

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 X - N.º 19 - 2.º Semestre/2008 – 288 p. 20,5 cm
ISSN 1518-7039 – CDU - 37





Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO

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

Ano X - N.º 19 - 2.º Semestre/2008 – 288 p. 20,5 cm
ISSN 1518-7039 – CDU - 37

Chanceler: *Pe. Marco Biaggi*

Reitor: *Pe. Orivaldo Voltolini*

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

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. Antonia 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. Sonia 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 - UNISAL/Americana-SP - Brasil
- Prof. Dr. Luís Antonio Groppo - UNISAL/Americana-SP - Brasil
- Profa. Dra. Rita Maria Lino Tarcia - UNIFESP/São Paulo-SP - Brasil
- Profa. Dra. Margareth Brandini Park - UNICAMP/Campinas-SP - Brasil
- Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto - UFSCAR/São Carlos-SP - Brasil
- Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez - UNIFAL/Alfenas-MG - Brasil
- Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez - UCDB/Campo Grande-MS - Brasil
- Prof. Dr. Bruno Pucci - UNIMEP/Piracicaba-SP - Brasil
- Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira - PUCPR/Curitiba-PR - Brasil
- Prof. Dr. Guillermo Ariel Magi - Univesidad Salesiana - Argentina
- Prof. Dr. Antonio F. Rial Sanchez - Universidad de Santiago de Compostela - Espanha
- Profa. Dra. María Luisa García Rodríguez - Universidad de Salamanca - Espanha

Editor Responsável: *Prof. Dr. Marcos Francisco Martins*

Organizada por: *Prof. Dr. Luis Antonio Groppo e Profa. Dra. Margareth Brandini Park*

Revisor de inglês: *Wellington da Silva Oliveira*

Revisão Editorial: *Jonathan de Souza Leite*

Revisão de Texto: *Paulo César Borgi Franco*

Projeto Gráfico da Capa: *Camila Martinelli Rocha*

Diagramação e Capa: *Felipe Torniziello*

Impressão e Acabamento: *Editora Setembro*



Sumário

Contents

Apresentação - Presentation

- *Luís Antonio Groppo e Margareth Brandini Park* 11

I - Dossiê

Educação não-formal e Terceira Idade

Non-formal education and Elderly

1. O tempo precioso da Terceira Idade: políticas públicas, cidadania e educação

The precious time of Third Age: public politics, citizenship and education

- *Rita de Cássia Oliveira, Flávia da Silva Oliveira e Paola Andressa Scortegagna* 17

2. Os idosos de hoje e de amanhã e a contribuição da Educação não-formal: breves apontamentos a partir de experiências práticas

The elderly of today and tomorrow and the contribution of Non-formal education: some arguments from practical experiences

- *Roseli Aparecida Galette Gomes* 53

3. Relações intergeracionais e educação: memórias em ação

Intergenerational relations and education: memories in action

- *Adriana de Oliveira Alcântara* 77

4. A obtenção de capital cultural por mulheres idosas dos segmentos populares: um direito a se cumprir

The retrieval of cultural capital of older women in popular segments: a duty to fulfill

• *Mirian Teresa de Sá Leitão Martins e Octávio Vargens* 103

II - Artigos

Educação não-formal, Educação sócio-comunitária e Educação salesiana

Non-formal education, Sociocomunitarian education and Salesian education

5. Educação não-formal e o educador social

Non-formal education and the social educator

• *Maria da Glória Gohn*..... 121

6. Educação não-formal: um intertexto sobre sua caracterização

Non-formal education: an intertext on their characterization

• *Paulo Gomes Lima e Izabel de Carvalho Gonçalves Dias* 141

7. Escotismo: um espaço para a Educação não-formal e para a atuação do pedagogo

Scouts: an space from the Non-formal education and the actuation of pedagogue

• *Carla de Aparecida Fernandes, Leila Regina Ribeiro e Solange Aparecida de Oliveira Collares* 175

8. Ralé estrutural e má-fé institucional na construção de um destino inescapável

Structural rale and institutional bad-faith in the making of an destine

• *Lorena Rodrigues Tavares de Freitas*..... 203

9. A contribuição do psicodrama à educação

The contribution of psychodrama to education

- Norma Silvia Trindade de Lima..... 229

10. Educação: a preventividade de Dom Bosco a partir da conceituação emancipatória de Jürgens Habermas

Education: the preventivity of Don Bosco from an emancipatory conceptualization of Jürgen Habermas

- Rodrigo Tarcha Amaral de Souza 251

III – Relato de Experiência

Report of Experience

11. A construção do pensamento sócio-comunitário em EJA I - FUMEC/Campinas

Construction of thought socio-community in EJA I - FUMEC/Campinas-Brazil

- Noêmia de Carvalho Garrido e Gabriel Lomba Santiago 271

IV - Educação dos Sentidos

Education of the Senses

Comentários sobre a obra “O visível e o invisível”, de Severino Antônio

Remark about the work “The visible and the invisible” by

- Severino Antônio..... 279*

“O visível e o invisível”, de Severino Antônio, convida o leitor a reescrever a vida por meio de uma travessia poética

“The visible and the invisible” by Severino Antônio, invites the reader to rewrite the life through a poetical passage

- Giovana Panazzolo 281

***Revertere ad locum tum* - sobre a poética de
“O visível e do invisível”, de Severino Antônio**

*Revertere ad locum tum (Go back to the place where you came)
concerning the poetic of “The visible and the invisible” by*

Severino Antônio

• *Fábio Tibúrcio*285

Apresentação

Presentation

Este número da Revista de Ciências da Educação inaugura uma prática que poderá tornar-se um bom expediente para este periódico: a organização de dossiês temáticos. Trazemos aqui quatro artigos que compõem o dossiê “Educação Não-Formal e Terceira Idade”, os quais abrem a série de artigos deste número.

A ideia de realizar este dossiê partiu dos organizadores deste número, interessados em compor um painel significativo sobre as questões educacionais referentes à velhice, ou seja, aos idosos. Antes de adentrar nos artigos, gostaríamos de compartilhar com o leitor, aqui nesta apresentação, algumas reflexões sobre estas categorias, repletas de sentidos e polêmicas.

Estas reflexões estiveram presentes, inclusive, na chamada do dossiê, pautando possíveis discussões a serem realizadas, ainda que inicialmente, neste número da Revista de Ciências da Educação.

Este dossiê parte do suposto de que a velhice, o velho e o envelhecimento são representações da sociedade e dos próprios indivíduos sobre dados comportamentos e sentimentos existentes. Considerando a dimensão social da velhice como modo de reconhecimento e autorreconhecimento, temos o termo “Terceira Idade”, o qual busca ressignificar os sentidos tradicionais e modernos de velhice, encontrando, supostamente, um sentido mais positivo para este momento do curso da vida. O próprio termo “Terceira Idade” nasce

associado a uma instituição ou estratégia educacional – as denominadas universidades da “Terceira Idade”.

Apesar da legitimidade e do forte reconhecimento alcançados pelo termo “Terceira Idade”, ainda é diverso o terreno das representações e das práticas socioeducacionais que tem os idosos como seu objeto/sujeito. Passado, presente e heterogeneidade sociocultural atravessam as práticas, educacionais ou não, tendo os velhos como sujeitos. Ao mesmo tempo, o termo “Terceira Idade” carrega limites e contradições, seja pela *glamorização* da velhice, seja pelo apelo consumista, seja pela quase obrigatoriedade em se assumir um certo modo de ser juvenilizado, algo que não é acessível a todos os que, supostamente, fazem parte desta categoria etária.

O conhecimento sobre o ciclo da vida, definido como uma sucessão de etapas a serem cumpridas, circula então pela sociedade, baseando-se na experiência do viver cotidiano e na elaboração de teorias científicas acerca do desenvolvimento humano, as quais se incorporam nas representações sociais a respeito do tema.

Diversas são as intervenções de caráter educativo que se avultam contemporaneamente, em especial de cunho não-formal, inclusive porque a educação para/na velhice é, em boa medida, algo pouco legislado.

Em suma, o dossiê pretendeu discutir a diversidade, a polissemia, as possibilidades e as contradições das formas e das práticas educacionais, especialmente não-formais, que têm sido realizadas com educandos identificados como pertencentes à “Terceira Idade”.

Compõem os artigos deste dossiê: um texto focando as políticas públicas relacionadas à educação para os idosos, de Rita de Cássia Oliveira, Flávia da Silva Oliveira e Paola Andressa Scortegagna; uma discussão pautada mais diretamente

em práticas educacionais consideradas como não-formais, de Roseli Aparecida Galete Gomes; um trabalho abordando as relações intergeracionais com base em uma pesquisa etnográfica, de Adriana de Oliveira Alcântara; e, enfim, um artigo que aborda as estratégias reais e possíveis de obtenção do “capital cultural” por mulheres idosas das camadas trabalhadoras, de Mirian Teresa de Sá Leite Martins e Octávio Vargens.

Acreditamos que tais trabalhos desenvolvem com qualidade alguns dos pontos de discussão propostos acima para este dossiê, além de outras questões pertinentes trazidas por seus autores.

Os artigos da segunda parte encontram-se dentro do âmbito da “Educação não-Formal, Educação sócio-comunitária e Educação salesiana”.

Os primeiros três artigos abordam temas referentes à Educação não-formal. Maria da Glória Gohn, pesquisadora que é referência no tema Movimentos Sociais e Educação e que possui importantes estudos no campo da Educação não-formal, trata, em seu artigo, da contribuição do saber acumulado pelas práticas não-formais de educação para a formação do educador social. O artigo de Paulo Gomes Lima e Izabel de Carvalho Gonçalves Dias aborda diversas questões, especialmente históricas, referentes ao campo da Educação não-formal no Brasil. Carla de Aparecida Fernandes, Leila Regina Ribeiro e Solange Aparecida de Oliveira Collares nos trazem, em seu artigo, reflexões a respeito do escotismo a partir da experiência de um grupo de Guarapuaça, cidade do estado do Paraná.

Segue-se um artigo, de autoria de Lorena Rodrigues Tavares de Freitas, bastante original, abordando a história de vida de uma filha de empregada doméstica – uma história da reprodução da desigualdade social em que a educação foi incapaz de fazer diferença. O penúltimo artigo, de Norma Silva Trindade de Lima, discute as contribuições do psicodrama

à educação, considerando-o como um método com enorme capacidade de problematizar a posição dos indivíduos nas estruturas sociais. Encerra este número um artigo, cujo tema é a educação salesiana, de Rodrigo Tarcha Amaral de Souza, no qual é analisado a preventividade de Dom Bosco, embasado na teoria da ação comunicativa de Habermas.

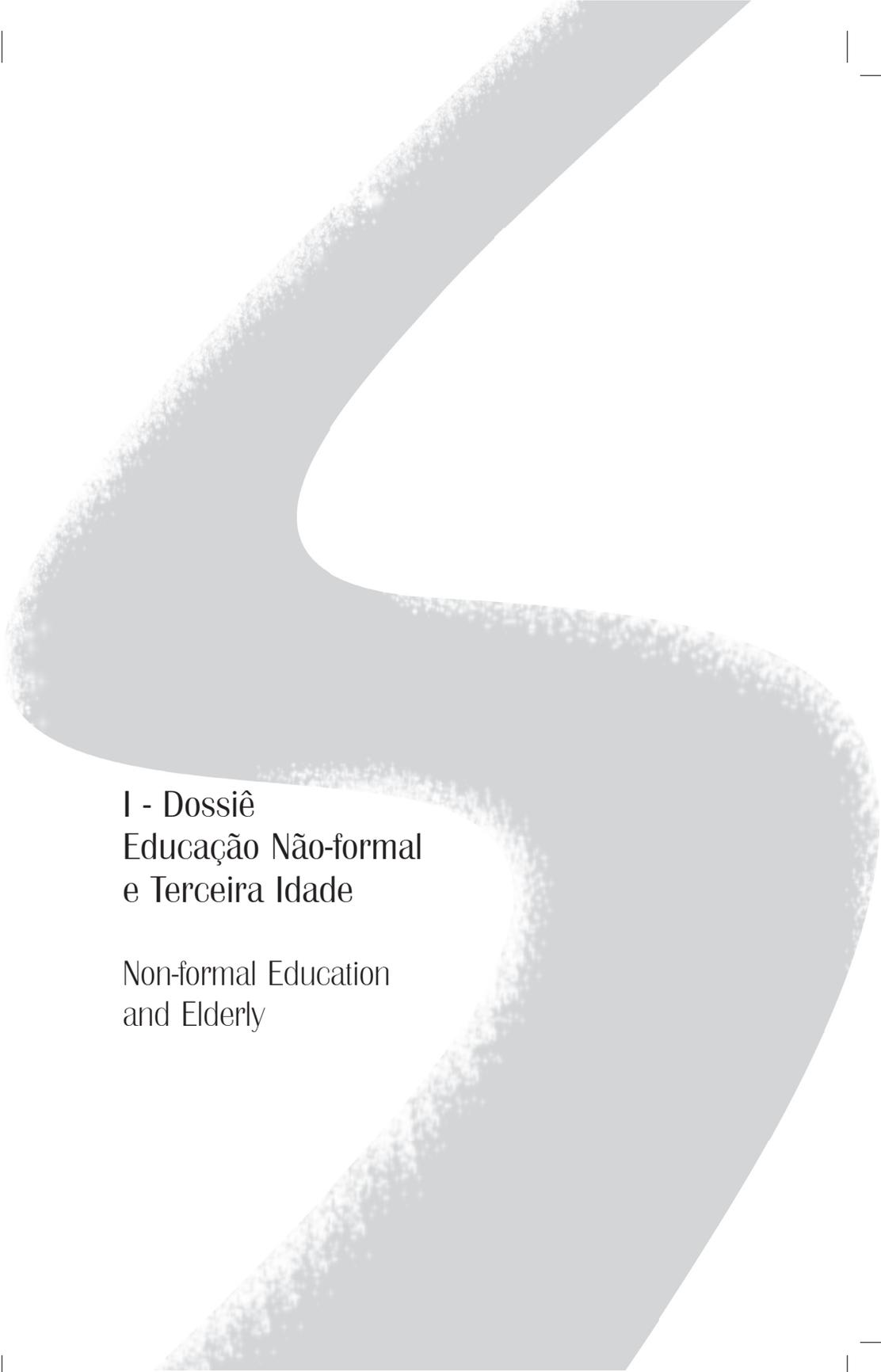
Na terceira parte, o relato de experiência, apresentado por Noêmia de Carvalho Garrido e Gabriel Lomba Santiago, descreve o histórico de um grupo de pesquisa voltado à Educação não-formal, sócio-comunitária e social: o GEPESAC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Social e Ação Comunitária).

Este número também inaugura uma nova seção da Revista, intitulada “Educação dos Sentidos”, um espaço para textos literários e mesmo para expressões artísticas de diversos formatos com propósito educativo. Neste número, esta seção traz duas leituras sobre o livro de poemas de Severino Antônio, “O visível e o invisível”.

A presente revista conta com a participação de educadores e pesquisadores iniciantes e experientes de diversos Estados da região Sudeste e Sul e de várias instituições universitárias. Acreditamos que este número contribui para consolidar a Revista de Ciências da Educação como referência para os campos da educação sócio-comunitária, Educação não-formal e salesiana. Salientamos também a continuidade do diálogo interinstitucional na organização deste número, como ocorrido nos anteriores, no caso, entre o UNISAL e o Centro de Memória da UNICAMP, aspecto que consideramos extremamente salutar para a construção de conhecimento nesse campo educacional tão instigante.

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo (UNISAL, Unidade Americana)

Profª. Dra. Margareth Brandini Park (CMU/ UNICAMP)



I - Dossiê
Educação Não-formal
e Terceira Idade

Non-formal Education
and Elderly



O tempo precioso da Terceira Idade: políticas públicas, cidadania e educação

The precious time of Third Age: public politics, citizenship and education

recebido: 05/12/2008
aprovado: 08/01/2008

Rita de Cássia Oliveira

Doutora em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Coordenadora da Universidade Aberta para a Terceira Idade (UEPG). E-mail: soliveira13@uol.com.br

Flávia da Silva Oliveira

Advogada. Mestre em Ciências Sociais. Coordenadora e professora do curso de Direito da Faculdade União/Ponta Grossa. E-mail: flasoliveira@uol.com.br

Paola Andressa Scortegagna

Pedagoga. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: paola_scortegagna@hotmail.com

Resumo

A mudança na pirâmide populacional brasileira acusa um envelhecimento significativo. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2006), o Brasil apresenta 9,7% da sua população composta por indivíduos com mais de 60 anos. Diante desta realidade, cresce a preocupação da sociedade com a elaboração e a implementação de políticas públicas para essa parcela da população. O Estatuto do Idoso prescreve a importância da criação de universidades abertas para a Terceira Idade. O presente artigo objetiva refletir sobre o envelhecimento e a velhice, analisar a relevância da educação para a cidadania na Terceira Idade, identificar a Gerontologia Educacional como ciência, sistematizar e divulgar a criação e a implementação da Universidade Aberta para a Terceira Idade da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UATI/UEPG). A UEPG, cumprindo sua função extensionista e preocupada com sua responsabilidade social, especificamente com o segmento Terceira Idade, criou a UATI com o objetivo de integrar gerações, valorizar essa faixa etária e permitir a aquisição de conhecimentos e a atualização por parte dos idosos, possibilitando a elevação da autoestima e a ampliação do círculo de amizades, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade de vida e do exercício da cidadania.

Palavras-chave

Políticas públicas, educação permanente, Terceira Idade, universidade aberta, cidadania.

Abstract

The change in the Brazilian population pyramid accuses a significant aging. As the Brazilian Institute of Geography

and Statistics (2006), Brazil has about 9.7% of its population composed of individuals with more than sixty years. Faced this reality, the concern of society with the development and implementation of public policies for this population has grown. The Statute of the Elderly prescribes the importance of creating open universities courses for the elderly. This article aims to reflect on aging and old age, considering the importance of education for citizenship in old age, identifies the Gerontology Education and Science, systematize and disseminate the creation and implementation of UATI / UEPG. The State University of Ponta Grossa, fulfilling its extension function, concerned about its social responsibility, specifically with the elderly segment, created the Open University Course for the Elderly (UATI), with the objectives of the integration generations, valuing this age, acquisition of knowledge and update by the elderly, enabling the elevation of self-esteem, expanding the circle of friendships, contributing to improved quality of life and the exercise of citizenship.

Keywords

Public policy, permanent education, senior citizens, open university, citizenship.

Introdução

A Terceira Idade, atualmente no Brasil, está sendo considerada como uma das questões da problemática social. O idoso deve ser alvo de estudos e preocupações na tentativa constante de redimensionamento de seus direitos e obrigações, possibilitando uma vida digna e de qualidade.

Conforme afirmam Yuni e Urbano (2005, p. 222):

En las últimas décadas del Siglo XX la expectativa de vida en los países industrializados ha aumentado de forma notable, produciendo el fenómeno de envejecimiento de la estructura social. La emergencia de la población “envejecida” se ha convertido en motivo de estudio de la gerontología en sus diferentes vertientes. Este campo científico multidisciplinario ha aportado evidencia acerca del aumento de la población añosa autoválida (con autonomía) y que vive sola, fenómeno característico de las sociedades urbanas industrializadas. Ante esa realidad, los científicos sociales, los organismos internacionales y las mismas organizaciones de adultos mayores, coinciden en señalar que se hace cada vez más necesario promover el establecimiento de redes formales de contención social destinadas a acompañar, contener y asistir a las personas mayores.

As transformações populacionais decorrentes da diminuição da taxa de natalidade, entre meados do século 20 e início do século 21, desvelam um contexto de sociedade atual, em que se destaca, num ritmo acelerado, o crescimento do envelhecimento populacional. No Brasil, existem em torno de 16 milhões de idosos, os quais representam cerca de 9,7% da população. Segundo a projeção do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2025, os idosos representarão 16% da população, ou seja, aproximadamente 34 milhões de pessoas, o que fará com que o Brasil assuma a posição de sexto país mais idoso do mundo.

A polêmica a respeito do assunto resulta em uma convergência quase unânime quanto a sua relevância, bem como quanto à necessidade de mais decisões práticas sobre ele, haja vista que o slogan que o Brasil assumiu por muitos anos de “país jovem” atualmente retrata uma realidade diferente: é um país que está envelhecendo.

Ao pensar nesta fase da vida, a sociedade brasileira está fortemente presa ao preconceito e discriminação, referindo-se às

peças idosas com menosprezo. Entretanto, existe uma convergência quase unânime com relação à relevância do assunto, o qual é revestido de polêmicas e desafios.

O presente artigo reflete sobre o processo de envelhecimento e as políticas públicas brasileiras, com um recorte na questão educacional, em especial, no curso da Universidade Aberta para a Terceira Idade, oferecido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Paraná, há mais de 17 anos. Trata-se de um espaço educativo na universidade voltado especificamente para os idosos, possibilitando uma maior inclusão familiar e social, indo ao encontro das políticas públicas. O objetivo do artigo também é divulgar o referido curso, baseado na educação permanente, em uma modalidade de Educação não formal, na medida em que se apresenta como uma iniciativa extensionista universitária de grande reconhecimento acadêmico, e também de ampla repercussão na comunidade em que está inserido.

O processo de envelhecimento e a velhice: teorias e preconceitos

A partir do crescente processo de envelhecimento populacional brasileiro, e como decorrente dele o fenômeno da longevidade, ou seja, cada vez mais a população envelhece em número e também em quantidade, pode-se observar uma crescente preocupação com esta camada da população, por meio de uma resignificação da própria velhice, a qual, por muito tempo, foi considerada como fator de finitude ou incapacidade.

