um grupo de psicólogos, advogados, arquitetos, jornalistas, psicopedagogos e pedagogos se propôs a fazer da Vila Madalena uma escola a céu aberto. Na experiência, batizada de Bairro-Escola, conduzida pela Cidade Escola Aprendiz, praças, parques, becos, estúdios, oficinas, empresas, museus, teatros, cinemas, parques de diversão, centros esportivos, bibliotecas, livrarias são exploradas como extensão das salas de aulas, formando trilhas educacionais a serem percorridas (*apud* WERTHEIN; CUNHA, 2009, p. 125).

Cidade ou bairro é apenas uma questão de escala, o importante é o conceito. Dimenstein (*apud* WERTHEIN; CUNHA, 2009, p. 126) esclarece que “Cidade Escola significa que não deveriam existir fronteiras entre a escola e a cidade, assim como não deveriam existir muros entre o viver e o aprender, entre o ser e o fazer.” Na verdade, para o estudante, não existem essas fronteiras, pois, ao entrar na escola, ele não deixa para o lado de fora o que ele é nas ruas ou em casa. Os profissionais da educação (professores, pedagogos, diretores, secretárias etc.) estão mais presos a essas fronteiras do que os estudantes e, assim, acabam condicionados aos limites físicos do prédio escolar. Isso significa que não são os muros e paredes de tijolos que devem ser derrubadas, e sim as barreiras e condicionamentos, as chamadas representações sociais.³

Aqui cabe uma analogia interessante com um fato histórico: no fim da “Velha Ordem Mundial”, final da década de 1980, o que fez o Muro de Berlim cair não foram as máquinas e as picaretas, mas a quebra de uma ideologia, de um modo autoritário de pensar o socialismo. Ele caiu antes mesmo de ser literalmente derrubado. Do Muro de Berlim para a nossa escola, o mesmo deve acontecer com as paredes e muros. Eles devem ser eliminados, primeiramente, na cabeça das pessoas e, assim, deixarão de ser uma barreira real.

Notas

- ¹ Informação extraída de pesquisa realizada pelo autor na escola de educação básica Dr. Paulo Fontes, em Florianópolis, Santa Catarina, no ano de 2005. Foram entrevistados estudantes do ensino médio noturno na faixa etária entre 16 e 20 anos.
- ² Informação obtida devido à pesquisa realizada na escola Dr. Paulo Fontes com estudantes (de 16 a 20 anos) do ensino médio noturno.
- ³ A expressão “representações sociais” está diretamente relacionada ao conceito elaborado por Moscovici (1978).

Referências bibliográficas

- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3. ed. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1981.
- CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.
- DIMENSTEIN, Gilberto. A parábola do bairro-escola. In: WERTHEIN, Joge; CUNHA, Célio da (Orgs.). *Investimentos em educação, ciência e tecnologia: o que pensam os jornalistas* 2. ed. Brasília: UNESCO/Instituto Sangari, 2009. p. 125-137.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.
- LUCENA, Carlos; FUKS, Hugo. *A educação na era da internet*. Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000.
- MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.
- MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Tradução de Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: EDUSP, 2008.

Educação no prisma salesiano a partir da pessoa do salesiano leigo

Education in the salesian prism from the salesian lay

Recebido: 29/06/2010

Aprovado: 30/08/2010

Anderson de Jesus Leal

Realizando especialização em Ciências Religiosas na Universidade Mesoamericana, Guatemala. Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), unidade Viamão. *E-mail*: Anderson@dombosco.net

Rodrigo Tarcha Amaral de Souza

Pós-graduado (*Lato Sensu*) com especialização em Educação, na área de concentração em Filosofia e Ensino de Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano de São Paulo (CEUCLAR), polo de São Paulo. Realizando especialização em Ciências Religiosas na Universidade Mesoamericana, Guatemala. Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade Lorena. *E-mail*: ir.tarcharo@hotmail.com

Resumo

No presente artigo, busca-se demonstrar que, diante de uma complexidade de âmbito educacional, a Educação Salesiana se apresenta como uma das propostas viáveis e plausíveis vigentes na contemporaneidade. Destaca-se ainda a pessoa do salesiano leigo

na qualidade de colaborador na perspectiva educacional de enquadramento formal e não formal, desde sua origem paradigmática epocal até os contextos particulares atuais.

Palavras-chave

Educação Salesiana, Dom Bosco, salesiano leigo, espiritualidade antropológica.

Abstract

This article is intended to demonstrate that, in the presence of a educational scope complexity, the Salesian Education introduce itself as one of feasible and possible current proposal in the contemporaneity. Besides, the lay salesian is highlighted in the quality of collaborator on the educational perspective of formal and not formal basis since its pragmatic epochal origin to particular current contexts.

Keywords

Salesian Education, Don Bosco, salesian lay, anthropologic spirituality.

Introdução

A educação, em sua amplitude conceitual, pode ser compreendida como um ato de educar, entendida em uma margem de aceitabilidade racional que reconhece avanços e retrocessos, qualidades e debilidades no ato educacional, o qual é ponto de partida a uma significativa práxis reflexiva.

Por isso, partimos do pressuposto de que é possível contribuir com argumentos, acrescentar ideias e somar forças em prol do processo educacional que se fundamenta em análises e em reflexões de autoridades e de especialistas de relevância no âmbito educacional, somado à experiência existencial de sermos e de convivermos com salesianos leigos.

Nesse enquadramento, vamos percorrer um itinerário de cunho histórico que nos permitirá perceber de forma panorâmica os desdobramentos gerais da figura do salesiano leigo, desde o período fundacional ao atual. Analisaremos ainda a evolução em seu campo de atuação, seu perfil e sua característica fundamental – informação e saber que facilitarão a compreensão de sua maneira de atuar frente aos desafios educacionais.

Ante tais desafios, serão elencados caminhos e elementos que corroborem de forma atinente a uma educação de qualidade em sua integralidade de conceitos.

Tendo delineado o enfoque do presente artigo, este demonstrará, em sequência cronológica, a educação na perspectiva salesiana em âmbito conceitual, a figura do salesiano leigo de aspecto histórico e, por último, a abertura ao novo, a partir da pessoa do salesiano leigo.

1. A educação no prisma salesiano

Contextualizando o nosso cenário atual, imerso em um processo de globalização compreendido pela aproximação e facilitação de acesso a “novos mundos” em termos de informação, poderíamos, em um primeiro momento, pensar este processo de globalização como uma unificação civilizatória. Todavia, com o aumento do amalgamento das culturas que têm como pressuposto crenças religiosas e costumes, ocorre um desdobramento de forma veloz da alternância de valores, os quais se justificam ou se definem a partir da própria condição humana, seja particular ou grupal. Nesse sentido, o que era compreendido como valor imutável, atualmente pode vir a receber uma conotação relativa.

É nesse contexto sociocultural que a educação se apresenta como possibilidade de corroborar com respostas a tais problemas. Anterior a qualquer passo, é preciso refletir sobre a maneira como a educação está construída e estruturada na sociedade.

Com desafios concretos, faz-se necessário trabalhar com a perspectiva integral de ser pessoa, de tal forma que tenhamos a capacidade de ser racionais frente ao inusitado, capazes de identificar erros, criticá-los e atuar. Segundo o pensador Edgar Morin (2007, p. 24), “[...] a verdadeira racionalidade não é apenas teórica, apenas crítica, mas também autocrítica [...]”, ou seja, além do já citado, é preciso considerar também como fundamento o aspecto da formação permanente. Em outras palavras, trata-se do constante aprimoramento, da atualização, com pensamento aberto em uma contínua atuação conflitiva e, ao mesmo tempo, dialógico entre verdades que, para uns, pode ser absoluta, e, para outros, relativa.

O ser educador estava presente na vida de Dom¹ Bosco desde tenra infância, quando, reunido com amigos, já cultivava a vivência de valores,² como a honestidade, a partilha, a determinação e, no âmbito religioso, o amor a Deus.

Quando adulto, Dom Bosco percebia com mais consistência a necessidade dos jovens, aqueles que, de alguma forma, recebiam o impacto das mazelas sociais da época, como a ausência de condições adequadas de vida (trabalho, estudos, saúde etc.), tudo em decorrência dos reflexos da era industrial. Nesse sentido, Braido (2004, p. 17) nos orienta:

Os principais fenômenos históricos que marcam o final do século XVII alterando o rosto da Europa e, em muitos aspectos, o do mundo inteiro são: as rápidas transformações sociais e culturais; a revolução industrial; as profundas aspirações à unidade nacional que, foram realizadas com particular determinação na Alemanha e na Itália.

Dessa forma, a situação econômica na Itália, no período em que Dom Bosco iniciou seu apostolado, não era das melhores, caracterizando um grave problema, já que a demanda e o tipo de destinatários estavam aumentando com o tempo. Contudo, sabemos que, nos primórdios da “saga” de Dom Bosco, o foco principal era os

jovens pobres, devido à sua sensibilização interior, como destaca Terésio Bosco (2002, p. 133): “Esses rapazes pelas ruas de Turim são o efeito perverso de um acontecimento que já começava a sacudir o mundo: a revolução industrial.” Por questão de conceito, ampliamos o termo revolução industrial, que permite o entendimento de contexto particular para era industrial, visto que, de forma conceitual, esta é mais abrangente. Isso possibilita que se expanda o número de elementos consideráveis de influência em tal momento histórico: os fatores econômicos, políticos e sociais.

Permeado por tal cenário, Dom Bosco não se permitiu ficar estático. Sensibilizado, atuou em suas possibilidades para mudar esse quadro caracterizado pela fragilizada economia, pela instabilidade política por causa dos enfrentamentos, muitos deles bélicos por parte de Estados e de reinados e próximo à unificação, o movimento liberal nacionalista (Renascimento). Quanto à parte religiosa, muitas dioceses se encontravam sem bispos e, portanto, sem ordem e organização quanto à diretriz religiosa.

É possível constatar uma sensibilização de Dom Bosco em sua biografia: “Em tudo que se refere ao bem da juventude em perigo [...] eu me lanço até a temeridade” (LEMOYNE *apud* LEAL, 2001, p. 35. tradução nossa).³

Em 1841, Dom Bosco iniciou um projeto para suprir esse problema. Seu plano inicial foi abrir um Oratório⁴ que atenderia, aos domingos, os jovens em situação de risco, como maus-tratos, ausência de condições dignas de vida etc. Com o tempo, percebeu-se que favorecer-lhes um ambiente educativo somente uma vez por semana não era suficiente.

Nesse sentido, Dom Bosco buscou meios para avançar seu projeto. Este consistia em estruturar o Oratório de tal forma que acolhesse os jovens não somente para diversão, mas também considerando o objetivo de lhes possibilitar um futuro prodigioso e honesto, visto que eles careciam de trabalho, estudo e, muitas vezes, família.

Dessa forma, integraram-se ao currículo do Oratório (enquanto espaço físico) cursos profissionalizantes, a fim de oferecer aos jovens recursos de caráter profissional e, em decorrência disso, futuramente, um trabalho digno. Para aqueles que não tinham família, eram acolhidos e podiam viver no Oratório.

Em meio a esse contexto, Dom Bosco aplicou procedimentos educativos já existentes, porém não aplicáveis em decorrência da cultura da época: o entendido culturalmente como método preventivo. Essa metodologia tem como objetivo prevenir o educando em vez de reprimi-lo, e isso pede do educador alguns pré-requisitos: “Isto exige do “professor” clareza de fins, conhecimento do aluno, domínio do amor sobre o temor e testemunho” (BRAIDO, 2003, p. 65. tradução nossa).⁵ Esse processo metodológico está pautado em três valores fundamentais: razão, religião e *amorevolezza*.⁶

A educação do homem em profundidade exige a educação do seu coração. Isto é, o núcleo fundamental de sua afetividade [...] O educador é o primeiro que, educando, deve educar-se a si mesmo, para amadurecer humanamente superando o egoísmo e a vontade de se impor [...] e amar aos jovens (LEAL, 2001, p. 54. tradução nossa).⁷

Para Dom Bosco, o amor é um elemento fundamental na educação. Educa-se o outro a partir da demonstração real da dimensão afetiva em consonância com as outras partes do tripé de procedimentos preventivos, as quais devem ser percebidas, interiorizadas e, conseqüentemente, protagonizadas pelo educando para que o processo educacional no prisma salesiano ocorra. É nesse sentido que o próprio Dom Bosco nos recomendava: “Que os jovens não somente sejam amados, mas que eles próprios saibam que são amados” (BOSCO *apud* CERIA, 1988, p. 102. tradução nossa).⁸

Dom Bosco nos legou orientações e elementos. Com isso, podemos afirmar que, atualmente, o jovem não é apenas um espectador ou reproduzidor de ideias, e sim um agente protagonista de autonomia pensante que, ao ter elementos e condições de exercer sua liberdade responsável, é capaz de fazê-lo.

Destacamos também a dimensão da razão, que ajudará o educando a se autoeducar no aprendizado recíproco com o educador. Vejamos o que a comissão para o desenvolvimento da educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) nos diz a respeito:

A escola do amanhã deverá fazer do educando, de objeto da educação, sujeito de sua própria educação; de homem que suporta a educação, ao homem que se educa a si mesmo; da educação recebida de outro, a educação de si mesmo (FAURE *et al.*, 1973, p. 241. tradução nossa).⁹

Salientamos ainda que o equilíbrio dos conceitos e/ou dos princípios razão, religião e *amorevollezza*, entendidos como tripé salesiano, permite ao educando compreender-se como ser humano em construção e em desenvolvimento.

Outra característica de papel fundamental sedimentado neste tripé citado anteriormente é a presença educativa. Dom Bosco elenca alguns pontos importantes sobre isso:

[...] ele percebe que o amor quer dizer presença; presença na vida do jovem, presença afetuosa e animadora do seu desenvolvimento e progresso moral, espiritual e cultural; presença estimulante de seu progressivo compromisso com a realidade humana, [...] presença preventiva que tende a evitar ao educando, em crescimento, uma experiência negativa, antes de apagar seus efeitos (LEAL, 2001, p. 59. tradução nossa).¹⁰

A presença qualificada de âmbito carismático, no qual destacamos o aspecto da empatia e a identificação, propicia ao educando crescimento em humanidade e oferece as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de suas potencialidades, haja vista a educação integral.

Dessa forma, para que houvesse continuidade dessa prática educativa direcionada principalmente aos jovens pelos quais se sentia responsável, Dom Bosco estruturou uma sociedade con-

gregacional. Os membros, a exemplo do fundador, dedicariam suas forças na qualidade de educadores.

Uma face desta sociedade eram os salesianos leigos, tema que terá mais incidência no tópico seguinte. De qualquer forma, sabemos que os primeiros membros desse grupo eram reflexos do próprio Oratório, uma vez que eles haviam sido educados em ambiente salesiano, com a vivência da preventividade e impulsionados pelo exemplo de Dom Bosco, e optaram por estar com ele para continuar o projeto.

2. Panorama histórico da pessoa do salesiano leigo

Em um quadro retrospectivo, o salesiano leigo tem um impressionante e enigmático histórico. Impressionante pela forma que surgiu no pensamento de Dom Bosco e pela configuração jurídica que recebeu na ainda incipiente sociedade salesiana. Enigmática simplesmente porque, com o decorrer das décadas, essa figura carismática se viu envolta de dificuldades, as quais, de certa forma, desaceleraram o ardor pela mesma enquanto imagem e identidade.

O histórico do salesiano leigo se funda exclusivamente sobre as práticas e estilo de vivência de Dom Bosco, o que exige que nos reportemos novamente à sua pessoa.

Passado esse prévio esclarecimento, mencionamos que uma característica visível e plausível de Dom Bosco era justamente a prática necessária capaz de responder à necessidade que se apresentava. Veio a tornar-se a partir desse critério o homem da construção teórica sobre a prática. É nesse sentido que surge o salesiano leigo, uma pessoa com identidade progressiva mediante as situações que se apresentavam na sociedade e na instituição salesiana.

Salientamos também que outros fatores contribuíram para o início da construção dessa nova forma de atuar. Em uma ordem lógica, destacamos o aumento da demanda juvenil empobrecida, a escassez de mestres de ofício de caráter moral sólido e um delicado

contexto de agrupamento institucional salesiano para as pessoas que pertenciam às primeiras casas e/ou estruturas salesianas, ideia que está pormenorizada em páginas posteriores.

Consideramos, para isso, que o exterior é parcialmente limitante ao interior, ou seja, a cultura social de influência religiosa da época impedia que pessoas de hábito exercessem determinadas funções entendidas como mais baixas ou de segunda classe. Todavia, o olhar perspicaz de Dom Bosco sabia que, para possibilitar dignidade às pessoas, fosse por uma vivência de melhor qualidade financeira ou por acréscimo de valor moral, seria necessário o acompanhamento, o estar junto de maneira significativa, incluindo seus afazeres profissionais. Assim, Wirth (1971, p. 52) destaca que: “[...] o diretor do Oratório tinha um plano na cabeça e que entre outras coisas queria as oficinas para calçar, vestir e alojar seus pensionistas.”

Tanto é que nos momentos iniciais de estruturação das primeiras oficinas, Dom Bosco foi o primeiro mestre para todos. Posteriormente, devido à demanda de oficinas e de artesãos, ele repassou a função, pois conseguiu mestres leigos para os encargos.

Na intenção de favorecer uma visão panorâmica cronológica e não somente tematizada, retornamos a um ponto relevante desse tópico, que trata do contexto de nascimento e/ou invenção da figura salesiana laica.

Havia um cenário de transformações em diversos setores da sociedade, começando pelo setor rural que, em parte, tinha sua prática campesina reduzida pela ausência de condições básicas de sobrevivência e pelo aumento de oferta empregatícia nos centros urbanos. Com isso, ocorreu com naturalidade um êxodo rural, inchando, sobretudo, Turim. Com o aumento do número de habitantes, surgiu o Oratório do estilo de Dom Bosco. Cabe lembrar, porém, que já existiam outros oratórios nessa época (FERREIRA, 2000).

A partir de Wirth (1971), acrescentamos que a prática inovadora de Dom Bosco de acolher os jovens menos favorecidos quanto às

inúmeras pobreza existentes se robusteceu e permitiu que fosse fundado o primeiro internato do Oratório em 1847.

Com o aumento da demanda de jovens pertencentes ao internato, Dom Bosco formalizou a divisão em grupos de perfis para estudos sistemáticos, que visavam ao aprofundamento vocacional presbiteral, e os grupos de perfil para o exercício dos trabalhos artesanais. Este último grupo seria o de jovens com mais desenvoltura para o trabalho manual de passagem para o industrial: trabalhos em oficinas de profissionalização de caráter educativo e moral que oferecessem competitividade na incipiente industrialização italiana. Essa ideia é confirmada por Wirth (1971, p. 53):

Foi então que Dom Bosco assumiu a inteira responsabilidade moral e administrativa das oficinas, deixando aos chefes apenas a formação profissional dos aprendizes. Entre os inconvenientes dessa nova fórmula, um era particularmente grave: os chefes, receando ser suplantados por seus melhores alunos, inclinavam-se a deixá-los vegetar. Dom Bosco encontrará um dia a fórmula definitiva formando chefes de oficina ligados inteiramente a si: os coadjutores salesianos, isto é religiosos leigos.

Uma vocação já existente, porém, na perspectiva salesiana, surgiu da alegria vivencial de inúmeros colaboradores de Dom Bosco que viviam e testemunhavam a possibilidade de transformação de vidas e sociedade. Estes eram coadjutores,¹¹ familiares e amigos que colaboravam na obra benemérita.

Dessa forma, houve um aumento do número de pessoas presentes como colaboradores nas estruturas salesianas, os quais demonstravam entusiasmo pela vivacidade do ambiente, disponibilidade e aptidão ao trabalho em suas diversas facetas. Tratava-se de qualidades que, somadas à perspicácia de Dom Bosco de encontrar e de perceber soluções e respostas para os problemas incidentes no mundo temporal, devido à sua ação eficaz nos setores operativos da sociedade da época, permitiram que muitas dessas pessoas tivessem

a condição de dar um passo mais radical em suas vidas: a consagração religiosa (DICASTÉRIO PARA A FORMAÇÃO, 1990, p. 19).

A partir dessa ocasião histórica ocorrida em 1860, data posterior a de fundação da sociedade salesiana,¹² surgiu a necessidade de clareza na nomenclatura de tal personagem religioso, para que se fizesse a distinção entre os costumeiros colaboradores e os irmãos religiosos tradicionais. O que se concluiu foi que os novos membros consagrados foram nomeados irmãos coadjutores. Tempos depois, com o capítulo geral especial XX,¹³ foi dado maior ênfase na terminologia religiosa do que na opção vocacional, ou seja, de irmãos coadjutores passaram a ser entendidos como salesianos leigos em decorrência do respaldo do Concílio Vaticano II,¹⁴ o que ressignificou a ação do leigo na Igreja em âmbito teológico.