Assim, o idoso, por muitas vezes, apresenta-se à margem do processo social, sendo considerado erroneamente como um sujeito improdutivo e não participativo, uma pessoa incapaz de realizar contribuições significativas para a sociedade.

Segundo Beauvoir (1990, p. 15):

A velhice, como todas as situações humanas, tem uma dimensão existencial: modifica a relação com o mundo e com sua própria história. Por outro lado, o homem nunca vive em estado natural: na sua velhice, como em qualquer idade, um estatuto lhe é imposto pela sociedade a qual pertence.

O enigma da velhice ainda se constitui como um mistério da vida que ultrapassa a razão humana. Rastreia-se uma preocupação sobre o tema ao longo dos séculos, o qual tem recebido inúmeras respostas, variando entre a mera especulação e a objetividade da ciência.

Castro et al. (2001, p. 95) alertam que:

Há uma nova concepção de velhice atualmente – um novo paradigma com relação ao envelhecimento. As idéias-base dessa concepção vinham sendo esboçadas já nos anos 70, cresceram na década de 80 e desenvolveram-se desde a última década num ritmo acelerado. Apesar da emergência desse paradigma, ainda há dificuldades no caminho do sujeito que envelhece. Os obstáculos são muitos e das mais variadas naturezas. Outrossim, todos eles resultam de um conjunto de idéias e práticas obsoletas e, acima de tudo, preconceituosas e segregatórias.

Apresenta-se uma fase de transição entre aquele idoso que se retrai ao ambiente familiar, improdutivo, em oposição ao idoso participativo, integrado socialmente, sujeito ativo na história e na cultura.

Este paradigma de discriminação e preconceito da representação social do idoso é que precisa ser abandonado e substituído, inclusive pelos próprios idosos, que, em muitas vezes, submetem-se a situações constrangedoras, num contexto discriminatório, assumindo a postura de que são inúteis à sociedade e às relações interpessoais.

As questões relativas aos idosos não podem ser encaradas como fatores isolados. É importante que sejam analisados os múltiplos aspectos que envolvem o tema velhice. Sabe-se que, além de possuir uma dimensão cronológica e limitadora, a velhice é também um fato biológico, social, econômico, cultural e ideológico, que influencia a qualidade de vida do indivíduo.

Definir velhice, em tempos de quebra de paradigmas, é um desafio. A visão negativa do termo vem sendo sobreposta por uma concepção mais ampla (OLIVEIRA, 1999).

A velhice constitui para a maioria das pessoas um medo inextinguível, haja vista, nos exemplos concretos, que podem ser testemunhados em todos os espaços em que se movimentam a vida.

Parafraseando Haddad (1986), ao considerar o processo de envelhecimento como biológico, os seres humanos dotados de vida normal passam por uma série de três estágios desde o nascimento até a morte. O primeiro, época de progresso, desenvolvimento e evolução, é a juventude; o segundo, época de estabilização e equilíbrio, é a idade adulta, a maturidade; e o último é a época de regressão ou velhice.

Existem muitas teorias sobre o envelhecimento segundo o aspecto biológico. A complexidade é óbvia, pois o desenvolvimento de uma teoria unificada deste assunto seria extremamente difícil, uma vez que tal teoria de biossenescência deveria levar em consideração todos os processos pelos quais um indivíduo passa, bem como a sequência de interações que transpiram dentro dele durante toda a vida.

O processo de envelhecer apresenta-se ora como evolução que opera de forma cumulativa no decorrer do tempo, sendo detectado de maneira distinta nos diferentes organismos, ora como alterações estruturais dos organismos, ocasionando mudanças degenerativas.

Desta maneira, a velhice pode ser definida como uma mudança de conduta do organismo que conduz, com a idade, a um decréscimo do poder de sobrevivência e adaptação.

O envelhecimento é inerente ao processo da vida, e ninguém escapa dessas mutações prescritas pelo tempo. De certa forma, o fenômeno biológico estabelece limites ao ciclo da vida.

A velhice não é um processo único, mas sim a soma de vários outros, distintos entre si, embora eles assumam características peculiares, como o declínio físico que acarreta alterações sociais e psicológicas explicitamente definidas.

Existem algumas mudanças visíveis que se operam nos aspectos externos das pessoas, as chamadas mudanças de aparência, acompanhadas da diminuição das capacidades orgânicas, as quais, no idoso, são inevitáveis e reais. Juntamente ao envelhecimento físico, é importante alimentar-se ideais, ter consciência da necessidade de ser amado e de se aceitar. É imprescindível se sentir útil, ter autonomia, espaço de ação, consciência moral, ética e valores definidos. Ser velho não significa ser triste. Pelo contrário, a alegria pode encontrar sua expressão máxima nesta fase da vida.

O declínio orgânico traz consequências de ordem física, psicológica e social. A velhice precisa ser compreendida na sua totalidade. Ela não representa apenas um fato biológico. É também um fato cultural. Deriva ser um coroamento das etapas da vida, do processo de viver. A acomodação é prejudicial, e a rotina favorece a mesma.

Muitas pesquisas têm sido realizadas no sentido de tornar a vida do idoso mais satisfatória. O homem, de certa maneira, em especial na Terceira Idade, mostra-se desejoso de empregar sua experiência e sua energia de alguma forma significativa. Ele não pode suportar a apatia produzida pela

inatividade, na qual a sociedade o coloca com a aposentadoria, mudando o sentido de sua vida, sem prepará-lo suficientemente para saber gozar a liberdade do tempo livre.

Segundo Moody (1989), podem-se considerar quatro modelos de percepção relacionadas com as pessoas da Terceira Idade. São, na realidade, quatro estágios no âmbito cultural e social com respeito à atitude frente ao tema. A concepção de velhice que impera em uma sociedade determina as políticas públicas, o assistencialismo, as estratégias e os programas criados e implementados, e também as diferentes atitudes dos indivíduos com relação aos idosos.

O primeiro estágio, denominado repulsão, refere-se às atitudes negativas praticadas na sociedade sobre o envelhecimento. A sociedade capitalista baseia-se na produtividade, visando essencialmente o lucro. Neste contexto, o idoso é considerado improdutivo e excluído do sistema de produção. Sob este aspecto, repousa de maneira inconsciente a justificativa para muitos procedimentos inadequados e injustos vitimando os idosos, entre eles, a educação, que pouco contempla esta faixa etária por não acreditar em um retorno futuro.

O segundo estágio refere-se à forma de percepção relacionada com os serviços sociais. Trata-se do entretenimento, mantendo os idosos ocupados pela atividade dentro de uma perspectiva não de produtores, mas de consumidores dentro da sociedade. Refere-se, portanto, a diferentes maneiras de ocupar os idosos no seu tempo de lazer por meio de atividades diversificadas.

O terceiro estágio refere-se à participação, preparando-os para assumirem novos papéis ativos, e desafiando estereótipos que buscam definir negativamente a Terceira Idade de forma apriorística. A atividade criteriosamente

selecionada se converte em condição fundamental para uma vida com êxito.

A educação assume papel relevante nesse modelo como condição para permitir ao idoso viver e acompanhar as constantes evoluções da sociedade, adaptando e participando ativamente deste ritmo acelerado de mudanças. Esse terceiro modelo reforça a participação e integração do idoso na sociedade, repudiando a segregação e o isolamento da população idosa.

O quarto estágio é o da autorrealização. A Terceira Idade é descrita como um período de crescimento e de criatividade com avanços respaldados na experiência acumulada ao longo dos anos de vivência do indivíduo. É vista como um período com características próprias quando muitos projetos e atividades, que até então não haviam sido realizados, acenam para a concretização, buscando a satisfação pessoal, o crescimento e as mudanças psicológicas.

Pela valorização da criatividade e crescimento, a deterioração intelectual não é atribuída à idade mais avançada, mas é considerada uma questão de diferenças individuais. Por isso, as atividades e a participação social são aspectos relevantes que possibilitam a melhoria do perfil funcional dos indivíduos dessa faixa populacional.

Educação para a Terceira Idade: um caminho possível?

A educação é condição indispensável para a integração do idoso, pois o coloca na condição de cidadão atualizado e partícipe da sociedade em que vive. A idéia de que a educação é um processo permanente, e que a aprendizagem dura a vida inteira, é fruto não só da evolução histórica do pensamento sobre a educação como também da necessidade de uma educação contínua que atenda às situações de mudança e ainda possibilite a maturação do indivíduo.

“A tendência no Brasil é valorizar aquilo que é novo e desprezar o que é velho” (OLIVEIRA, 1999, p. 62). A própria educação faz o velho se sentir um objeto fora de uso. O Brasil, atualmente, ainda está procurando manter uma imagem viva de juventude, mas, aos poucos, independentemente da sua vontade, está se transformando em um país camufladamente jovem, porém de cabelos brancos.

Segundo Oliveira (1999, p. 233), “na realidade, vida e educação se entrelaçam, se fundem e se confundem no caminhar da existência humana.”

Educação permanente, segundo Furter (1980), não pode ser reduzida a uma simples educação extraescolar, nem complementar, nem de adultos, ou prolongada. Mas deve propiciar novas perspectivas no campo educacional, preconizando uma reestruturação e redefinição das estruturas vigentes no que diz respeito à educação de qualquer país.

Segundo Gadotti (1993), a educação permanente é a necessidade de uma educação que se prolonga durante toda a vida, uma necessidade de continuar constantemente a formação individual.

A idéia de totalidade é a que melhor exprime o ponto de partida da educação permanente, à medida que focaliza o homem em toda sua dimensão, imerso na sua problemática existencial, na qual os aspectos biológicos e sociais são importantes, além da própria história de vida individual.

Assim, a educação, além de ser um direito social básico e elementar, representa também o caminho, ou a condição necessária, que vai permitir o exercício e a conquista do conjunto dos direitos e deveres da cidadania, ampliando-se a cada dia, em contrapartida às necessidades do homem e da dignidade humana.

Conforme Severino (1994), a educação deve ser vista como mediação para a construção da cidadania, contribuindo para

a integração dos homens no tríplice universo do trabalho, da simbolização subjetiva e das mediações institucionais da vida social.

A educação política do povo, ou educação para a cidadania, deve, pois, possibilitar primeiro o igual acesso ao direito, isto é, ao conhecimento do ordenamento jurídico das liberdades públicas por parte de todas as pessoas, e então a formação das consciências dos sujeitos sociais para a necessidade de sua afirmação ao nível dos fatos, ao nível da vida real, e daí a luta por sua extensão.

Chauí (1994, p. 54) considera a sociedade brasileira autoritária, e a cidadania mantida como “privilégio de classe”. Nesta sociedade, as diferenças e assimetrias sociais e pessoais são transformadas em desigualdades, e estas, em relações de “hierarquia, mando e obediência”. As relações acabam se tornando uma forma de dependência, tutela, concessão, autoridade e favor, “fazendo da violência simbólica a regra de vida social e cultural. Violência tanto maior porque invisível sob o paternalismo e o clientelismo, considerados naturais e por vezes, exaltados como qualidades positivas do ‘caráter nacional’.”

Portanto, conceber a educação como processo permanente não é apenas um ideal, mas também uma evidência prática que impõe uma necessidade pedagógica, socioeconômica e antropológica.

Ao mesmo tempo, a educação permanente é a que melhor responde a essa necessidade de uma educação para a mudança, exigindo pessoas que se integrem ativa e criativamente para melhor responderem aos desafios, os quais nem sempre podem ser equacionados. A educação é uma práxis na qual a interação homem/situação é muito mais dinâmica e real, acentuando as modificações do ambiente que se refletem no homem, e vice-versa.

Mosquera (1978) assinala que educação permanente é universal no seu caráter e essencial à completa democratização da aprendizagem, caracterizada pela sua flexibilidade e diversidade em conteúdos, apreendendo elementos, técnicas e finalidades abertas ao tempo e ao espaço.

Nesse contexto, reforça-se que a ideia da educação permanente contribui para a elaboração de uma nova concepção de velhice, constituindo novas consciências do envelhecimento e maior integração intergeracional, pensando no idoso como agente social no cenário em que vive.

Parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo da vida, dada as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a idéia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. Ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (DELORS, 1999, p. 18).

A educação permanente se apresenta como a necessidade de ampliar a participação do indivíduo na vida social e cultural, visando à melhoria nas relações interpessoais e na qualidade de vida, compreendendo o mundo e tendo esperança de futuro.

Pela educação permanente, assume-se uma nova concepção de vida humana, cujo princípio central não é só aprender a ser, mas principalmente viver para aprender, interagindo com quem está ao seu redor.

Moragas (1997, p. 28) discute a estreita relação entre o idoso e o meio em que vive: “Nos estudos mais recentes,

ficou comprovada a influência do meio social sobre a personalidade do idoso. Os idosos mostrarão a personalidade que o meio lhes permita, sendo negativos se não os acolhe, e positivos quando encontram um ambiente propício.” Portanto, os esforços devem ser de ambos os lados, ou seja, do próprio idoso e da sociedade como um todo.

Pela educação permanente, o idoso volta a estudar, reflete sobre sua vida, desenvolve e amplia suas habilidades, elabora novos objetivos e traça estratégias para alcançá-los. O aumento do tempo livre e a ausência de alternativas de como aproveitá-lo podem caracterizar algumas variáveis negativas do cotidiano do idoso, por isso projetos são desenvolvidos especificamente para eles, ou seja, uma nova situação lhes é apresentada para evitar uma crise de ociosidade, para a qual muitos idosos não estão preparados.

Para Moragas (1997, p. 218) “o tempo é ambivalente: pode ser benéfico ou prejudicial, de acordo com as condições da pessoa e do meio. [...] Se o tempo livre não for preenchido com atividades significativas para a pessoa, pode se tornar uma carga pesada.”

Gerontologia Educacional: uma nova ciência

Os conhecimentos científicos desenvolvidos nas últimas décadas no campo psicogerontológico permitem justificar a educabilidade dos idosos à medida que demonstram a conservação das suas capacidades cognitivas (YUNI; URBANO, 2005).

“No que respeita a expressão ‘Educational Gerontology’, é comum atribuir a Howard McClusky a sua utilização pela primeira vez, em 1970 na Universidade de Michigan” (MARTÍN, 2007).

A Gerontologia Educacional é:

[...] um campo de estudo e de prática que tem um desenvolvimento recente na interferência da Educação de Adultos e da Gerontologia Social [...]. Trata-se de um estudo e prática de esforços instrutivos sobre a velhice e o envelhecimento do indivíduo [...] que possui três aspectos distintos, mas relacionados: esforços educativos dirigidos as pessoas de idade avançada, esforços educativos dirigidos a um público geral ou específico, sobre o envelhecimento e as pessoas de idade, esforços educativos dirigidos capacitação profissional de profissionais ou para profissionais em contato direto com idosos (PETERSON, 1976, p. 62).

A Gerontologia Educacional configura-se como um ramo da Gerontologia, e reside no fato de sua base se voltar para a intervenção, em instrumentos para propiciar mudanças, e em estudar o envelhecimento e a velhice subsidiada pela educação. A Gerontologia Educacional, enquanto disciplina científica, assume uma dupla dependência epistemológica: por um lado, a pedagógica, voltada para a pedagogia social e educação de adultos, e, por outro, a gerontológica, apoiada fundamentalmente na Gerontologia Social.

O desenvolvimento da Gerontologia Educacional se alicerça na concepção, elaboração e implementação de programas de animação, estimulação, enriquecimento pessoal, formação e instrução dirigidos aos idosos. Desta maneira, congrega todas as atividades educativas em que participam os idosos. O estudo dessa ciência parte dos contextos e das realidades específicas em que se encontra o indivíduo idoso, e propõe um processo socioeducativo de reflexão pedagógica, de investigação e de ação, e que procura melhorar a qualidade de vida da pessoa (MARTIN, 2007).

A Gerontologia Educacional volta-se para o entendimento e análise das repercussões sociais, além dos diferentes processos

de envelhecimento e as consequências para o sistema educativo de uma sociedade que apresenta grande contingente de idosos. Deve estar presente, enquanto um eixo transversal que acompanha todo o processo de envelhecimento humano, ligando aspectos educativos, com a formação de diferentes grupos etários como processo natural e social.

A base teórica da Gerontologia Educacional é sustentada pela Gerontologia Social, sendo que esta, no âmbito do seu desenvolvimento, planeja e executa ações dirigidas a grupos etários específicos e à sociedade em geral, objetivando um maior conhecimento acerca da velhice.

Políticas públicas para a Terceira Idade: uma necessidade...

Aos poucos, o Brasil está equacionando a situação dos idosos e suas necessidades, e estabelecendo algumas prioridades.

Com o crescimento do contingente de idosos na população brasileira, este segmento começou a exercer maior pressão sobre as instituições públicas.

Segundo afirma Kalache (1996, p. 4) “envelhecer é um triunfo, mas gozar da velhice é preciso dispor de políticas adequadas que possam garantir um mínimo de condições de qualidade de vida para os que chegam lá.”

“As políticas públicas brasileiras que apontam para essa direção ainda são incipientes, principalmente quanto à garantia e financiamento do bem estar dos idosos diante desse acelerado envelhecimento populacional” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2007, p. 124).

Conforme afirma Veras (1995, p. 52):

Os atuais brasileiros são aqueles que conseguiram sobreviver as condições adversas. Expressam, portanto, uma seleção

social e biológica diferenciada. Ao se observar a distribuição espacial da população idosa, percebe-se que esta se concentra nas grandes cidades e nos bairros com maiores facilidades; os que sobrevivem até idades mais avançadas são, em média, menos pobres que o conjunto da sociedade. No entanto, esse quadro tende a mudar.

Dessa maneira, há a exigência de uma sociedade que acolha os idosos e permita que vivam em condições saudáveis. “A velhice, como conjunto de convenções sociais, é uma categoria esquecida socialmente, enquanto na prática cotidiana e repetitiva, os problemas se avolumam” (OLIVEIRA, 1999, p. 161).

O idoso, como categoria social, nunca exerceu grande intervenção no processo da história das civilizações, com algumas exceções registradas pelo desempenho individual.

A informação constitui elemento relevante e decisivo para a consciência da sociedade política e civil brasileira para repensar a situação social injusta em que se encontram muitos idosos. A este panorama acrescenta-se o papel dos próprios idosos, lutando pelo seu espaço, reconhecimento e respeito aos seus direitos, fortalecendo a importância que deve ser atribuída aos papéis que as pessoas idosas desempenham na sociedade.

A justiça e o equilíbrio social só encontrarão consonância plena no contexto da sociedade quando os idosos passarem a ser reconhecidos e respeitados como indivíduos partícipes e atuantes.

A respeito disto, Kaufman (1992, p. 79) considera que:

Há muitas maneiras de conciliar o relacionamento das gerações, desde que uma respeite as características da outra. É importante que os velhos compreendam os jovens, aceitem

suas novidades e até provocações, que no fundo são esforços de auto-afirmação. Os velhos também têm de ser respeitados, que não lhes retirem as atividades sob o pretexto de protegê-los, que não critiquem suas roupas, seu penteado, que não ironizem quando desejam construir sua vida.

Segundo Oliveira (1999, p. 171):

A sociedade brasileira se conscientiza e, aos poucos, estabelece uma reação contra a legitimação dos discursos e práticas discriminatórias que segregam o grupo dos idosos do restante da sociedade com programas específicos que por si só alienam os idosos do contexto social mais amplo.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, o que é também uma das várias dimensões da idéia-força da cidadania. Ela se amplia na medida em que se afirma como prática social, para além dos textos legais.

Considerando o segmento da pessoa idosa, ainda essa situação parece se agravar quando se percebe que a educação é contemplada como a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Certamente o idoso é um adulto, porém, tratando-se da questão educacional, assume características específicas, e exige-se uma metodologia diferenciada que precisa ser respeitada.

Vinte anos após o boom dos idosos no Brasil, em 4 de janeiro de 1994, foi promulgada a Lei 8.842 que estabelece a Política Nacional do Idoso. Composta por 4 capítulos e 22

artigos, representa um passo inicial no sentido de reconhecer a importância desse segmento da população, reforça a cidadania do idoso, ressaltando seus direitos como partícipes da sociedade à qual pertencem. Apesar da existência da referida Lei há 10 anos, pouco foi divulgada e muito deixou a desejar para a sua efetiva implementação. Acredita-se que a falta de informação sobre a Lei, aliada a falta de consciência gerontológica e vontade política, tenham sido os entraves para a sua efetiva aplicação (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2007, p. 127).

Nessa caminhada, depois de muitos anos em discussão, foi promulgado o Estatuto do Idoso (Lei 10.741/03), que veio fortalecer a lei anterior e ampliar os direitos dos idosos. O Estatuto acrescenta novos dispositivos e cria mecanismos para coibir a discriminação contra os sujeitos idosos, além de ratificar os direitos demarcados pela Política Nacional do Idoso.

O referido Estatuto, composto por 118 artigos, não revoga a lei anterior, mas a amplia, apresentando políticas referentes à proteção dos direitos básicos do idoso, como saúde, educação, trabalho, previdência e assistência social, cultura, esporte e lazer, acesso à justiça, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

Segundo o deputado Paulo Paim, autor do Projeto do Estatuto do Idoso (2003), num país onde a população idosa é cada vez maior, torna-se emergentes ações que garantam condições de vida digna e, além disso, que assegurem a cidadania plena para um grupo que continua discriminado em vários setores da nossa sociedade. A conquista plena dos idosos passa por todos os direitos assegurados no Estatuto.

A sofisticação das leis e das políticas sociais para o idoso ainda estão em descompasso com a prática evidenciada no

cotidiano brasileiro. Muitos idosos, cujos proventos da aposentadoria são insuficientes para sua manutenção, lutam pela sobrevivência. É preciso fomentar o debate e estimular a mobilização permanente da sociedade em favor dessa causa.

A mídia ainda delata e flagra muitas situações de injustiça, discriminação, descrédito, desrespeito, abandono e falta de qualidade de vida imposta aos idosos.

Para o êxito da política, será necessária uma divulgação do Estatuto do Idoso, integrando o cotidiano do cidadão brasileiro, e buscando superar o paradigma negativo da velhice que ainda, atualmente, é predominante na cultura brasileira.

O Estatuto do Idoso, no capítulo V, do artigo 20 ao 25, trata da educação, cultura, esporte e lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade (artigo 20). Complementando no artigo 21, considera-se que o Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

No artigo 25, prescreve-se que o Poder Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas. Assim Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001) consideram que os governos precisam assumir mais claramente uma atitude convocatória, chamando toda a sociedade a se engajar em iniciativas voltadas a elevação do nível educativo da população. O teor deste chamado deve contemplar, especialmente, a motivação para que todos continuem aprendendo ao longo da vida, visto que a necessidade, a vontade e a possibilidade de aprender são inerentes a todos os seres humanos, do nascimento à velhice.

É preciso, portanto, considerar também a necessidade de qualificar a demanda por esses serviços, por meio de ações culturais e políticas voltadas ao amplo reconhecimento do

valor da educação continuada como estratégia de promoção de equidade educativa e social.

Percebe-se que, no Brasil, os jovens têm medo de envelhecer porque é um mau negócio ser velho. O envelhecimento amedronta pela rapidez com que surpreende as pessoas, as quais não estão preparadas para enfrentar a nova etapa da vida. Veicula-se um conjunto de crenças e opiniões negativas nos indivíduos e na sociedade como um todo, determinadas por uma concepção de velhice como um problema a ser evitado.

A velhice precisa deixar de ser prioridade apenas em campanhas eleitoreiras e assumir sua real dimensão. Fundamental é a sociedade repensar o papel social e reconhecimento do idoso, rumo a um novo paradigma, mais otimista, que permita a essa clientela acreditar no amanhã, com melhor qualidade de vida e exercício pleno da cidadania.

A cidadania deve ser compreendida como participação política e como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.

O exercício pleno da cidadania não pode ser simplesmente outorgado por lei, mas cabe ao indivíduo conquistá-lo e exercitá-lo constantemente nos diferentes momentos e situações vivenciadas no cotidiano, desenvolvendo o sentido de sua responsabilidade pessoal e social. Deste modo, embora a escola seja a instituição formal responsável pela formação das novas gerações, a educação para a cidadania deve se fazer presente em todas as instâncias da vida social e em todas as faixas etárias, envolvendo a família, a comunidade, as associações, os sindicatos e os partidos políticos.

Não são poucas as situações em que estes direitos são desrespeitados, sejam com relação ao gênero e à faixa etária, sejam em relação à raça ou cor.

Os direitos dos cidadãos são continuamente violados, e a cidadania está ameaçada e precisa ser resgatada em toda sua plenitude, para todos os indivíduos, indistintamente. Os direitos de uns precisam condizer com os direitos dos outros, permitindo a todos o direito à vida no sentido pleno, pois este constitui o traço básico da cidadania.

A universidade como possibilidade de cidadania para o idoso

As universidades ocupam grande parcela de responsabilidade diante da tarefa de educar. Embora cada uma destas entidades possua sua especificidade, não exclui a existência de diretrizes gerais, incluindo aquelas expressas em leis, que permeiam as ações universitárias, restritas ao próprio contexto histórico-social.

Há um consenso quase unânime no sentido de se conferir à universidade a função de produzir e de difundir conhecimentos. Existe também uma aceitação válida, para a maioria dos países, de que é nela que se pode ter contato sistemático com a cultura universal (WANDERLEY, 1988).

Surge a necessidade de se repensar constantemente sobre a universidade brasileira, conhecendo sua trajetória histórico-social, de se buscar caminhos que lhe permitam conquistar sua identidade própria, adequada à realidade nacional, constituindo-se em lugar privilegiado para se conhecer a cultura universal e as várias ciências, criando e divulgando o saber, formando, de maneira sistemática e crítica, profissionais, técnicos e intelectuais de nível superior engajados ativamente no processo sociocultural da realidade brasileira e nos processos tecnológicos, mas essencialmente com a própria sociedade.

O pluralismo social e cultural da vida moderna faz com que as funções da universidade se ampliem.

Conforme afirma Saviani (1990, p. 26), de acordo com a reforma universitária:

[...] três são as atividades fins da Universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. Destas, aquela que vem há muito tempo caracterizando as escolas superiores e que se sobrepõe às demais, é, sem dúvida, o ensino. A extensão, se bem tenha o seu estatuto de atividade-fim reconhecido pelo legislador, não deixa de ser considerada uma atividade complementar, decorrente das demais, e que se desenvolve como que por acréscimo.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade, consagrada na Constituição Nacional de 1988, aos poucos conquista a realidade.

Existe uma convergência e consciência progressiva por parte das instituições universitárias, em sua totalidade, no sentido de que a massa crítica de recursos acumulados na universidade deve ser necessariamente estendida ao maior número de pessoas possível, processo esse denominado de extensão universitária.

Assim, a terceira função da universidade, não menos importante, é a extensão, ou seja, a articulação da universidade com a sociedade.

A extensão, a mais recente das funções universitárias, origina-se na importância que uma instituição tem em servir a sua comunidade, almejando quebrar barreiras entre a academia e a realidade social concreta. A função extensionista da universidade constata que ela tem potencial e deve cumprir tarefas sociais relevantes, estreitando os laços e integrando-se cada vez mais na sociedade a que pertence.

A universidade possui um compromisso com a sociedade, e os laços entre elas devem ser cada vez mais estreitados para se garantir vitórias por meio desta parceria. Embora seja reconhecida a importância da função extensionista das instituições de ensino superior, na prática é ignorada por muitos, ou tratada como função de menor importância.

Entende-se, pois, por extensão, a aplicação do ensino e da pesquisa ou uma interação destes produtos na solução dos problemas e no atendimento das aspirações da comunidade. Permite, desta maneira, o atendimento de uma clientela que até então não possuía qualquer vínculo ou contato com a instituição.

Não se pode deixar prevalecer a função extensionista com uma concepção assistencialista, como uma espécie de “caridade”, em que aqueles que podem e sabem prestam àqueles que não podem. Considerar esta função em termos caritativos ou assistenciais, como por muitos é apregoada, consiste em uma visão totalmente errônea e distorcida, assumindo, assim, uma função unilateral, uma espécie de mão única que só vai da universidade para a sociedade, desconsiderando a mão inversa.

Sobre a função extensionista da universidade, observa Saviani (1990, p. 55) que:

A sociedade irá colocar os problemas e é o contato com os problemas efetivos da sociedade que vai permitir à universidade transformar os objetos de suas pesquisas em algo relevante para a sociedade e adequar o ensino às necessidades da sociedade. E é também este contato que vai permitir que se elabore o saber que já está presente na comunidade, que já está presente nas massas, de tal modo que ela seja uma força viva que contribua para elevação geral do nível de vida desta sociedade.

A extensão não pode se constituir como “prima pobre”, isto é, que só se faz quando se tem tempo, ou quando aparece oportunidade, esporadicamente. Ao contrário, deve ser encarada como uma atividade constante que a universidade deverá desenvolver permanentemente em relação à própria região de abrangência da instituição.

Ressalta-se, pois, que a extensão, como função das entidades de nível superior, assume uma conotação muito mais complexa, tendo em vista que por si só configura-se como uma finalidade básica da universidade. Com isso, redefine conteúdos de programas e cursos, reorienta pesquisas e oferece prestação de serviços profissionais, redescobrando o sentido a ser dado à ciência e ao conteúdo da formação profissional.

Dentro dessa perspectiva de educação permanente, na modalidade de Educação não-formal, aliada à consciência do papel extensionista das universidades, e da importância do papel da instituição como agente facilitador do desenvolvimento de uma educação permanente que se articula continuamente com a sociedade, buscou-se a difusão de conhecimentos e a conversão dos conteúdos em uma força viva capaz de elevar o nível cultural geral da sociedade.

As universidades abertas para a Terceira Idade

Diante da demanda demográfica brasileira com o envelhecimento real, e cumprindo com a legislação em vigor, em especial com o Estatuto do Idoso, reforçada pelas funções que são atribuídas às universidades – ensino, pesquisa e extensão –, são oferecidos pelas instituições de ensino superior cursos e projetos de extensão como formas alternativas de atendimento ao idoso e também aos indivíduos que vão envelhecer, visando, além de uma valorização, uma maior

conscientização da sociedade em geral a respeito do processo de envelhecimento da população no país.

Os cursos e projetos oferecidos para a Terceira Idade não devem assumir uma conotação meramente assistencialista ou de lazer porque, de certa maneira, não deixam de ser uma forma sutil de marginalizar e alienar essa clientela na sociedade. Deve ser privilegiada a aprendizagem, por um lado, confrontando-se com o rompimento do preconceito de que os idosos têm menor capacidade de aprendizagem, e, por outro, fazendo emergir a aprendizagem com sabor de conquista, de vitória, elevando a autoestima e imagem do idoso, além de aguçá-lo o sentido de utilidade, aprimorando a capacidade crítica, a liberdade de expressão e a participação desse segmento da população.

As universidades, assumindo também a tarefa de desenvolvimento cultural do segmento idoso, ampliam seu compromisso social integrando os que se encontram à margem do processo de desenvolvimento, ou seja, de uma exclusão convencional à idade, e, por conseguinte, leva-os a usufruir os bens advindos dessa proposta.

As Universidades da Terceira Idade têm suas origens em 1960, e, na década seguinte, elas foram baseadas em dois projetos de estilos diferenciados, o francês e o inglês, os quais exercem influência sobre as iniciativas existentes no Brasil (PALMA, 2000).

Num primeiro momento, esses projetos direcionados aos idosos basearam-se em oferecer atividades de lazer, diversão, passeios, viagens, e evoluíram oferecendo, além destas atividades recreativas, também a atualização cultural e aquisição de conhecimentos para uma melhor instrumentalização dos alunos-idosos, visando à inserção social, valorização, exercício pleno da cidadania e elevação da autoestima

do idoso. Tais projetos extensionistas caracterizaram-se por serem interdisciplinares, com organicidade e flexibilidade, estruturando-se como um espaço de investigação, de sistematização e da transmissão de conhecimentos.

A maior longevidade dos indivíduos decorre do sucesso de conquistas sociais nos diversos campos, principalmente no da saúde. Aliadas a este aspecto, o processo demográfico representa novas demandas por benefícios, serviços e atenções públicas, constituindo, assim, um desafio para os governantes e para a sociedade, no presente e no futuro.

Os programas voltados para os idosos nas universidades apresentam um propósito bem definido: a melhor qualidade de vida. Assim, contribuem para a reformulação do sentido que se dá à vida, ampliando as relações sociais, produzindo um conhecimento específico, e, assim, subsidiando políticas pertinentes.

Desta maneira, as atividades acadêmicas relacionadas com o saber e o lazer são sistematicamente programadas, visando à conquista dos seguintes objetivos:

- oportunizar a atualização cultural nos aspectos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, biopsicológicos e gerontológicos;
- valorizar experiências de vida e profissional, especialmente dos aposentados e donas-de-casa, contribuindo efetivamente como monitores nas ações comunitárias.

Portanto, as iniciativas vão aos poucos se alastrando à medida que a população, como um todo, vai assumindo consciência desse segmento, o que requer atenção e vida digna.

Como afirma Salgado (1996 , p. 65):

A questão social dos velhos não pode continuar sendo secundarizada, nem sendo objeto de políticas tímidas e soluções menores. A existência plena não é propriedade dos

jovens, é um direito de todos os que estão vivos. Os velhos têm algumas décadas a mais de cidadania do que os jovens. Se isso não lhes confere a precedência, lhes dá, pelo menos, o direito de lutar por uma melhor qualidade de vida.

Indispensável é o despertar de mais atenção e investimentos do Estado e da sociedade civil para minimizar a precariedade de vida dos idosos. A Terceira Idade, no Brasil, não constitui um fato econômico sério, e, assim, não atrai maiores investimentos no setor. Essa situação, pela educação, deve ser revertida.

O preparo do homem é fundamental. Só se viverá bem na velhice se houver uma preparação antecipada, pois a vida reserva preocupações e problemas em qualquer idade, os quais poderão ser agravados na velhice se não existir um planejamento pessoal e social do próprio indivíduo. Para isso, é necessário que ele esteja preparado.

A educação, o planejamento para o envelhecimento, a velhice e a morte podem, provavelmente, melhorar e aperfeiçoar a qualidade de vida para todos. Não importam os anos vividos, mas sim o que se deixa durante os anos em que aqui se esteve.

Com esses programas, almeja-se uma equalização social, uma superação das discrepâncias testemunhadas, revendo valores que servem de suporte à sociedade, e pela educação permanente, como estímulo e arma, o idoso poderá se inserir e participar ativamente na sociedade como elemento que muito potencial ainda possui para produzir e colaborar num processo destinado a compensar uma situação de carência, e até de abandono.

Pela educação, deve-se possibilitar aos idosos a aquisição de conhecimentos que, sendo indispensáveis, não foram

adquiridos na infância. Certamente, não implica em uma redução à educação compensatória, mas procura assumir a amplitude da educação permanente, na modalidade da Educação não-formal.

O espaço para a Terceira Idade, no nosso contexto universitário, abriu-se timidamente. Como toda ideia inovadora, ele se defrontou com muitas resistências, obstáculos e zombarias.

Os idosos constituem um segmento da população que precisa de atenção, investimento e espaço para uma vida de boa qualidade. É necessário que possibilitem a continuidade e organização em torno de seus interesses básicos.

Precisam ser rompidos os muros da universidade, diminuída a distância que existe com a sociedade, oportunizando conhecimentos atraentes e interessantes aos idosos.

A educação para o envelhecimento deve ser preconizada dentro de condições socioeconômicas e culturais, com seguridade social adequada, para a manutenção de uma vida digna e produtiva na Terceira Idade. “Preocupa-se em não perder as experiências acumuladas pelos idosos, como também reduzir o impacto das mudanças rápidas que se vêm desencadeando, oferecendo-lhes oportunidade de serem agentes de desenvolvimento.” (PALMA, 2000, p. 55).

Os diversos cursos e projetos se orientam para estimular o idoso a desenvolver atitudes de participação na vida social, econômica, política e cultural, promovendo também a solidariedade entre as gerações e a troca de experiências entre jovens e idosos, permitindo o desenvolvimento pessoal, coletivo e sua reinserção social. Portanto, o foco principal deve ser promover a participação, autonomia e integração do idoso para uma melhor qualidade de vida.

A Universidade aberta para a terceira idade (UATI) na Universidade estadual de Ponta Grossa (UEPG)

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), por mais de 16 anos, estuda o envelhecimento e a velhice enquanto etapa da vida, e, de maneira inovadora, criou o programa da Universidade Aberta para a Terceira Idade (UATI), em 1992, buscando um espaço pedagógico para os idosos, em uma instituição por excelência de jovens, responsável pela produção e socialização de conhecimentos.

A UATI fundamenta-se na concepção de educação permanente e autorrealização do idoso; estrutura-se com abordagem multidisciplinar, priorizando o processo de valorização humana e social da Terceira Idade, analisando constantemente a problemática do idoso nos diversos aspectos: biopsicológicos, filosóficos, político, espiritual, religioso, econômico e sociocultural; objetiva proporcionar ao idoso uma melhor qualidade de vida, tornando-o mais ativo, alegre, participativo e integrado à sociedade; possibilita a aquisição de conhecimentos e informações em diferentes áreas apoiada na educação permanente; oferece também a ampliação do convívio social e de novas amizades, extrapolando as experiências familiares que constituem, para muitos idosos, um convívio restrito, acenando para uma ressignificação das próprias experiências, ou o intercâmbio com outros idosos, contribuindo para um novo paradigma de envelhecimento e de velhice.

Basicamente, a UATI estrutura-se em disciplinas teóricas e práticas, totalizando 240 horas, ao longo de três semestres letivos, seguindo o calendário universitário.

As disciplinas teóricas abordam as diferentes dimensões humanas e sociais, apresentadas por diferentes profissionais em suas áreas específicas, entre elas: sociologia, filosofia,

psicologia, direito, previdência social, história, geografia, relações humanas, educação, esoterismo, política, economia, medicina, fisioterapia, odontologia, nutrição, jornalismo, turismo, educação física e meio ambiente.

As disciplinas práticas envolvem diferentes atividades, como: dança de salão, natação, hidroginástica, biodança, ioga, relaxamento e alongamento, atividades esportivas, informática, francês, espanhol, inglês, oficina da comunicação, pintura, artesanato, teatro e seresta.

O currículo é organizado de maneira interativa, conforme as opções dos próprios idosos, sendo que as disciplinas teóricas são obrigatórias, e as práticas, optativas.

Existe ainda o Grêmio da Universidade Aberta para a Terceira Idade (GUATI), com regulamento próprio e diretoria organizada que, sob a coordenação do programa, organiza viagens e festas ao longo do ano. Entre as principais festividades, registram-se: Festa dos Calouros, Festa do Dia das Mães, Festa Junina, Festa da Primavera e Festa Natalina.

O estágio realizado na UATI constitui o último semestre letivo do programa, no qual são programadas atividades, como visitas a diversas instituições, entre elas: hospitais, asilos, creches, grupos de convivência de idosos. São realizadas entrevistas para detectar as reais necessidades de cada local, e depois se desenvolvem atividades filantrópicas, assistenciais, recreativas, visando uma socialização e integração.

As atividades desenvolvidas atualmente assumem as características de projetos e são brevemente descritas a seguir:

- resgate cultural de brincadeiras e cantigas: foi realizado um trabalho de pesquisa, em equipe, no qual se resgataram as principais cantigas de rodas e brincadeiras de infância, elaborando um álbum descritivo. Realizou-se uma apresentação demonstrativa para os próprios alunos da UATI, e depois saíram em

diferentes locais previamente agendados, fazendo as devidas apresentações. Todos os alunos estavam caracterizados e realizaram atividades interativas, convidando as pessoas a participarem das brincadeiras e das cantigas;

- contador de histórias: os alunos receberam orientações e, em equipes, organizaram um teatro representando diferentes histórias infantis clássicas, com as devidas caracterizações dos personagens. Primeiramente, apresentaram para o próprio grupo de colegas, e depois foram distribuídos em diferentes locais para realizar as apresentações;

- memorial – história de vida: este projeto foi desenvolvido individualmente pelos alunos. Cada um relatava sua história, registrando os fatos mais marcantes ao longo da vida, com ilustrações, fotografias, cartas, poemas, enfim, o que era mais significativo, registrando e elaborando um álbum. Posteriormente, foi marcado um dia em que todos apresentaram sua produção, e cada um contou alguma passagem de sua vida que mais lhe foi marcante, pela tristeza ou pela alegria.

O curso é constantemente avaliado pela coordenação, pelos docentes e pelos idosos, e reformulado conforme as necessidades e sugestões apresentadas. Os alunos recebem certificados de atualização.

Atualmente, o curso possui 17 anos de duração, de muito sucesso e reconhecimento pela comunidade acadêmica e pela sociedade em que está inserido.

Todas essas atividades foram desenvolvidas e comprovadamente atingiram o objetivo de manter os idosos ativos e participativos na comunidade, além de resgatar a autoestima e a valorização individual, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida.

Considerações finais

Os cursos/projetos oferecidos para os idosos pelas instituições públicas brasileiras apresentam características diferenciadas, entre elas a heterogeneidade dos grupos no que tange a vivência, possibilitando a cada idoso encontrar referências externas diferenciadas a partir de posturas e valores variados, frente ao processo de envelhecimento.

A educação para a Terceira Idade e os cursos para esta faixa etária ainda constituem um tema pouco investigado. Sendo prevista em lei a criação das UATIS, as diferentes universidades públicas brasileiras, preocupadas com esse novo cenário demográfico brasileiro, aos poucos se manifestam, por meio de iniciativas variadas, em favor da Terceira Idade. Porém, as iniciativas oferecidas ainda são incipientes diante da demanda. Cabe aqui essa divulgação e estímulo para que outras iniciativas floresçam e que sejam estruturadas de tal maneira que tenham continuidade.

O registro e a divulgação dos cursos e projetos oferecidos pelas instituições para essa faixa etária apresentam-se tímidos em nosso país, o qual é pioneiro em muitos campos de investigação, inclusive neste, com produções científicas interessantes, porém são acanhados em sua projeção nacional e internacional, ora por falta de contemplação e reconhecimento nos espaços formais científicos e acadêmicos, ora por falta de apoio financeiro das instituições, ou mesmo por falta de editais que o referenciem com a relevância e amplitude que merecem.

A questão do idoso merece, pois, cada vez maior interesse dos órgãos públicos, dos formuladores de políticas sociais e da sociedade em geral, dado o volume crescente desse segmento populacional, de seu ritmo de crescimento e de suas características culturais, políticas, econômicas e sociais.