Sem dúvida, Dom Bosco possibilitou ao salesiano leigo uma perspectiva de modernidade dentro do contexto de sua época, como é destacado no livro *Dicastério para a Formação do Salesiano Coadjutor* (1990, p. 23): “[...] nos primeiros anos de vida da Congregação já existia a realidade do Salesiano coadjutor, vitalmente inserido, com atribuições e encargos inéditos e certamente diversos da figura paralela do tradicional converso”.¹⁵ Por isso, entendemos que a ação do salesiano leigo se fez vital no contexto histórico de Dom Bosco, no qual favoreceu e fortaleceu o aspecto educativo a partir do ensino teórico e prático dos trabalhos de oficina, vinculado com o aspecto profissional e a educação moral, hoje entendidos também como cultura cívica. Além de práticas oficiais de ensino e/ou de técnicas de trabalho nas oficinas, utilizava-se da informalidade como procedimento formativo.

Em consideração à relevância da pessoa do salesiano leigo, Dom Bosco, em suas possibilidades, fez com que este tivesse paridade religiosa de âmbito congregacional (AZZI, 2000). No entanto, Dom Bosco não tinha meios para ultrapassar a barreira jurídica da hierar-

quia eclesial. Por isso, as diferenças que se apresentavam quanto à única vocação salesiana eram de ordem ministerial e não religiosa.

Enfatizamos que a paridade religiosa se manifesta em uma complementaridade de dimensões das faces salesianas (laical e presbiteral), cujos valores são necessários para uma eficaz evangelização, sobretudo a juvenil. Por isso, o ato de desconhecer, relativizar ou reduzir essa característica salesiana é predispor-se a uma infidelidade aos princípios do fundador e a uma correta evangelização salesiana, sendo esta o anúncio evangélico em consonância com a temporalidade, fraterna harmonia religiosa em que o salesiano presbítero ajuda o salesiano leigo na evangelização do povo de Deus que é leigo.¹⁶ Em contrapartida, o salesiano leigo propicia e facilita ao salesiano presbítero o encaminhamento do mesmo povo de Deus à iniciação e/ou ao aprofundamento dos sacramentos.

Sobre o perfil do salesiano leigo, este é expresso a partir do pensamento de Dom Bosco. Em suas próprias palavras, segundo o contexto da época:

Preciso que onde se encontre um de vocês, se saiba com certeza que ali existirá ordem, moralidade e bem, etc. Portanto, todos os nossos coadjuutores devem tornar-se responsáveis e dar de alguma maneira, a garantia de poder obter estas três condições ou resultados, indispensáveis a boa e cristã educação (DOM BOSCO *apud* RINALDI, 2008, p.38. tradução nossa).¹⁷

Elemento de evidência que se apresenta é a cultura de cristandade, a qual tem como peso significativo a religião, ao ponto de ser considerada como cristianismo sociológico,¹⁸ ou seja, parte do conjunto de cristãos que afirmam sua crença devido à tradição religiosa ou mesmo costumes; ideias que não reduzem a eficácia das práticas profissionais educativas do salesiano leigo em um ambiente secularizado, seja no passado, seja na atualidade.

O próprio Dom Bosco (*apud* RINALDI, p. 40. tradução nossa)¹⁹ nos deixa seu pensamento:

Dom Bosco não se contenta com que seu coadjutor seja bom e hábil em seu trabalho, quer que seja capaz de conduzir moralmente seus empregados e guiá-los com ordem à moral e ao bem, ou seja, à virtude. Por isso, disse que a competência em assistir e conduzir seus funcionários deve ser tamanha que inspire confiança e dê segurança aos superiores de que no local de trabalho, no dormitório e na escola onde estiver o irmão, reinará a ordem, o dever, a moral nas palavras, nos atos, nas relações entre alunos e no bem que engloba toda a virtude e tudo aquilo que se pode desejar em uma casa de educação.

Ao longo do século XX, esse perfil carismático se aplicou em três formas: o factótum, os mestres de ofício e os assistentes e professores.

O primeiro – e também mais numeroso devido a um contexto de ordem clerical – educava a maioria dos jovens pelo bom desempenho das atividades complementares que realizavam nas funções, caracterizadas por sua simplicidade, distante de um nível de simplicidade, e nas instituições correspondentes.

A segunda forma de aplicação do perfil do salesiano leigo se dava pela nomenclatura de mestres de ofício que visavam ao princípio educativo pelo ensino do ofício, seja de forma artesanal ou industrial (que ocorreu com o tempo).

O terceiro grupo, que era dos assistentes e professores, dedicava-se ao ensino em colégios. Além disso, era o menos numeroso dos três e se apresentava de acordo com alguma incompatibilidade para com a ordenação presbiteral.

São descrições históricas imersas em uma cultura tridentina²⁰ que perdurou oficialmente até meados dos anos 1960, quando sucedeu profundas transformações na Igreja em decorrência do Concílio Vaticano II. Então se oficializou a nova doutrina sobre a participação dos leigos na vida da Igreja, a qual vinha sendo criada pela existência de significativos movimentos de leigos.

Se em um primeiro momento a figura do salesiano leigo foi entendida em um enquadramento de coadjutor na evangelização e na educação moral das pessoas, essa figura, no contexto atual, apresenta-se como agente imprescindível no ato educativo secularizado de prisma salesiano. É nesse sentido que o tópico seguinte nos introduz a essa ideia.

3. Salesiano leigo educador²¹ nos tempos hodiernos

Como confirmado anteriormente, o salesiano leigo recebe uma conotação valorosa por sua aptidão prática de intermédio entre o tangível e o intangível, o abstrato e o concreto, ou seja, trabalha de forma existencial uma espiritualidade antropológica que culmina na facilitação dos destinatários de sua ação, sendo que estes são os jovens educandos ou mesmo aqueles que o circundam a um adequado equilíbrio das variadas dimensões do ser humano.²² Dessa forma, uma progressão educativa integral acontece mediante o caminho responsável de maturação humana.

Sabemos que a educação como processo linear de acesso público tem sua história marcada por conquistas e direitos adquiridos. A partir das ideias de uma educação de amplitude, as possíveis dimensões e potencialidades humanas, como nos afirma Cury (2005, p. 9) “[...] à educação decorre de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano”, levam-nos a refletir se é direito intrínseco humano o ato de receber educação. Esta é entendida como sendo “[...] não apenas uma formação, mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural” (PIAGET *apud* ALVES, 2008, p. 56), que, obviamente, para tornar-se eficaz necessitará de recursos, estratégias, investimento estrutural para tal projeto, seja de incumbência estatal ou privada.

Podemos pensar na prática educacional em um quadro de mensurabilidade ou como nos orienta Murad (2007, p. 99) “O serviço da educação é intangível. Não pode ser tocado, cheirado, degusta-

do, visto e ouvido como um produto.” A partir disso, surge a pergunta: como mensurar sua intangibilidade?

Sabemos obviamente que a estrutura educativa de forma geral apresenta mecanismos mensuráveis e exequíveis, seja pelo processo de ensino-aprendizagem ou pelas metas e finalidades estabelecidas. Contudo, na consideração da questão emergida, o ato educacional em âmbito de intangibilidade está diretamente ligado com a credibilidade e confiabilidade humana, pois como poderíamos quantificar ou mensurar o que foi absorvido, vivido e sentido pelo educando, considerando que parte disso supera o tangível, ou seja, está relacionado com sua crença e valores pessoais.

Justamente por isso, o salesiano leigo vive essa espiritualidade antropológica na tentativa de harmonizar a moral contextual, considerada como a vivência dos costumes em suas principais peculiaridades, com a perspectiva de humanização que tem como valor o ser humano a partir dos três princípios originários que Dom Bosco deixou como legado: ordem, moralidade e bem.

As palavras são expressas especificamente a um determinado grupo: os jovens aprendizes de ofício, que viriam a ser, por sequência de itinerário formativo, os salesianos leigos que trabalhavam nas oficinas. Dessa forma, a ordem para Dom Bosco ressaltaria a disciplina e a boa conduta nas oficinas de projeção para outros ambientes. A moralidade faz referência à conformidade da doutrina cristã com posturas e práticas humanas, e o bem, como a inclinação às virtudes.

Sobre espiritualidade antropológica, Fiores (1983, p. 459. tradução nossa)²³ nos ilumina: “[...] a espiritualidade deve inserir-se na história e expressar-se segundo as mediações culturais dos diversos lugares e tempos [...]”. Espiritualidade esta que faz alusão ao humano. Fiores (1983, p. 462. tradução nossa)²⁴ ainda destaca:

A espiritualidade se contempla desde uma perspectiva antropológica: é a prerrogativa das pessoas autênticas que de face ao real e

a história, têm verificado uma escolha axiológica decisiva, fundamental e unificante, capaz de dar sentido definitivo à existência.

Em um contexto atual, percebe-se de forma hipotética a fragilidade de incidência das instituições tradicionais de favorecimento à construção de identidade, como a família, a escola, o mundo do trabalho e a religião (NICODEM, 2008), as quais, em parte, limitam-se a informar ou mesmo reafirmar princípios de âmbito religioso, no qual são dirimidas como referências a serem seguidas e aceitas, vindo a ceder espaço a uma sociedade que privilegia o que é apresentado como novo, em uma cultura que favorece a perspectiva do consumo (LIPOVETSKY, 2005), do efêmero, do exagerado e do narcisista desejo de êxito. Com isso, podemos nos perguntar: o que é possível fazer? Afirmamos que a educação é uma proposta viável, distante de uma funcionalidade social.

Como destacado anteriormente, retomamos o caminho de enfoque espiritual antropológico, mantendo um sentido de necessidade de relações humanas. Nessa perspectiva, a educação, que é entendida como um ato relacional, não permite que sejamos nós mesmos sem o outro. O salesiano leigo, por compromisso religioso/social, está para os outros, e, assim, ele se vê como pessoa, sobretudo pelo encontro entre faces, pela vivência de educador e de educando em aprendizado recíproco.

Sobre a necessidade de outrem, esclarece-nos Ortiz (2010, p. 49. tradução nossa):²⁵ “Minha identidade necessita sua diferença. Torno-me sujeito humano com eles, em respeito, na tolerância, no reconhecimento de sua dignidade e liberdade.”

Poderíamos apresentar em uma longa lista os desafios e as hipóteses suscetíveis de adesão social e religiosa. No entanto, nosso problema crucial é anterior ao que costumeiramente se debate, a exemplo do que nos sinaliza Morin (2007, p. 35):

Como perceber e conceber o contexto, o global (a relação todos/parte), o multidimensional, o complexo? Para articular e organizar

os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessário a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não programática: é a questão fundamental da educação [...].

É nesse âmbito de consideração do possível de integralidade, sem a pretensão de julgar-se absoluto, que o salesiano leigo propicia a ação educativa comunitária, vindo a ser uma simbiose de metodologia formal, não formal e informal, pois atua conforme os três conceitos: o lúdico de característica informal, o intelectual regular do ensino formal que se expande ao não formal e o trabalho prático de dimensão não formal. Assim, há uma apreciação de uma inteligência geral que permite um maior entendimento do complexo (MORIN, 2007).

Mediante essas considerações, faz-se necessária uma ação personalizada no mundo, de forma que atenda e atue nos diversos contextos apresentados, de acordo com a singularidade de cada pessoa e, sobretudo, dos jovens educandos. Essa é uma postura dialógica frente às diferenças e mesmo uma prática testemunhal de ordem, moralidade e bem. São palavras que, atualizadas e ressignificadas à atualidade, permitem-nos entender a ordem como a práxis responsável de abertura ao novo, a moralidade como a fidelidade aos princípios de humanização de contextos particulares e o bem entendido como a busca pessoal e comunitária, no sentido de superar o tangível a partir de uma espiritualidade antropológica.

É possível atualizar e ressignificar essas palavras de Dom Bosco, contudo, não se pode alterar o princípio da prática carismática salesiana que é a relação mútua do tripé salesiano: razão com espiritualidade transcendente e amor demonstrado de forma simultânea para as três partes, sempre inter-relacionadas na ação de quem vive o carisma salesiano. Nesse sentido, Ferreira (2008, p. 32) acrescenta: “[...] o sistema educativo de Dom Bosco é uma espiritualidade. Realizada de maneira própria a tarefa de todo crente: abrir-se em comunidade ao outro e, em última instância, ao transcendente.”

Atualmente, frente aos inúmeros desafios educacionais, a ação do salesiano leigo se torna imprescindível, considerando sua capacidade de contribuir com a construção de uma história viva que é a vida humana, via compreensão da necessidade em iniciativas de comunhão com o todo institucional estatal, privado e, principalmente, humano, o que requer abertura aos novos saberes da educação (MORIN, 2007).

Considerações finais

Quando nos reportamos à Educação Salesiana, podemos pensar em um vasto caminho a ser percorrido, vivido e transmitido. Quando se aumenta o leque de dimensões a serem consideradas e conciliadas como é a educação em sua amplitude, tudo se torna complexo.

O caminho percorrido neste artigo buscou, em uma estrutura simples de história, realidade e proposta, recordar e sinalizar os desafios, legados e instrumentais existentes ao alcance de pensamentos com capacidade de compromisso real.

A demonstração da pessoa do salesiano leigo em um panorama histórico e atual na perspectiva salesiana nos anima e permite entender que a mudança de mentalidade quanto à forma de agir e de conceber o mundo é necessária e urgente.

A educação em uma perspectiva de novo saber, de compromisso e de responsabilidade com as realidades que se apresentam, ainda que estruturada e construída de forma não tão profícua e ágil, é uma proposta diante da complexidade e das debilidades do processo educativo, somado às opções desconexas com a dignidade do ser humano.

O salesiano leigo educador, facilitador de um autodesenvolvimento crítico e humano, integrado com sua história congregacional e aberto aos novos saberes, proporciona-nos com seu testemunho o ânimo para somar forças e acelerar o ritmo no caminho educacional.

Notas

- ¹ Palavra de origem italiana que, na tradução para o idioma português, significa padre. Devido à presença da Sociedade de São Francisco de Sales em muitas nações, tornou-se cultural manter a palavra Dom em referência à pessoa de Dom Bosco.
- ² Valor: “Caráter dos seres pelo qual são mais ou menos desejados ou estimados por uma pessoa ou grupo” (DICCIONÁRIO ON-LINE MICHAELIS, 2010).
- ³ Nota de tradução: “En lo que se refiere al bien de la juventud en peligro [...] yo me lanzo hasta la temeridad.”
- ⁴ Oratório: “Reunião educativa, de cunho social-religioso, estabelecida por São João Bosco, na congregação dos salesianos, que criou” (DICCIONÁRIO ON-LINE MICHAELIS, 2010).
- ⁵ Nota de tradução: “Esto exige al “maestro” claridad de fines, conocimiento del alumno, predominio del amor sobre el temor y testimonio.”
- ⁶ Palavra de origem italiana que, em sua tradução para o idioma português, aproxima-se mais acertadamente da ideia de amor demonstrado.
- ⁷ Nota de tradução: “La educación del hombre en profundidad exige la educación de su corazón. Es decir del núcleo fundamental de su afectividad [...] El educador es el primero que, educando, debe educarse a sí mismo, para madurar humanamente superando el egoísmo y la voluntad de imponerse [...] y amar a los jóvenes.”
- ⁸ Nota de tradução: “Que los jóvenes no sean solamente amados, sino que se den cuenta de que se les ama.”
- ⁹ Nota de tradução: “La escuela del porvenir deberá hacer del educando, de objeto de la educación, sujeto de su propia educación; de hombre que soporta la educación, al hombre que se educa a sí mismo; de la educación recibida del otro, a la educación de sí mismo.”
- ¹⁰ Nota de tradução: “[...] él percibe que el amor quiere decir presencia; presencia en la vida del joven, presencia afectuosa y animadora de su desarrollo y progreso moral, espiritual y cultural; presencia estimulante de su progresivo compromiso con la realidad humana [...], presencia preventiva que tiende a evitar al educando, en crecimiento, una experiencia negativa, antes que borrar sus efectos.”
- ¹¹ Coadjutor: “Palavra originária do latim: “adjuvatio – auxílio” “ad-juvo – vir em auxílio de; ajudar; favorecer, sustentar, manter, animar, realçar, ser útil” (TORRINHA, 1942, p. 19).

- ¹² Dezoito de dezembro de 1859, data de fundação da Sociedade Salesiana de São Francisco de Sales (CADERNO SALESIANO, 1984, p. 29).
- ¹³ Assembleia geral dos Salesianos de Dom Bosco que ocorreu no ano de 1971 em Roma, Itália. É conhecido como Capítulo Geral Especial.
- ¹⁴ O Concílio Vaticano II (CVII), XXI Concílio Ecumênico da Igreja Católica, foi convocado no dia 25 de dezembro de 1961, por meio da bula papal “*Humanae salutis*”, pelo Papa João XXIII. Este mesmo Papa inaugurou-o, a ritmo extraordinário, no dia 11 de outubro de 1962. O Concílio, realizado em quatro sessões, só terminou no dia 8 de dezembro de 1965, já sob o papado de Paulo VI (COLL, 2007).
- ¹⁵ Converso: “Leigo de ordem religiosa” (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2010). Conversos eram irmãos religiosos que, até o Concílio Vaticano II, exerciam funções secundárias no processo de evangelização, sendo auxiliares da pessoa do Padre. Para um maior aprofundamento do termo, consultar Dicastério para a formação (1990).
- ¹⁶ A palavra leigo nesse momento recebe um sentido diferente do que até então está sendo tratado. Salesiano leigo refere-se à pessoa do consagrado, e o leigo é entendido como todo fiel cristão, exceto o membro da ordem sagrada e os de estado religioso aprovado pela Igreja (PAULO, Obispo de la Iglesia Católica, 1966).
- ¹⁷ Nota de tradução: “[...] bisogna che dove si trova uno di voi, si sia certi che qui vi sarà l’ordine, la moralità, il bene, ecc. Quindi tutti i nostri Coadiutori debbono rendersi responsabili e dare, in certo modo, garanzia di poter ottenere queste tre condizioni o risultati, indispensabili alla buona e cristiana educazione.”
- ¹⁸ Para um maior aprofundamento, conferir Frutos (2010).
- ¹⁹ Nota de tradução: “Non si contenta dunque Don Bosco che il suo Coadiutore sia buono ed abile nel suo mestiere, ma vuole che sia capace di dirigere moralmente i suoi dipendenti e di guidarli con ordine nella moralità e nel bene, cioè nella virtù. Perciò dice che la competenza in assistere e dirigere i suoi subalterni dev’ essere tale che ispiri confidenza e dia sicurezza ai superiori che in quel laboratório, in quel dormitorio, in quella scuola dove c’è il Confratello, regni l’ordine, cioè disciplina, dovere, moralità nelle parole, negli atti, nelle relazioni tra gli alunni, ed il bene, che comprende ogni virtù, e tutto quello che può desiderarsi in una casa di educazione [...]”

- ²⁰ O Concílio de Trento, realizado de 1545 a 1563, foi o 19º Concílio Ecu-
mênico. É considerado um dos três concílios fundamentais na Igreja
Católica. Foi convocado pelo Papa Paulo III para assegurar a unidade
da fé (sagrada escritura histórica), a disciplina eclesiástica, no contexto
da Reforma da Igreja Católica, e a reação à divisão então vivida na
Europa devido à Reforma Protestante, razão pela qual é denominado
como Concílio da Contra-Reforma (BESEN, 2010).
- ²¹ Educador – E-duco: Educar, criar, alimentar, praticar, formar, instruir
(MARTINEZ, 1981, p. 134).
- ²² Em um enquadramento geral de dimensões do ser humano, faz-se refe-
rência ao intelectual, espiritual, humana, afetiva, psicológica etc.
- ²³ Nota de tradução: [...] la espiritualidad debe insertarse en la historia y
expresarse según las mediaciones culturales de los diversos lugares y
tiempos [...].
- ²⁴ Nota de tradução: “La espiritualidad se contempla desde una perspectiva
antropológica: es la prerrogativa de las personas auténticas que de cara
a lo real y a la historia, han verificado una elección axiológica decisiva,
fundamental y unificante, capaz de dar sentido definitivo a la existencia.”
- ²⁵ Nota de tradução: “Me hago sujeto humano con ellos, en el respeto, en
la tolerancia, en el reconocimiento de su dignidad y libertad.”

Referências bibliográficas

- ALVES, Manuel. O sujeito cognicente e o conhecimento social crítico.
In: TEMPESTA, Dom Orani J. *Cadernos Rede Católica de Educação*,
CNBB, n. 1, p. 43-73, 2008.
- AZZI, Riolando. *A Obra de Dom Bosco no Brasil: cem anos de história*.
Volume II. A consolidação da obra salesiana 1908-1933. São Paulo:
Editora Salesiana, 2000.
- BESEN, José Artulino. A Reforma da Igreja. O Concilio de Trento.
[s/d]. *Jornal – “Missão Jovem”*. Disponível em: <<http://www.pime.org.br/missaojovem/mjhistdaigrejatrento.htm>>. Acesso em: 13 de
maio de 2010.
- BOSCO, Terésio. *Dom Bosco: uma biografia nova*. São Paulo: Editora
Salesiana, 2002.