Referências bibliográficas

- BEAUVOIR, Simone. *A velhice*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado, 1988.
- _____. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília: Senado, 2003.
- CASTRO, Odair Perugini de, et al. *Envelhecer: um encontro inesperado? Realidades e perspectivas na trajetória do envelhecimento*. Sapucaia do Sul: Notadez, 2001.
- CHAUI, Marilena. *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DELORS, Jacques, et al. *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1999.
- DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Caderno Cedes, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>>. Acesso em 20 de novembro de 2005.
- FURTER, Pierre. *Educação e vida*. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1993.
- HADDAD, Eneida Gonçalves de Macedo. *A ideologia da velhice*. São Paulo: Cortez, 1986.
- KALACHE, Alexandre. Envelhecimento no contexto internacional: a perspectiva da Organização Mundial da Saúde. In: I Seminário Internacional – Envelhecimento Populacional: uma agenda para o final do século, 1996, Brasília. *Anais do I Seminário Internacional – Envelhecimento*

- Populacional: uma agenda para o final do século. Brasília: MPAS, 1996.
- KAUFMAN, Tânia. *A idade de cada um*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- MARTÍN, Angel. Gerontologia educativa. In: OSÓRIO, Agustín Requejo (Org.). *As pessoas idosas: contexto social e intervenção educativa*. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.
- MOODY, Harry. *Philosophical presuppositions of education for old age*. New York: Educational Gerontology, 1989.
- MORAGAS, Ricardo Moragas. *Gerontologia Social: envelhecimento e qualidade de vida*. São Paulo: Paulinas, 1997.
- MOSQUERA, Juan. *Vida adulta: personalidade e desenvolvimento*. Porto Alegre: Sulinas, 1978.
- OLIVEIRA, Rita de Cássia. *Terceira Idade: do repensar dos limites aos sonhos possíveis*. São Paulo: Paulinas, 1999.
- OLIVEIRA, Flávia da Silva; OLIVEIRA, Rita de Cássia. As pessoas idosas no Brasil: contexto demográfico, político e social. In: OSÓRIO, Agustín Requejo; PINTO, Fernando Cabral (Orgs.). *As pessoas idosas: contexto social e intervenção educativa*. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.
- PALMA, Lúcia Terezinha Saccomori. *Educação permanente e qualidade de vida*. Passo Fundo: UPF Ed., 2000.
- PETERSON, David. *Educational Gerontology: the state of the art*. Educational Gerontology, Washington, v. 1, n. 1, p. 61-68, jan./mar. 1976.
- SALGADO, Marcelo Antonio. *Velhice, uma nova questão social*. São Paulo: SESC, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez, 1990.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FDT, 1994.
- VERAS, Renato. *País jovem com cabelos brancos: a saúde do idoso no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume/Dumará, 1995.

- YUNI, José; URBANO, José. *Educación de adultos mayores: teoría, investigación e intervenciones*. Córdoba: Brujas, 2005.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo. *O que é universidade*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

Os idosos de hoje e de amanhã e a contribuição da Educação não-formal: breves apontamentos a partir de experiências práticas

The elderly of today and tomorrow and the contribution of Non-formal education: some arguments from practical experiences

recebido: 21/12/2008

aprovado: 10/01/2009

Roseli Aparecida Galete Gomes

Professora Coordenadora da Rede Municipal de Americana/SP. Formada em Pedagogia, atuou como Assistente Pedagógica do PROESF/FE/UNICAMP¹. E-mail: wravgomes@ig.com.br

Resumo

A intenção deste artigo é propiciar uma reflexão de como a disciplina de Educação não-Formal contribui para a formação dos educadores, ampliando sua compreensão em relação a esta modalidade educacional, especialmente no que tange ao papel ocupado pelas instituições que fazem atendimento aos idosos, bem como pensar em abordagens

específicas para esse segmento de público, levando em conta suas especificidades etárias, sociais, culturais, de lazer, de saúde etc.

Palavras-Chaves

Idoso, educadores, Educação não-formal, família.

Abstract

The purpose of this article is to propose a reflection about how the Non-formal education subject contributes to the educators' development, increasing their comprehension about this educational approach, especially regarding the part engaged by the institutions which attend the senior citizens, as well as to think about specific approaches for this audience segment, including its age, social, cultural, leisure, health particularities etc.

Keywords

Old-aged, educators, Non-formal education, family.

A importância do apoio familiar para a pessoa que envelhece é essencial. A família pode, como precisão, ser considerada o habitat natural da pessoa humana. Na família, efetivamente, somos mais naturais, conhecidos, sem máscaras sociais, por nossos defeitos e qualidade. (Luiz Eugênio Garcez Leme)

Introdução

As ideias aqui apresentadas são decorrentes das reflexões proporcionadas via processo de formação como Assistente Pedagógica (AP), cuja docente responsável era a Profª. Dra. Olga Rodrigues de Moraes Von Simson, e sob a colaboração das

Profa. Dra. Renata Sicero Fernandes e Valéria Aroeira Garcia, na disciplina denominada de Educação não-formal, a qual foi oferecida como uma das disciplinas obrigatórias no curso de formação de educadores da rede pública da Região Metropolitana de Campinas – PROESF –, desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP).

Apresento-me como Assistente Pedagógica (AP) e aprendiz, pois foi neste papel duplo que procurei atuar nesse curso. Foi neste processo que, ao mesmo tempo em que contribuía como AP para ampliar o conhecimento dos educadores-alunos nesta modalidade da Educação não-formal, eu adquiri conhecimento deste ramo, uma vez que eu nunca tido contato anteriormente com as discussões sobre o campo da Educação não-formal.

Ao longo desse processo, pude perceber que as mudanças em minha vida e em meu conhecimento teórico vieram por meio de um processo formador que proporcionava também muitos questionamentos. Confesso que muitas vezes me angustiei por não saber exatamente aonde chegar, mas, aos poucos, fui me aprimorando e vencendo os obstáculos, de uma maneira perene e positiva. Aprendi como agir estrategicamente em minhas práticas, e isso me capacitou para enfrentar os desafios com confiança. O PROESF oportunizou, portanto, a transformação daquela percepção inicial de ser incapaz de desempenhar a tarefa assumida.

A formação inicial e o exercício que o PROESF visou dar ao longo dos anos de 2002-2008 centraram-se em:

1. abrir novos caminhos para a educação;
2. fornecer repertório teórico-prático e metodológico atual e crítico;
3. provocar debates, reflexões e inquietações;

4. gerar ações mais conscientes, visando a não reprodução das desigualdades socioculturais. Vale destacar que, antes das aulas serem ministradas, participei da formação inicial dada a todos os APs, sendo que coube a cada um escolher duas disciplinas para ministrar aulas, e as que eu escolhi foram a de Educação não-Formal e a de Avaliação.²

O corpus da disciplina Educação não-Formal se estruturou em três eixos:

- trazer subsídios para discussões, buscando, nas teorias, nas leituras indicadas e na filmografia analisada, indícios de caminhos para a reflexão da prática educativa;
- propiciar discussões e vivências no cotidiano que ajudassem a pensar quais eram as possibilidades de ocorrer transformação social pelo viés da Educação não-formal, sendo que, em muitos casos, elas foram realizadas no atual terceiro setor, ou de forma institucionalizada;
- contribuir para uma aprendizagem crítica e aprofundada sobre um novo campo educacional.

Na prática docente, o “desenho” da disciplina centrou-se em nove vertentes:

- conceituar a Educação não-formal como campo autônomo em relação ao campo da educação formal;
- buscar os contextos sociais, históricos e econômicos em que é gerada a demanda da Educação não-formal, devido à crise da escola pública;
- estabelecer as relações possíveis, ocasionais e desejáveis com as instituições escolares;
- caracterizar a natureza dos processos de Educação não-formal e suas orientações político-filosóficas;
- apresentar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos agentes mediadores desses processos no desenvolvimento

de seus trabalhos, envolvendo diferentes públicos etários e grupos sociais;

- perceber as áreas de conhecimento e linguagem mais comumente presentes nos trabalhos educativos e o porquê de sua ocorrência;
- apresentar a necessidade de se construírem formas de registro e avaliação como maneiras de recuperação da memória e da história e como base para exercícios de reflexão e reformulação;
- problematizar os pontos positivos, negativos e as falhas/lacunas na formação dos educadores que atuam nesse campo educacional;
- conhecer outros “espaços” educacionais não institucionalizados e politizados advindos dos movimentos sociais.

Para muitos dos educadores-alunos que cursaram a disciplina, o contato e/ou o conhecimento prévio do que vinha sendo praticado na Educação não-formal era ínfimo. Foi importante incluir no processo de formação visitas a instituições que ofereciam trabalhos educacionais – em muitos casos, em parceria com outras áreas como: saúde, ambiental, sociocultural etc. – na contemporaneidade, para diferentes públicos, de diferentes origens, localizados nas cidades de que provinham.

A escolha das instituições ficava a cargo de cada educador-aluno, e, nos seis anos em que o curso de formação durou, houve uma frequência maior de visitas a instituições que lidavam com crianças e jovens (ou adolescente) de baixo poder aquisitivo – segmento que mais cresceu e teve visibilidade ao longo dos anos.

Então, visitar uma instituição de Educação não-formal que desenvolvesse atividades voltadas para a Terceira Idade foi uma proposta da disciplina, pois se observou que tal

segmento educacional, embora escolhido com menor frequência ao longo desses anos, era o que mais tinha crescido nos últimos tempos, fosse em virtude do aumento da expectativa de vida, fosse pelo fato das famílias internarem seus familiares idosos – no caso das instituições totais –, ou pelo fato de um bom número deles buscar distração, ocupação, lazer e sociabilidade em lugares coletivos.

Ao propiciar aos educadores-alunos o acesso a esses locais, o principal objetivo era oportunizar o conhecimento das realidades e contextos desse tipo de instituição para o público idoso, visto que quase todo o grupo de alunos não havia tido contato ou experiência anterior com o assunto, exceto nos casos particulares de familiares internados, ou com possibilidade de vir a ser, ou no caso de idosos que fizeram, ou ainda fazem, uso diário e frequente de programas para Terceira Idade oferecidos pelo Sistema S (SESC, SENAI, SESI).³

Antes do trabalho de campo ser iniciado, fez-se uma discussão, em sala de aula, abordando trechos da legislação relativa aos direitos dos idosos, e se realizou a leitura de textos teóricos para que os alunos se sensibilizassem com a experiência de conhecerem de perto uma instituição para pessoas idosas e pudessem fazer uma análise crítica do que observariam.

Na leitura da Constituição Federal de 1988, foram destacados os artigos 229 e 230, os quais assim determinam:

Art. 229 - Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade.

Art. 230 - A família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação

na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida.

§ 1º - Os programas de amparo aos idosos serão executados preferencialmente em seus lares.

§ 2º - Aos maiores de sessenta e cinco anos é garantida a gratuidade dos transportes coletivos urbanos (BRASIL, 1988).

É possível observar que o legislador constitucional teve a preocupação de encetar na Carta Magna, no capítulo que trata da família, a proteção e o amparo ao idoso. Na leitura da Lei Orgânica de Assistência Social, Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, em seu artigo 2º, inciso I, nota-se que foi deixado, no âmbito da família, o amparo e proteção ao idoso, e, no caso dela não conseguir dar conta, o idoso pode frequentar programas patrocinados ou propostos pelo Estado e pela comunidade, e que fiquem mais próximos de seus lares, oferecendo transporte gratuito para o traslado/trânsito.

De acordo com Hareven (*apud* ALCÂNTARA, 2004), em razão do processo de modernização via industrialização, a família, antes extensa, tornou-se nuclear, colocando-se, assim, a necessidade de transferir para outras instituições o cuidado para com o idoso – em alguns casos, públicas, mas, na atualidade, muitas são organizadas pelo terceiro setor, sendo que, anteriormente, as funções eram concentradas no ambiente doméstico. Toda essa mudança, aliada a um processo de educação informal exercido pela mídia, causou a exclusão dos mais velhos do exercício de papéis de poder e *status* no âmbito familiar.

No bojo destas transformações, o Congresso Nacional decretou a Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994, que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, criando o Conselho Nacional do Idoso, o que trouxe ganhos quando comparada à Legislação de 1988.

A seguir, apresentam-se os seus três primeiros artigos:

Art. 1º - A política nacional do idoso tem por objetivo assegurar os direitos sociais do idoso, criando condições para sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade.

Art. 2º - Considera-se idoso, para os efeitos desta Lei, a pessoas maiores de sessenta anos de idade.

Art. 3º - A política nacional do idoso rege-se-á pelos seguintes princípios:

I - a família, a sociedade e o estado têm o dever de assegurar ao idoso todos os direitos da cidadania, garantindo sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade, bem-estar e o direito à vida;

II - o processo de envelhecimento diz respeito à sociedade em geral, devendo ser objeto de conhecimento e informação para todos;

III - o idoso não deve sofrer discriminação de qualquer natureza;

IV - o idoso deve ser o principal agente e o destinatário das transformações a serem efetivadas através desta política;

V - as diferenças econômicas, sociais, regionais e, particularmente, as contradições entre o meio rural e o urbano do Brasil deverão ser observadas pelos poderes públicos e pela sociedade em geral, na aplicação desta Lei.

Art. 4º Constituem diretrizes da política nacional do idoso:

I - viabilização de formas alternativas de participação, ocupação e convívio do idoso, que proporcionem sua integração às demais gerações;

II - participação do idoso, através de suas organizações representativas, na formulação, implementação e avaliação das políticas, planos, programas e projetos a serem desenvolvidos;

III - priorização do atendimento ao idoso através de suas próprias famílias, em detrimento do atendimento asilar, à

exceção dos idosos que não possuam condições que garantam sua própria sobrevivência;

IV - descentralização político-administrativa;

V - capacitação e reciclagem dos recursos humanos nas áreas de geriatria e gerontologia e na prestação de serviços;

VI - implementação de sistema de informações que permita a divulgação da política, dos serviços oferecidos, dos planos, programas e projetos em cada nível de governo;

VII - estabelecimento de mecanismos que favoreçam a divulgação de informações de caráter educativo sobre os aspectos biopsicossociais do envelhecimento;

VIII - priorização do atendimento ao idoso em órgãos públicos e privados prestadores de serviços quando desabrigados e sem família;

IX - apoio a estudos e pesquisas sobre as questões relativas ao envelhecimento.

Parágrafo único. É vedada a permanência de portadores de doenças que necessitem de assistência médica ou de enfermagem permanente em instituições asilares de caráter social (BRASIL, 1994).

O resultado de toda esta ação e discussão política foi a implementação, nos municípios, do Estatuto do Idoso, assegurado na Lei nº 10.741/2003 (SÃO PAULO, 2003), e amplamente divulgado, o que é um forte indício de como a legislação brasileira tem sido ativa na criação de ações voltadas à Terceira Idade. Desde então, os municípios passaram a contar com legislações municipais para tratar os problemas e os direitos dos idosos.

Mas se no campo legislativo e social a questão de apoio à velhice ganhou espaços, na prática, os órgãos públicos não oferecem as mínimas condições para que as famílias desempenhem sua função de assegurar proteção aos seus entes idosos. As precárias condições econômicas familiares

e a crônica crise na Previdência Social, com benefícios parcos e defasados, fazem com que a institucionalização seja a alternativa mais conveniente e o destino para grande parte dos idosos.

Hoje, no Brasil, a população da Terceira Idade está em torno de 15 milhões, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), três vezes mais numerosa que na década de 1970, e as projeções demográficas feitas pelo Instituto apontam para o dobro do crescimento de idosos nos próximos 25 anos.

Na sociedade brasileira, mesmo não associada à pobreza ou à invalidez, a velhice tende a ser vista como um período dramático por implicar a passagem de um mundo amplo e público para um mundo restrito e privado.

Os custos do envelhecimento são desafiadores e alarmantes, pois os recursos no Brasil para lidar com as necessidades do idoso são escassos. Os custos médicos e assistenciais são inevitáveis nessa etapa da vida.

O idoso é abandonado pela sociedade e pelo Estado a partir do momento em que não constitui mais mão-de-obra apta ao trabalho – característica marcada como positiva para a identidade dos sujeitos –, e, desta forma, a miséria e a exclusão, tão presentes para a maior parte da população brasileira, acentuam-se ainda mais na velhice. A imagem do idoso brasileiro acaba sendo, quase sempre, a de vítima do sofrimento, um ser discriminado, pobre, isolado e dependente da família ou do governo.

Essas pessoas são as que acabam por residir em instituições assistenciais nesse período de suas vidas, desejando uma situação mais humana, e procurando encontrar isso nos lugares destinados a recebê-los. Em alguns casos, a situação encontrada é desanimadora, porém, por falta de outra

possibilidade, a alternativa asilar é aceita por resignação. Em outros casos, há instituições que se esforçam no sentido de inovar o atendimento, de forma a melhorar o acolhimento desses idosos, reduzindo o número de leitos por quarto, contratando profissionais mais qualificados para atendê-los, organizando os espaços para que os mesmos atendam as reais necessidades físicas dos internos.

Para alguns idosos, a entrada no asilo representa uma possibilidade de retomar papéis sociais, de garantir sua independência e de ter uma vida social intensa, quando a instituição oferece possibilidade de autodeterminação e autogestão.

Em muitos casos, a iniciativa de residir no asilo partiu da própria família, e, em alguns deles, contra a vontade do idoso. Este é o caso do senhor Jonas (76 anos): *“Só estou aqui porque não consigo viver bem com as minhas noras, então meus filhos decidiram que era melhor eu vir morar aqui.”*⁴

Em entrevista realizada com os moradores de um asilo, pôde-se verificar que os principais motivos alegados pelos idosos para permanecerem ali eram as dificuldades de convivência com seus filhos, dificuldades que se agravaram após o casamento destes, e a impossibilidade financeira da família em assumir os gastos com os idosos.

A maioria tenta justificar sua permanência explicando os motivos pelos quais os filhos não podem cuidar deles, e demonstra, o tempo todo, a saudade que sentem da família ou do tempo em que eram jovens e podiam trabalhar, o que pode ser facilmente percebido nos trechos das entrevistas: *“Quando eu era mais novo, todo final de semana ia à Praia dos Namorados. Tempo bom era aquele.”* Ou ainda: *“Eu trabalhei quase toda a minha vida num clube recreativo de Paulínia, o Juventus. Eu gostava do que fazia, fui gerente e resolvia muitos problemas para o clube. Me aposentei lá.”*

Alguns idosos, principalmente os homens, são críticos em relação à vida no asilo e fazem questão de demonstrar que sua permanência será temporária. As mulheres são mais “conformadas” com a situação na qual se encontram.

Uma grande parte dos entrevistados alega não gostar de viver longe da família, mas tem consciência de que a vida poderia ser pior fora do asilo, e que também não possui outro local para morar.

Aos sábados e domingos, quando as visitas são mais frequentes, nota-se a alegria dos idosos com a presença dos filhos, netos, amigos e outros familiares.

O envelhecer e o envelhecimento

Nesse contexto delineado, pode-se refletir sobre o que realmente se compreende do envelhecer e do envelhecimento. O que se pode aprender sobre os mais velhos e sobre o processo de envelhecimento durante a trajetória da vida? Será que se está preparado para lidar com o envelhecer próprio e também o dos outros? Qual a concepção de velhice que a sociedade brasileira transmite às pessoas? Quando se reflete sobre educação na sociedade, ouve-se sobre educação de crianças jovens e de adultos. Mas por qual caminho perpassa a educação dos mais velhos? Qual o valor do ser velho no presente e para o futuro?

Na realidade, tem-se que admitir que ainda há muito preconceito e discriminação na sociedade brasileira, portanto “a dificuldade de reconhecer formalmente o segmento idoso da população apenas reflete o pensamento excludente dessa mesma sociedade em relação às pessoas mais velhas” (SIMSON; GIGLIO, 2003 p. 228). Ter preconceito é ter uma visão negativa, desfavorável para com um grupo ou com seus componentes individuais.

É importante que se compreenda, historicamente, o pensamento sobre o envelhecimento na modernidade com a chegada da industrialização, quando o capitalismo arrebatou o “velho” para o afastamento social, e concede espaço ao “mais jovem, ao mais produtivo e eficiente”. Ser velho lembra ócio, e a ociosidade se predispõe a associar isso à morte. De Masi (2000, p. 318) dá outro significado ao ócio: em vez da “filosofia do ócio inculcada pela religião e a filosofia da eficiência inculcada pela indústria”, ele propõe o ócio criativo que é “uma arte que se aprende e se aperfeiçoa com o tempo e com o exercício.”

O mundo capitalista restringe às pessoas mais velhas “os papéis de menos valia e de mais baixo status social” (DE MASI, 2000, p. 228). Também as estatísticas apontam para um avanço na “tecnologia da saúde”, ampliando a “expectativa de vida” dos mais velhos. Deste modo, são colocadas duras regras para aqueles que persistem no mercado de trabalho com mais idade, pois, aos jovens, serão destinados, em tese, os melhores empregos e salários.

A sociedade exclui sem que muitas vezes se aperceba disso, naturalizando a não participação dos mais velhos em programas educacionais, não oportunizando um ambiente de trocas e cooperação entre jovens e mais velhos, negando a plena capacidade de se transformar enquanto se transforma na relação com o outro.

Os idosos institucionalizados não foram educados para o lazer (ócio), ou não se prepararam para o período de aposentadoria ou do não trabalho. Neste sentido, a Educação não-formal possibilita aos diferentes grupos etários e geracionais, de diferentes classes sociais, e em contextos socioculturais diversos, oportunidades de coeducação de gerações, de crescimento individual e grupal pela participação em processos

de transformação social oportunizados por experiências educativas fora dos moldes escolares, considerando e reavivando as culturas dos sujeitos, fazendo com que a bagagem cultural de cada um seja respeitada e esteja presente no decorrer de todos os processos educativos.

Assim, observa-se a importância de oferecer aos jovens e aos mais velhos possibilidades de Educação não-formal que possam promover atividades de integração, quebrando paradigmas e transformando em nova fase a relação (pré) estabelecida entre ambos e com o social.