- BRAIDO, Pietro. *Prevenir, não reprimir: o sistema educativo de Dom Bosco*. Tradução de Jacy Cogo. São Paulo: Editora Salesiana, 2004.
- _____. *Prevenir, no reprimir: el sistema educativo de Don Bosco*. Madrid: Ed. CCS, 2003.
- CERIA, Eugenio. *Memorias Biográficas de San Juan Bosco*. Volumen XVII. Madrid: Central Catequística Salesiana, 1988.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na história da educação brasileira. Concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina; SILVA, Tânia Mara da (Orgs.). *O público e o privado na história da educação brasileira*. Concepções e práticas educativas. Campinas: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005. p. 3-28. (Coleção Memória da Educação).
- COLL, Michel. A virada do *concílio Vaticano II*. 12 de fevereiro de 2007. Disponível em: <<http://diplo.org.br/2007-02,a1507>>. Acesso em: 13 de maio de 2010.
- CADERNO SALESIANO nº 3. *Salesiano coadjutor*. Belo Horizonte: Sistema Salesiano de Vídeo e comunicação, 1984.
- DICASTÉRIO PARA A FORMAÇÃO. *O salesiano coadjutor*. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1990.
- DICIONÁRIO ON-LINE MICHAELIS. *Oratório*. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=oratório>>. Acesso em: 20 de maio de 2010.
- _____. *Valor*. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=valor>>. Acesso em: 20 de maio de 2010.
- DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. *Conversos*. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/default.asp?pal=conversos>>. Acesso em: 14 de maio de 2010.
- FAURE, Edgar, *et al.* *Aprender a ser*. La educación del futuro. Madrid: Ed. Alianza, S.A., 1973. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>>. Acesso em: 18 de maio de 2010.

FERREIRA, Antonio da Silva. *Não basta amar... A pedagogia de Dom Bosco em seus escritos*. São Paulo: Editora Salesiana, 2008.

_____. *De olho na cidade*. O Sistema Preventivo de dom Bosco e o novo contexto urbano. São Paulo: Editora Salesiana, 2000.

FIORES, Stefano de. Espiritualidad Contemporánea. In: FIORES, Stefano; GOFFI, Tullio (Orgs.). *Nuevo diccionario de espiritualidad*. Madri: Ediciones Paulinas, 1983. p. 454-475.

FRUTOS, Eugenio Albuquerque. Cristianos en una Sociedad laica: Hacia un nuevo modo de presencia. *Revista de Pastoral Juvenil. Misión Joven*, Madri, Año L, n. 401, junio 2010.

LEAL, Fernando Peraza. *El sistema preventivo de Don Bosco*. Quito: Ed. CSR, 2001.

LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio*: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Tradução de Therezinha Monteiro Deutsch. Barueri: Manole, 2005.

MARTINEZ, Eustáquio Echauri Chaves. *Diccionario básico latino-español, español-latino*. Barcelona: Editora Vox, 1981.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília: UNESCO, 2007.

MURAD, Afonso. *Gestão e espiritualidade – uma porta entreaberta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

NICODEM, Edgar Genuino. Identidad y misión de los religiosos hermanos. *Revista CLAR, Identidad laical de la vida religiosa*, Bogotá, Ano XLVI, n. 4, octubre-diciembre 2008.

ORTIZ, Antonio Jiménez. La propuesta cristiana en el ambiente salesiano del tiempo libre. *Revista de Pastoral Juvenil. Misión Joven*, Madri, Año L, n. 399, abril 2010.

PAULO, Obispo de la Iglesia Católica. Constitución Dogmática sobre La Iglesia. *Lumen Gentium*. In: *Documentos completos del Vaticano II*. México: Librería Parroquial de claveria, S.A de C.V, 1966. p. 17-85.

RINALDI, Filipe. *Il Coadiutore Salesiano secondo la mente del beato Don Bosco*. [Roma]: Istituto Salesiano San Zeno, 2008.

TORRINHA, Francisco. *Dicionário Latino Português*. LDA – Porto: Gráficos reunidos, 1942.

WIRTH, Morand. *Dom Bosco e os Salesianos: cento e cinquenta anos de historia*. Tradução de Fausto Santa Catarina. São Paulo: Editorial Dom Bosco, 1971.

Pedagogia social e gestão educacional: um olhar voltado para a educação superior

Social pedagogy and educational management: a look facing higher Education

Recebido: 30/06/2010

Aprovado: 24/09/2010

Renato de Oliveira Brito

Mestrando em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Graduado em Direito pela UCB. Pesquisador visitante do Centre For Social Science Research da Universidade de Cape Town, África do Sul. Atualmente é Assistente/pesquisador de projetos do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e membro do Grupo de Pesquisa “Gestão Educacional, Economia e Implicações Curriculares” da UCB/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
E-mail: renatoorios@gmail.com

Magali de Fátima Evangelista Machado

Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Mestre em Educação pela UCB. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. *E-mail:* magaliemachado@gmail.com

Olzeni Leite Costa Ribeiro

Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Especialista em Gestão de Instituições Educacionais (MBA) pela UCB. Atua na consultoria e na formação continuada de gestores e professores. *E-mail*: olzribeiro@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem como objetivo fomentar a reflexão acerca da pedagogia social no contexto europeu e, ao mesmo tempo, situá-la como tendência no campo da profissionalização do educador social no Brasil. Outra vertente aqui discutida refere-se à análise da pedagogia social com enfoque na educação superior, cuja finalidade consiste em formar profissionais capazes de ressignificar suas práticas na perspectiva de desencadear um processo de transformação social no âmbito do ensino formal e não formal. No que diz respeito à estrutura, o estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e foi elaborado com base no levantamento de informações em referenciais mais recentes: livros, revistas, anais de seminários, artigos de periódicos, dentre outros. Em seu *corpus*, disponibiliza-se um conjunto de elementos conceituais e de cunho histórico acerca da pedagogia social, contextualizando-a na gestão da educação em nível superior. Nesse sentido, além de advertir que a formação inicial não se restrinja à profissionalização, recomendam-se políticas de formação de agentes proativos que atuem na área desenvolvendo as competências necessárias à transformação social, compatíveis com as novas demandas da contemporaneidade.

Palavras-chave

Pedagogia social, gestão educacional, educação superior.

Abstract

This paper attempts to reflect the Social Pedagogy in the European context and seeks to contextualize trends in the professionalization of social educator in

Brazil. Although the profession of social educator in Brazil has not yet been regulated in some models of popular education as the theoretical approaches developed by Paulo Freire to education and literacy have much in common on Social Pedagogy. The paper analyzes the social science teaching, in relation to the management of higher education, whose role is to train professionals with the social function of social transformation in the field of formal education, as the non-formal. Thus, the objective is the discussion, focus on Social Pedagogy as a science that studies the social education of individuals, preparing professionals to work with capacity for growth social, economic, political and cultural society. This research was based on literature drawn from books, magazines, proceedings of seminars and journal articles. Although, the paper was divided into topics that present historical concept and definition of Social Pedagogy, linking them with management of higher education in the closing remarks were aligned conclusions on the proposed approach. The study examines the importance of pedagogy in the management of higher education should not focus only on the training itself, but the formation of active agents of social change and improvements to this area we have more people prepared to new social demands in Brazil.

Keywords

Social pedagogy, management education, higher education.

Introdução

A pedagogia social enquanto ciência tem por objeto de estudo a educação social dos indivíduos na dimensão e nos ambientes educativos não formais. Emerge como cátedra, a partir de 1950, por intermédio do médico antropossófico Bernard Lievegoed. Para Lievegoed (1955), a pedagogia social, em sua essência, está relacionada ao “aprender pela vida”. Contudo, para que esse aprender seja inserido no campo da educação, é necessário que as situações que evidenciem experiências sociais vividas sejam criadas pelo pedagogo de forma intencional. Enfatiza, ainda, as vivências e a socialização dos sujeitos, de modo a alcançar a cidadania enquanto direito

inerente ao ser humano. Busca, dentre outras finalidades, estudar as formas de incluir socialmente os excluídos, sobretudo aqueles que habitam o lócus da participação social.

Para diferentes pesquisadores, a pedagogia social se apresenta como uma ciência emergente capaz de favorecer a construção de novos conhecimentos, possibilitando a sua sistematização, reorganização e comunicação de novos saberes. Caliman (2008, p. 858) a conceitua como:

Uma ciência prática, social e educativa, não formal, que justifica e compreende em termos mais amplos, a tarefa de socialização e em modo particular a preservação e recuperação no âmbito das deficiências da socialização e da falta de satisfação das necessidades fundamentais.

Vieira (2007) destaca o grau de desconhecimento acerca dessa área nos países da América Latina, entre eles o Brasil. De acordo com a autora, a pedagogia social se faz presente em diferentes espaços, sobretudo nas organizações sociais e educativas fora do contexto escolar, como uma abordagem teórica e de qualificação profissional, ministrada de modo regular.

Morgensztern (1998), por sua vez, apresenta uma definição que coloca em interação o indivíduo, as pessoas com as quais convive socialmente e as questões que emergem da sociedade, de forma que a ação de um possibilita o desenvolvimento sadio do outro e da própria dinâmica social. Dessa forma, torna-se evidente o grande desafio de confrontar, de forma positiva, as mazelas sociais do cotidiano em todos os ambientes em que a convivência entre pessoas se fizer presente. A questão que emerge do pensamento do autor remete a uma relação dialética entre as dimensões individual e social, de modo que uma influi na realização da outra, e, para tanto, ambas precisam buscar suas fontes de contribuição.

Lievegoed (*apud* MORGENSZTERN, 1998) concebe como campo de ação da pedagogia social a capacidade de conviver e de articular

as questões das empresas, das instituições, dos grupos ou indivíduos, de forma que cada segmento, individual ou coletivo, possa descobrir soluções inovadoras no campo social e organizacional. Lievegoed (1955) acredita que auxiliar o outro a dar o próximo passo em seu desenvolvimento pessoal expressa uma atitude realmente social e denota coragem de confrontar-se com a dúvida, a desconfiança, o ódio e o medo.

No contexto do campo de ação da pedagogia social, cabe fazer referência aos princípios da pedagogia salesiana, uma vez que ambas enfatizam em suas ações a preocupação com atitudes preventivas, destacando-se, assim, entre as demais filosofias. A referência à pedagogia salesiana se deve, nesse caso, à tríade de valores que a fundamenta: o amor, como referencial da figura de Dom Bosco, ícone da religião católica, que exalta esse amor em contraposição ao temor; a razão, para a qual é atribuída a condição de comunicar ao coração os indicadores de discernimento do que seja o bem, o que faz dessa relação o grande pilar da Educação Salesiana; e, por fim, a espiritualidade, concebida como ancoragem dos valores e dos compromissos educativos dos outros dois valores. Tornar a bondade e a honestidade princípios incorporados pelos jovens foi a grande aspiração de São João Bosco, fundador dos salesianos, e responsável pela criação de uma estratégia pedagógica diferenciada na abordagem de jovens e crianças.

Frente à diversidade de concepções que descrevem o escopo da pedagogia social, faz-se pertinente compartilhar da visão de Paulo Freire (2000), a qual destaca a necessidade de se pensar em estratégias de aplicação capazes de dar conta dos novos paradigmas instituídos e, assim, atender a demanda dos novos sujeitos sociais que urgem se tornar cidadãos efetivos. Nesse sentido, vale advertir que a pedagogia tradicional, a exemplo da educação formal, depara-se com limitações de forma corrente, influenciada pelo seu lócus de convivência. Pelo fato de estar situada no ambiente de uma escola,

muitas vezes, pode se deixar imobilizar pela trama da transmissão automatizada de conteúdos em detrimento da discussão e da reflexão sobre questões mais amplas, favorecedoras do crescimento do aluno enquanto ser humano em suas dimensões biológica, cultural, e, sobretudo, social.

Faz-se necessário ressaltar que, para que ocorra a inclusão social de indivíduos e grupos, há que se explorar amplamente todas as possibilidades de construção da identidade, de melhoria da autoestima, de qualificação profissional e de desenvolvimento da consciência política e social de forma crítica, abrindo espaço para a formação da cidadania, prática comumente não valorizada no âmbito da Educação Não-Formal.

Em suma, diante do contexto onde se busca aplicar os princípios da pedagogia social e da diversidade de concepções e abordagens acerca da temática, delinea-se o objetivo do presente artigo. Na perspectiva da gestão na educação superior como espaço de formação inicial, de pesquisa e de extensão, pretende-se analisar esse viés da pedagogia que, entre outros aspectos, deve preparar os agentes da transformação social, tanto no âmbito do ensino formal quanto do não formal. Assim sendo, objetiva-se discutir a pedagogia social enquanto ciência que estuda a educação social dos indivíduos, direcionando o foco, principalmente, para o ambiente acadêmico que se incumbe da formação de profissionais com capacidade para trabalhar em prol do crescimento social, econômico, político e cultural da sociedade.

1. Pedagogia social definição e histórico

A gênese da pedagogia social situa-se na metade do século XIX, na Alemanha. Surgiu como meio de descrever e propor alternativas para o modelo dominante de educação vigente. Somente em meados do século XX, após a Segunda Guerra Mundial, esse enfoque da pedagogia passou a ser comumente associado ao trabalho social em alguns países europeus.

No que concerne à definição, a pedagogia social relaciona-se com diversos fatores históricos, culturais, sociais, políticos, econômicos e educacionais pertinentes ao contexto comunitário de sua prática, conforme descrição a seguir:

[...] a Pedagogia Social é, pois, um conjunto de saberes, seja teórico, técnicos, experienciais [...] descritivos ou normativos [...], mas saberes que tratam de um objeto determinado. Este objeto é o que chamamos educação social. A educação social pertence, portanto, à ordem das práticas, processos, fenômenos [...]; quer dizer, à ordem da realidade educativa. (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003, p.16).

Para melhor entender a expressão “pedagogia social” e os debates que a circundam, é importante ressaltar que, na Grécia Antiga, o termo pedagogo era normalmente aplicado aos escravos que tinham por tarefa supervisionar os filhos mais novos da casa, papel distinto da função de professor. Conforme descrito por Castle (1961), o tipo de atendimento feito pelos pedagogos ia além de uma simples proteção. Para ele, o pedagogo não exercia meramente o papel de instrutor e sua atuação não se restringia a conduzir a criança para o espaço em que se dava a relação ensino-aprendizagem. Ele era, antes de tudo, um agente responsável pela melhoria não só do comportamento geral do estudante como também da conduta moral e intelectual, figura que o distinguia do professor.

Por volta do século XVI, a concepção de pedagogia social passou a ser empregada para denominar as atividades dos tutores e professores escolares. De acordo com registros históricos, o termo foi utilizado, em 1844, por Karl Mager, como alternativa ao termo pedagogia coletiva e em contraposição ao termo pedagogia individual. No entanto, maior visibilidade ao termo foi provocada por Friedrich Diesterweg, pensador prussiano que se inspirou em Rousseau, Pestalozzi e em Froebel no desenvolvimento dos seus estudos. Diesterweg afirmava também que as pessoas eram capazes de se desenvolver, respeitar-se e atentar-se ao outro, bem como trabalhar para o bem da comunidade (GÜNTHER 1994).

Vale destacar que Diesterweg demonstrava uma tendência peculiar para a reforma do sistema educacional. Sua intenção era a de afastar a escola da influência da Igreja e da política, tornando-a o cenário fértil para uma mudança social, por acreditar que a educação geral deveria ser acessível a todos. De acordo com o seu pensamento, “primeiro educa-se o homem, antes de se preocupar com sua classe ou formação profissional, [porque] o proletário e o patrão devem ser ambos educados para serem seres humanos” (*apud* CANNAN; BERRY; LYONS, 1992, p. 73).

No que diz respeito à sua abrangência, importante ressaltar que, mesmo que as intervenções socioeducacionais estejam presentes em diferentes espaços formais e não formais da educação, a expansão e a consolidação da pedagogia social ocorrem de forma preponderante na Educação Não-Formal. Sendo assim, por sua natureza estar centrada no âmbito social, extrapola o contexto escolar para alcançar e expandir seus princípios na sociedade em geral. Em consequência, a educação foi ampliando suas competências e deixou de ser patrimônio exclusivo da escola, uma vez que a formação dos cidadãos, atualmente, passa pela sua participação em atividades sociais que poderão interferir na mudança de atitude das pessoas, conforme lembra Petrus (2003, p. 53. grifo do autor), na forma a seguir:

[...] a aquisição de toda competência social comporta forçosamente três coisas: primeiro, *pertencer ao grupo*; segundo, *ser valorizado, ser apreciado, ser levado em conta pelo grupo* e terceiro, implica ter a oportunidade de *contribuir*, de ajudar para a melhora do grupo. Nisso está a importância da educação.

Em diferentes países, onde a pedagogia social se fez presente, foram desenvolvidas diferentes propostas de trabalho voltadas para essa vertente, elaboradas conforme cenários e demandas específicas. Em decorrência das demandas que apontam a necessidade da formação do educador social, já é possível observar uma crescente inquietação por parte de vários segmentos sociais quanto à neces-

sidade da profissionalização desse agente. Nesse sentido, a Universidade de São Paulo (USP) promoveu dois congressos internacionais de pedagogia social em 2006 e 2008. Visando à necessidade da profissionalização do educador social no Brasil, em abril de 2009, a Universidade Católica de Brasília (UCB) realizou a IV Jornada Brasileira de Pedagogia Social para discutir seus pressupostos teóricos e metodológicos, sua estrutura curricular, a pesquisa, a formação de recursos humanos, a vocação profissional e a configuração do campo de trabalho e do objeto de estudo.

A visibilidade que a área vem conquistando, inclusive nos espaços acadêmicos das universidades, reforça a sua importância crescente no cenário contemporâneo. No Brasil, por exemplo, a pedagogia social apresenta-se atrelada ao campo da Educação Não-Formal e formal com trabalhos que, ao longo da história, foram desenvolvidos pelas organizações não governamentais (ONGs) que atuam em parceria com empresas, igrejas e o próprio Estado.

2. Pedagogia social e gestão da educação superior

A pedagogia social apresenta-se como uma ciência que atua na produção de saberes, reconhecida como uma disciplina que possibilita sistematização, organização e mediação de conhecimentos, ensejando a consolidação de uma profissão com dimensão prática e ações orientadas para o desenvolvimento social. Nesse cenário, emerge a necessidade de que essa pedagogia seja demarcada por um campo de reflexão, de estudo e de investigação que sustente a sua formalização como disciplina científica, relativamente autônoma, com potencial de investigação e sistematização de conhecimentos relativos à prática profissional de educadores sociais.

Nessa perspectiva, cabe à esfera educacional reconhecer a complexidade presente no cotidiano educativo-social, bem como as possibilidades de transformá-la por meio de ações e de intervenções coerentes com os objetivos pedagógicos e sociais que, em úl-

tima instância, provoquem mudanças na forma de ser e estar no mundo de sujeitos individuais e sociais (CARIDE, 2005). Sendo assim, percebe-se que o objeto formal da pedagogia social consiste em intervir na realidade como ciência normativa, comprometida com a transformação. Necessita, para tanto, de ações efetivas no campo da formação de profissionais, nas mais diversas áreas do saber, com capacidade de se colocar como aporte às ações pedagógicas e sociais em prol de uma sociedade mais crítica e igualitária.

Caride (2005) adverte que, ao pensar a importância da pedagogia social no contexto do processo de gestão pedagógica da educação superior, percebe-se que se trata de um encontro que envolve simultaneamente a educação e sua dimensão social, situação que demanda, de imediato, uma aproximação com a pedagogia social. Se esta aproximação não acontece como profissão conforme moldes da Europa e alguns países da América Latina, ela se dará ao menos como abordagem transdisciplinar e como área transversal de conhecimento (CARIDE, 2005).

Nessa perspectiva, torna-se possível explorar cenários que vislumbrem a possibilidade de a educação constituir-se como direito e potência, associando o processo de formação profissional com a cidadania de si e dos outros. A pedagogia social, devido à sua transversalidade, tem o papel de agregar à educação valores que favorecem, entre outros, a emergência de uma cultura da solidariedade e uma ética do cuidado.

A proposta é, portanto, colocar na pauta da gestão educacional a pedagogia social. Esta proposta se torna instigadora na medida em que vem ao encontro do pensamento de Lück (2008), que discorre com propriedade sobre a gestão educacional, apontando caminhos para a superação de um modelo de gestão com visão simplista e descontextualizada das mudanças e com transformação e perspectivas da sociedade de um modo geral.

A gestão, portanto, é que permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela óptica abrangente

e interativa, a visão e orientação de conjunto a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes (LÜCK, 2008, p. 43).

Torna-se relevante salientar que a pedagogia social tem função importante, se vislumbrada no contexto da gestão da educação superior. É fato incontestado considerar que as universidades reúnem, pela sua própria natureza, maiores condições de formar sujeitos ativos, com capacidade para implementar transformações e melhores perspectivas da realidade. Tal constatação alcança não somente a dimensão econômica e política, mas também, principalmente, a dimensão social. Por esse liame cabe corroborar Lück (2008), sobretudo quando destaca que há consenso sobre a flagrante ausência de promoção de estratégias que visam à qualidade na educação.

Com respeito à educação superior, cujo espaço pode se caracterizar como o lócus por excelência para a formação de formadores com base na pedagogia social, é interessante compartilhar da premissa apresentada por Silva, Souza Neto e Moura (2009), quando os autores concebem a pedagogia social como nova área de concentração. Para tanto, justificam sua afirmação mediante a constatação da necessidade de integrá-la às áreas de formação inerentes aos cursos técnicos, cursos de graduação e de pós-graduação, incluindo os três níveis: especialização, mestrado e doutorado. Os autores se pronunciam, ratificando que,

[...] a Pedagogia Escolar/Educação Escolar e Pedagogia Social/Educação Social são áreas de concentração de uma mesma área de conhecimento, as Ciências da Educação. Não são sinônimas, não são dicotômicas nem contraditórias, apenas acontecem em espaços e contextos distintos, sendo uma complementar a outra (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009, p. 306).

É percepção corrente que a pedagogia-educação e pedagogia social são áreas afins, uma vez que visam ao desenvolvimento social para além da sala de aula, imbricado na vida extraescolar, cabendo, portanto, à gestão educacional a tarefa de articulá-las e integrá-las.

No Brasil, tem-se como referência o educador Paulo Freire, que se dedicou a caracterizar as limitações de se ter uma formação integral do ser humano, em um sistema contraditório em que a educação é determinada por uma classe que massifica e que destrói as possibilidades de uma vida digna. Seu objetivo consiste na ação de conscientizar, por julgar que a educação e a formação crítica dos cidadãos tornam-se uma pujante ferramenta para a luta e possível modificação da realidade pela qual estavam condicionados (FREIRE, 2000).

Em sentido similar, a pedagogia social tem como preocupação a inclusão, com uma atenção aos marginalizados e aos desamparados, abandonados pelo sistema que a passos largos se fez excludente.

[...] em meio a esse processo de mudança, não apenas a escola desenvolve a consciência sobre a necessidade de orientar o seu processo interno de mudança, de modo a acompanhar as novas condições externas, como a própria sociedade cobra que o faça. (LÜCK, 2009, p. 31).

Lück (2009) refere-se ainda a mudanças de paradigmas que implicam uma tendência à adoção de práticas interativas, participativas e democratizadas, caracterizadas por um movimento dinâmico. Para a presente discussão, torna-se um ponto fundamental pensar a gestão educacional com base na pedagogia social, com objetivos convergentes no sentido de buscar a melhoria da educação e a formação de cidadãos capazes de agir na transformação social.

Considerações finais

A educação é um processo que ocorre em diferentes espaços da sociedade, e a escola se apresenta como um dos ambientes formais que possibilitam ao cidadão adquirir competências e habilidades que o auxiliem em sua formação acadêmica e/ou profissional e na formação da personalidade. Atualmente, no Brasil, a formação dos profissionais para trabalharem na área educacional e de assistência social é feita por meio de cursos regulamentados, cujos profissio-

nais são preparados para trabalhar nos espaços formais e não formais de educação.

A pedagogia social constitui-se uma importante ferramenta no efetivo desenvolvimento social e no exercício da cidadania, na medida em que se intensificar a ocorrência do diálogo entre a formação profissional e a educação para a vida. Assim, a pedagogia social enquanto ciência pode oferecer um suporte consistente ao trabalho desenvolvido por profissionais que desempenham funções que demandem habilidades muito além de sua formação inicial.

A abordagem sobre a pedagogia social, inserida no campo acadêmico da graduação e/ou pós-graduação como área de estudo, aponta a necessidade de aprofundar discussões, ampliar domínio de conhecimentos teóricos e investir em pesquisas e em políticas públicas voltadas para essa área. Pressupõe uma educação social voltada para a formação de indivíduos e grupos, por meio de processos de aprendizagem capazes de tornar os sujeitos cidadãos ativos, de fato, de direito e com a devida competência para agir em prol das emergências existentes na sociedade contemporânea.

Vale salientar ainda a necessária contribuição de uma gestão educacional com base nos pressupostos da pedagogia social, pela sua capacidade de articular ações e estratégias que promovem a aprendizagem e a socialização que acontecem cotidianamente, porém de forma desorganizada, em inúmeros espaços formais e não formais. Almeja-se, portanto, que um modelo de gestão educacional ancorado na pedagogia social possa estabelecer e cultivar relações democratizadas, capazes de fortalecer princípios comuns para a construção da autonomia com competência, de modo a assegurar um ensino efetivamente de qualidade que refletirá positivamente na sociedade.

A discussão sobre a possibilidade e importância de se pensar uma gestão educacional, especialmente no âmbito da educação superior, ocorre por concebê-lo como espaço por excelência de formação de profissionais, cuja competência exigida é a de formar

cidadãos socialmente felizes. Dessa forma, possuindo riqueza acadêmica imensurável e prática pedagógica ajustada aos novos tempos, instiga-nos a considerar que uma visão renovada de gestão da educação superior seja capaz de desencadear um importante trabalho fundamentado nas premissas da pedagogia social.

Referências bibliográficas

- CALIMAN, Geraldo. *Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa* (Itália). São Paulo. 2008.
- CANNAN, Crescy; BERRY, Lynne; LYONS, Karen. *Social work and Europe*. London: Macmillan, 1992.
- CARIDE, José Antonio. *Las fronteras de la pedagogia social*. Perspectivas científica e histórica. Barcelona: Gedisa, 2005.
- CASTLE, Edgar Bradshaw. *Ancient education and today*. Harmondsworth: Pelican, 1961.
- FREIRE, Paulo. História como possibilidade. In: _____. *A educação na cidade*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 71-76.
- GÜNTHER, Karl-Heinz. Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790-1866). In: MORSY, Z. (Ed.). *Thinkers on Education*. Paris: UNESCO, 1994.
- LIEVEGOED, Bernard. O campo de atuação da pedagogia social. *Associação de Pedagogia Social*. Caderno 4, julho de 2009. Tradução de Jos Schoenmaker.
- LÜCK, Heloísa. *Concepção e processo democrático de gestão educacional*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. (Série Cadernos de Gestão).
- _____. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. (Série Cadernos de Gestão).
- MORGENSZTERN, Vitor. *Pedagogia social*. 21 de março de 1998. Disponível em: <<http://sab.org.br/des-org-soc/TMframePedagSoc.htm>>. Acesso em: 8 de abril de 2010.
- PETRUS, Antoni. Novos âmbitos em educação social. ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. *Profissão: educador social*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

- ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. *Profissão: educador social*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de MOURA, Rogério. *Pedagogia social: como nova área de concentração*. In: _____. (Orgs.). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.
- VIEIRA, Cristiane Ramos. *Pedagogia social: discursos e práticas. Um estudo da AMMEP (SL/RS)*. 2007. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

Repercussões das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia: a formação do pedagogo para atuação em ambientes escolares e não escolares

Impact of National Curriculum Guide for the Education course: training of teacher to work in school and non-school

Recebido: 30/06/2010

Aprovado: 9/08/2010

Cláudia da Mota Darós Parente

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduação em Pedagogia pela UNICAMP. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (DEDI/UFS), *campus* Prof. Alberto Carvalho. *E-mail*: claudiadaros@hotmail.com

Érica do Nascimento Azevedo

Graduação em Letras pela Universidade Tiradentes. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) pela UFS. *E-mail*: ericanazevedo@hotmail.com

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 22 - 1º Semestre/2010

Repercussões das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: a formação do pedagogo para atuação em ambientes escolares e não escolares - p. 565-592
PARENTE, C.M.D.; AZEVEDO, E.N.

Resumo

Este artigo analisa as repercussões das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de pedagogia na consolidação do projeto pedagógico de uma instituição de educação superior do Estado de Sergipe, de modo a propiciar que o futuro pedagogo possa atuar em ambientes escolares e não escolares. Para isso, serão apresentados os requisitos legais para formação do pedagogo no contexto brasileiro, verificando as possibilidades de atuação desse profissional. Será desenvolvida também a análise do currículo do curso de pedagogia, identificando a abrangência da formação oferecida e sua relação com diferentes ambientes educativos, além da identificação de concepções e de práticas de professores que atuam no curso de pedagogia, verificando em que medida eles consideram a formação do pedagogo em contextos escolares e não escolares. O projeto pedagógico analisado apresenta referências aos ambientes não escolares na atuação do pedagogo, contudo não explicita como deve ocorrer essa formação. Os professores da instituição reconhecem a importância da inserção da temática no curso, mas não identificam espaços explícitos para o tratamento da mesma durante a formação do futuro pedagogo. Assim, este artigo defende que é preciso devolver aos cursos de pedagogia as necessidades das várias instituições sociais, de educação formal e Educação Não-Formal, de ambientes escolares e não escolares.

Palavras-chave

Pedagogia, ambientes não escolares, Diretrizes Curriculares Nacionais.

Abstract

It Examines the impact of National Curriculum Guidelines of the Pedagogy course in the consolidation of Educational Project of a higher education institution in the state of Sergipe, in order to provide training to prepare the

future educator to act in school and non-school environments. Studying the legal requirements for teacher training in the Brazilian context, verifying the performance possibilities of it; examines the curriculum of pedagogy, identifying the scope of training offered and its relation to different educational environments, identifies concepts and practices of teachers working in pedagogy course, noting the extent to consider the formation of the teacher in school and non-school contexts. The Educational Project has analyzed references to non-school environments in the teachers' work, however, it does not clarify how such training should occur. The teachers of the institution recognize the importance of integrating the theme in the course, but does not identify areas for explicit treatment of the same during the formation of the future teacher. It argues that we must return to teaching courses to the needs of various social institutions, formal and non-formal, school and non-school environments.

Keywords

Pedagogy, non-school environments, National Curriculum Guidelines.

Introdução

A formação dos profissionais que atuam na área educacional sempre foi alvo de muitas discussões. Entre os principais tópicos debatidos estão: os requisitos mínimos para atuação profissional, o espaço mais adequado para que ocorra essa formação, os conteúdos e as competências necessários ao profissional de educação, as exigências de continuidade, a diversidade dos campos de atuação, a necessidade de linhas e de enfoques diferenciados e a constituição do ser professor. Essas são questões que já vêm sendo amplamente debatidas principalmente no campo da educação básica (LIBÂNEO, 2003; ARROYO, 2002; PIMENTA, 1999). Apesar disso, existem ainda muitas lacunas no que se refere a uma análise mais apurada dos conteúdos e das práticas ensinados nos cursos de formação de professores e à forma como os professores transformam esses conhecimentos em práxis (ou não). Tais lacunas são evidentes também

no que diz respeito, especificamente, ao curso de pedagogia, foco deste artigo.

A pedagogia, ao longo da história da educação, passou por diferentes períodos que marcaram o seu fortalecimento como ciência e como detentora de autonomia científica. Sua construção como ciência, no entanto, não esteve livre de dilemas e de polêmicas principalmente nas relações entre teoria educacional e prática educativa (SAVIANI, 2007)

O curso de pedagogia surgiu, assim como outras licenciaturas, em consequência da preocupação com a instrução de docentes para a escola secundária. Seguindo a fórmula conhecida como “3 + 1”, ou seja, nos três primeiros anos formavam-se bacharéis e, concluindo o curso de didática, com duração de mais um ano, formavam-se licenciados (BRASIL, 1939).

Em 1962, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, o curso de pedagogia passou a ter quatro anos, integrando-se bacharelado e licenciatura e mantendo-se um currículo generalista (BRASIL, 1961).

Após a aprovação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Lei da Reforma Universitária), o curso de pedagogia sofreu nova regulamentação. Defendia-se a instituição com uma base comum aliada às chamadas habilitações para formação de especialistas nas áreas de orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar e para a formação do professor da escola normal de nível médio (BRASIL, 1968).

A parte comum foi composta pelas seguintes matérias: Sociologia Geral; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; História da Educação; Filosofia da Educação; Didática. A parte diversificada contemplou as seguintes habilitações: Orientação Educacional; Administração Escolar; Supervisão Escolar; Inspeção Escolar; Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais (SAVIANI, 2007, p. 120).

Ao longo das décadas de 1980 e 1990, a reação dos movimentos de educadores em relação ao formato do curso de pedagogia tornou-se mais sólida, impulsionando discussões mais consistentes relativas à formação dos profissionais da educação.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, define-se, de acordo com o Artigo 62, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Em 2006, após inúmeras discussões com ampla participação e envolvimento dos movimentos de educadores, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio (BRASIL, 2006).

Vários autores dedicaram-se à análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia, entre eles: Libâneo (2006); Franco, Libâneo e Pimenta (2007); Aguiar *et al.* (2007); Scheibe (2007); Ferreira (2006). São várias as controvérsias que ainda persistem quanto à formação e à atuação dos profissionais da educação, em especial do pedagogo. No entanto, no que concerne à discussão específica da formação e atuação do pedagogo em ambientes escolares e não escolares, apesar de ser alvo de vários destaques no texto legal, não foram encontradas discussões mais profundas sobre a questão. Daí o interesse da pesquisa que resultou neste artigo.

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia evidencia alguns aspectos constitutivos da formação do pedagogo, bem como a abrangência dos espaços de sua atuação em ambientes escolares e não escolares.

Diante das indicações legais, é imprescindível uma discussão acerca da formação dos profissionais da educação para atuação em ambientes escolares e não escolares, verificando a existência (ou não) de novas exigências de formação, diante da proliferação de instituições que atuam na Educação Não-Formal – ou, mais genericamente, chamadas de ambientes não escolares.

Essa discussão pauta-se em alguns questionamentos principais: seriam necessárias alterações (ou não) nos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia, de modo a contemplar discussões que compreendam a atuação do pedagogo em diferentes espaços, escolares e não escolares? Em que medida os professores do curso de pedagogia consideram a atuação do pedagogo nos ambientes escolares e não escolares?

O objetivo do trabalho que embasa este artigo está em verificar como a instituição de educação superior, no curso de pedagogia, analisa o vínculo – aqui se subentendem concepções sobre Educação Não-Formal, compreensão dos espaços formativos e de atuação do pedagogo para além da escola – entre ambiente escolar e não escolar, explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

A técnica de análise de conteúdo foi utilizada para respaldar a pesquisa de campo (análise documental e análise de questionários). A análise foi feita após a definição do universo a ser estudado (formação do pedagogo para atuação em ambientes escolares e não escolares), das dimensões a serem analisadas (diretrizes curriculares, projeto pedagógico do curso e concepções de professores) e das categorias de análise (escola, não escolar, formal, não formal, ambientes escolares, ambientes não escolares, dentro da escola, fora da escola) (BARDIN, 1977).

O resultado do estudo decorre da análise de duas dimensões principais: projeto pedagógico do curso de pedagogia de uma instituição de educação superior do Estado de Sergipe e concepções dos professores formadores.

Defende-se que o curso de pedagogia deve ser um espaço rico em discussões e momentos de reflexões sobre a prática e a própria função do pedagogo nas instituições sociais. Somente assim será possível, aos poucos, delinear o novo perfil dos profissionais da educação.

1. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia: formação e atuação do pedagogo em ambientes não escolares

Em 15 de maio de 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP nº 1, que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia (licenciatura). Conforme o Artigo 2º, as diretrizes

[...] aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, em seu Artigo 4º, explicitam que o curso de pedagogia forma para a atuação em áreas diversas daquelas tradicionais no ambiente escolar, ou seja, “[...] em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos [...]”, englobando “[...] planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares”, bem como “[...] produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares” (BRASIL, 2006).

No Artigo 5º, reforça que o egresso do curso de pedagogia deverá estar apto, entre outros, a:

[...] trabalhar em espaços escolares e não-escolares na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento

humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; [...] participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; [...] realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (BRASIL, 2006).

No que se refere à estrutura curricular, ressalta-se que o curso de pedagogia deve, no núcleo de estudos básicos, entre outros, prever, de acordo com o Artigo 6º:

[...] aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares; [...] observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; [...] atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa (BRASIL, 2006).

No núcleo de aprofundamento e diversificação dos estudos, é preciso possibilitar ao estudante de pedagogia: “[...] investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras” (BRASIL, 2006, Artigo 6º).

Ainda no Artigo 6º, reforça-se que, no núcleo de estudos integradores, devem ser proporcionadas: “[...] atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos” (BRASIL, 2006).

No que se refere propriamente ao estágio curricular, as Diretrizes Curriculares, em seu Artigo 7º, ressaltam a obrigatoriedade de: [...] 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição (BRASIL, 2006).

Mais adiante, no Artigo 8º, enfatiza-se que a integralização dos estudos será feita, entre outros, por meio de:

[...] estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006).

Ainda no Artigo 8º, as Diretrizes destacam que a integralização dos estudos ocorrerá por meio de disciplinas, seminários e atividades sobre teorias educacionais, “[...] situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica” (BRASIL, 2006). A integralização também será feita por meio de:

[...] práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do en-

sino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos (BRASIL, 2006).

Por último, a integralização deverá ocorrer por meio de atividades complementares:

[...] de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas (BRASIL, 2006).

Por meio da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia, é possível constatar inúmeros destaques oferecidos aos ambientes não escolares, levando-se ao entendimento de que há uma preocupação com a formação do pedagogo para além da escola.

Dessa preocupação, depreende-se a necessidade de se fazer referência a processos educativos diferenciados que acontecem em diferentes espaços e instituições. Percebe-se a clara prevalência da formação dirigida para a atuação nos ambientes escolares, mas é óbvia a preocupação em ampliar os limites dessa formação para além do escolar.

Saviani (2007, p. 102), ao relembrar o conceito de pedagogia, destaca a sua abrangência para além do ambiente escolar:

Na verdade o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem.

Acreditando que a escola é um dos canais responsáveis pela educação, em um sentido restrito e delimitado, Trilla (1993) divide a educa-

ção em três setores ou classificações, as quais ele considera de grande importância para a completa e verdadeira aprendizagem das crianças: educação formal, Educação Não-Formal e educação informal.

Como o nome sugere, educação formal é aquela concebida em instituições de ensino, os chamados ambientes formais de educação, escolas por exemplo. Em outras palavras: “[...] comprendería ‘el sistema educativo’ altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado” (TRILLA, 1993, p. 19).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu Artigo 1º, ressalta:

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 organização da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Consequentemente, a educação não se restringe apenas a um ambiente; ela pode acontecer em vários lugares de diversas maneiras.

Já a Educação Não-Formal, de acordo com Trilla (1993, p. 19), seria “[...] toda actividad organizada, sistemática, educativa realizada fuera del marco del sistema oficial”, ou seja, existe uma multiplicidade de recursos que cerca a Educação Não-Formal e que possibilita um resultado imediato, pois, sendo um setor amplo e heterogêneo, utiliza-se desde sofisticados meios tecnológicos até instrumentos artesanais na construção e no repasse de conhecimentos a todos os tipos de pessoas, com todos os tipos de idade.

Trilla (1993, p. 32) parte do princípio de que:

[...] los medios educativos no formales pueden cubrir una amplia gama de funciones relacionadas con la educación permanente y con otras dimensiones del proceso educativo global, marginadas o deficientemente asumidas por la institución escolar.

Assim sendo, a Educação Não-Formal, de acordo com o Trilla, seria utilizada em conjunto com a educação escolar para juntas con-

seguiem formar alunos com todos os tipos de conhecimentos e experiências.

Em síntese, Educação Não-Formal refere-se às ações educativas diretas que a cidade oferece por meio daquelas instituições, atividades, meios, âmbitos de educação que, não sendo escolares, têm determinados objetivos educativos e ocorre de forma sistematizada. Ela pode ocorrer por intermédio de instituições públicas ou privadas que atendem públicos específicos, como crianças, jovens e/ou adultos, e com finalidades específicas, como prestar assistência social, promover saúde, lazer e entretenimento, favorecer as manifestações culturais, complementar as ações da escola etc. (GOHN, 2005; TRILLA, 1993).

Por último, na classificação de Trilla (1993), a educação informal seria descrita ou considerada como um processo que dura a vida toda, por meio do qual as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, experiências e habilidades, resultantes da relação com o meio em que vivem.

Diante da explicitação do conceito de Educação Não-Formal, como tratar as discussões sobre a formação dos profissionais da educação em um contexto em que não é apenas a instituição escolar formal que educa? Se a escola não é a única instituição social responsável pela educação, que articulações têm sido feitas entre as diversas instituições sociais detentoras dessa função (BRANDÃO, 1982)? Que outros espaços institucionais vêm sendo criados de forma paralela e/ou complementar à escola formal?

Trilla (1993, p. 31-32), ao referir-se ao contexto espanhol, exemplifica como ações de Educação Não-Formal:

Desde numerosos aspectos de la educación permanente (incluyendo ciertos medios de alfabetización de adultos, programas de expansión cultural, etc.), a tareas de complementación de la escuela; desde actividades propias de la pedagogía del ocio, a otras que están relacionadas con la formación profesional. La educación no formal atiende asimismo a cometidos de formación cívica, social

y política, ambiental y ecológica, física, sanitaria, etcétera. [...] alfabetización de adultos; formación, reciclaje y promoción profesional; extensión cultural; educación para el tiempo libre y animación sociocultural; educación ambiental; formación cívica y social, etc. Em general, puede decirse que los medios educativos no formales pueden cubrir una amplia gama de funciones relacionadas con la educación permanente y con otras dimensiones del proceso educativo global, maginadas o deficientemente asumidas por la institución escolar.

Para Gohn (2006, p. 29),

[...] na educação não-formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação).