É instigante pensar sobre a existência humana, o ciclo de vida das pessoas, a prioridade que se estabelece para as escolhas que são feitas, e o que se recebe e se aceita mesmo sem escolher, o que impulsiona as pessoas a viverem. Enfim, perceber e sentir que viver é sempre um grande desafio.

Se os idosos estão colocados socialmente em uma das pontas deste “fio da vida”, as crianças estão colocadas na ponta oposta, por serem ambos considerados como não produtivos e dependentes – uns por terem deixado de ser, e outros por ainda não o serem –, e, desta forma, localizam-se nas franjas do social.

Os extremos de um ciclo vital são muito presentes em minha vida pessoal e profissional, pois trabalho com crianças, cujas idades variam dos 4 meses aos 14 anos, que estão iniciando sua vida de sonhos e conquistas, e, ao mesmo tempo, trago comigo uma relação muito próxima com pessoas idosas, que já foram crianças, que sonharam e conquistaram, mas que, no declínio de suas vidas, vão perdendo a esperança e a vontade de sonhar; não conseguem planejar, pois não veem futuro; são conscientes da naturalidade da vida e solicitam ter dignidade para percorrer a velhice.

É nesse ponto que volto ao ambiente da sala de aula para aproximar as duas discussões que anuncio neste texto: a velhice e a Educação não-formal.

Configuração da sala de aula da disciplina de Educação não-formal

Tendo participado do PROESF como Assistente Pedagógica (AP) durante seis anos (2002-2008), tive a oportunidade de trabalhar com oito turmas na disciplina de Educação não-formal, totalizando 307 alunos. Estas turmas eram compostas por 99% de mulheres, reforçando, assim, o quesito gênero feminino. Isso ilustra o que pesquisas já realizadas destacam: o papel da mulher no mercado de trabalho, especialmente na educação infantil, demonstrando que a profissão de professor é majoritariamente feminina, principalmente por se relacionar com o cuidar e o educar (ações mais fortemente associadas ao papel da mulher e da maternagem no mundo ocidental).

O trabalho de pesquisa das seis primeiras turmas focou apenas as instituições que trabalhavam em apoio às crianças e aos jovens. A ênfase no atendimento do público infantil e jovem se dá devido às conjunturas econômicas e políticas vividas no país nos últimos 20 anos, o que, com a chegada da globalização da economia, provocou mudanças no mercado de trabalho e no consumo, acentuando as desigualdades sociais. As famílias, em que ambos os membros estão no mercado de trabalho, necessitam deixar seus filhos sob a guarda de pessoas e instituições que cuidem deles e os orientem.

Se a educação é um processo contínuo e permanente vivido pelo ser humano por toda a vida, a oportunidade de garantir a efetivação de um direito à educação permanente se deu, para os educadores-alunos do PROESF, pela possibilidade de estarem matriculados em um curso universitário

e gratuito, oferecido por uma universidade pública reconhecida como a UNICAMP. Pelo relato de uma educadora-aluna, é possível perceber a conquista de um desafio: *“A oportunidade de cursar o PROESF foi um presente na minha vida, de onde tentei tirar o máximo proveito de tudo o que me foi oferecido. Ter acesso a universidade significa ter acesso ao conhecimento universal.”*

Para as alunas mais velhas da sala, ter a possibilidade de expressar suas inúmeras experiências pessoais, compartilhar suas vivências foi algo indescritível. Segundo outra educadora-aluna: *“o PROESF alterou meus conceitos, possibilitou a construção de novos conhecimentos, proporcionou oportunidade de refletir sobre qual formação quero oferecer para meu aluno.”*

As duas últimas turmas formadas em 2008 eram constituídas por 73 mulheres e 1 homem. Analisando suas datas de nascimento, observou-se que a grande maioria tinha de 35 a 61 anos de idade, predominando os que estavam na faixa etária de 40 anos.

A necessidade de se pesquisar uma entidade voltada para o atendimento ao idoso veio devido ao tratamento oferecido a esses sujeitos e às barreiras impostas pela idade avançada, reservando aos velhos somente o direito ao descanso. Pesquisas mostram o efeito catastrófico que causa ao idoso essa forma rigorosa de periodização na organização do curso da vida. Na realidade, o conceito de “Terceira Idade” é uma criação das sociedades ocidentais contemporâneas.

A disciplina de Educação não-formal trouxe discussões relevantes para o grupo de educadoras-alunas, conforme trechos do depoimento abaixo:

Como aluna do PROESF e professora, mesmo que atuando em creche, aprendi a trabalhar com a construção do pensamento crítico-reflexivo. Percebi que devido às leituras, debates, documentários, enfim,

com a gama de informações recebidas sobre Educação não-formal, muito presente hoje em nosso meio, e a sua valorização, discutidas numa visão ampla e sob os mais variados aspectos de sua prática social, fui me apropriando de alguns conceitos, e o processo de relacioná-los as práticas cotidianas reais foi muito positivo para mim.

A caridade e o assistencialismo estão sendo substituídos por ações que transformam pessoas e a comunidade onde elas vivem e se direcionam para a construção de uma nova sociedade. Porém, as organizações não formais têm suas maiores dificuldades no apoio político, financeiro e no convencimento da sociedade sobre a importância e seriedade de seus objetivos. Compreendi porque a escola não vê com “bons olhos” as famílias cujas crianças, adolescentes frequentam o espaço não formal. Como são informados de seus direitos e deveres, não aceitam ou questionam tratamentos, às vezes comuns e aceitáveis no espaço escolar, mas que ferem o respeito, a dignidade, e mesmo a compreensão destes seres em desenvolvimento. Muitas vezes são problemas na escola, e podem estar exercendo sua cidadania e solicitando da escola uma postura diferente.

A escolha de uma entidade voltada para o atendimento ao idoso foi selecionada para ser apresentada e pensada, neste artigo, devido ao tratamento diferencial oferecido, pois visões ultrapassadas relacionadas à limitação da idade têm reservado aos velhos somente o direito ao descanso.

A seleção da instituição denominada de Lar dos Velhinhos São Vicente de Paula, em Americana, cidade do estado de São Paulo, deveu-se à presença de integração e de convivência harmoniosa de pessoas de idades e origens diferentes (funcionários, internos, voluntários), visando uma relação humana transformadora.

Histórico da entidade escolhida

O Lar dos Velhinhos São Vicente de Paula foi a entidade visitada por um grupo de educadoras-alunas. É uma instituição

de longa permanência, situada na cidade de Americana, estado de São Paulo, caracterizada como uma sociedade civil de direito privado, fundada em 1970, com a finalidade de praticar a caridade cristã por meio de um estabelecimento destinado a abrigar pessoas idosas de ambos os sexos e lhes proporcionar melhor qualidade de vida.

A entidade é mantida com recursos que provêm de doações de pessoas físicas e jurídicas, por verbas da Prefeitura Municipal, pelo uso de aposentadoria dos residentes e de fundos obtidos com a realização de bingos, bazares, e do aluguel de um imóvel pertencente à instituição. Há também o apoio financeiro das próprias famílias dos internos – aquelas que possuem condições para tal, uma vez que o residente não precisa ter renda para morar no Lar.

A área física foi planejada e construída horizontalmente, levando-se em conta as dificuldades de locomoção e a vulnerabilidade que os idosos poderiam apresentar. Os corredores possuem corrimão em ambos os lados, e os pisos são antiderrapantes. Também se preocuparam com a iluminação, com as instalações elétricas e com a ventilação, assegurando segurança e conforto para os idosos.

Os espaços externos reservados ao lazer e à área verde, entretanto, são limitados para atender as necessidades dos idosos, e, além disso, o jardim, tanto apreciado por alguns, fica em um local com escadarias, fato que acaba por restringir o acesso daqueles que possuem algum problema motor ou são cadeirantes.

Atualmente, são assistidos 88 velhos em situação de carência econômica, cabendo a instituição acolhê-los e supri-los das necessidades básicas – alimentação, medicação, vestuário, calçados, roupas de cama e banho, tratamento médico e odontológico e demais atendimentos que forem necessários. Para residir no Lar, o idoso deve possuir a idade mínima de 60 anos. Segundo a

entidade, esta norma é uma forma de restringir o atendimento para que a capacidade do Lar não seja ultrapassada.

Há uma grande preocupação por parte da administração do Lar em proporcionar atividades de entretenimento, lazer e turismo para os idosos. Por isso, a entidade providenciou a contratação de uma terapeuta ocupacional que, segundo os administradores do Lar, tem a função de estimular os idosos nas práticas de lazer, inclusive na participação em passeios. Foi relatado também que a maior dificuldade para se realizar excursões não é financeira, mas sim de locomoção. Para resolver este problema, a entidade adquiriu um veículo do tipo Van para transportar os idosos, pois este meio de transporte é mais baixo e não possui escadas, o que o torna conveniente para aqueles com problemas motores.

Quanto à rotina, as alunas afirmam que perceberam satisfação dos idosos por participarem das atividades. Destacam também que os funcionários tentam valorizar os idosos levantando sua autoestima, além de promover a sociabilidade entre eles.

O envelhecimento é um processo de perdas em relação a muitos aspectos da vida. Entretanto, algumas capacidades, ao contrário de serem perdidas, são desenvolvidas e apuradas na velhice.

O processo de envelhecimento, sem dúvida, desencadeia o aumento de limitações de ordem biológica, em decorrência de fatores de natureza genética e ambiental. A acumulação de experiências permite a alguns idosos até mesmo alcançar elevado grau de especialização e domínio nos mais diversos campos das atividades humanas. Um domínio em que os velhos podem, de fato, destacar-se, graças ao acúmulo de informações e experiências, é o de narrar, interpretar o passado, bem como analisar o presente à luz da experiência progressiva (SIMSON; GIGLIO, 2003, p. 143).

Os idosos apresentam uma necessidade de relatar suas histórias de vida, fazendo referência muitas vezes as suas vivências da infância e juventude. São estratégias de recusa do momento presente no qual os reconhecimentos sociais de poder e prestígio no âmbito da família já não existem mais. Quando constataam a diferença de seu projeto de vida em relação ao dos filhos, no qual eles podem ou não estar incluídos, significando a perda do lugar central de referência na família, pode vir o ressentimento e a mágoa por se sentirem elementos periféricos na vida dos filhos e dos netos.

A amizade entre os idosos, segundo relato das alunas, tem amenizado os limites impostos pela idade e a rotina diária estabelecida diariamente na instituição. Durante as visitas, também foi observado pelas alunas que a atividade mais requisitada pelos idosos era ficar na sala de vídeo e televisão. Nos debates posteriores em sala de aula, o grupo comentou que a programação a qual os idosos tinham acesso era totalmente desconectada da realidade deles, portanto não era prazerosa e muito menos servia efetivamente como distração ou lazer.

Com conversas sobre o assunto nas aulas, foi proposto um retorno à instituição com o objetivo de definir com os idosos, por meio de um questionário, qual seria a programação de televisão favorita do grupo e quais os filmes (DVDs) que eles gostariam de assistir ou reassistir. Diante do resultado da pesquisa, foram levantados alguns pontos interessantes que deveriam ser considerados: em primeiro lugar, organizar o espaço físico para acomodá-los confortavelmente; e, em segundo lugar, adquirir um *datashow* com tela de projeção para transmissão dos filmes escolhidos pelos idosos.

O próximo passo foi conversar com os dirigentes da instituição e propor o projeto. Então o grupo de alunas definiu a forma de viabilizar economicamente o projeto para torná-lo viável.

É importante ressaltar que a instituição geralmente trabalha com os recursos que estão disponíveis, e não com os que realmente são necessários para o desenvolvimento de ações que possibilitem opções de transformação social, assim sendo, a alternativa apresentada pelas alunas foi ao encontro com os anseios da entidade.

Uma vez planejado o trabalho a ser feito na entidade, a sala de vídeo tornou-se o lugar de encontro antes de cada apresentação, o lugar de contar as novidades, o lugar de troca, de descontração, de lazer, enfim, lugar de vida.

Conclusão

O percentual de pessoas idosas, em relação às mais jovens, vem crescendo no mundo inteiro e também no Brasil. Atualmente, o percentual de brasileiros acima dos 60 anos chega a 8% da população, mas estima-se que, em duas décadas, este percentual ultrapasse os 13%.

Tal fato vem ocorrendo devido às mudanças sociais, tecnológicas e ao avanço da medicina, que levam a queda na fertilidade e provocam o aumento na longevidade numa parte considerável das famílias brasileiras.

Esta mudança ocasiona alguns problemas que a sociedade ainda não está preparada para enfrentar. Embora o envelhecimento seja um processo natural e inevitável na evolução humana, o aumento do número de idosos na sociedade brasileira atual precisa gerar alterações nas políticas públicas de atendimento. Isso implica algumas questões: Como cuidar desses idosos? Como mantê-los com dignidade nesta fase de suas vidas?

Refletir sobre o atendimento oferecido aos idosos foi um processo doloroso para parte das alunas do PROESF. O trabalho fez com que sentimentos, até então adormecidos, fossem

despertados, propiciando, para algumas alunas, pensar nas suas próprias trajetórias de vida, levando-as a um exercício crítico de análise sobre a forma como estavam cuidando dos idosos.

Quando houve a discussão sobre a organização das instituições de longa permanência, foram ouvidos os depoimentos de que, para muitos idosos, esta era a única opção de um local com condições mais humanas para viverem sua velhice. Tal fato resultou que um grupo de alunas mais novas se negou a ver as imagens do asilo, pois estavam emocionalmente abaladas. Uma aluna declarou: *“Confesso que nunca imaginei alguém da minha família nessas condições. Eu não tenho estrutura emocional para cuidar de velhos. Não quero ficar velha. Prefiro morrer.”* A situação se tornou constrangedora na sala, pois ninguém havia imaginado que uma apresentação de trabalho poderia ocasionar tal reação.

Talvez a possibilidade de se colocar no lugar do outro tenha desencadeado reações até então adormecidas nas pessoas. Compartilhar as experiências entre as alunas proporcionou uma profunda conscientização, principalmente entre as mais velhas, de como conduzir os processos de envelhecimento de uma forma digna e prazerosa.

Para tratar as pessoas com respeito e dignidade, precisa-se agir com consciência, ética e respeito. Naturalmente, há dificuldades e limitações, por isso reconhecer as próprias falhas e limitações e tentar entendê-las talvez seja o primeiro passo para uma atitude de ajuda ao próximo. Neste sentido, a máxima de Ghandi se faz tão atual: “Seja você a mudança que você quer ver no mundo.”

Notas

¹ PROESF – Programa Especial de Formação da Faculdade de Educação da UNICAMP, em parceria com os municípios da Região Metropolitana de Campinas, cujo objetivo é oferecer o curso de Pedagogia

para os professores que estão em exercício nas redes municipais e não têm a titulação universitária (2002-2008).

² Isso mostra que estava em minhas preocupações perceber a crise da escola formal e pensar saídas para sua melhoria, ao mesmo tempo em que ampliava possibilidades educativas.

³ Serviço Social do Comércio, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e Serviço Social da Indústria, respectivamente.

⁴ Os relatos transcritos referem-se aos depoimentos coletados por educadores-alunos durante as visitas de trabalho de campo, da turma I, do curso de Pedagogia (PROESF), no primeiro semestre de 2008.

Referências bibliográficas

ALCÂNTARA, Adriana de Oliveira. *Velhos institucionalizados e família: entre abafos e desabafos*. Campinas/SP: Editora Alínea, 2004. (Coleção Velhice e Sociedade).

AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da educação não-escolar: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Editora UNICAMP, 2001.

BRASIL. Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/l8842.htm>>. Acesso em: 11 de dezembro de 2008.

_____. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Lei Orgânica da Assistência Social. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília: MPAS, 1993.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Senado Federal, Brasília: Centro Gráfico, 1988.

DE MASI, Domenico. *O ócio criativo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2000.

LEME, Luiz Eugênio Garcez; SILVA, Paulo Sérgio Carvalho Pereira da. O idoso e a família. In: PAPALÉO NETTO, Matheus *Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada*, São Paulo: Atheneu, 1996.

SÃO PAULO. Estado de. Lei no 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.conselhodoidoso.sp.gov.br/sis/noticias.php?c=54>>. Acesso em: 11 de dezembro de 2008.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; NERI, Anita Liberalesso; CACHIONI, Meire (Orgs.). *As múltiplas faces da velhice no Brasil*. Campinas/SP: Editora Alínea, 2003.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; GIGLIO, Zula Garcia. A arte de recriar o passado: história oral e velhice bem-sucedida. In: NERI, Anita Liberalesso (Org.). *Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas*. Campinas: Papirus, 2003.

Relações intergeracionais e educação: memórias em ação

Intergenerational relations and education: memories in action

recebido: 28/11/2008
aprovado: 21/12/2008

Adriana de Oliveira Alcântara

Doutoranda em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Gerontologia pela UNICAMP. Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: alcantara2002@yahoo.com.br

Instituição financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Resumo

O presente artigo é um recorte da tese de doutorado em Antropologia Social, ora em construção, em que um dos objetivos é analisar as trocas intergeracionais de famílias extensas residentes na zona rural. A pesquisa etnográfica ocorreu num distrito localizado ao norte de Sobral, no estado do Ceará, e contempla uma discussão que tem por base: as narrativas dos velhos - homens e mulheres; o contraponto que estes fazem ao rememorem o tempo da educação passada pelos seus pais com a contemporaneidade; e o tempo de seus filhos e netos, em uma época de

mudança e de costumes diferentes de outrora. Suas falas reforçam o tempo do respeito, da obediência, do controle em oposição ao tempo da liberdade, do “tudo pode”. Em meio a esta convivência de conflitos e de divergências de valores entre gerações, como pensar uma sociedade para todas as idades? Seria possível?

Palavras-chave

Relações intergeracionais, memória, educação, cultura.

Abstract

This article is a crop of doctoral thesis in social anthropology now under construction, where one of the goals is to examine the intergenerational exchange of extended families living in rural areas. The ethnographic research occurred in a district located north of Sobral in the state of Ceara, Brazil, and includes a discussion that is based on the: narratives of old - men and women; that they are the counterpoint to recall the last time education by their parents with contemporarity; the time of their children and grandchildren, a time of change and different ways of yore. His speech reinforces the time of respect, the obedience of control as opposed to the time of freedom, the “anything can”. In the midst of this coexistence of conflict and differences of values between generations, such as thinking a society for all ages? Is it possible?

Keywords

Intergenerational relations, memory, education, culture.

Me diz uma coisa, pelo amor de Deus, cadê a leitura de vocês que veve de manhãzinha na escola até 11 horas estudando? O que vocês estão aprendendo? A professora de vocês não ensina a educação pra vocês, não? Mal empregada a leitura de vocês, pode crer (IDOSA ANALFABETA, 72 ANOS).

Introduzo o texto com a provocação desta senhora ao questionar o papel da escola, não em relação à educação formal, a das instâncias institucionalizadas e sistemáticas, mas a respeito da educação que ultrapassa a modalidade. A pergunta leva a refletir sobre o sentido dos conteúdos na vida dos alunos. Estão eles contribuindo para a educação em seu sentido amplo?

A este respeito, no estudo sobre relações intergeracionais, Ferrigno (2006) destaca a necessidade de ampliar o conceito de educação, tendo em vista o aspecto positivo dos conteúdos provenientes do processo informal de coeducação. Para isto, o autor se ampara no conceito de Reboul (*apud* FERRIGNO, 2006), o qual comenta que a primeira ideia de educação está relacionada não raramente à escola, devido ao fato de ser uma prática originária do ambiente familiar, além de se realizar em outros espaços.

Assim, a prática educativa se manifesta “na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política. De modo que não podemos reduzir a educação ao ensino e nem a Pedagogia aos métodos de ensino” (LIBÂNIO, 2001, p. 6).

E como tão bem expressa Brandão (1981, p. 7):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos

pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou várias: educação? Educações. [...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante.

É com base neste conceito que a educação é compreendida no decorrer do texto aqui apresentado. As palavras de Brandão permitem entender que o processo educativo não se desdobra de forma linear, e, nesta perspectiva, neste movimento do “aprender-e-ensinar”, focalizar a coeducação de gerações, particularmente na família, será o interesse da discussão, cujas reflexões provêm da pesquisa de campo numa zona rural do estado do Ceará, onde se investigou as trocas intergeracionais, num contexto de velozes mudanças, emergindo, o tempo todo, o confronto entre o tradicional e o moderno, entre o velho e o novo.

Constata-se, habitualmente, a preponderância do novo sobre o velho, de valores e estilos de vida que não se compartilham com os de um grupo associado ao “antigamente” ou “no meu tempo”. Há espaço para uma geração que só lembra o tradicional? Como pensar o velho diante do novo? Gerações distintas convivem. Como se constrói esta convivência? Fomos educados para viver entre diferentes?

É importante enfatizar que um dos fenômenos registrados no estudo do perfil dos idosos responsáveis pelos domicílios no Brasil é o aumento do número de netos e bisnetos que vivem com os avós, e que, em geral, são sustentados por eles. Em 1991, eram 2,5 milhões de netos e bisnetos, passando a ser 4,2 milhões no ano de 2000, de acordo com

o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000). A possibilidade da convivência intergeracional no âmbito da família se deve ao aumento da esperança de vida do brasileiro, cuja média era de 69 anos de idade, em 1997, e, depois de uma década, passou para 72 anos de idade (IBGE, 2008).

As relações intergeracionais na família descortinam os diversos modelos de educação, e, aqui, nesta pesquisa, o mundo do trabalho na roça se confunde com a criação, haja vista o costume dos pais levarem, ainda crianças, seus filhos ao roçado, ensinando-os a sobreviver:

Nós era seis quando meu pai morreu, tudo desse tamanbozinho, se criou só pela mãe, nós se criemo, só trabalhando na roça. Ave-maria! Até agora... (IDOSA, 70 ANOS).