Em relação ao público da Educação Não-Formal, Trilla (1993, p. 33) enfatiza:

Aunque existen programas dirigidos específicamente a determinados períodos de la vida humana (programas para la infancia, juventud, tercera edad...), en otras muchas ocasiones los medios no formales acogen a grupos variables en cuanto a la edad y, en cualquier caso, casi nunca hay agrupamientos tan rígidos como en el sistema formal.

Quanto aos profissionais que desempenham atividades na Educação Não-Formal, Trilla (1993, p. 34) destaca:

En la educación no formal el reclutamiento de educadores y docentes es muy variable, así como también lo es el status profesional que ostentan y la formación previa que requieren. Hay medios no formales con personal pedagógico totalmente profesionalizado, pero también, y en cantidad quizá mayor, los hay con personal semiprofesionalizado o totalmente amateur. Con dosis considerables de voluntarismo y como prestación de un servicio social,

muchos jóvenes – y no tan jóvenes – ejercen en medios no formales como docentes, monitores y animadores a tiempo parcial, combinando esta dedicación con sus propias tareas laborales.

No Brasil, a partir dessa abordagem, são exemplos de ambientes não escolares todos os espaços que podem ser utilizados para exercício do desenvolvimento do sujeito (criança, jovem, adulto, idoso) fora dos limites da escola, como praças, quadras e ginásios de esportes, clubes, associações de bairro, sindicatos, templos religiosos, instituições que desenvolvem ações socioeducativas e mesmo espaços das chamadas instituições formais (escolas e universidades).

Como exemplos de ações de Educação Não-Formal, é possível citar: programas de alfabetização de jovens e adultos; projetos de reforço escolar; programas de formação continuada de professores; programas de erradicação do trabalho infantil que lançam mão de ações educativas complementares à escola, entre outros.

Além disso, a própria escola ou universidade pode ser considerada espaço de ações não formais para realização de uma ação educativa complementar, não formal. É o que acontece em muitos municípios por meio de abertura das escolas para a comunidade. Embora não seja objetivo deste trabalho, é justamente nesses entrelaçamentos de espaços e tipos de educação que a construção didática de Trilla não pode ser vista de forma estanque.

Assim como em outros países, no Brasil, a Educação Não-Formal conta com vasta gama de profissionais (médicos, dentistas, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais etc.) e voluntários. Daí a defesa de que é possível que o pedagogo possa contribuir significativamente nas instituições e/ou espaços que desenvolvem ações de Educação Não-Formal (PARENTE; PARENTE, 2005).

Quanto à repercussão das Diretrizes Curriculares Nacionais nas instituições formadoras, o documento oferece margem substancial para que cada instituição de ensino elabore seu projeto pedagógico

de modo a considerar essa questão. Em outras palavras, toda instituição de educação superior tem a liberdade de elaboração de seu projeto, mas deve atender e considerar o não escolar na montagem de sua proposta pedagógica.

2. Projeto pedagógico do curso de pedagogia: estudo de caso de uma instituição de educação superior

A presente pesquisa tem como foco o currículo do curso de pedagogia após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia, e, por isso, a análise pautou-se na teoria crítica do currículo (SILVA, 2007; APPLE, 1982). O currículo é um elemento de organização da instituição de ensino; é, entre outros, resultado das determinações sociais, históricas, econômicas, políticas e culturais. Analisar o curso de pedagogia a partir dessa vertente significa recorrer à análise das forças internas e externas da instituição de ensino na formatação e consolidação do currículo.

Entre os pressupostos da teoria crítica do currículo está o fato de que:

O conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica. Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais. [...] O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 20-21).

As transformações no campo do currículo denotam necessidades de mudanças advindas das próprias demandas sociais, dos interesses e das disputas de intenções, ações e projetos de formação.

Ao relacionar essa questão com o currículo do curso de pedagogia, é preciso considerar a sua construção como histórica e social e, portanto, aproximá-lo das demandas e das necessidades sociais. Para este trabalho, entende-se a necessidade de incorporar no currículo do curso de pedagogia a formação do pedagogo para atuação nos ambientes não escolares, tendo em vista sua difusão como ambiente educativo.

Por isso, Santos (2007), ao falar de currículo, deixa claro que é necessário pensar e analisar criticamente o que as escolas estão fazendo ou o que pretendem fazer, pois não existem certezas objetivas nesse processo de trabalho. É nesse contexto que cresce a emergência pelo campo de novos trabalhos fora da escola, tornando a educação em espaços não escolares uma opção muito atrativa.

Santos (2007, p. 297) destaca que:

[...] os chamados currículos tradicionais, alicerçados em habilidades cognitivas, trabalhavam com idéias como verdade e razão e, nesse sentido, ignoravam que prazer, fantasias e desejos estão imbricados em tudo o que fazemos. Da mesma forma, o conhecimento escolar se distanciava das experiências do dia-a-dia. O estudo da vida diária do homem comum, a valorização de suas práticas culturais, introduziu no campo do currículo a preocupação pela sintonia entre as práticas pedagógicas e a realidade cotidiana dos alunos.

No que se refere aos espaços não escolares, observam-se, em grande medida, experiências que se utilizam da música, da dança, da estética, das artes, das manifestações populares para o desenvolvimento de práticas educativas e culturais.

Quanto aos espaços formais, Santos (2007, p. 298) queixa-se:

Parece que a escola tem tido dificuldades em tornar os conteúdos escolares prazerosos pelo seu significado intrínseco. Na verdade, é preciso de um currículo bem organizado e bem orquestrado para que os alunos possam sentir prazer com a experiência estética da literatura, com a harmonia de uma forma geométrica e com a beleza da natureza e a complexidade do mundo social.

Com base no exposto, o presente artigo defende que é por meio da junção entre as práticas educativas desenvolvidas nos vários ambientes sociais, escolares e não escolares, que se espera responder aos desafios que se fazem cada vez mais urgentes para as escolas e educadores. Mais do que isso, essa junção pode inclusive levar a escola a transformar seu currículo e incorporar novas práticas e manifestações culturais historicamente excluídas do contexto escolar.

Para análise do projeto pedagógico do curso de pedagogia de uma instituição de educação superior de Sergipe, foram consideradas três resoluções referentes: ao projeto pedagógico do curso, ao ementário das disciplinas que compõem a grade curricular e às diretrizes e orientações para a realização de estágio curricular obrigatório.¹

A análise do projeto pedagógico do curso de pedagogia leva à compreensão de que são reforçados muitos dos princípios e conceitos existentes na resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE nº 1/2006). No entanto, assim como já se ressaltou na análise do referido documento, cada instituição tem a responsabilidade e a liberdade de organizar seu projeto pedagógico de modo a contemplar o não escolar de diferentes formas.

Assim, a resolução do projeto pedagógico do curso em análise reforça que o curso de pedagogia destina-se à:

[...] formação de professores para o ensino das disciplinas pedagógicas nos cursos de nível médio e para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e de atividades de gestão, coordenação, e assessoramento pedagógico em órgãos do sistema educacional e **em espaços não escolares**, proporcionando o acesso aos conhecimentos necessários ao exercício das funções de Planejamento, Supervisão, Orientação e Administração do Ensino (grifo nosso).

O projeto pedagógico do curso ressalta que seu objetivo é a:

[...] formação de um pedagogo/educador capaz de incorporar à sua prática profissional as dimensões do conhecer, analisar, siste-

matizar, propor e superar os desafios existentes na realidade sócio-educacional atual.

No item competências e habilidades, o curso deve, entre outros: [...] compreender o processo de trabalho pedagógico que ocorre nas condições da escola, **da educação formal e não formal**; analisar e criar processos educativos que possam interferir como estratégia de desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável em **ambientes escolar e não escolar** (grifo nosso).

No que tange às habilidades, os egressos do curso devem: [...] participar de projetos educativos e sociais na consciência de seu ser político; identificar os processos pedagógicos que se desenvolvem na prática social concreta que ocorrem nas instituições escolares e também fora delas, nos demais locus educativos; [...] implementar formas de gestão democrática na escola, estando em condições de organizar e gerir, como profissional, a articulação dos sujeitos escolares entre si e destes com **os movimentos sociais fora da escola** (grifo nosso).

Ao definir as áreas de atuação do licenciado em pedagogia, o projeto pedagógico do curso cita a docência e a gestão. No que se refere à primeira, o projeto descreve as várias possibilidades:

- a) na Educação Infantil em instituições escolares e não escolares que abrigam crianças de 0 a 6 anos de idade;
- b) nos anos iniciais do Ensino Fundamental em instituições escolares e não escolares que abrigam crianças de 6 a 10 anos de idade, bem como na - de Educação de Jovens e Adultos correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- c) na de Educação Especial em **instituições escolares e não escolares** que abrigam crianças e adolescentes com deficiências.
- d) em projetos de ação educativa em **instituições não escolares**, e,
- e) docência nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal em Nível Médio (grifo nosso).

Quanto à área de gestão, ela é entendida como: “[...] organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação,

acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e nos **processos educativos formais e não-formais**” (grifo nosso).

Ainda no que tange à área de gestão, é possível aferir certa incoerência no texto quando, por um lado, ao definir gestão, englobam-se os processos educativos formais e não formais, e, por outro lado, ao descrever os locais de atuação, há uma demarcação clara apenas de processos educativos formais no âmbito dos sistemas de ensino ao indicar:

- a) na administração da unidade escolar da educação básica, tendo em vista a gestão democrática;
- b) na administração e supervisão de um sistema de ensino que agrupa um conjunto de unidades escolares da educação básica, atuando na instância das diretorias de ensino ou em secretarias municipais de educação, tendo em vista a gestão democrática.

Quanto à estrutura curricular, o projeto pedagógico do curso destaca a organização do núcleo de estudos básicos, prevendo a realização de “[...] práticas/vivências educativas em diferentes **ambientes institucionais ou comunitários**” (grifo nosso), assim como descritos nas diretrizes curriculares. A organização do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos também faz referência à “[...] prática docente em diferentes **ambientes institucionais ou comunitários**” (grifo nosso).

Além do projeto pedagógico do curso de pedagogia da instituição selecionada, foi analisada a resolução que estabelece as normas do estágio curricular obrigatório. Na resolução, define-se estágio curricular como:

[...] o conjunto de horas nas quais o estudante executa atividades de aprendizagem profissional e sociocultural, em situações reais de vida e de trabalho, na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e co-ordenação desta instituição.

Quanto à delimitação de espaços para a atuação do pedagogo no estágio supervisionado, o texto esclarece que campo de estágio é o

“[...] contexto espacial que tenha condições de proporcionar experiências práticas na área de ensino/educação de Pedagogia”, sendo considerados campos de estágio da pedagogia “[...] escolas da rede pública de ensino, escolas da rede privada de ensino, **instituições e organizações não-escolares**” (grifo nosso).

No entanto, a mesma resolução, apesar de apontar para a possibilidade de realização do estágio em organizações não escolares, descreve as atividades que deverão ser realizadas no campo de estágio, caracterizadas essencialmente, embora não exclusivamente, por atividades e ações relativas à educação formal.

a) levantamento de dados da escola: organização e funcionamento. Registro. Análise; b) planejamento/execução/avaliação de atividades de docência na Educação Infantil e na alfabetização; c) planejamento/execução/avaliação de atividades de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e; d) planejamento/execução/avaliação de atividades de gestão e coordenação. Registro. Análise.

Na análise da resolução que traz o ementário do curso de pedagogia, procedeu-se ao estudo das ementas das 48 disciplinas obrigatórias do curso. Após a análise, identificou-se a existência de apenas três disciplinas que fazem referência explícita a ambientes não escolares: educação do campo, educação e ética ambiental e organização do trabalho pedagógico (ver Quadro 1).

Quadro 1 – Disciplinas com referência explícita a “ambientes não escolares”.

Disciplina	Ementa
Educação do campo	[...] Práticas educativas escolares e não escolares nas comunidades indígenas, quilombolas e camponesas [...] (grifo nosso).
Educação e ética ambiental	[...] Inserção da dimensão ambiental nos espaços escolares e não escolares (grifo nosso).
Organização do trabalho pedagógico	Natureza e especificidade do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares [...] (grifo nosso).

Certamente que a análise do ementário indica apenas uma parte da formação oferecida aos alunos de pedagogia. Compreende-se que currículo é mais do que um programa de disciplinas, do que um plano de ensino, do que um ementário. Porém, seja o programa, o plano ou o ementário, todos estão carregados de concepções e de valores que condicionam determinado processo formativo. São essas concepções e valores que se buscam analisar. A não explicitação no ementário da formação e da atuação do pedagogo em ambientes não escolares poderia levar ao entendimento de que todas as disciplinas serviriam ao escolar e ao não escolar. No entanto, a análise conjunta do ementário e das outras resoluções do curso deixa bem clara a concepção de formação do pedagogo para atuação apenas nos limites da escola.

Após a análise das três resoluções relativas ao curso de pedagogia da instituição de educação superior selecionada, é possível aferir dois aspectos principais:

1. as resoluções fazem várias considerações sobre os ambientes não escolares, inclusive destacando-os como possibilidade de atuação do pedagogo, projetando os enunciados das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia;
2. apesar da citação sobre a possibilidade de atuação do pedagogo em outros ambientes, não escolares, não há a devida relação entre atuação do pedagogo e formação do pedagogo, já que não se evidencia uma preocupação com o conhecimento do que seja esses “outros ambientes” e do que seja atuar nos chamados ambientes não escolares.

3. Concepções e práticas de professores do curso de pedagogia

Paralelamente à análise do projeto pedagógico do curso de pedagogia, procedeu-se à análise das concepções do corpo docente efetivo do curso, apreendidas por meio de questionário que continha 18 questões abertas e fechadas. Participaram da pesquisa sete

professores que atuam no curso de pedagogia da instituição de educação superior selecionada, representando 50% do grupo de professores efetivos. Destes, 67% são formados em pedagogia, 86% tem mestrado em educação e 29% doutorado em educação.

No que se refere ao desenvolvimento de determinadas temáticas no curso de pedagogia: 29% dos professores relataram trabalhar com a temática “Educação Não-Formal”; 14% abordam a temática “educação em ambientes escolares e não escolares”; 14% trabalham com “Estado, terceiro setor e educação”; 57% desenvolvem a temática “atuação e formação do pedagogo”; 57% trabalham com “currículo e formação de professores”. Chama a atenção o fato de que nenhum dos professores relatou considerar as “Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de pedagogia” em sua prática pedagógica.

Quando questionados sobre as disciplinas em que desenvolvem tais temas no curso de pedagogia, eles relataram considerar a temática “Educação Não-Formal” nas disciplinas educação de adultos, estágio supervisionado, arte educação, alfabetização da matemática e metodologia do ensino da língua portuguesa. Consideram ainda a temática “Educação em ambientes escolares e não escolares” nas disciplinas educação de adultos e estágio supervisionado. Por último, desenvolvem a temática “Estado, terceiro setor e educação” na disciplina filosofia da educação.

Um fato a destacar é que 29% dos professores informaram dominar as temáticas “Educação Não-Formal” e “educação em ambientes escolares e não escolares” de forma profunda e que 71% dos professores participantes informaram dominar tais temas superficialmente. Apesar disso, todos apresentaram uma conceituação sobre Educação Não-Formal, destacando os seguintes elementos que a caracterizam: não sistematizada, não ligada ao processo de certificação, fora dos limites escolares, fora do âmbito escolar, fora das redes, pedagogia social, próximo do conceito de educação informal, efetuada em diferentes ambientes, em tempos e espaços distintos e complementares ao sistema formal de ensino.

Quando questionados sobre a inserção de temas relacionados à Educação Não-Formal e aos ambientes não escolares no curso de pedagogia, todos os professores foram unânimes em afirmar a validade de tal proposição. Entre as justificativas, um dos professores achou necessário trabalhar com esses assuntos porque, “como se trata de Educação, deve obrigatoriamente fazer parte do curso de Pedagogia.” Outro professor entendeu que “a questão da formação do pedagogo é muito mais ampla no que se refere à sua atuação, não se restringindo à sua atuação em sala de aula e por isso acham necessário para carreira do futuro pedagogo.”

Sobre a atuação do pedagogo em outros ambientes para além da escola, os professores citaram vários: empresas, governo, organizações não governamentais, escolas de idiomas, museus, associações comunitárias, hospitais, rádios, igrejas, sindicatos, quadras de esportes, movimentos sociais, entidades de classe, entre outros.

Quando questionados sobre a existência de espaços no currículo para tratamento da temática relativa à Educação Não-Formal e à atuação do pedagogo em espaços escolares e não escolares na instituição de educação superior em que trabalham, 57% dos professores responderam afirmativamente, justificando que:

Cada professor ao longo de suas aulas pode e deve incorporar em suas técnicas metodológicas temas relativos à Educação Não-Formal e atuação do pedagogo em espaços não escolares, mesmo não estando escrito no PPP da instituição e nem sendo delimitado a algumas disciplinas que podem ser várias (Professor da instituição de ensino superior).

Outro professor informou, no entanto, que “os subsídios legais não fornecem esses espaços explicitamente.”

Por fim, um professor da instituição de ensino superior afirmou:

Entendo um projeto de curso escrito e vivido cotidianamente por seus agentes, atores sociais de múltiplos tempos e espaços na formação-profissão docente. Existe infelizmente pouco interes-

se entre os membros que compõem os espaços administrativos e pedagógicos na discussão sobre o tema. Há a admissão e o reconhecimento das dimensões não formal e informal nas práticas educativas, mas não identifiquei objetivamente tais discussões, tais reflexões. Quase sempre são falas pontuais, às vezes sufocadas.

Vale salientar que 57% dos professores informaram que o futuro pedagogo, com base no projeto pedagógico do curso, não está sendo formado para atuar em ambientes não escolares. Já dos professores que responderam afirmativamente (29%), um deles informou que isso ocorre “com certa restrição, na medida em que algumas disciplinas ficam muito presas a aspectos teóricos, impedindo que se olhe mais nitidamente para as práticas sociais espontâneas.” Acrescentou ainda que isso ocorre “com pouquíssima clarividência de tal situação. Penso que poderíamos redimensionar tais categorias no processo de planejamento, oferta e interação entre docentes e estudantes do curso.”

Por último, tendo em vista o tempo de atuação dos professores na instituição estudada, que varia entre um e quatro anos, afere-se que a maioria não participou da elaboração do projeto pedagógico do curso.

Vale salientar que, em nenhum momento, a presente pesquisa questiona a idoneidade do corpo docente para atuação na instituição de educação superior analisada. Deseja-se chamar a atenção para a importância da inserção de temas importantes, como a educação em ambientes não escolares nos currículos dos cursos de pedagogia. Mais do que isso, deseja-se mostrar as dificuldades de considerar essa discussão na formulação e na implementação dos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia.

Considerações finais

A temática da educação em ambientes não escolares, apesar de não ser nova em termos de práticas educativas, ainda é recente no que se refere ao seu estudo e sistematização, principalmente quando relacionada aos ambientes escolares.

Como resultado do presente estudo, identificou-se a necessidade de pesquisas que contribuam para a reflexão sobre o papel do pedagogo na consolidação de espaços, formas e práticas educativas que sustentem as necessidades formativas dos sujeitos histórico e sociais. E isso certamente não se reduz apenas às seleções sociais que consolidam os currículos escolares. São várias as instituições sociais, incluindo a escola, que respondem e devem responder por tais necessidades formativas.

Vale destacar que o presente estudo, de forma alguma, desmerece o papel social da escola e sua importância na sociedade atual, principalmente porque é justamente por meio dela que a universalização do direito à educação tem sido possível. No entanto, é preciso compreender que escola e pedagogos são também construções sociais e históricas e, como tais, são categorias que determinam e são determinadas. Daí a importância de produzir reflexões contínuas sobre a formação e a atuação do pedagogo.

Arroyo (2002, p. 15) oferece alguns questionamentos: “Que imagem a sociedade tem de nós? De nosso ofício?” E acrescenta:

Estamos atrás de nossa identidade de mestres. O que não mudou, talvez, possa ser um caminho tão fecundo para entender-nos um pouco mais, do que estar à cata do que mudou, dos moderninhos que agora somos. Mas por que continuamos tão iguais os mestres de outrora e de agora? Porque repetimos traços do mesmo ofício, como todo artífice e todo mestre repetem hábitos e traços, saberes e fazeres de sua maestria (2002, p. 17)

Tais questionamentos podem contribuir significativamente para a compreensão dos movimentos históricos do curso de pedagogia e, particularmente, da repercussão das Diretrizes Curriculares do curso de pedagogia nas instituições de educação superior.

Pressupõe-se que, tendo em vista as transformações sociais e institucionais e o próprio papel da educação e da instituição escolar na sociedade, é imprescindível que a formação do pedagogo considere, conheça e estude sobre esses outros ambientes, poden-

do potencialmente contribuir do ponto de vista educacional para o desenvolvimento das pessoas que deles participam, sejam crianças, jovens ou adultos. Além disso, defende-se que um profissional da educação, que conhece os mais diferentes espaços em que ocorre a educação, pode melhor subsidiar-se para oferecer as mais diferentes possibilidades educativas. Para isso, no entanto, é importante que o curso de pedagogia ofereça essas várias possibilidades de formação.

Notas

¹ As resoluções analisadas não constam nas referências bibliográficas, a fim de que seja garantido o sigilo instituição analisada, bem como dos professores que participaram da pesquisa de campo.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, Márcia Angela da S., et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 de janeiro de 2010.
- APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, Miguel Gonzales. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 1 de março de 2009.
- _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www>.

planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 de junho de 2010.

_____. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 25 de junho de 2010.

_____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L4024.htm>>. Acesso em: 25 de junho de 2010.

_____. *Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939*. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacao-1-pe.html>>. Acesso em: 25 de junho de 2010.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como gérmen da formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000400013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 de janeiro de 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBANEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 de janeiro de 2010.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNIO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_

arttext&pid=S0101-73302006000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 de janeiro de 2010.

_____. *Organização e gestão da escola: teoria e pratica*. Goiânia: Alternativa, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-37.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; PARENTE, Juliano Mota. A formação dos profissionais de instituições de educação formal e não-formal. *Revista de Ciências em Educação*, Lorena, Ano VII, n. 12, p. 157-171, 1º semestre 2005. Disponível em: <http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_12.pdf>. Acesso em: 25 de junho de 2010.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Lucíola Licínio. Currículo em tempos difíceis. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 45, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 de janeiro de 2010.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 de janeiro de 2010.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 de janeiro de 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

TRILLA, Jaume. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel S.A., 1993.

A janela, a porta e a casa do conhecimento

The window, door and the house of knowledge

Recebido: 30/06/2010

Aprovado: 17/09/2010

Luiz Síveres

Doutor em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Especialista em Aprendizagem Cooperativa e Tecnologias Educacionais pela UCB. Pró-Reitor de Extensão e Professor da Pós-Graduação (Mestrado) em Educação da UCB. *E-mail*: luis@ucb.br

Abram-me todas as janelas!
Abram-me todas as portas!
Puxem a casa toda para cima de mim!
(Fernando Pessoa)

Resumo

Este artigo procura resgatar a importância do conhecimento no contexto contemporâneo. A metáfora proposta tem por objetivo ajudar na compreensão do conhecimento que se revela sob diversas possibilidades, priorizando-se, porém, um conhecimento que se identifica com a janela, com a porta e com a casa. Embora este, na realidade

atual, esteja fortemente vinculado à janela (*windows*), é oportuno propor outras possibilidades para construir e difundir conhecimentos, a exemplo do movimento da porta e do conjunto da casa. O texto não propõe um juízo de valor, mas busca apontar para a importância do conhecimento e transitar pelas dimensões propostas pela metáfora, com a finalidade de contribuir para com uma compreensão mais holística do conhecimento, por meio de uma proposta mais transversal dos sujeitos criadores e sistematizadores do conhecimento.

Palavras-chave

Conhecimento, janela, porta, casa.

Abstract

The article about “The window, door and the house of knowledge” seeks to uncover the importance of knowledge in the contemporary context. The metaphor proposal aims to help the understanding of knowledge that reveals itself in various ways but, focusing on, a knowledge that is identified in the figure of the window, the door and the house. Although knowledge in the actuality is strongly tied to the window (Windows), it is appropriate to propose other ways to build and disseminate knowledge, such as the movement of the door and the whole house. The text does not propose a value-judgment, but seeks to point to the importance of knowledge carried by the dimensions suggested by the metaphor, with the aim of contributing to a holistic understanding of knowledge and with a more cross-cutting proposal for the subjects’ creators and systematization of knowledge.

Keywords

Knowledge, window, door, house.

Introdução

A civilização humana, em seu processo de desenvolvimento econômico, político e social, contou, em situações distintas, com a força animal, com a energia da máquina e, atualmente, mais do que

nas situações anteriores, com a potencialidade do conhecimento humano. Embora este sempre estivesse presente no percurso histórico, foi a partir de meados do século passado que o conhecimento assumiu proporções exponenciais.

Chegamos, assim, em um período denominado de sociedade do conhecimento (DRUCKER, 1993) ou de cultura do conhecimento (TOFFLER, 1995). Se, por um lado, esse fenômeno influenciou diversos setores sociais, por outro, legitimou os benefícios do conhecimento para alguns segmentos, demarcando de forma ajustada as tecnologias da informação e da comunicação como o referencial do conhecimento no contexto atual. Depreende-se dessa constatação que a sociedade estratificou os benefícios sociais, e o conhecimento fragmentou as suas potencialidades sapienciais.

Além dessa disfunção, segundo Badiou (2007), o século XX caracterizou-se pelo terror totalitário – alguns apostando no triunfo do capitalismo de mercado, e outros, no capitalismo de Estado –, mas tomado pela consciência de que foi um período criminoso e sangrento, assumindo, assim, as marcas do pesadelo e da barbárie. Segundo o autor, esse foi o século da destruição, e tal projeto se deu, em parte, pela eficácia do desconhecimento ou pelo poder da ignorância. Nesse caso, a desconsideração para com o conhecimento identificou o referido século como um período de retrocesso histórico em relação a um projeto civilizatório.

Para além dessa constatação, é necessário, no entanto, reconhecer que houve avanços, pois, com a contribuição do conhecimento, consolidaram-se os direitos humanos, garantiram-se conquistas políticas, estenderam-se os benefícios sociais e avançou-se no desenvolvimento das tecnologias. Percebe-se, porém, que as conquistas do conhecimento não são tão visíveis quanto as consequências do desconhecimento.

O século atual, apesar da enorme quantidade de informações, tornou-se herdeiro legítimo desse projeto de irradiação e de atrofia-

mento do conhecimento. Para dar continuidade e um novo ordenamento a esse processo, é preciso apostar na eficácia e na sabedoria do conhecimento, garantindo que o mesmo se constitua em um direito de todos os povos e possa estar disponível para o desenvolvimento de todas as nações.

Compreender os desafios atuais do conhecimento pode seguir trajetórias distintas, mas o presente artigo busca sua inspiração na simbologia de uma casa, descrevendo a janelização do conhecimento, apontando para a sua superação por meio da parábola da porta e indicando alguns aspectos que possam contribuir com a produção e divulgação do conhecimento. Tais aspectos, embora apresentados de forma sequencial, fazem parte de uma tessitura articulada e integrada.

1. A janelização do conhecimento

Em uma retomada panorâmica dos grandes paradigmas do conhecimento, pode-se constatar que: o conhecimento cosmológico, que tem sua relação mais evidente com a natureza, foi se alojando em torno das especificidades naturais; o conhecimento filosófico consolidou-se no circuito das experiências humanas, ajustando-se no interior das grandes escolas filosóficas; o conhecimento teológico, cuja finalidade está mais relacionada com a revelação divina, foi se satisfazendo com uma fundamentação dogmática; e o conhecimento científico, cuja relação se configura mais no contorno do fenômeno social, político ou econômico, foi se instrumentalizando ao redor de categorias positivistas.

Tais agrupamentos, apesar de buscarem a especificidade de cada conjunto sapiencial, contribuíram com a fragmentação dos grandes sistemas científicos, dentro dos quais se produziram e divulgaram o conhecimento. A partir do século passado, desenvolveu-se uma ciência com base na revolução científica, cuja matriz legitimou uma maneira de conhecer, a qual, segundo Santos (2004, p. 17), “[...] é a forma oficialmente privilegiada de conhecimento”. Essa iniciativa

deu autenticidade, inclusive, à proposição de um modelo científico que está sendo pautado, de forma prioritária, pelas tecnologias midiáticas e da informática.

Com base nesse pressuposto, o mundo contemporâneo regulou o conhecimento sobre a lógica da tecnociência, privilegiando a dimensão racional por meio da informação, da interação e da comunicação. Nesse sentido, é adequado destacar o sistema operacional mais importante desse projeto, que é o *windows* (janela). Essa ferramenta possibilitou a troca de informação em escala local e global, potencializou a interação entre pessoas e grupos e otimizou a comunicação presencial e virtual.

Além de potencializar todas essas redes digitais, segundo Lindo (2000, p. 144), “o *Homo informaticus* está tomando corpo em todas as dimensões da vida social.” Assim, com base nesse instrumental tecnológico e nesse desempenho humano, o conhecimento assumiu as características da janelização, emoldurando-o dentro de um sistema que abre e fecha de acordo com os ventos mais fortes das demandas produtivas, da exigência dos grandes conglomerados econômicos ou do excepcional poder das comunicações.

No contexto da sociedade moderna, o conhecimento tornou-se uma dinâmica hegemônica, pautando o seu benefício quase que exclusivamente para atender às exigências da produção de bens, que seriam as molas propulsoras de um mercado cada vez mais competitivo. Dessa forma, “[...] o conhecimento, em suas múltiplas formas, não está equitativamente distribuído na sociedade e tende a estar tanto menos quanto maior é o seu privilégio epistemológico” (SANTOS, 2004, p. 17). O conhecimento, para não fortalecer ainda mais um grupo privilegiado e promover uma multidão para a exclusão epistêmica, tem, no momento atual, a oportunidade de alterar esse modelo de enquadramento social.

Com a possibilidade de sugerir uma ampliação do conhecimento não restrita à ótica da janela, é preciso levar em consideração, de

acordo com Andery *et al.* (2000, p. 436), “[...] o sujeito produtor do conhecimento, bem como o seu objeto de estudo, como submetido às determinações históricas advindas do momento em que o conhecimento é produzido.” Essa articulação entre sujeito, objeto e realidade gera uma energia surpreendente que pode produzir, inclusive, um fenômeno diferenciado para a produção do conhecimento.

Esse posicionamento é defendido, também, por Bartholo e Bursztyn (2001, p. 161), que afirmam que se perdeu o rumo, a visão de conjunto e, o mais grave, “o espírito crítico e a consciência da necessidade, da utilidade e, principalmente, das implicações do uso de cada saber específico, ao ser encaixado em um mosaico mais ampliado de saberes.” Esse argumento tenta explicar o aumento das especializações em detrimento da diminuição da relação entre os meios e os fins do próprio conhecimento.

Um dos desafios, a partir desse pressuposto, é pautar a construção e a divulgação do conhecimento também por meio da narração, do mito, da imaginação, da metáfora, do símbolo, da analogia, dos sonhos, das artes, da tradição, da técnica, da espiritualidade. Isso exige, porém, a mudança de um modelo exclusivo para um mais inclusivo, de um padrão mais rígido para um mais articulado e de um protótipo unívoco para um mais plural.

Essa exigência é reforçada pelas circunstâncias que estão sendo indicadas no contexto atual, tais como: a percepção real da finitude dos recursos naturais; o fortalecimento dos desequilíbrios regionais e sociais; a emergência da ética dentro de situações que depõe contra a dignidade da vida; a consciência de respeito e de acolhida daquele que é diferente em suas opções culturais ou sociais; o impacto das biotecnologias e nanotecnologias; o renascimento religioso e místico; e a energia local e global que atua no planeta. Essas situações exigem, portanto, um conhecimento mais aderente à realidade e mais qualificado para um projeto de sociedade.

Por isso, em um contexto em que a ordem convive com a desordem, a certeza com a incerteza, a verdade com a suspeita, a dureza

com o flexível, o simples com o complexo, o equilíbrio com o caótico, o cristalizado com a mobilidade, o privilégio com a oportunidade, o privado com o público, a especialização com a generalização, o disciplinar com o interdisciplinar, torna-se urgente um processo de construção e divulgação do conhecimento compatível com essa realidade. Isso exige uma atitude que não seja de confrontação ou negação, mas de complementaridade e cooperação.

2. A parábola da porta

A analogia do conhecimento com a parábola da porta, apresentada por Mesters (1980), pretende indicar a importância da construção do conhecimento, processo este que, ao entrar em um mundo, fenômeno ou realidade, precisa levar em conta a multidão que já passou por essa porta, bem como permitir que os novos transeuntes continuem a frequentar a casa. A referida parábola, na contextualização inicial, tem a seguinte descrição:

No povoado havia uma casa. [...] Tinha uma porta bonita e larga, que dava para a rua por onde o povo passava. Porta estranha. Seu limiar parecia eliminar a separação que havia entre a casa e a rua. Quem por ela entrava parecia continuar na rua. Quem passava na rua parecia ser acolhido e envolvido pela casa. [...] A casa fazia parte da vida do povo graças àquela porta que unia a casa à rua e a rua à casa (MESTERS, 1980, p. 13).

Essa vinculação que se estabelece entre a casa e a rua, por meio da porta, pode ser percebida em uma retrospectiva do conhecimento. Assim, desde a experiência seminal dos filósofos clássicos, é possível intuir uma relação dialética entre o sujeito e a realidade, protagonizada, por exemplo, pelo mundo das ideias de Platão e pela experiência dos sentidos de Aristóteles, entre o racionalismo de Descartes e o empirismo de Hume, entre o idealismo de Hegel e o materialismo de Marx.

Em torno dessa dialética é que foram sendo construídos os grandes referenciais do pensamento, bem como instituídos os pa-

radigmas do conhecimento e as teorias pedagógicas. Esse percurso influenciou ainda a compreensão de mundo, formatou as relações humanas e conduziu os projetos civilizacionais, seja para regimes mais democráticos ou mais hierárquicos.

Mas a partir da proposta de saberes entrelaçados (SÍVERES, 2006), com base na convergência de diversas iniciativas, pode-se constatar que o conhecimento começa a ter contornos mais processuais, interativos e sistêmicos, com o conceito quântico de Plank, com a relação de incerteza de Heisenberg, com o princípio de complementariedade de Bohr, com a teoria da relatividade de Einsten, com as estruturas dissipativas de Prigogine, com a epistemologia genética de Piaget, com a linguagem comunicacional de Habermas, com a inovação tecnológica de Ashby, com a teoria das redes de Castels, com a teoria dos sistemas de Bertalanffy, com a unidade orgânica da terra de Lovelock, com a auto-organização dos seres vivos de Maturana, com a teoria dos paradigmas de Kuhn, com o paradigma da complexidade de Morin, com a transdisciplinaridade científica de Nicolescu.

Com base nesse procedimento, segundo Nicolescu (2000), criar-se-ia um novo tipo de conhecimento, denominado de transdisciplinaridade, que se sustenta em três pilares: níveis da realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade. Tal projeto viria contemplar um conhecimento que responderia, em parte, à proposta da parábola da porta.

A porta estaria em movimento para os níveis da realidade, fazendo a memorização dos conhecimentos tradicionais, míticos ou populares, valorizando os personagens do pensamento filosófico, teológico ou científico, buscando incorporar a contribuição das ciências biológicas, exatas ou humanas e, segundo Brandão (2008, p. 112. grifo do autor), criando “[...] novos saberes e sentidos através de novas e ousadas *integrações, interações, incorporações e indeterminações.*” A novidade se encontra, justamente, na acolhida de conhecimentos do passado, no cuidado com os atuais e na projeção para

novos. Essa trajetória temporal daria o contorno para compreender e acolher os diversos níveis da realidade.

Nesse sentido, a porta seria também um tempo e um espaço apropriado para a circulação do terceiro incluído. Considerando que o conhecimento é um elemento inerente à condição humana, ele faz parte da trajetória de todos os sujeitos históricos. Assim, o conhecimento não é apenas o exercício de alguns cientistas ou realizado em um determinado período da existência ou produzido apenas em alguns lugares. Mas, de acordo com Brandão (2008, p. 116), “[...] o conhecimento e a expansão do conhecimento em nossas vidas pessoais e comunitárias tenderão a ocupar a essência de nosso tempo e de nossa trajetória pela vida.” Dessa forma, ao se caracterizar como uma dimensão essencial da natureza antropológica, o conhecimento potencializa a autonomia do sujeito e fortalece as suas relações com a possibilidade de que um terceiro possa também construir e socializar conhecimentos.

Assim, a porta estaria se abrindo também para a complexidade. Segundo Morin (2002), a realidade seria feita de laços e de interações, formando um *complexus*, isto é, uma textura que estaria na contextura. Para criar esse tecido, o autor sugere um método que contempla vários instrumentos do conhecimento, tais como: a noção de sistema, a ideia da circularidade, a interação de produto e produtor, o conceito hologramático e o processo dialógico. Levando em consideração tais operadores, poder-se-ia chegar ao seguinte depoimento: “[...] partindo de um método do conhecimento cheguei a um pensamento e, de certo modo, em uma filosofia” (MORIN, 2002, p. 20). A complexidade, mais do que seguir uma metodologia, deseja assumir o espaço de uma reflexão filosófica, ser o referencial ético de uma cultura e constituir-se em um projeto político de sociedade.

Por isso, em um contexto caracterizado por diversos níveis da realidade, em um procedimento em que os sujeitos sentem-se representados pelo terceiro incluído e em uma metodologia qualificada pela complexidade, o conhecimento pode apontar para o conjunto da casa.

3. A casa do conhecimento

O conhecimento, considerado um elemento instituído e instituinte da história humana, manifesta-se pela sua dimensão antropológica, epistemológica e sociológica. Tais características, dentre outras, configuram os desafios da criação e da difusão do conhecimento no contexto atual. Nesse sentido, ao utilizar a analogia da casa, cada um dos grandes paradigmas do conhecimento foi se alojando em um compartimento, fazendo da apropriação da realidade o seu ponto de percepção. Mas, aos poucos, cada um desses conhecimentos foi ampliando sua compreensão de mundo e foi se posicionando na janela ou na porta com o objetivo de perceber que a realidade era maior, mais complexa e mais interativa do que aquilo que considerava ser o seu espaço de reflexão e de atuação. Ao mesmo tempo, a diversidade das ciências não pode alojar cada um em seu canto, mas precisa interagir com a diversidade das experiências, fazendo da casa um lugar de encontro e de partilha de conhecimentos.

Assim como a janelização do conhecimento tem seus méritos e limites, a parábola da porta também está indicando para avanços e desafios. Percebe-se que tanto a janela quanto a porta são importantes, mas insuficientes para acolher a diversidade dos sujeitos do conhecimento, as possibilidades de produção e de divulgação, bem como as potencialidades para criar um mundo justo e sustentável.

Com base nessa percepção, é oportuno apresentar a simbologia da casa em seu conjunto, para revelar a importância do conhecimento como uma característica integrada da sua arquitetura, destacando-o como um benefício público, como uma política epistêmica e como um sentido para a história da humanidade.

3.1 O conhecimento como um benefício público

Considerando que se vive em uma sociedade em que o conhecimento é um dos elementos mais importantes do seu desenvolvimento, é preciso apontar que ele nem sempre esteve à disposição da maioria da população. Tal condicionante reforça ainda mais um

modelo que está em constante processo de privatização. Portanto, o conhecimento, que deveria fazer parte do patrimônio público da humanidade, beneficiando a maioria da população, converteu-se em um bem particular para favorecer um pequeno grupo social.

Nesse sentido, é necessário superar um sistema racionalista que dominou os últimos séculos e inaugurar, gradativamente, um processo que leve em conta a realidade cotidiana, as experiências simbólicas, as manifestações religiosas, as demandas do mercado ou as expectativas sociais. Na medida em que for possível articular essa diversidade de conhecimentos, será plausível reconhecer a sua legitimidade, inserindo-os como uma herança civilizacional. Dessa forma, de acordo com Morin (2002, p. 12), “[...] o conhecimento torna-se cada vez mais pertinente quando é possível encaixá-lo num contexto mais global”, e, para isso, é preciso propor um conhecimento não mais isolado, mas sistêmico; não mais linear, mas circular; não mais fragmentado, mas de conjunto; não mais privado, mas público.

Um dos aspectos que poderia distinguir o conhecimento no contexto atual é a sua característica pública. No entanto, para isso, ele não poderia satisfazer-se com a instrumentalidade da ciência, mas precisaria ajudar a formatar um novo projeto civilizatório. Por essa razão, segundo Alonso (2005, p. 256), “[...] a questão dos dias atuais não é mais como obter conhecimento, mas sim o que fazer com o conhecimento adquirido”, isto é, o que fazer para que cada sujeito ou grupo social possa desenvolver uma responsabilidade para com o bem comum ou para com a “casa” comum.

3.2 O conhecimento como política epistêmica

Considerando que os movimentos utópicos, os procedimentos positivistas, os regimes materialistas ou as denominações religiosas não dão mais conta de responder aos grandes desafios contemporâneos, uma política do conhecimento, pautado em referenciais circunstanciados, científicos e éticos, pode ser uma alternativa significativa para o encaminhamento da humanidade para patamares

de cidadania emancipada, de dignidade efetivada e de desenvolvimento sustentado.

Tal projeto tem a prerrogativa de caracterizar-se por meio de uma conquista cotidiana, a qual, segundo Lindo (2000, p. 291), não se faz pela força, pelo poder ou pelo voluntarismo, mas é pelo “[...] conjunto dos recursos que nos oferecem a ciência e a técnica, é a consciência ética da nossa responsabilidade histórica, é a visão lúcida da nossa situação e das nossas possibilidades.” Na medida em que tais pressupostos estiverem inseridos em um processo epistêmico, poderá haver uma política reconhecida na qual o conhecimento será um elemento dinamizador do desenvolvimento social.