Trabalhei na roça desde os 15 anos, trabalhei com meu pai, era com o surrãozinho de feijão na cabeça, surrãozinho de mamona, que nesse tempo plantava mamona. Eu capinava com meu pai, meus irmãos, eu sou a mais velha do bando e sempre foi assim (IDOSA, 68 ANOS).

Trabalhei desde menino, desde sete anos. Eu planto feijão onde tiver terra desocupada, a gente planta. Agora eu planto milho e feijão (IDOSO, 82 ANOS).

Eu trabalhava na roça de inchada, capinava. O meu marido capinava e as meninas também. Só tinha uma que era murchinha. Ela chegava lá, passava o tempo abrindo a boca (IDOSA, 80 ANOS).

A gente levava tudo [filhos] pra roça. Leva logo desde pequeno pra se acostumar, né? Lá no sertão é assim. Deixar menino fazendo vadiação! (IDOSA, 63 ANOS).

Essa forma de relação faz lembrar o texto de Durkheim (apud FORQUIN, 2003). O autor compreende a criança na condição de imatura para a vida social, sendo assim necessária a condução pela geração adulta, já madura. Sobre o

assunto, Forquin (2003, p. 3) analisa que o processo educativo das relações multigeracionais, não raro, é tomado reiteradamente por meio da divergência clássica entre a posição infantil e a idade adulta. Desse modo, questiona:

Será que esta concepção do adulto maduro conduzindo a criança imatura no caminho da socialização não corresponderia de fato a uma das mais antigas (o que não quer dizer uma das mais incontestáveis ou insuperáveis) evidências do pensamento educativo?

Mannheim (1952) apresenta uma dimensão mais ampla acerca das relações entre as gerações ao focar o estudo destas numa dimensão histórica e sociológica. Em seus argumentos, Ferrigno (2006, p. 21), ao citar Pereira e Foracchi, embora Mannheim não expresse a ideia de coeducação entre gerações, considera a existência de um processo de interação, de reciprocidade, em que a “geração imatura reage à pressão conformadora das gerações adultas fazendo com que o processo de socialização envolva, fundamentalmente, interação.”

Ao se reportarem sobre a ausência da vida escolar, as justificativas se voltam em torno da dificuldade ao acesso, ao contrário da atualidade, como também de uma não valorização do ensino por parte dos pais, os quais priorizavam mesmo o trabalho:

[...] Naquela época, os pais queria era que trabalhasse de sol a sol. E hoje tem uma facilidade muito grande... A minha filha pra se formar em professora, ela sofreu, a que trabalha no hospital. Elas estudavam em Sobral, aqui só tinha até a quarta série e pronto (IDOSA, 68 ANOS).

A minha mãe não deixava a gente estudar, ela dizia que não queria... Pra que filha minha estudar? Pra quando crescer, ficar mandando bi-

lhet pros homens?’ [...] Tinha muito colégio bom na cidade e tudo, mas ele [pai] era desses pais antigos que não deixava a gente estudar com medo de cidade, desse negócio que difama moça. Ele era muito seguro com a gente. Ai a gente se criou no meio de terra, de gado, correndo de tudo assim, na roça (IDOSA, 70 ANOS).

Doutora, eu estudei uns dias MOBREAL. Vontade eu tinha muito de estudar, mas o papai e a mamãe, que Deus abençoe que eles já morreram, todos os dois, eles não deixavam (IDOSO, 73 ANOS).

O papai também não deixava a gente ir pra escola: ‘Não vão pra escola não, vão trabalhar’ (IDOSA, 80 ANOS).

Apenas um senhor priorizou a educação formal dos filhos, mas não sem dificuldades, tendo em vista o obstáculo do acesso já comentado. Ele conta que os seus sete filhos nunca foram para o roçado, e, como na cidade onde morava não havia escola, enviava-os para as casas de conhecidos em outro município. Nos fins de semana, os meninos voltavam de jumento pela estrada, dominada por um matagal. Para recompensar essas pessoas que acolhiam seus filhos, sr. Cid lhes doava feijão, farinha, carne, galinha, capote. Com o passar dos tempos, ele alugou uma casa no distrito-sede (Sobral) para que a mãe pudesse ficar ao lado das crianças, e para que elas continuassem com os estudos, de modo que, até hoje, todos eles continuam residindo lá. Mas sr. Cid não se afastou da roça, indo, quando possível, visitá-los. No entanto, quando isso se torna inviável, o inverso acontece, e, assim, mãe e filhos vão visitá-lo na roça.

Inevitável, nesse momento de rememorar o tempo da infância e da juventude, não comparar o modo como foram criados em relação à educação prestada no presente. O trabalho era o centro, um modo de vida que, inexoravelmente, imprimia identidade, pois esses velhos foram criados assim. Atualmente, o rompimento do costume dos pais em levar os filhos para o trabalho do roçado não é bem visto:

Eu tenho vontade de fazer é muita coisa, fazer o roçado, eu gosto, toda vida eu gostei. Nós fomos criados assim. E agora que o povo tem uma boa vida, né? (IDOSA, 70 ANOS).

Quem vê trabalhando hoje, minha senhora? Tudo vagabundando, andando aí, malandrando. Por que hoje a nação não presta? Por que nosso mundo veve do jeito que vive? Eu criei meus filhos tudo trabalhando (IDOSA, 72 ANOS).

Ainda na imersão ao passado, os idosos avaliam como tudo mudou para pior. Em suas falas, é unânime a percepção de que antes havia respeito, obediência, controle e “a criação era diferente”. Criticam também o modo de se vestir, os namoros, visto que, “naquele tempo”, para segurar a mão da moça era preciso estar noivo. Enfim, são costumes os quais se chocam constantemente no convívio entre os velhos e os mais jovens.

Os meninos são deste tamanho e faz o que quer. Por isso que acontece tudo no mundo, é assalto, roubam... por causa disso. Os pais não ligam mais pros filhos. Hoje não se obedece a mais ninguém... (IDOSO, 82 ANOS).

Não tem nem comparação. Hoje, os filhos não atendem mais pai nem mãe, nada, nada, nada. Assim... Eu não sei aí pra fora, mas aqui: 'Eu vou sair...' os pais não sabem nem da donde andam. Naquele tempo que eu era rapazinho novo, valha, minha Nossa Senhora, uma moça não saía sozinha como anda de noite aí. Os pais nem sabe onde tão! (IDOSO, 86 ANOS).

A diferença é 90%. No meu tempo não existia nada disso, essa vaidade que tem hoje, tudo era diferente e hoje a gente vai falar, o pessoal diz: 'É do tempo dos quadrados, do brucutu' (IDOSO, 67 ANOS).

Todavia, vale destacar que estas críticas são feitas em relação ao outro, isto é, às outras famílias, pois, quando se referem sobre seus filhos e netos, o discurso muda, de maneira a confirmar a preservação dos valores por eles passados:

Graças a Deus, aqui, eu ainda governo meus filhos, se eu disser que não vão pra tal parte, eles não vão mesmo não, tem que ficar em casa... Os meus filhos me obedecem, ainda. Eu ainda governo. Hoje, os filhos não querem respeitar as mães, né? Os meus filhos não me dão desgosto não. Porque hoje os meninos de 12 anos já tão com bebida na boca (IDOSA, 62 ANOS).

[...] Aqui já tem menina de 13 anos que não é virgem. Não tem mais escrúpulo aqui nesse Jordão, se você não quer ver você vira a cara, aqui de 10 horas em diante. Quem era no meu tempo... Aqui já tem droga! São os de fora que trazem e os daqui pegaram. Os meus netos é da igreja pra casa, é dos movimentos deles pra casa (IDOSA, 68 ANOS).

Eu criei sete filhos, você me acredita uma coisa, em família, às vezes tem um filho que arenga [discute] com o outro, não gosta do outro... Eu tenho sete filhos, quatro mulheres e três homens, nunca tiveram uma arenguinha com o outro. Eu não quero... Os meus filhos foram criados como eu fui criado, nunca andaram solto aí no mundo. Hoje, as que eu vejo por aí, vão pra onde querem e nem dizem pra onde foi (IDOSO, 86 ANOS).

Tinha moça que se perdia, mas não era como esse tempo de hoje. Aqui se perde bem cedo e já diz pro povo que tá com o buchão e muda de roupa, manda logo fazer o vestidinho de bucho e a mãe também vai ajeitando o vestidinho de bucho das filhas... Eu criei os meus filhos, os dois já rapaz, pra eles irem pra uma festa bem aqui perto, precisava eu ir mais eles. Eles não iam pra um jogo, assim longe. Pra Sobral, eu não deixava um filho meu ir pra Sobral. Eles obedeciam e ainda hoje eles obedecem (IDOSA, 77 ANOS).

Mudou muito. São poucas as casas que têm filho dentro de casa, assim como eu tenho. Aqui não existe desavença. A obediência era outra (IDOSO, 71 ANOS).

Interessante é a oposição entre a casa e a rua. Mais do que espaços geográficos, estes espaços sociais, nas representações dos velhos rurais, refletem a análise de Roberto da Matta (1984) acerca de dois lugares diversos: o privado e

o público. O primeiro inspira ordem, em que se está sujeito a uma autoridade, enquanto que no mundo da rua prepondera a transgressão às normas, aos valores éticos. Neste sentido, estar na rua, algo negativo nas narrativas, sinaliza para uma situação da perda do controle, ou seja, de acordo com a palavra de um velho entrevistado, tinha-se lei, algo que atualmente não se tem mais. Isto se deve, ainda segundo o entrevistado, porque todos jovens estão soltos. O contraponto desta situação está na fala de outro velho:

A família do passado tinha uma filha ou um filho, até um filho homem, podia tá arrumadinho: 'Pra onde você vai?' 'Vou pra uma festa em tal parte' 'O quê? Vá dormir seu sono!' Tirava a roupinha todo destreinado, desconfiado. Aí, senhorita, tinha que obedecer (IDOSO, 73 ANOS).

Há quem possa afirmar que os velhos são saudosistas e suas conversas nostálgicas, pelo fato de eles estarem sempre se reportando ao passado, ao “meu tempo”, como o tempo melhor de suas vidas, algo que não volta mais. Beauvoir (1990) explica essa representação de maneira incisiva, com a análise voltada ao contexto da produtividade, do trabalho, em que esses velhos se dedicavam a projetos. Por isso, eles vangloriam o passado, um tempo que lhes pertencia, diferente do presente. Apesar da condição de exclusão, esta não se dá sem recusa, e, assim, Bosi (1983, p. 342/344) se posiciona:

Qual é o meu tempo se ainda estou vivo e não tomei emprestada minha época a ninguém, pois ela me pertence tanto quanto a outros, meus coetâneos? [...]. Um tempo que fosse abstrato e a-social nunca poderia abarcar lembranças e não constituiria a natureza humana. É esse que ouvimos, repressado e cheio de conteúdo, que forma substância da memória.

Embora a discussão sobre o corpo não seja foco deste artigo, convém relatar a estreita relação entre o declínio físico com a incapacidade para o trabalho, percebida pelos velhos, uma vez que me refiro ao tempo da produção. Como assinala Barreto (1992, p. 28) “o corpo velho do camponês é o corpo desempregado”. A velhice compromete o dia-a-dia no roçado, e o corpo não acompanha a mente. Mesmo com as objeções de seus filhos e netos ao afirmarem que os velhos não “têm mais idade para isso”, estes sentem uma vontade imensa de continuar trabalhando; é um desejo que ultrapassa a necessidade do sustento da família. O trabalho lhes confere identidade. Conforme ressalta Ramos (2001), a história de cada um é registrada no corpo, e não é ao acaso que a ausência do trabalho deixa uma lacuna, pois se trata da forma com quem eles foram criados. Essas pessoas iniciaram suas atividades na roça desde a infância, acompanhando os pais – prática bastante comum, tanto no que se refere a filhos e filhas desta geração –, mas algo que não ocorre atualmente (ALCÂNTARA, 2008).

O recorrente texto de Margaret Mead (*apud* FORQUIN, 2003), *Culture and Commitment: a study of the generational – Cultura e Vinculação: um estudo do fosso entre gerações* (1970), no qual a autora analisa a relação entre cultura e educação a partir de três modelos de cultura – pós-figurativa, cofigurativa e pré-figurativa –, emblemáticos na discussão acerca das relações intergeracionais, é aqui comentado por Forquin. No primeiro modelo, típico das sociedades primitivas, em que prepondera a tradição e poder dos anciões, as gerações mais novas aprendem com as mais velhas. É um tipo de cultura cujas mudanças demoram a acontecer, e, de acordo com Mead, “os avós, segurando os seus netos recém-nascidos no colo, não são

capazes de imaginar para eles um futuro diferente do que foi o seu próprio passado. Nesta cultura, o passado dos adultos é o futuro de cada nova geração.”

Inversamente, na cultura cofigurativa, o prestígio não é dos mais velhos, porém, nas palavras de Mead (*apud* FORQUIN, 2003), dos “pares”, ou seja, o aprendizado se processa num mesmo segmento ou numa mesma faixa etária – crianças ou adultos.

O terceiro conceito – cultura pré-figurativa – é definido como um contexto em que a memória e a experiência dos velhos não são valorizadas. É pertinente observar o pessimismo de Mead quanto à interação entre velhos e jovens neste estágio, no qual o aprendizado se dá numa linearidade, isto é, os adultos aprendem com os mais jovens:

[...] Os adultos de hoje devem tratar o seu próprio passado como algo incomunicável e ensinar aos seus filhos a não se interessarem por ele, uma vez que eles não iriam entendê-lo. [...] Nesse sentido, é preciso reconhecer que nós não temos descendentes, e que os nossos filhos não têm pais. Hoje, não se encontra em nenhum lugar do mundo pessoas mais velhas que sabem o que as crianças sabem, por mais distantes e simples que sejam as sociedades onde vivem essas crianças. No passado, sempre havia adultos que sabiam muito mais coisas do que qualquer criança, pelo fato de terem crescido no interior de um sistema cultural. Hoje não existe mais nenhum. Não só porque os pais deixaram de ser guias, mas também porque não existem mais guias, por mais que se procure por eles no seu próprio país ou no exterior. Nenhum adulto de hoje sabe do nosso mundo o que dele sabem as crianças nascidas no decorrer dos últimos vinte anos (MEAD, *apud* FORQUIN, 2003, p. 7).

A esta nova configuração atribui-se à rapidez das mudanças, algo sem precedentes. São transformações vistas no âmbito da tecnociência, das instituições, no sistema produtivo que permeiam as esferas públicas e privadas da sociedade, de modo a afetar profundamente as nossas experiências cotidianas, a maneira como vemos a nós mesmos e a forma como conduzimos nossos relacionamentos, o que leva uma redefinição de papéis.

Conforme observa Cortella (1999), o choque de gerações acontece abruptamente. Por exemplo, seu filho de 21 anos é considerado ultrapassado pelo de 19 anos, e estes dois são mais ultrapassados ainda de acordo com o filho de 15 anos. Como eles veem, então, seus pais e avós? Como pensar a inserção do velho nesta dinâmica, em que, num curto período de tempo, as pessoas passam a fazer parte do mundo do “antigamente” ou se tornam obsoletas como coisas? Como se caracterizam as trocas intergeracionais? Suas histórias familiares, experiências e saberes despertam atenção?

Os três tipos de cultura descritos coexistem nas sociedades contemporâneas, com maior influência da cultura pré-figurativa, mas não de maneira uniforme quando se considera os lugares, suas realidades e seus costumes. Penso ser interessante explicar o arcabouço teórico de Mead para fins de reflexão. Contudo, a cultura pré-figurativa não se estabelece tão integralmente a ponto de ofuscar a interação entre as gerações, como têm demonstrado as pesquisas qualitativas acerca do envolvimento de pessoas com faixas etárias e modos de vida diferentes, e, particularmente, da análise a qual me refiro. Desta forma, ainda continuarei revelando aspectos positivos e expressivos no processo de coeducação entre gerações.

Para além das contestações à contemporaneidade pelos próprios velhos da zona rural, convém mencionar o relacionamento

destes com os netos. Beauvoir (1990) possui uma visão bastante positiva a respeito dessa convivência. A autora comenta que os sentimentos mais calorosos e mais felizes são aqueles que eles nutrem pelos netos. Contudo, vale lembrar que Beauvoir alude aos avós, os quais não são responsáveis pela educação dos netos, somente nos momentos do lazer e dos mimos.

No contexto desta pesquisa, tal como verificou Oliveira (1999) em seu estudo, a educação não se manifesta de maneira unívoca, mas por intermédio de relações mútuas: os velhos educam e também aprendem. Nessa mesma direção, Lopes, Neri e Park (2005, p. 1), ao discorrerem sobre os papéis dos avós, na atualidade, apontam para as mudanças nos arranjos familiares, tendo em vista as transformações do perfil demográfico, como também na diversidade dos arranjos familiares, e que este cenário repercutiu sobremaneira na dinâmica familiar: “[...] Aqueles que antes desempenhavam os papéis de bonachões ou permissíveis, passam a ter atribuições de pais, devendo agora impor limites e regras.”

A contribuição do idoso não é apenas econômica. Se ele for saudável, poderá também assumir as tarefas domésticas, além de se responsabilizar pelos netos. Este panorama sugere uma nova leitura do conceito tradicional de dependência da população idosa em relação aos grupos etários mais jovens. Exemplo disso, são os resultados desta pesquisa, em que se verificou uma relação de afeto e de trocas que caracterizam a coeducação de gerações. São arranjos de elementos inovadores que impossibilitam definir um padrão único de relações familiares, como também mostrou Oliveira (1999) em sua pesquisa nas vilas da cidade de Marília, estado de São Paulo.

Na zona rural pesquisada, as histórias contadas pelos avós, e que cativam os mais novos, permitem a preservação

da afetividade, pois um é a companhia do outro. Percebe-se também a preferência em relação aos netos, ou o momento dos conselhos. Enfim, é possível identificar uma relação tão próxima a ponto de os velhos serem chamados pelos netos de “paizinho” e “mãezinha”. Atualmente, os laços são tão intensos que levam à construção de uma relação na qual, muitas vezes, os avós assumem o cuidado das crianças em substituição aos pais. Este cuidado supõe um processo educativo, e este envolvimento é uma das explicações para justificar o porquê dos netos tratarem os avós como pais. (GUEDES; LIMA, 2006; LOPES, 2005).

Só o do meio [20 anos de idade] me chama de pai porque quando a mãe dele ganhou ele, ela deu ele pra nós. Aí pronto, começamos a criar. Houve a separação e quando ela veio pra dentro de casa, ele já chamava a gente de pai e mãe, ia pra todo canto com ele. Ela pejejou pra ele chamar mãe, não teve quem fizesse ele chamar. Às vezes ele chama tia, é madrinha. Nós tentemos muito, muito (IDOSO, 71 ANOS).

A Michele [neta de sete anos] parece que ela tem mais amor a mim do que o pai e a mãe. Se ela não me ver, ela diz: ‘Mamãe, cadê a mãezinha?’ Ela dorme lá no quarto mais eu. A minha cama é aqui e a dela é acolá (IDOSA, 72 ANOS).

Eu brigo com ela [filha] porque ele não tem dono [ele é adotado] e eu não quero que diga nada com ele. É mais apegado comigo do que com eles [pais]... A gente dorme aqui nesse quarto. Eu dou conselho ao César, baja conversa! (IDOSA, 77 ANOS).

Ela [filha] teve o meninozinho e aí vive aqui, dentro de casa. O menino gosta mais de mim do que dela. Às vezes, ela diz assim: ‘Mãe, olha aqui seu filho, mãe.’ Ele diz: ‘É não, mamãe, é porque ela tá dizendo as coisas comigo.’ Ele tem tanto medo de mim é porque eu quero dar peia nele e ele corre ‘Não mãezinha, mãezinha’ e aí eu digo: ‘pois respeite sua mãe que ela passou com você nove meses na barriga.’ Como é que ela vai mentir pra mim? (IDOSA, 62 ANOS).

Nesse sentido, se estabelece um aprendizado não adquirido na sala de aula, mas sim no dia-a-dia de velhos e crianças. Nos termos de Giglio e Simson (2001), um domínio em que os velhos mais se sobressaem é no campo das narrativas, tendo em vista o acúmulo de informações e experiências, proporcionando uma interpretação do passado e a percepção do tempo presente à luz da experiência pregressa. Thompson (1992) reforça que, quando o processo de narrar se refere ao ato de recordar, possibilita ao entrevistado refletir sobre sua identidade e suas trajetórias percorridas na história.

Deve-se muito ao convívio a orientação de como a criança deve se comportar em lugares alheios e de como tratar os mais velhos. Isto se trata de uma transmissão de pais para filhos, algo revelado na fala de uma idosa: *“Isso, toda vez eu ensinei aos meus filhos. Ensinaava porque meu pai ensinava e eu também ensinava os meus filhos.”* Por outro lado, há o reconhecimento de uma criação repressora, além de uma educação formal limitada, conforme avalia outra idosa: *“Naquela época os pai era muito carrasco e a educação era mais pouca. Você ia pra uma escola, era ‘a, b, c, d, e, f’, conta ali até... Não tinha terceiro ano, só até o quinto ano e aí pronto, acabava a escola.”*

O “morar com” é uma forte razão para os avós justificarem a preferência por determinados netos. Tal situação lhes dá propriedade para manifestarem essa predileção sem tantos melindres ou dissimulações, não pretendendo persuadir que todos são iguais:

Ele nasceu aqui. A gente quer bem os outros, mas não como o que vive em casa, né? [...]E ele fica dizendo que a gente quer mais bem os outros. Nem é. É que tem essa neta aqui e ele tá com ciúme. (IDOSA, 70 ANOS).

Agora, esse meu neto [o que mora com ela] eu não quero que ninguém encoste nele, eu tenho ciúme dele. (IDOSA, 62 ANOS).

Os avós também se apoiam em suas experiências para narrarem histórias vividas, mas que, agora na velhice, são ressignificadas, sendo estas, o ponto de partida para a transmissão de conselhos, principalmente relacionados à educação moral. Benjamim (1987, p. 200) lembra que “narrador é um homem que sabe dar conselhos.”

Eu dou conselho, principalmente quando ele sai: ‘Ande direitinho, saiba andar no local albeio, saiba sair, saiba respeitar porque você anda com seus amigos e no dia que você entrar lá, sozinho, vai ser bem recebido, uma pessoa bem quista por causa do seu respeito.’ E graças a Deus que tá dando certo. Se eu reclamar de alguma coisa, nenhum me responde mal de jeito nenhum (IDOSO, 71 ANOS).

Eu converso, ela é minha companhia. Pra onde eu vou, ela vai mais eu. [...] A minha companhia é ela. Ela é conversadeira. Quando eu conto as histórias, ela é quem mais pergunta, fica perguntando (IDOSO, 67 ANOS).

Converso, proseio com minhas netas, digo como era o namoro. Eu conto da minha vida como era, como os meus pais me criaram, como era o namoro antigamente, a gente beijava, olhava pra um lado e pra outro pra ver se o povo não via. Eles acham é graça quando eu digo isso. Hoje pode passar mãe, pode passar menino (IDOSA, 65 ANOS).

[...] Eu ensino muita coisa pra ela: Eu digo: ‘Olha, não pode ser do jeito que você quer, do jeito que você faz, a gente aprende a receber os mais velhos.’ Tudo eu ensino pra ela, conto história, só que ela não presta bem atenção pra entender, assim como a gente, mas ela se interessa. Ela chega e diz como a professora fala pra ela. Eu digo: ‘Olha, tu já vai interar é oito anos, é pra você já ir entendendo as coisas, como é pra ser as coisas no mundo’ (IDOSA, 72 ANOS).

Às vezes, eu me sento ali e vou contar as histórias de menino pequeno, quando era o tempo da gente pequeno, a gente vai passando, vai contando a vida e ele fica ali e diz assim: ‘Mamãe, e aquela outra história?’ Eu nem sei que história é e daí por diante. Ele pede pra contar e eu começo a contar do meu tempo de pequena, que nós trabalhava no roçado e aí eu digo assim: ‘E agora vocês são grande, só querem estudar. Não

tem mais trabalho pra criança e nem pode dar mais peia, né? Essas leis que têm, ninguém pode dar peia em menino’ (IDOSA, 62 ANOS). Eu conto as histórias de trancoso pro meu neto e ele: ‘Vó, como é aquela? Não sei o quê...’ Ele pede pra contar: ‘Eu não me lembro mais não, eu já me esqueci.’ Tinha uma história que eu contava muito aqui, só pra ele achar graça e ele sempre fica dizendo: ‘Vó, e aquela história?’ ‘Eu não sei mais não.’ Ele conversa e gosta de andar mais eu (IDOSA, 70 ANOS).

Park (2003, p. 72) destaca, nas sociedades primitivas, a função social da lembrança pelos velhos, em que se difundiam as memórias coletivas. Em suas palavras, é “um educador-pedagogo que conduz os outros membros do grupo pelas trilhas e memórias que fundamentam suas histórias.” Bosi (1994, p. 73), em sua obra “Memória e sociedade: lembrança de velhos”, analisando a relação entre memória e socialização, chama atenção sobre o ato de rememorar dos velhos no convívio com as crianças:

A criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização. Sem estas haveria apenas uma competência abstrata para lidar com os dados do passado, mas não a memória.

Seguindo o raciocínio de Oliveira (1999, p. 277), avós nasceram em outra época, e, hoje, vivem este tempo com seus netos. Isto faz com que os mais velhos exerçam a condição de portadores do passado no presente, e, por meio da memória, “oferecem, oralmente a seus netos, uma cultura banhada na história vivida.” Mas vale lembrar que não se trata apenas de um resgate ao passado como algo cristalizado, mas de uma reconstrução influenciada pelo presente e com

vistas ao futuro. Segundo o autor, é importante registrar que a criança também desenvolve um trabalho de memória, apesar de ser diferente do que é realizado pelos adultos.

Barros (1987), em sua tese de doutorado, cujo objetivo era analisar as famílias de camadas médias urbanas do Rio de Janeiro a partir do ponto de vista dos avós, comenta que o ponto fundamental nos discursos de seus entrevistados, no que tange a relação avós-netos, é a transmissão de determinados bens simbólicos às gerações posteriores. Conforme a autora ressalta, estes bens representam uma situação social e uma necessidade de fazer com que os valores sobrevivam com os netos.

Estar perto dos netos no cotidiano de suas vidas, acompanhar seu crescimento, emitir opiniões, mesmo que relegadas a um segundo plano, mostrar sua preocupação são elementos sempre presentes nos discursos dos avós quando falam dos netos. É através deles que os avós estão presentes no futuro, é preciso que sua presença fique marcada nos netos, reconstituindo a mesma situação que alguns viveram com seus avós (BARROS, 1987, p. 93).

Nessa integração, além do velho garantir a perpetuação da sua imagem na memória familiar, ele dará aos netos meios de projetar o futuro.

As crianças podem imaginar um mundo real ao qual não pertença ninguém que elas conheçam e, assim, podem também começar a pensar sobre o mundo futuro que se estende vigorosamente – embora ele ainda seja desconhecido – além da vida dos filhos que terão algum dia e das vidas dos filhos de seus filhos. A experiência do passado dá os meios de imaginar o futuro (MEAD; HEYMAN *apud* BARROS, 1987, p. 118).

Em “O sorriso etrusco”, numa das conversas do avô com seu neto, ainda bebê, está presente essa necessidade de se deixar o legado da experiência, somado à consciência do inacabamento humano, como se vê no trecho aqui transcrito: “Vou lhe dizer muito, para que saiba do seu avô, para que o leve aonde não chegarei” (SAMPEDRO, 1996, p. 225).

As pessoas de mais idade só poderão saber se suas histórias despertam interesse, se seu meio social prestigia-las, isto é, se há um acolhimento e uma escuta atenta. O papel de avô/avó traz novas possibilidades, além de se desenvolver, em casa e na família, papéis que lhes proporcionem encontrar uma atividade e manter a própria identidade (ALCÂNTARA, 2004, p. 88).

Assim, as pessoas de mais idade dentro de um grupo socio-cultural podem afirmar a sua própria identidade, expandir as fronteiras de seu valor, reconhecerem-se como participantes da vida atual do grupo, por meio da memória compartilhada, porque a identidade individual é uma instância que depende do outro (GIGLIO; SIMSON, 2001, p. 144).

Bosi (1994) mostra no seu livro “Memória e Sociedade: lembrança de velhos” depoimentos em que, por unanimidade, os participantes evocam fatos históricos, datas e, sobretudo, os acontecimentos pessoais, remetendo-os à infância, às brincadeiras, às amizades e à vida familiar expressados pelo cotidiano, cujos relatos descrevem como eram os costumes, as festas, as regras de conduta, os relacionamentos, a imagem da casa, o trabalho etc. Enfim, vivências de uma grandeza que, ao serem recordadas, levam a momentos de saudosismo e revitalização, mas também a conflitos e frustrações. Contudo, oportuniza um novo olhar cujas perspectivas e formas de encarar a vida podem vir a ter outra

dimensão. Isto faz contrapor a evocação do passado pelo adulto e pelo velho – o primeiro, sobrecarregado com as atividades do dia-a-dia, não relaciona as imagens passadas com a sua vida; o velho, reflete toda sua história, recompondo não só sua biografia, mas a de um grupo.

Por outro lado, os velhos aprendem na relação com seus netos. Cabe mencionar o estudo de Peixoto (2000, p. 109) sobre transmissões entre gerações. Para a autora, as transmissões se tornam trocas, haja vista que os netos também transmitem algo para seus avós. Os avós da sociedade brasileira revelam “encontrar nos mais jovens a ‘alegria de viver’, o que lhes dá ‘força para continuar’, aprendendo as ‘novidades da vida atual’ e mantendo assim a ‘cabeça jovem’.” Descobriu-se, ainda, que os avós rompem com o medo da informática, além de se cadastrarem nas locadoras de vídeo, situações que não deixam de ser uma possibilidade de estarem mais identificados com os interesses dos netos, intensificando os vínculos. Tal constatação faz lembrar recente propaganda veiculada na televisão, na qual estão à mesa a neta e a avó, e, daí, a criança pergunta: “Vovó, que bolo gostoso! É segredo de família?” “Não, eu fiz um download.”

Cortella (1999) reflete que, tal como os velhos, os jovens não nasceram sabendo, mas a realidade mostra uma determinação destes para aprender as coisas novas, ao passo que a geração precedente tem medo de novidade e, portanto, medo de errar. Assim, os netos ensinam aos avós a manusear os equipamentos, como aparelhos de celular, DVD, computador, terminais eletrônicos, dentre outros.

Embora haja nas casas da zona rural aparelhos de TV modernos com controle remoto e DVDs, quando eu perguntava se os velhos sabiam utilizar tais aparelhos, eles respondiam que os netos ou os filhos os ligavam, e quanto ao uso

de caixas eletrônicas (autoatendimento), também não sabiam operacionalizar, recorrendo, assim, à fila destinada aos idosos, quando não estavam acompanhados por algum familiar. Com exceção de uma senhora, apesar da dificuldade, que aderiu a um dos símbolos emblemático da modernidade:

A minha filha me deu um celular, comprou um pra ela e deu o que ela tinha. Eu não entendo muito não. Quem entende é a minha netinha, ela me ensina, ela sabe mais do que eu. A minha filha pergunta onde eu coloquei e eu digo que não sei, ela diz que deu pra eu usar pra quando eu precisar e tudo. 'Mãe, é pra você andar com ele, qualquer coisa você liga.' Eu já usei e acertei porque tem agenda e o nome da pessoa, a gente só faz apertar (IDOSA, 64 ANOS).

Peixoto e Clavairolle (2005, p. 57) apresentam uma análise interessante acerca do acesso aos recursos tecnológicos entre velhos e jovens:

As “novas tecnologias” sempre estiveram associadas à modernidade e, portanto, ao novo/recente/juventude, contrastando com o velho/antigo/velhice. No imaginário social, tudo acontece como se existisse uma incompatibilidade entre novidade e velhice. Vários estudos sobre o desenvolvimento de situações de interação entre pessoas de mais idade e objetos tecnológicos – em termos de necessidades e adaptações – têm analisado o lugar simbólico que ocupa a idade no discurso sobre o uso das novas tecnologias.

Na medida em que o indivíduo idoso se integra na sociedade, esta integração deve ser cuidadosa para não ser passiva, no sentido em que os mais velhos interajam demonstrando que podem ser mais jovens (PONDÉ, 2001). Esta postura se dá especialmente em função de uma sociedade que supervaloriza

o novo, e, como analisa FERREIRA (1998), a imposição incontestável do novo sobre o antigo, do presente sobre o passado, causa o temor de uma velhice num contexto historicamente marcado por intensas transformações.

Retomando Cortella (1999), o autor expõe a necessidade da discussão sobre as relações intergeracionais, haja vista que aconteceram muitas mudanças nos últimos 50 anos, porém não se sabe lidar muito com estas mudanças, ou mais especificamente, não é sempre que se sabe conviver com as outras gerações. A sociedade se modificou, mas o imaginário social não acompanhou tantas mudanças. Os provérbios populares, por exemplo, são bons modelos para demonstrar como recorrentemente se utiliza deste recurso linguístico para reproduzir valores e atitudes, e, aqui, cito alguns com foco nos velhos e nas crianças, sujeitos considerados subalternos (LOPES, 2005; PARK, 2003; OLIVEIRA, 1999): “Papagaio velho não aprende a falar”, “pergunta de velho [e de criança] ninguém responde”, “os velhos são duas vezes criança”, “a prova de que gente velha também pode enxergar bem é que, em todas as cartilhas, vovô vê a uva [...]”. Enfim, como se observa, são expressões internalizadas culturalmente, reforçando a visão de mundo que temos desses sujeitos

Considerando esta diversidade e a nova imagem do velho que está redefinindo e ocupando novos espaços para envelhecer, é importante refletir que papel o velho está desenvolvendo, e como ele compartilha para uma construção de identidade na dinâmica da história, pois, como bem coloca Bosi (1994), os velhos têm o poder de serem perpetuados na família por meio de algum traço, e “em suas palavras”, o poder da revivência, seja no sorriso, no andar, e, complementando Bosi, no modo de ser. Para concluir minhas considerações, sustentando a importância do convívio intergeracional, reforço com um trecho

de Margaret Mead (*apud* BARROS, 1987, p. 119): “[...] Da voz e das mãos de uma avó o fim da vida é conhecido em seu início.”

Referências bibliográficas

- ALCÂNTARA, Adriana de Oliveira. Corpo, velhice e ruralidade: subjetividades em foco. In: *Seminário Internacional Fazendo o Gênero*, 8. 2008, Florianópolis/SC. *Anais do Seminário Internacional Fazendo o Gênero*. Florianópolis/SC: UFSC, 2008.
- ALCÂNTARA, Adriana de Oliveira. *Velhos institucionalizados e família: entre abafos e desabafos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004. (Coleção Velhice e Sociedade).
- BARRETO, Maria Lectícia Fonseca. *Admirável mundo velho: velhice, fantasia e realidade social*. São Paulo: Ática, 1992.
- BARROS, Myriam Lins de. *Autoridade e afeto: avós, filhos e netos na família brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.
- BEAUVOIR, Simone de. *A Velhice*. 2. ed. Tradução de Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BENJAMIN, Walter. *O narrador*. In: *Obras escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CANCONE, Maria Helena Villas Boas; SMITH, Marília; RAMOS, L.R.; MERCADANTE, Elizabeth; PONDÉ, Luis Felipe. Envelhecimento, genética e bioética. *Revista Kairós*, v. 4, n. 1, 2001.
- CORTELLA, Sérgio Mário. Globalização e qualidade de vida. *A Terceira Idade*, São Paulo/SESC, v. 17, 1999.
- DA MATTA, Roberto. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

FERREIRA, Maria Leticia Mazzucchi. Memória e velhice: do lugar da lembrança. In: BARROS, Myriam Moraes Lins de (Org.). *Velhice ou terceira idade: estudos antropológicos sobre identidade e memória e política*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FERRIGNO, José Carlos. A co-educação entre as gerações: um desafio da longevidade. *A Terceira Idade*, São Paulo/SESC, v. 17, n. 37, out. 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações. In: Congresso Internacional Coeducação de Gerações, out. 2003, São Paulo/SESC. *Anais do Congresso Internacional Coeducação de Gerações*. São Paulo: SESC, 2003. Disponível em: <www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/83.rtf>. Acesso em: 17 de novembro de 2008.

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

GUEDES, Simoni Lahud; LIMA, Michelle da Silva. Casa, família nuclear e redes sociais em bairros de trabalhadores. In: BARROS, Myriam Lins de (Org.). *Família e gerações*. Rio de Janeiro: FGV, 2006. (Coleção Família, Geração & Cultura).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Estudos e Pesquisas/Informação Demográfica e Socioeconômica n. 23. *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*, 2008.

_____. *Censo Demográfico IBGE*, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*, Curitiba, n. 17, Editora da UFPR, 2001.

LOPES, Ewellyne Suely de Lima; NERI, Anita Liberalesso; PARK, Margareth Brandini. Ser avó ou ser pais: os papéis dos avós na sociedade contemporânea. *Textos Sobre Envelhecimento*, UNATI, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, 2005.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Vidas compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana*. 1999. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. 2 volumes.

PEIXOTO, Clarice Ehlers. Avós e netos na França e no Brasil: a individualização das transmissões afetivas e materiais. In: PEIXOTO, Clarice Ehlers; SINGLY, François de; VINCENZO, Cicchelli (Orgs.) *Família e individualização*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

PEIXOTO, Clarice Ehlers; CLAVAIROLLE, Françoise. Envelhecimento e novas tecnologias. In: PEIXOTO, Clarice Ehlers; CLAVAIROLLE, Françoise (Orgs.). *Envelhecimento, políticas sociais e novas tecnologias*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

PARK, Margareth Brandini. O ciclo da vida representado nas páginas dos almanaques de farmácias brasileiros. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; NERI, Anita Liberalesso Neri; CACHIONI, Meire (Orgs.). *As múltiplas faces da velhice no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2003. (Coleção velhice e sociedade).

RAMOS, Vânia. Corpo e movimento no envelhecimento: reflexões de idosos sobre as transformações do seu corpo. *Kairós*, São Paulo/PUC, v. 4, n. 1, 1998.

SAMPEDRO, José Luis. *O sorriso etrusco*. Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

A obtenção de capital cultural por mulheres idosas dos segmentos populares: um direito a se cumprir

The retrieval of cultural capital of older women in popular segments: a duty to fulfill

recebido: 10/12/2008
aprovado: 09/02/2009

Mirian Teresa de Sá Leitão Martins

Mestre em Ciências Médicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Psicóloga e Professora do curso de Pedagogia do Instituto Isabel. E-mail: mirianteresad@yahoo.com.br

Octávio Vargens

Professor Titular Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) Coordenador Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem – Mestrado. E-mail: omcvargens@uol.com.br

Resumo

Este estudo busca analisar a relação entre cidadania e educação, o processo de exclusão no acesso à escolarização de mulheres pobres de mais idade, bem como discutir sobre o papel dos Centros de Convivência e das Universidades Aber-

tas da Terceira Idade (UNATIS) e suas funções sociais, a fim de possibilitar que essas mulheres obtenham capital cultural por meio da educação informal. Busca-se também debater e problematizar a procura e a permanência nas UNATIS por um determinado segmento social, como um reflexo das práticas educativas desenvolvidas nesses espaços.

Palavras-chave

Cidadania, educação, gênero, mulher idosa.

Abstract

This study aims to analyze the relation between citizenship and education, the exclusion process on the access of study by elderly poor women, besides it discusses the function of the Acquaintance Centers and the Elderly Open Universities (UNATIS) and its social function, to enable women to obtain cultural capital through informal education. It also aims to discuss and study the search and permanence UNATIS through a determinate social segment, as a reflex of the educational methods developed in those spaces.

Keywords

Citizenship, education, gender, elderly women.

Introdução

Antes de se começar a discussão deste trabalho – o acesso à escolarização e a obtenção de capital cultural¹ por idosas dos segmentos populares – faz-se necessário a delimitação de alguns espaços de entendimento na análise desta questão. Entende-se que a desigualdade social é articulada pelo modelo capitalista de produção, e que, ao se abordar a contribuição da obtenção de capital cultural por esses atores

sociais, não se compartilha da visão neoliberal que preconiza o acesso de todos à escola como uma das soluções para estancar os contrastes sociais. Neste ideário, a justiça e a igualdade estão relacionadas a uma escolaridade equitativa.

Na ótica neoliberal, as desigualdades não são oriundas de uma iniquidade de oportunidades, e o Estado passa a não ser responsabilizado pelo insucesso e pela disseminação dos mecanismos sociais de exclusão. Se a todos os indivíduos é dada a chance de frequentar a escola, o que as pessoas conseguirem obter a partir desta oportunidade é de responsabilidade individual. O fracasso ou o sucesso, a possibilidade ou não de mobilidade social, são frutos do empenho. Ou, ao contrário, para os indivíduos dos estratos populares, da sua incapacidade pessoal (DUPAS, 2003).

Essa concepção, que tem como critério o mérito pessoal, objetiva escamotear a realidade, não levando em conta os determinantes estruturais das desigualdades sociais. Também não atende ao que se entende ser significativo para esses cidadãos, a quem, por questões históricas e sociais, foi, e ainda é, negado, em muitos casos, na sociedade brasileira a cidadania.

O objetivo deste texto é analisar a relação entre cidadania e educação, o processo de exclusão no acesso à escolarização de mulheres pobres de mais idade, bem como discutir sobre o papel dos Centros de Convivência e das Universidades Abertas da Terceira Idade (UNATIS) na função social de possibilitar a essas mulheres, por meio da educação informal, a obtenção do capital cultural.

Os direitos sociais e cidadania

O apogeu dos valores democráticos gerou nos países capitalistas, na década de 1940 até os anos de 1970, um contrato

social – expressão da modernidade – que pretendia incluir os sujeitos na sociedade. Este contrato foi intitulado de Estado do Bem-Estar e tentou implementar a universalização das políticas sociais, a geração do pleno emprego, o reconhecimento da organização da classe dos trabalhadores e a extensão da cidadania (PEREIRA; BAVO, 2001), embora, na realidade, muitos não tiveram suas necessidades sociais igualmente garantidas.

Nesse período, o conceito de cidadania foi ampliado, segundo Marshall (1967), definindo-a como um conjunto de direitos. Para o autor, no século 18, o que emergiu foram os direitos civis, pois estes eram uma demanda da burguesia contra o estado absolutista. No 19, foram os políticos que entraram em cena, com ampliação do voto para todos (homens) e participação do exercício político. No século 20, os sociais foram incorporados ao conceito (MARSHALL, 1967).

O exercício da cidadania, assim como quem é considerado cidadão, adquire a feição do contexto histórico do qual se analisam essas questões. Na Grécia Antiga, somente aqueles que eram grandes proprietários de terras, do sexo masculino e livres detinham os chamados direitos políticos – poder de decisão, de participar no governo e o de produzir conhecimento (COUTINHO, 2005). “O cidadão é aquele que, por nascimento e fortuna, é um homem livre, e tem o direito de participar das assembléias e dos debates da *Ágora*” (RIBEIRO, 2003, p. 116).