Há a consciência, no entanto, de que a política, de modo geral, está entremeada de ações e de frustrações, de ideais e de ideologias, de legitimidade e de impunidade, e uma política do conhecimento, inserida nesse contexto, pode referendar o mesmo procedimento. Por isso que para Bachelard (1996, p. 17) “[...] o conhecimento do real é luz que sempre projeta algumas sombras.” Essa percepção não pode ser motivo de desalento, mas deve constituir-se em energia propulsora para perceber que as sombras fazem parte do reflexo de uma política do conhecimento.

Para que isso aconteça, é indispensável uma alteração na própria forma de se relacionar com o conhecimento, e de acordo com Santos (2004, p. 781), “[...] para haver mudanças profundas na estruturação dos conhecimentos é necessário começar por mudar a razão que preside tanto aos conhecimentos como à estruturação deles.” É recomendável, no entanto, dar um sentido ao próprio conhecimento para que contribua com a formação humana e cidadã, bem como com a inovação institucional e social.

3.3 O conhecimento como o sentido da história

Com base na compreensão de um contexto marcado pelo economicismo técnico, pelo voluntarismo político ou pelo assistencia-

lismo social, aspectos que sustentam um projeto baseado na imediatez, na solidão ou na falta de sentido, faz-se urgente retomar um caminho que aponte um sentido para a humanidade.

A partir dessa análise, é possível apostar no conhecimento como uma possibilidade para contribuir com o sentido para a vida da humanidade. Assim, pode-se concordar com o depoimento de Brandão (2008, p. 102): “[...] eu estendi foi a minha própria vida, o meu sentido de vida, até os limites onde ela própria sai de meus muros e se alarga a todo o Mundo e a toda a Vida que há nele.” Para que o conhecimento possa ser um caminho viável para essa efetivação, é imprescindível que se alargue o visual da janela e se amplie as passagens da porta.

Tal atitude exige a mudança de um conceito disciplinar, inaugura uma proposta transdisciplinar, abandona uma metodologia mais positivista em vista de uma mais sistêmica e inibe teorias acabadas em razão de novas conectividades do conhecimento. Considerando, de acordo com Périssé (2004, p. 32), que “[...] não se aceita mais um conhecimento feito de verdades acumuladas, mas de possibilidades, dentro de uma multiplicidade de perspectivas”, os desafios de construção e de divulgação do conhecimento podem indicar para um projeto educativo qualificado para a sociedade contemporânea.

Conclusão

Considerando o empenho dos sujeitos do conhecimento, o avanço das pesquisas, o aperfeiçoamento das tecnologias e a construção de novas metodologias científicas, pode-se concluir que residimos todos na mesma casa, habitamos todos no mesmo planeta e vivemos todos na mesma história. O conhecimento faz parte dessa morada humana, dessa habitação planetária e dessa vivência histórica.

O conhecimento, conforme descrição do texto, está sendo produzido em quadraturas específicas (janela) e está passando por dinâmicas mais interativas (porta), mas precisa arquitetar novos desafios

para a construção e divulgação do conhecimento (casa), objetivando confirmar a proposta do poeta: “abram-me todas as janelas, abram-me todas as portas, puxem a casa toda por cima de mim!”

Tais desafios devem tornar-se, segundo Badiou (2007, p. 30), “[...] a intuição do valor orgânico das coisas”, rompendo com os modelos mecanicistas, positivistas ou enciclopedistas, recomendando uma organicidade entre os conhecimentos e levando em consideração, principalmente, os espaços, tempos e processos. A propositura de um valor orgânico, a partir do conhecimento, tem uma incidência muito forte sobre a educação.

Nesse sentido, os laboratórios, as bibliotecas, as universidades ou os institutos de pesquisa podem ser considerados ambientes privilegiados de produção do conhecimento, mas não são os únicos. Todos os espaços naturais, sociais ou acadêmicos podem ser considerados ambientes de produção e de divulgação do conhecimento, contribuindo com um processo educativo mais contextualizado, autônomo e significativo.

Os meses de uma pesquisa, os anos escolares ou o século moderno podem ser tempos propícios para a produção do conhecimento, mas não são privilegiados. Todos os tempos cronológicos, lineares ou circulares podem constituir-se em tempos favoráveis para a produção e divulgação do conhecimento, colaborando com um tempo educativo mais oportuno, integrador e feliz.

Os métodos positivista, fenomenológico ou científico podem ser os processos mais apropriados para a produção do conhecimento, mas não são exclusivos. Os processos contínuos, integrados ou provisórios podem ser mais favoráveis para a produção e divulgação do conhecimento, cooperando com um projeto educativo mais sistêmico, transdisciplinar e complexo.

Na medida, porém, em que o conhecimento puder contemplar espaços, tempos e processos mais ampliados, mais flexíveis e mais complexos, tanto mais poderá se arquitetar como uma casa que

abriga, cuida e disponibiliza conhecimentos que contribuam com o aperfeiçoamento de uma educação e de uma sociedade pautada nos princípios da justiça, da responsabilidade e da sustentabilidade.

Enfim, o desafio da produção e da divulgação do conhecimento passa pelo processo de “[...] conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento não existente” (FREIRE, 1998, p. 31); pela tomada de consciência de que a memória e a promessa do conhecimento ajudam a construir uma sociedade do conhecimento no contexto atual; e passa pela atitude de abrir a janela, a porta e a casa, tornando-se símbolos apropriados para que o conhecimento se transforme em um bem público, em um projeto político e em um sentido para a história humana.

Referências bibliográficas

ALONSO, Luiza Klein. Conhecer: um ato de transformação. FRIÇA, Amâncio, et al. (Orgs.). *Educação e transdisciplinaridade III*. São Paulo: TRIOM, 2005. p. 244-269.

ANDERY, Maria Amália Pie Abib, et al. (Orgs.). *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 9. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2000.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BADIOU, Alain. *O século*. Tradução de Carlos Felício da Silveira. Aparecida: Ideias & Letras, 2007.

BARTHOLO, Roberto; BURSZTYN, Marcel. Prudência e utopismo: Ciência e educação para a sustentabilidade. In: BURSZTYN, Marcel (Org.). *Ciência, ética e sustentabilidade*. Desafios ao novo século. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001. p. 159-188.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Minha casa, o mundo*. Aparecida: Ideias & Letras, 2008.

- DUCKER, Peter Ferdinand. *Sociedade pós-capitalista*. Tradução de Nivaldo Montigelli Junior. São Paulo: Editora Pioneira, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- LINDO, Augusto Pérez. *A era das mudanças: cenários e filosofias de mudanças no mundo*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 2000.
- MESTERS, Carlos. *Por trás das palavras*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.
- MORIN, Edgar. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, Gustavo de (Coord.). *Ensaio de complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 2002. p. 11-20.
- NICOLESCU, Basarab, et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Americo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000.
- PÉRISSÉ, Paulo. *O educador aprendiz*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SÍVERES, Luiz. *Universidade: torre ou sino?* Brasília: Universa, 2006.
- TOFFLER, Alvin. *A terceira onda*. Tradução de João Tavora. São Paulo: Editora Record, 1995.

Habermas e o esgotamento das energias utópicas: Educação e “terceiro setor”

Habermas and exhaustion of utopian energies: Education and “third sector”

Recebido: 30/06/2010

Aprovado: 23/09/2010

Marcos Francisco Martins

Doutor e Mestre em Filosofia e História da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Professor Adjunto da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), *campus* de Sorocaba. *E-mail*: marcosfranciscomartins@gmail.com

Luis Antonio Groppo

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail*: luis.groppo@am.unisal.br

Resumo

O presente artigo apresenta uma breve síntese das ideias de Habermas, considerando-as como herdeiras da Escola de Frankfurt. As formulações habermasianas acerca da teoria da ação comunicativa são revisitadas na tentativa de identificar sua visão sobre a educação e sobre o “terceiro setor”. Ao final, são enumeradas algumas críticas ao paradigma teórico-metodológico habermasiano, ressaltando que, ao afirmar o “esgotamento das energias utópicas”, são abertas brechas para a sua apropriação pelos partidários de uma “terceira via neoliberal”.

Palavras-chave

Educação, Jürgen Habermas, “terceiro setor”.

Abstract

This article presents a brief summary of Habermas' ideas regarding them as heirs of the Frankfurt School. The formulations about Habermas' Theory of Communicative Action are revisited in an attempt to identify their views on education and on the third sector. In the end, some criticisms of Habermas' theoretical and methodological paradigm are listed, pointing out that by claiming the “exhaustion of utopian energies”, it opens loopholes for its appropriation by supporters of a “third way neoliberalism”.

Keywords

Education, Jürgen Habermas, “third sector”.

1. Escola de Frankfurt: herança habermasiana

Mesmo com discordâncias em relação às formulações de Habermas, é preciso assentir que ele criou um paradigma teórico-metodológico que colabora no processo de desvelamento da lógica que preside as relações sociais contemporâneas, instrumentalizadas pelo sistema econômico (dinheiro) e político (poder), muito embo-

ra esteja sendo apropriado pelos “neoliberais de terceira via” (NEVES, 2005; MONTAÑO, 2005).

Dada a articulação das ideias de Habermas com as formulações de Adorno, Horkheimer, Marcuse, Benjamin e outros, este artigo inicia sua exposição tratando brevemente de uma das principais fontes de seu pensamento, a qual reside na Escola de Frankfurt.

Constituída por um grupo de pensadores que construíram, a partir da década de 1920 do século passado, um conjunto de reflexões que ficou conhecido como “teoria crítica”, a Escola de Frankfurt tem as suas origens no Instituto para a Pesquisa Social, fundado na cidade de Frankfurt, em 1924, por Félix Weil. Entre os pensadores que dele participaram inicialmente, destacam-se Friedrich Pollock, Henry Grossmann, Karl-August Wittfogel, Franz Borknau e Max Horkheimer. Depois se somaram algumas figuras de grande expressão: Adorno, Marcuse, Erich Fromm e Walter Benjamin.

O que motivou a articulação desses pensadores foi, em grande medida, a desilusão com os resultados econômicos, políticos, sociais e culturais da moderna sociedade industrial, cuja racionalidade tem suas bases fundadas no Iluminismo. Apesar das expectativas e promessas da razão iluminista em relação à libertação da humanidade das “trevas medievais”, com o desenvolvimento racional que se assistiu nos séculos posteriores, ou melhor, com o desenvolvimento científico e tecnológico que “progrediu” incomensuravelmente a partir da modernidade, a humanidade viu-se reduzida à condição de simples meio para a consecução dos objetivos do “sistema” forjado pelo capital, submetendo a natureza e o homem aos seus desígnios.

A visão crítica dessa situação vivida pela humanidade impeliu esses pensadores frankfurtianos a buscarem a autonomia do pensamento, condição difícil de ser atingida em um mundo cuja racionalidade foi instrumentalizada pelo subsistema econômico e político articulado pelo capital em seu processo de desenvolvimento. Para tanto, dada a situação imposta ao homem pela moderna socieda-

de industrial, o caminho perseguido pelos frankfurtianos foi o da superação da especializada investigação social, como a feita pelas ciências sociais positivas. Diz Horkheimer (1991, p. 38):

A consideração que isola as atividades particulares e os ramos de atividade juntamente com seus conteúdos e objetos necessita, para ser verdadeira, da consciência concreta da sua limitação. É preciso passar para uma concepção que elimine a parcialidade que resulta necessariamente do fato de retirar os processos parciais da totalidade da práxis social.

Coerentemente com a perspectiva que embasa essa crítica das ciências tradicionais, a Escola de Frankfurt tentou examinar, analisar e compreender as relações que se processavam nos âmbitos econômico, social, político, cultural, histórico, psicológico e filosófico em suas conexões, articulações, porque, até mesmo:

O pensamento crítico é motivado pela tentativa de superar realmente a tensão, de eliminar a oposição entre consciência dos objetos, espontaneidade e racionalidade, inerentes ao indivíduo, de um lado, e as relações do processo de trabalho, básicas para a sociedade, de outro. [...] O pensamento crítico [...] considera como sujeito a um indivíduo determinado em seus relacionamentos efetivos com outros indivíduos e grupos, em seu confronto com uma classe determinada, e, por último, mediado por esse entrelaçamento, em vinculação com o todo social e a natureza. [...] O método [...] significa, no pensamento efetivamente crítico, não apenas um processo lógico, mas também um processo histórico concreto (HORKHEIMER, 1991, p. 46-47).

Como se pode observar nessa citação de *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* – uma obra de Horkheimer publicada pela primeira vez em 1937 –, inicialmente os frankfurtianos desenvolveram suas formulações por meio de um diálogo com o marxismo. Contudo, superado o nazismo na Alemanha, que eles combateram e que, por isso, muitos tiveram que se exilar, renasceu o Instituto para a Pesquisa

Social. É nessa fase que a ele se integraram novos pensadores, entre os quais Habermas. Nesse momento, ocorreu um afastamento do marxismo, com os frankfurtianos procurando referências teórico-metodológicas em outros paradigmas para entender a civilização e combater os problemas que ela enfrentava naquele período, principalmente o totalitarismo. Assim, o heterodoxismo começou a se tornar uma marca distintiva desses pensadores, do qual Habermas era um dos grandes herdeiros.

Nesse percurso histórico, a principal produção teórico-metodológica dos frankfurtianos foi a chamada “teoria crítica”.

O nome “teoria crítica” refere-se ao combate que os pensadores a ela ligados fizeram à “teoria tradicional”. Esta é por eles entendida como cartesiana, positivista e sistêmica e que tenta descrever os fatos sem a pretensão de alterá-los. Além disso, os frankfurtianos entendem que a “teoria tradicional” transfere às ciências sociais os procedimentos que são próprios das ciências naturais, sobretudo em se tratando da separação que elas promovem entre sujeito e objeto do conhecimento. De fato, “[...] as ciências do homem e da sociedade têm procurado seguir o modelo (*Vorbild*) das bem sucedidas ciências naturais” (HORKHEIMER, 1991, p. 33).

Por sua vez, a “teoria crítica” pretende ser revolucionária em vários aspectos. Ela está fundada na ideia de que “[...] os progressos técnicos da idade burguesa são inseparáveis d[o] tipo de funcionamento da ciência [tradicional]” (HORKHEIMER, 1991, p. 35). De modo que “[...] não há dúvidas de que tal elaboração representa um momento de revolução e desenvolvimento constantes da base material desta sociedade [burguesa]” (HORKHEIMER, 1991, p. 35). Eis um posicionamento que rompe com a asserção da neutralidade ético-política defendida pelos cientistas positivistas, pois “[...] o cientista e sua ciência estão atrelados ao aparelho social” (HORKHEIMER, 1991, p. 37). Epistemologicamente, a “teoria crítica” almeja superar os métodos da chamada “teoria tradicional” e fazer a crítica à ra-

cionalidade que preside as relações sociais da moderna sociedade industrial: sua estruturação, sua organização como sistema racional, seus interesses e seus mecanismos de funcionamento. Politicamente, sua intenção é a de elucidar as contradições da sociedade capitalista e promover a transformação de sua estrutura racional, com vista a construir uma realidade que leve em consideração o homem, sua liberdade e criatividade, e não o sistema que foi criado pelo homem, mas que o dominou, assim como a natureza, submetendo-os e tornando-os seus instrumentos.

A propósito, segundo Horkheimer, a racionalidade que estruturou a moderna civilização industrial já nasceu doente, pois foi produzida pelo homem para dominar a natureza, e, para tanto, criou todo um complexo sistema burocrático e impessoal que reprime o homem e o torna um meio, um instrumento para atingir fins que a própria razão desconhece. Agora, “[...] o que importa não é aquela satisfação que, para os homens, se chama ‘verdade’, mas a ‘operation’, o procedimento eficaz” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20). Nesse processo, o que se percebe é que a ciência e a tecnologia desenvolvem-se na mesma medida em que ocorre o atrofamento da liberdade, da autonomia e da criatividade humanas. Em outras palavras,

[...] no sentido mais amplo o pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19).

Daí a necessidade de denunciar o que se identifica como razão nessa ordem industrial-racional-instrumental. Nela, a natureza é submetida a uma exploração sem limites, a produtividade e a utilidade tornaram-se critérios que determinam a ação social – e não a necessidade humana –, determinando também a validade de todo e qualquer pensamento. Nesse terrível cenário, a cega obediência à ordem do sistema é estimulada e difundida pela cultura de massa, cuja funcionalidade ocorre por meio da “indústria cultural”, que

mercantiliza a cultura tendo como veículo os meios de comunicação de massa (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Segundo os frankfurtianos, se a razão surgiu nos primórdios da humanidade para tirar o homem da menoridade que vivia em relação à natureza e a tudo mais que a ele se apresentava como incompreensível, com vistas a torná-lo “guia de si mesmo”, em seu histórico desenvolvimento ela se tornou madura e, assim, construiu a moderna sociedade industrial que subjuga o homem. Esse itinerário da razão é descrito em uma das obras frankfurtianas mais fundamentais: a *Dialética do esclarecimento*, que foi escrita em 1930 por Adorno e Horkheimer e publicada em 1947. Assim, a crítica ao Iluminismo acaba constituindo-se como crítica aos sistemas filosóficos e às civilizações que lhe foram herdeiras: o capitalismo e o comunismo.

2. A teoria da ação comunicativa

Habermas bebe nas fontes frankfurtianas. Aliás, foi aluno de Adorno, seu assistente, em 1956, e também fez a crítica à racionalidade estrutural das modernas sociedades industriais. Contudo, suas formulações são mais otimistas que as de seu mestre e procuram traçar um caminho para a emancipação humana sob novas bases.

A principal contribuição teórica de Habermas é a sua “teoria da ação comunicativa”, expressa, sobretudo, em um texto produzido entre os anos de 1981 e 1984. Nele, Habermas procurou resgatar o conceito comunicativo de razão nas sociedades contemporâneas para além de sua capacidade abstrata (entender e dominar o mundo) e instrumental (utilitária, produtivista, voltada a fins), já destacadas pelos frankfurtianos. Essa comunicatividade da razão está fundada e é regulada pela intersubjetividade alcançada pela linguagem, pelo discurso.

Com isso, é possível a Habermas fazer a crítica às ações humanas no mundo contemporâneo, as quais, para ele, são de dois tipos: instrumental ou comunicativa.

A ação instrumental é aquela que orienta a aplicação de meios para se atingir determinados fins, é uma ação técnica-estratégica. Sua orientação está no êxito, que é um procedimento típico do mundo da produção, do fazer. Esse tipo de ação compõe toda uma realidade na sociedade moderna industrial: o “mundo sistêmico”.¹ Nele, predominam dois subsistemas: o econômico e o político. O primeiro substitui a linguagem e sua comunicabilidade – capaz de fundamentar e validar ações – pelo dinheiro, e o outro, pelo poder.

Por sua vez, na ação de tipo comunicativa não há interesse instrumental orientando-a. Ela orienta-se não pela utilidade, mas pela necessária gratuidade do entendimento, típico do mundo das relações humanas, chamado por Habermas de “mundo da vida”.² Neste, a sociedade apresenta-se sobrepondo a comunicação ao poder e ao dinheiro.

Segundo Habermas, o principal problema observado na ação humana nas modernas sociedades industriais é que o “mundo sistêmico” está colonizando o “mundo da vida”. Nesse sentido, a proposta ético-política habermasiana é a da descolonização do “mundo da vida”, o que não significa negar a existência do “mundo sistêmico”, ou seja, a vigência dos subsistemas econômico e político, pois são vistos por Habermas como indispensáveis para a manutenção da existência da vida social, mas sim a de limitar o seu horizonte de atuação para aquém do que deve ser regido pela razão comunicativa.

O processo fundamental para promover essa ação de emancipação humana, a ação comunicativa, é o diálogo. Ele exige disposição dos diferentes sujeitos sociais que buscam pontos em comum, concordâncias, sem se deixarem levar pelas pressões do sistema econômico e político, de forma a possibilitar a construção de consensos racionais, entendimentos. Para tanto, o que se deve usar nesse processo são argumentos racionais pelos quais se constrói verdades e normas, sendo negado o recurso à ação estratégica. O sucesso desse processo poderá resultar, segundo Habermas, na superação da ra-

cionalidade instrumental que rege a sociabilidade contemporânea, fundando uma nova racionalidade,³ pautada na espontaneidade, na solidariedade, que resultará na descolonização do “mundo da vida”.

Como se percebe, esse projeto de descolonização exige a restauração da ação comunicativa. Com ela, seria possível transformar as relações intersubjetivas, que, assim, tornar-se-iam não mais caracterizadas pelo êxito e pela utilidade, mas pela solidariedade e gratuidade, manifestas no entendimento.

3. Habermas, a educação e o “terceiro setor”

Interessante observar que esse construto teórico oferece razoáveis condições a Habermas para explicar o desenvolvimento histórico e o processo de produção e validação do conhecimento, bem como para criticar e sugerir alternativas à educação.

Sob o ponto da história, o entendimento habermasiano identifica-a como resultante dos diferentes níveis racionais de comunicação que a humanidade conseguiu produzir pela linguagem, articulada com a crescente complexificação dos sistemas sociais, de modo que o sentido histórico é resultado da evolução das estruturas de consciência e da linguagem, e não pelas estruturas econômicas e sociais, como no marxismo.

Em relação ao conhecimento, Habermas afirma que este é um instrumento de autoconservação da espécie. Mediado por interesses – empírico-analítico, que é predominante no mundo produtivo, histórico-hermenêutico, que é voltado às práticas cotidianas, e crítico, que é próprio das ações comunicativas, com pretensão de libertar a realidade humana da racionalidade instrumental –, o critério de verdade do conhecimento para Habermas está no consenso racional. Dessa maneira, a verdade não está no sujeito epistêmico singular, mas reside na intersubjetividade discursiva,⁴ no grupo que dialoga situado em uma realidade histórica. E isso é válido tanto para a dinâmica científica⁵ (que procura descrever e dominar

o mundo da natureza) quanto para a dinâmica ética do mundo prático (o mundo dos costumes, das ações, das decisões), contrariando a clássica divisão kantiana entre o ser e o dever ser.

Essas formulações habermasianas repercutem de maneira muito significativa na educação, pois esta é vista também como uma esfera da sociedade que foi contaminada pelo “mundo sistêmico” e pela sua racionalidade instrumental, orientada pela lógica do poder e do dinheiro, de maneira que as ações educativas, nas modernas sociedades industriais, tornaram-se geridas pela razão instrumental, resultando em sucessivas crises educacionais e, o que é pior, na menoridade do homem contemporâneo.

A alternativa habermasiana a essa situação vigente indica a necessidade de se extirpar da escola a razão instrumental pela prática da ação comunicativa, pois apenas assim se conseguirá fazer cumprir o grande objetivo iluminista, que é o da emancipação do homem. E, para tanto, é indispensável estabelecer como procedimento didático a não coação e a normatização e validação das ações por meio do melhor argumento racional, apresentado livremente aos indivíduos de uma determinada comunidade educativo-comunicativa qualquer.

Para que o entendimento funcione como mecanismo coordenador da ação, é necessário que os participantes na interação ponham-se de acordo acerca da *validade* que pretendem para suas emissões ou manifestações, isto é, que reconheçam intersubjetivamente as pretensões de validade com que se apresentam diante dos outros. Essas pretensões de validade podem ser reconhecidas ou questionadas (GONÇALVES, 1999, s/p. grifo do autor).

Dessa forma, para que o projeto socioeducativo habermasiano se efetive, cabe ao educador tornar o educando o mais racional possível não no sentido técnico, mas no de torná-lo apto a ser construtor da sociedade emancipada, com disposição para a ação comunicativa voltada ao entendimento. Nesses termos, o processo

formativo do educando deverá ensiná-lo a orientar suas ações não mais pela utilidade, algo bastante difícil dada a hegemonia da formação para o mercado de trabalho hoje vigente nas mais distintas instâncias educativas. Para tanto, o educando deverá desenvolver sua capacidade argumentativa, exercitando a problematização dos fatos e das falas, mas mantendo-se aberto ao diálogo, para que possa, com isso, produzir e fundamentar normas racionalmente. Isso resulta que o ideal pedagógico habermasiano é o de formar um educando que seja um “falante competente”, com condições de resistir à inculcação ideológica da indústria cultural, cuja dinâmica é regida pela racionalidade sistêmica.

A escola, segundo esses pressupostos, seria o lugar da formação desse educando,

[...] um espaço de interação comunicativa com uma ação pedagógica orientada para a formação de competências comunicativas, que possam transformar os educandos em sujeitos competentes para agir comunicativamente” (GOMES, 2007, p. 147).

Nas precisas e sintéticas palavras de Dantas (2004, s/p), temos que “[...] isto significa tornar as escolas um *locus* de conversação”.

4. Algumas considerações críticas

Observa-se que as formulações de Habermas não consideram as condições de classe como determinantes nos processos sociais. Habermas realmente produz uma teoria da ação social fundada na linguagem, articulada com uma ética, uma epistemologia e uma política fundadas no consenso racional, que, para ele, é possível mesmo entre sujeitos que vivem situações tão diferentes, como as que se verifica entre a burguesia e as classes que lhe são subalternas na dinâmica do capitalismo. Parece que Habermas funda uma teoria europeizada, uma teoria situada muito distante da realidade de países expropriados, até mesmo porque, na Europa, as diferenças e as contradições econômicas e sociais provenientes da dinâmica societária capitalistas são menos agressivas, se comparadas com as verificadas nos países

empobrecidos, de forma a favorecer o diálogo entre sujeitos de classes antagonicas. De fato, Habermas desconhece a luta de classe e as suas implicações para as ações dos sujeitos. Imagine, no caso brasileiro, como seria o diálogo intersubjetivo entre sujeitos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e representantes das tradicionais e reacionárias oligarquias latifundiárias.

Além dessa crítica, é possível fazer muitas outras em relação a Habermas e ao seu idealismo – palavra aqui utilizada no sentido de não reconhecer a determinação da base material, da estrutura econômica e social, no processo e resultado do diálogo intersubjetivo. Uma delas é que Habermas só enxerga no “mundo da vida” suas qualidades: solidariedade, gratuidade, desprendimento, disposição ao entendimento etc. Ele não vê que aí também é palco de autoritarismos, de preconceitos, de desentendimentos e de outras realidades contraditórias à emancipação humana. E para verificar isso, basta olhar para as famílias e para algumas comunidades brasileiras.

Outra crítica a ser mencionada quando se trata de Habermas é que ele separa o “mundo da vida” do “mundo sistêmico”. Ora, na realidade concreta, essa separação não existe. Nela, Estado, mercado, família, educação, comunidade – para ficar em algumas facetas da realidade concreta – estão imbricadas em uma totalidade que se articula com base em um sistema de vida determinada pelas relações materiais de produção e de reprodução da vida social. E, no caso do capitalismo, essa totalidade social é eivada de contradições reais, impossíveis de serem suspensas, queira o sujeito epistêmico e dialógico ou não – a não ser que se pretenda suspendê-las formalmente, mas aí o resultado será também formal, como formal é a democracia exercitada na realidade regida pelo capital e suas necessidades.

Outra ponderação crítica, e aqui tendo como referência a já mencionada separação entre “mundo da vida” e “mundo sistêmico”, é a intrigante desvinculação do sujeito habermasiano do sistema econômico e político. Parece que Habermas trata da ação de um sujeito

que não está determinado historicamente pelo sistema econômico e político, podendo dele abrir mão no diálogo intersubjetivo, compondo um mundo completamente a parte da realidade concreta.

Por fim, deixar o mercado e o Estado como estão, pautados pela racionalidade instrumental, de forma a estabelecer seus limites para fora do “mundo da vida” – já que para Habermas o “mundo sistêmico” garante a existência da vida social –, indica certa resignação habermasiana. A quem pretende a emancipação humana é no mínimo estranho aceitar os atuais processos políticos e econômicos, pois eles, inegavelmente, são excludentes, produtores de toda a sorte de desigualdades e de injustiças e pautados por uma lógica que gera exploração. Resumindo: sedimentam a minoridade humana.

É a partir de brechas como essa que o arcabouço teórico-metodológico habermasiano torna-se apto a ser apropriado por aqueles partidários de uma “terceira via neoliberal”. Aos que pretendem intervir nas relações sociais alegando neutralidade ética e política, sem se comprometer com o Estado nem com o mercado, muito menos ideologicamente com qualquer projeto social, acreditando que a realidade está aí e sobre ela não há que se fazer, o posicionamento habermasiano pode cair como uma luva.⁶

Em um texto denominado *A nova intransparência – a crise do Estado de Bem-Estar Social e o esgotamento das energias utópicas*, Habermas (1987a, p. 105-106) reconhece que na contemporaneidade

[...] as energias utópicas aparentam ter se esgotado, como se elas tivessem se retirado do pensamento histórico [...] [não que todas] as energias utópicas em geral retiraram-se da consciência da história. Antes pelo contrário, chegou ao fim uma determinada utopia que, no passado, cristalizou-se em torno do potencial de uma sociedade do trabalho [...] A utopia de uma sociedade do trabalho perdeu sua força persuasiva.

Essa tese funda-se em uma ideia habermasiana que é recorrente em autores críticos ao marxismo, muitos dos quais identificados

com o liberalismo, qual seja: a de que o trabalho não tem mais centralidade nas relações sociais contemporâneas.⁷ E como tal, a clássica forma de intervenção para regulamentação e transformação das relações sociais perdeu seu poder emancipatório, pois, na realidade atual, o Estado intervencionista não consegue mais “[...] trabalhar com eficiência suficiente para domesticar o sistema econômico capitalista no sentido do seu programa” (HABERMAS, 1987a, p. 107). Na tensão entre esses dois subsistemas, o poder (Estado), de um lado, e o dinheiro (mercado), de outro, abrem-se possibilidades para que um novo recurso seja usado para tentar reequilibrar as relações nessa sociedade em crise: a da solidariedade, visto que:

As sociedades modernas dispõem de três recursos que podem satisfazer suas necessidades no exercício do governo: o dinheiro, o poder e a solidariedade. As esferas de influência desses recursos teriam de ser postas em um novo equilíbrio. Eis o que quero dizer: o poder de integração social da solidariedade deveria ser capaz de resistir às “forças” dos outros dois recursos, dinheiro e poder administrativo (HABERMAS, 1987a, p. 112).

A dinâmica do mundo da solidariedade ou dessa “esfera pública autônoma”, na qual “[...] não se luta diretamente por dinheiro ou por poder, mas por definições [...] [e onde] tem lugar [n]os microdomínios da comunicação cotidiana” (HABERMAS, 1987a, p. 113), poderá [...] alcançar uma combinação de poder e de autolimitação meditada que poderia tornar os mecanismos de auto-regulação do Estado e da economia suficientemente sensíveis diante de resultados orientados – afins da formação radicalmente democrática da vontade” (HABERMAS, 1987a, p. 113).

Daí a necessidade de se investir em um tipo especial de ação social que não seja vinculada ao “mundo sistêmico” e aos seus processos, qual seja: a ação comunicativa, que é própria do “mundo da vida”. Ora, esse posicionamento claramente legitima a ação dos representantes do “terceiro setor”.

Como se fosse possível, as palavras de Habermas parecem indicar a possibilidade de construção de um novo espaço público, independente do Estado e do mercado, um “terceiro setor” social, com potencial suficiente para libertar-se do domínio do dinheiro e do poder, verdadeiramente resgatando o “mundo da vida”, cuja marca característica é a do diálogo, pautado pela racionalidade não instrumentalizada. Isso incita e justifica uma maior atuação das ONGs, fundações empresariais e demais organizações sociais que hoje se identificam com pertencentes a um “terceiro setor” social, ao passo que sinaliza na direção de uma menor intervenção estatal. Não é preciso muita imaginação ou conhecimento sociológico para identificar esse posicionamento como muito próximo das teses neoliberais, o que, na prática, tem produzido cada vez mais a menoridade humana, e não a pretendida emancipação habermasiana.

Notas

- ¹ Habermas faz uma clara referência às formulações de Parsons sobre as patologias do Estado e seus aparelhos. Além disso, é possível identificar nessa construção teórica um diálogo com Weber e suas afirmações acerca da institucionalidade do mundo contemporâneo (burocracia), que colocou o homem em uma “gaiola de ferro”, e também da tipificação da “ação racional com respeito a fins”.
- ² *Lebenswelt*, uma formulação que Habermas toma de Husserl e Heidegger.
- ³ Essa é a tese fundamental de Goergen, em *Pós-modernidade, ética e educação*. Para ele, muito embora “o termo pós-moderno não é de forma alguma um conceito com significado consensual nem entre os que se autodefinem como pós-modernos” (GOERGEN, 2001, p. 34). Habermas diferencia-se desses autores porque não cai no irracionalismo e no relativismo, já que funda uma nova racionalidade, e também porque não “[...] abre mão de qualquer projeto emancipador para a sociedade [...] ponto fulcral de todo este debate em termos políticos, éticos e educativos” (GOERGEN, 2001, p. 32). Enfim, “[...] neste sentido, cabe razão a Habermas quando ele qualifica os pós-modernos de neoconservadores uma vez que, ao negarem a possibilidade de qualquer projeto social

(metanarrativo), afirmam o real como aí está e sua evolução como caótica e casual. Nesta concepção, resta àqueles que estão à margem do progresso esperar que um dia sejam alcançados pela sorte que os livre de sua dor e sofrimento, já que fica prejudicada a intervenção a seu favor através de um projeto social estruturado a partir de determinados princípios ético-políticos racionalmente legitimados e que ultrapassem os estreitos limites do aqui e agora” (GOERGEN, 2001, p. 36).

⁴ Diz Habermas (1989, p. 506), que: “O conceito de racionalidade comunicativa leva consigo conotações, que em última instância, se remontam à experiência central da capacidade de se unir sem coações e de formar consensos através de uma fala argumentativa em que os participantes superam a subjetividade inicial de suas concepções e, a mercê da comunidade de convicções racionalmente motivadas, se asseguram simultaneamente da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade do tecido da vida social em que se movem.”

⁵ Importante destacar, porém, que, para Habermas, a racionalidade científica, que é instrumental, foi importante para o desenvolvimento humano, pois possibilitou à humanidade libertar das necessidades materiais com o advento da ciência, da técnica e da tecnologia. O problema, contudo, para Habermas, é estender essa racionalidade para instâncias sociais em que deveriam imperar a racionalidade comunicativa, como a política, por exemplo (GONÇALVES, 1999).

⁶ Uma crítica mais aprofundada sobre o “terceiro setor” encontra-se em Martins e Groppo (2010).

⁷ Nessa nova dinâmica da vida social, o da acumulação flexível do capital, tornaram-se também decisivos outros elementos e processos até então existentes, mas não de forma tão preponderante como atualmente se apresentam. Nesse novo mundo, sem dúvida, é mais fácil e lucrativo especular do que produzir. Porém, disso não se pode inferir, a não ser por “um grande equívoco” interpretativo, que o trabalho não tem mais centralidade na determinação das relações sociais (ANTUNES, 2001b). Pelo contrário, ele continua tendo centralidade (ANTUNES, 1995) mesmo ante ao protagonismo alcançado pela ciência e tecnologia, pois “[...] não se deve esquecer que a ciência está subordinada, na ordem atual, aos imperativos do capital e se articula ao trabalho no processo de sua valorização” (DEL RIO; SILVA, 2003, p. 26). É por isso que o trabalho

não deixa de se “[...] converte[r] em uma das mais explosivas questões da contemporaneidade” (ANTUNES, 2000, p. 8).

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodore; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ANTUNES, Ricardo. O “new labour” e a terceira via de Tony Blair. In: _____. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 5. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001a. p. 95-99.

_____. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vitor Henrique (Orgs.) *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo, Xamã, 2001b. p. 35-48.

_____. Material e imaterial. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 de agosto de 2000. Caderno Mais!, p. 8-9.

_____. *Adens ao trabalho*. São Paulo: Cortez, 1995.

BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999. (Encyclopaideia).

DANTAS, Lêda. Educação e projeto emancipatório em Jürgen Habermas. *Educação On Line*. 29 de janeiro de 2004. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=305:educacao-e-projeto-emancipatorio-em-juergen-habermas&catid=4:educacao&Itemid=15>. Acesso em: 13 de março de 2010.

DEL RIO, Marcos; SILVA, Edilene da Cruz. A crise do mundo do trabalho e a atualidade de Gramsci. *Novos Rumos*, ano 18, n. 39, p. 22-35. São Paulo: Cromo Sete Gráfica e Editora, 2003.

- GIDDENS, Anthony. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001a.
- _____. *A terceira via e seus críticos*. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2001b.
- _____. *A transformação da intimidade: Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1993.
- _____. *As conseqüências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.
- GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 79).
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 1999.
- GOMES, Luiz Roberto. *Educação e consenso em Habermas*. Campinas: Alínea, 2007. (Coleção Educação em Debate).
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 66, abr. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000100007>. Acesso em: 25 de maio de 2010.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- _____. A nova intransparência – a crise do Estado de Bem-Estar Social e o esgotamento das energias utópicas. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 18, p. 103-114, set. 1987a.
- _____. Conhecimento e interesse. In: *Os pensadores*. Benjamin, Habermas, Horkheimer e Adorno. Tradução de Maurício Tratenberge. São Paulo: Nova Cultural, 1987b. p. 301-312.
- HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Textos escolhidos*. Tradução de Zeljko Loparic et al. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores; v. 16).

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antigüidade aos nossos dias*. 7. ed. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, Marcos Francisco. *Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade*. Campinas-SP, Autores Associados, 2008.

_____. 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: 25 de maio de 2010.

_____. Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005. p. 123-159.

MARTINS, Marcos Francisco; GROppo, Luiz Antonio. *Sociedade Civil e educação: fundamentos e tramas*. Campinas: Autores Associados; Americana: UNISAL, 2010. (Coleção Educação Contemporânea).

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Alex Martins. São Paulo: Martins Claret, 2000.

_____. Prefácio – Para a crítica da economia política. In: _____. *Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos*. 5. ed. Tradução de José Carlos Bruni e outros. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores; v. 12).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O manifesto comunista*. Tradução de Maria Lucia Como. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *A ideologia alemã*: 1º capítulo seguido das teses de Feuerbach. São Paulo: Moraes Editora, 1984.

_____. *Crítica da educação e do ensino*. Tradução de Ana Maria Rabaça. Lisboa: Moraes, 1978.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Das “lógicas do Estado” às “lógicas da sociedade civil”: Estado e “terceiro setor” em questão. *Revista Serviço Social e Sociedade*, n. 59, ano XX, p. 47-79, mar.1999.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Gramsci desembalsamado:- em torno dos abusos do conceito de sociedade civil. *Educação em foco*, Revista da Universidade Federal de Juiz e Fora, v. 5, n. 2, p. 115-130, 2000.

PAOLI, Maria Célia. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 373-418.

RAZETO, Luiz. Economia de solidariedade e organização popular. In: GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (Orgs.). *Educação comunitária e economia popular*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 34-58. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 25).

_____. *La dimension economica del terceiro sector en America Latina*. 1999. Disponível em: <http://www.rits.org.br/acervo/_pesquisa_detalle.cfm?CA=1186&Primeiro_Reg_pag..>. Acesso em: 7 de setembro de 2005.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005.

SORJ, Bernardo. Sociedades civis e relações Norte-Sul: ONGs e dependência. Tradução de Plínio A. Dentzien. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2005. Disponível em: <http://www.centroedelstein.org.br/PDF/WorkingPapers/WP_1_Portugues.pdf>. Acesso em: 25 de maio de 2010.



V - Educação dos Sentidos

V - Education of the senses

Severina

Severina

Recebido: 30/06/2010

Aprovado: 14/08/2010

Thabata Franco de Oliveira

Mestranda em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), *campus* de Araraquara. Graduada em Pedagogia pela UNESP de Araraquara. *E-mail*: thabatafranco@yahoo.com.br

Severina era uma menina doce
Que carregava na leveza do olhar
Toda brisa que pairava no pensamento.
Brincando sozinha em lugares inimagináveis
Ouviu alguém perguntar:
“Nossa, uma menina tão suave,
Delicada como um jardim
Devia se chamar Rosa, Violeta ou Jasmim
Por que você se chama assim?”
Toda sorriso, ela respondeu:
“Minha mãe me deu esse nome
Porque ela diz que o mundo é severo
Tem um monte de armadilhas, perigos e emboscadas
E também é ferino
Cheio de lobos, monstros e fantasmas
E que quando eu estiver crescida eu vou entender

Mas ela diz isso agora para eu não esquecer”.
E seguiu contente.
Descalça entre as pedras e à beira do abismo,
Severina se deliciava com as bolhas de sabão
Admirada com o globo transparente,
Carregava o mundo na ponta dos dedos.

Poemas

Poems

Recebido: 30/06/2010

Aprovado: 14/07/2010

Severino Antônio

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Pós-Graduação (Mestrado) em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). *E-mail*: severinoantonioeduc@uol.com.br

cada coisa quer ser música

cada coisa quer ser música,
as nuvens sem nenhum sonho,
as plantas, os bichos,
nossos corpos pelas ruas,
as palavras em liberdade.

cada coisa quer ser música,
as formas que se partejam
como cristal, como onda,
a pele que se expande
nos encontros, nos cantos,
os amores que se recordam
em espasmo ou espuma.

cada coisa,
cada uma já é música,
antes da aurora,
depois aurora.

quilha contra ondas

o chá esfriou na xícara.

lá fora, a lua cheia.

aqui, a meia com dois furos
e os passos por fazer.

palavras aptas
para travessias,

ossos a postos,
olhos em riste,

o corpo como quilha
contra as ondas do incerto.

o Cavaleiro da Triste Figura em uma biblioteca

um Dom Quixote de bronze,
com a lança e um livro na mão,
emerge em um canto da mesa.

à sombra da Triste Figura,
sentidos mortos retornam
aos corpos e aos nomes.

ao redor do Cavaleiro,
a mesa, a cadeira, o chão,
viram mirantes de estrelas.

na luz quieta, entre os volumes,
o sonhador mais se alonga.
as folhas, as palavras ascendem
no vazio e na graça.
o precipício também levita,
verticalmente aurora.

Para Cibele, Yara e Camila, educadoras utópicas.



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
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 (PUCCAMP)
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 (UNIJuí)
69	Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)
70	Universidade Salvador (UNIFACS)