Séculos à frente na modernidade, a cidadania se focaria pelos filósofos da época na constituição do estado moderno. Naquele momento, contrapondo ao poder soberano, consolidou-se a burguesia como classe social, e, baseada nos ideais de liberdade e igualdade, fortaleceram os direitos civis, tão necessários à liberdade individual de ir e vir, de pensamento, de fé e da propriedade (COUTINHO, 2005). Para Ribeiro (2003), nesse cenário, a cidadania exercida se

assemelhou à grega, pois ela foi extensiva aos homens e não às mulheres – aqueles que possuíam bens e que tinham a razão. “Nos dois casos, a cidadania qualifica classes que estão no poder (Atenas) ou que aspiram ao poder (burguesia européia)” (RIBEIRO, 2003, p. 117).

Os ideais burgueses estão explicitados nos conceitos de liberdade e igualdade, mas não levaram em conta a contradição entre os mesmos e as desigualdades da posse da propriedade, já que o capitalismo se assentou a partir delas. Eles foram embasados no ideário filosófico de alguns pensadores iluministas e inauguraram a concepção de que os direitos civis eram a base da cidadania. Já os direitos sociais só passaram a fazer parte da pauta oficial após os anos de 1930, no século 20, tendo como referência os trabalhadores, e sendo concedidos pelo Estado.

Embora não seja uma realidade, a conquista dos direitos individuais e coletivos inegociáveis devem ser pensados a partir da democracia “[...] e devem ser concretizados por políticas (e ações) extensivas à todos” (PEREIRA; BRAVO, 2001). A ampliação da cidadania não abarcou a totalidade dos indivíduos, mesmo sob a égide do modelo da política social não liberal, de estilo keynesiano, pois muitos cidadãos não tinham, assim como ainda não têm, garantidos a educação pública e laica, a saúde, a assistência, entre outros.

Educação e cidadania

Ribeiro (2003), analisando a educação e a cidadania, traz uma contribuição extremamente profícua quando discute a questão de quem pode ser considerado cidadão, e de que forma o conhecimento e a educação são necessários para o exercício da cidadania. A autora, em seu estudo, vai tecendo, desde a Grécia Antiga, a relação da cidadania com o

conhecimento, e mostra quais são os indivíduos que podem tê-lo e produzi-lo.

Nessa civilização, aqueles que se enriqueceram pelo trabalho (armadores, comerciantes etc.) não possuíam o mesmo *status* dos que nasceram como “homens livres”, e, portanto, estes eram os detentores do poder, tinham o direito de pensar, de possuir conhecimento e participar da vida pública (COUTINHO, 2005). Já os grandes armadores e comerciantes ficavam à margem das decisões da vida pública por não terem acesso ao saber, por isso iniciaram uma pressão na sociedade com objetivo de terem voz ativa na coletividade.

Os senhores livres passaram a se sentir ameaçados pelo exercício profissional dos sofistas², e estes iniciaram a educação da arte da retórica a essa nova classe social, além de ensinar aos seus filhos o conhecimento, algo que era somente privilégio da aristocracia. Pois, na Grécia, “[...] a educação é determinada pela classe à qual o indivíduo pertence e pelo papel e função social que deve desempenhar” (RIBEIRO, 2003, p. 117). Naquele momento histórico, inaugurou-se a concepção da instrução como base da formação do ser político. Essa nova classe social, ao desejar uma participação nas decisões, almejou o conhecimento, pois este era um dos pilares para alcançá-la.

Ao longo do tempo, mesmo que o ideal do estado moderno fosse baseado na liberdade/igualdade, durante séculos o conhecimento ficou restrito a determinados grupos. Este descompasso gerou a exclusão de muitos do exercício de uma cidadania ativa, pois, na concepção filosófica (que embasou os ideais revolucionários), esta tinha como base a educação, e, para seu exercício, necessitava que os indivíduos tivessem a educação garantida, a qual deveria ser oferecida, em condições equitativas de acesso para todos, pelo Estado.

Rousseau (NICOLA, 2005), um dos pensadores que alicerçaram o Estado Moderno, preconizava como condição para a prática democrática da liberdade a educação do povo, e que só haveria realmente a liberdade quando existisse igualdade. Portanto, a educação deveria ser para todos. Porém, saindo do plano das ideias, esse ideal não foi cumprido, pois a burguesia dominante criou artifícios que inviabilizaram a equidade de acesso e o exercício pleno de cidadania.

Para Kant (NICOLA, 2005), a igualdade possibilitava que todos pudessem ascender socialmente, porque as condições necessárias eram dadas, independente dos privilégios que, anteriormente nos estados absolutistas, somente a aristocracia e o clero detinham. Neste contexto, embora o pilar fosse a igualdade, esta não era uma realidade para a totalidade das pessoas. No que se referia à educação, não era equitativa, pois as escolas, na era moderna, fundamentada na concepção das diferenças individuais (legitimada pela liberdade de cada um, que aclamava o direito às diferenças peculiares), eram diferenciadas e dirigidas para determinada classe social e/ou competência pessoal, embora fossem oferecidas para os cidadãos (aqui se lê homens e proprietários). Por ser baseada em uma ideologia liberal, a “[...] instituição escolar legítima a representação do “dom”, ao estar imbuída do seguinte princípio: somente aproveitam as oportunidades que a escola oferece aqueles que tiverem o verdadeiro “dom” para os estudos” (RANGEL; MARTINS, 2008, p. 201). No caso, na sua grande maioria, aqueles que estavam afinados com a cultura escolar, já que esta era uma cultura de classe, modelada pelos ideais dos segmentos dominantes.

Esse breve histórico que se trouxe até agora neste estudo ajuda a pensar e a reafirmar, como sinalizava Bourdieu (1979), em seus estudos sobre a Sociologia da Educação, que

a escola é uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais, e que exclui aqueles que são diferentes. Isso se deve pelo fato de que os alunos dos diferentes segmentos sociais não competem em condições relativamente igualitárias na escola, devido às condições materiais objetivas serem diferenciadas, ou seja, a cultura escolar é a dos estratos com maior capital cultural, e, ao ser expandida para todos – como se supostamente não houvesse diferenças –, exclui aqueles que não estão familiarizados com seu código cultural.

A educação como direito social

Mesmo sendo a educação, assim como a saúde, direito de toda pessoa, independente da sua utilização nos últimos tempos, como um requisito para engrossar a força de trabalho das nações, a história mostra que na sociedade brasileira, para muitos, o acesso e a permanência na escola não aconteceu.

No caso específico dos que hoje são idosos, embora a Constituição Brasileira de 1934 declarasse que a educação deveria ser um direito garantido a todos os brasileiros, na prática isso não se aplicou, pois, na época, quando crianças, nem todos com idade escolar puderam ter o “privilégio” de estudar, uma vez que somente as crianças dos grupos economicamente favorecido conseguiam concluir a educação básica e alcançar o nível superior. Vale ressaltar que, mesmo nas classes dominantes, o curso universitário era quase que exclusivamente direcionado aos homens (PALUDO, 2001).

A situação educacional nas décadas de 1930 e 1940 foi marcada pela desigualdade de classe e de gênero. A democratização da educação, no passado, não se fez presente na vida das gerações que hoje têm mais de 65 anos. Isso ocorreu devido, em grande parte, à inconsistência das políticas

públicas, as quais não minimizaram as dificuldades de acesso, e por não ser uma prioridade para os segmentos populares. No entanto, os homens (em maior número nos centros urbanos), diferentemente das mulheres, ainda foram alfabetizados e/ou obtiveram o curso primário.

Já em relação às mulheres que nasceram na primeira metade do século passado, além de todas as questões citadas acima, a iniquidade na obtenção da escolarização foi proveniente também do valor cultural atribuído a elas. Devido a sua suposta inferioridade intelectual e a sua função como reprodutora do lar, as práticas femininas estavam vinculadas à percepção tradicional dos papéis que deveriam exercer (SOIHET, 1997). A inaptidão delas para alcançar uma projeção maior no contexto social e na esfera intelectual era um imperativo da natureza, legitimando seu “lugar” na família e na sociedade. Esta concepção, apoiada nos aspectos biológicos, engendrou uma hierarquia que configurou a dominação, além de justificar as desigualdades ocupacionais entre os gêneros, pois, pelo fato de darem à luz, para elas, reservou-se o lar. Embora as mulheres das classes trabalhadoras não tivessem este “destino” (precisavam garantir seu sustento), a possibilidade de aquisição de novos conhecimentos, por meio da educação formal, era quase nula, devido às condições materiais desse segmento populacional e à suposta incompetência intelectual.

A suposta visão da incapacidade de pensamento/reflexão das mulheres e, muitas vezes, sua condição de analfabetas contribuíram também para a incorporação de uma postura subalterna das mesmas, nas relações com seus companheiros, filhos (as) e/ou netos (as), e outros atores sociais. Essa concepção originou-se de uma construção social na qual, aos homens, era destinado o espaço público, ideário que era,

e ainda é, incorporado sem um questionamento das dificuldades objetivas que impediam o acesso das mulheres à escolarização. Muitas não tinham estudo, pois a educação pública, até a década de 1960 e 1970, segundo Paludo (2001), ainda não era realidade na maior parte das cidades do Brasil, principalmente no campo.

Os centros de atenção à pessoa idosa e as UNATIS

Os Grupos ou Programas de Convivência para pessoas da Terceira Idade surgiram no Brasil, com maior ênfase, nos anos 1980, e estão em sua quase totalidade nas universidades ou em instituições filantrópicas. Vários estudos que discutem a temática foram produzidos na década de 1990. Debert (1993), em seu artigo, realizou um breve levantamento histórico tanto da criação como da implementação desses programas, os quais, no início, eram poucos, mas proliferaram nos anos 1980 com o surgimento de conselhos e associações, e ressaltou que a procura por esses espaços era, naquele momento, feita por um grupo específico de idosos – aqueles que possuíam uma disponibilidade para novas experiências e o desejo em viver intensamente essa fase da vida.

O Serviço Social do Comércio (SEC), a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP) foram os pioneiros na criação de programas para idosos, sendo que esta última iniciou as Universidades da Terceira Idade, com o foco direcionado à educação. Esses programas eram constituídos, na sua grande maioria, por mulheres, coordenados por profissionais do campo da Gerontologia e ofereciam atividades recreativas e culturais (DEBERT, 1993).

O objetivo desses programas era ampliar o círculo social para essa faixa etária, resgatar a autoestima, criar novos

espaços de inserção, possibilitando, assim, um convívio entre pessoas que tinham o desejo de aumentar seus conhecimentos e oportunizar a socialização dos idosos. Camargo Junior e Veras (1995) também compartilham da mesma ideia: de que os Centros de Convivência, na sua maioria, objetivam melhorar o contato social e propiciar a aquisição de novas potencialidades. Esses espaços, por estarem, a princípio, descolados dos serviços de saúde, direcionavam-se para atividades culturais/recreativas e de lazer.

As *Universités du Troisième Âge* surgiram na França, na década de 1970, e objetivavam expandir conhecimento e que os idosos pudessem discutir seus direitos, e, na década seguinte, surgiu a proposta de que se tivesse um programa educacional baseado na autonomia e participação social (PEIXOTO, 1997). O modelo pioneiro, feito na França, visava proporcionar atividades para que essas pessoas pudessem ocupar seu tempo livre. Esse era um espaço para a cultura e o lazer – eram chamadas de Universidades do Tempo Livre.

Diferenciada era a proposta dos projetos das Universidades da Terceira Idade. Estas expandiram sua atuação englobando também um serviço de atenção integral à saúde, assim como a produção científica, já que o modelo francês só vislumbrava o ensino. As Universidades da Terceira Idade, no Brasil, buscando inspiração no modelo francês, visaram conjugar o ensino, a pesquisa e a extensão.

O currículo oferecido nesses espaços objetivava potencializar habilidades e conhecimento, com projetos acadêmicos e de pesquisa, promovendo estímulo para que houvesse a participação efetiva na comunidade. Nos anos 1990, assistiu-se sua implementação em universidades pelo Brasil, sendo que a primeira foi na PUCCAMP, que, de acordo com Peixoto (1997), assemelhava-se ao modelo

francês, buscando a intergeracionalidade. Em 1993 a Universidade de São Paulo (USP) inaugurou a UNATI.

A proposta das UNATIS era trabalhar com microuniversidades temáticas – conjugação de atividades em três áreas de atuação da universidade (ensino, pesquisa e extensão), direcionadas ao cuidado integral do idoso (VERAS; CALDAS, 2004). Nesta perspectiva, buscou-se oferecer a essas pessoas a assistência e a participação em atividades culturais e de lazer. A prevenção de doenças também foi um dos pilares de atuação das UNATIS, pois, como era um espaço de capacitação de profissionais, podia-se conjugar a prática desses profissionais com a assistência.

Os Centros de Convivência e as UNATIS, que a princípio deveriam ser, pela proposta do Estatuto do Idoso (Lei 10.741/03) e da Política Nacional do Idoso (1994), que estimula e apoia sua criação, uma porta para que as pessoas de mais idade (re)significassem sua existência, na prática, acabaram, na sua grande maioria, não atingindo aos segmentos populares. Nos estudos de Sant'Anna (1997) e de Peixoto (1997), que tratam das experiências com idosos nesses programas, a população menos favorecida economicamente não é identificada como usuária efetiva.

Considerações finais

A escolarização igualitária é um dos fatores essenciais para o exercício da cidadania, porém a história mostra que isto não se cumpriu efetivamente. Embora na sociedade brasileira haja, nos últimos anos, políticas públicas objetivando que todas as crianças e jovens estejam matriculados na escola, vale ressaltar que a condição de estarem na escola não quer dizer que estejam efetivamente se escolarizando, ou como afirma Bourdieu (2001, p. 221) “[...] as escolas são habitadas pelos excluídos

em potencial.” Aliás, esta realidade não é novidade quando se pensa nas gerações de mais idade. A situação é diferenciada somente na questão da universalização do acesso à escola, pois, no passado, a um grupo significativo da população, em especial aos pobres, o acesso à escolarização foi negado.

Considerando ser a escola o local privilegiado para que compromissos sociopolíticos se façam de maneira digna, entende-se que há uma dívida social para com esse segmento populacional, pela inexistência ou a insuficiência de possibilidades para a realização do direito à educação, o que dificulta para essas pessoas o exercício da cidadania. As condições precárias de acesso a este direito são ainda mais perversas quando se analisa a realidade, em especial, de mulheres de mais idade dos estratos populares.

A possibilidade destas mulheres se sentirem mais seguras nas relações interpessoais e terem maior poder de decisão, muitas vezes, tem como impedimento os poucos recursos culturais (proveniente da baixa escolaridade e/ou pelo analfabetismo), pelo fato de ter sido construída, na nossa civilização, a representação simbólica da educação, do conhecimento na configuração da cidadania. Pois, não ter esses bens culturais pode representar submissão e inferioridade. Aliás, estas representações ajudam na compreensão da sua subjetividade e permite uma aproximação das condições experienciadas por muitos brasileiros.

Alijadas do acesso aos bens culturais, as mulheres idosas dos segmentos economicamente desfavorecidos poderiam obter em espaços como Centros de Convivência ou UNATIS informações, conhecimentos e até, em alguns casos, a alfabetização. Entretanto, na prática, isso não se dá de forma plena, pois estudos revelam que, em sua quase totalidade, esses programas atendem aos segmentos médios e/ou as

frações inferiores dessa camada social (PEIXOTO, 1997; DE LIMA, 2007). Ou seja, quem de fato procura as UNATIS e os Centros de Convivência dos Programas de Atenção à Pessoa Idosa são as mulheres que pertencem a esses grupos sociais. Além do que os chamados “cursos” oferecidos estão voltados à concepção da educação permanente, baseada no paradigma utilitarista, para as competências, e não visam efetivamente “se empoderar” desses sujeitos. Na realidade, objetivam transmitir informações que serão benéficas para seu cotidiano, ou propiciar e/ou ampliar conhecimentos para a entrada dos idosos no mundo tecnológico e globalizado.

Finalizando, entende-se que os Centros de Convivência e as UNATIS, estruturados da forma como se apresentam, não cumprem a função social de contribuir para a emancipação dos que têm mais idade, e que, somente a partir de uma perspectiva crítica, com atividades desenvolvidas objetivando dar voz aos atores sociais, esses programas poderão ser efetivamente considerados espaços de solidariedade, cidadania e promoção de informação e saúde. A partir desta perspectiva, poderão então acolher e trazer todas as mulheres idosas para seu interior, independente da classe social. Caso isto ocorra, poder-se-ia então entender esses espaços como os que possibilitariam, por meio da educação informal, a obtenção pelos segmentos populares do capital cultural.

Notas

¹ Capital cultural se refere às estruturas simbólicas que legitimam a dominação de um grupo social sobre um grupo. Trata-se de bens culturais materiais que podem ser adquiridos na escola, onde a cultura letrada é transmitida pela educação formal, na família e em outros espaços de socialização, possibilitando, assim, a obtenção de diversas propriedades culturais (BOURDIEU, 1996).

² Os sofistas são mestres de gramática e oratória e despertam a reação dos setores mais conservadores ao perceberem ameaçada sua hegemonia (RIBEIRO, 2002).

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *La Distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1979.

_____. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Correa. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília: Senado, 2003.

_____. Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Brasília: Senado, 1994.

CAMARGO JUNIOR, Kenneth Rochel; VERAS, Renato Peixoto. Idosos e universidade: parceria para qualidade de vida. In: VERAS, Renato Peixoto (Org.). *Terceira idade: um envelhecimento digno para o cidadão do futuro*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/UNATI, 1995.

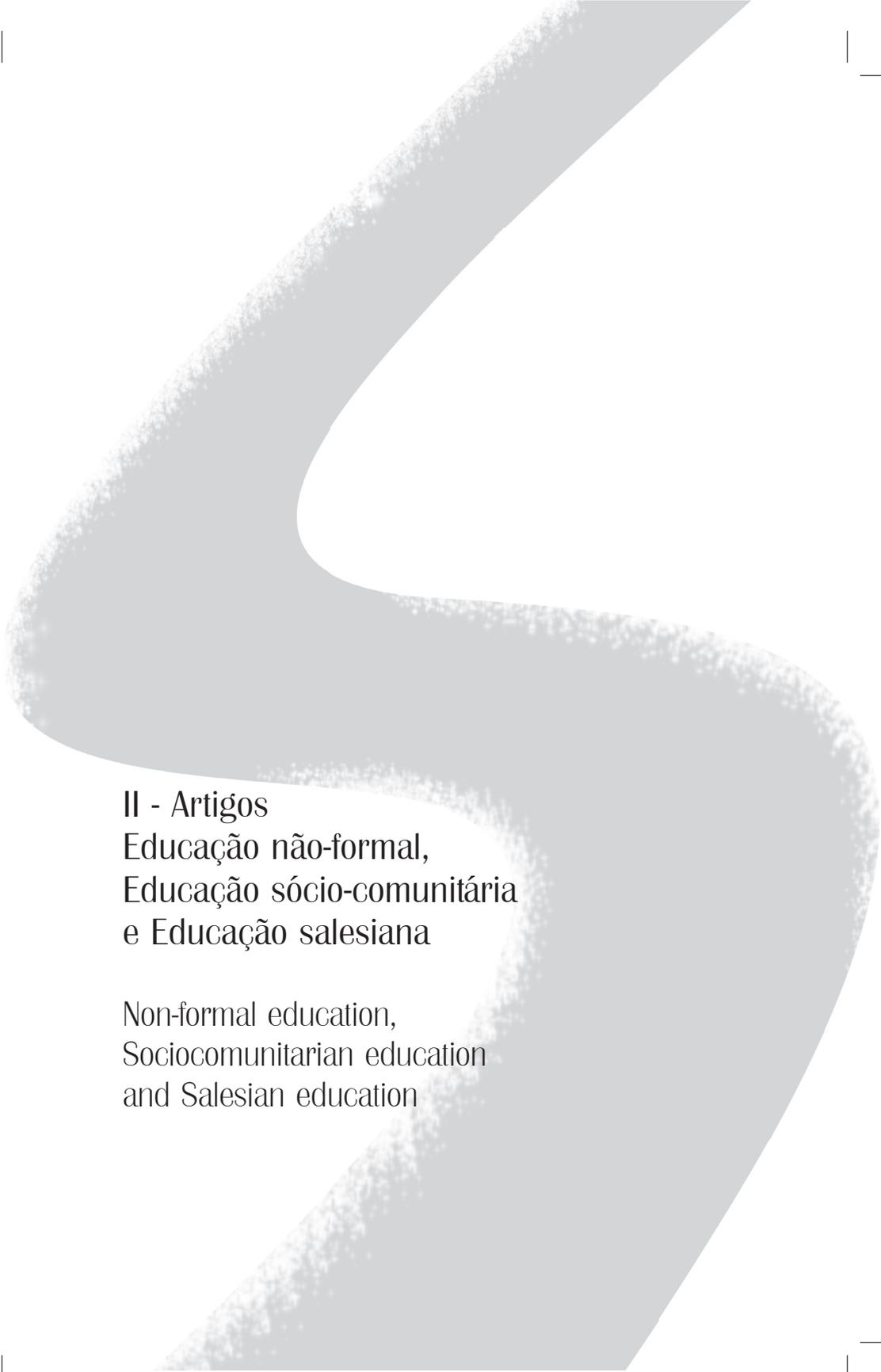
COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre cidadania e modernidade. *Revista Ágora: Políticas Públicas e Serviço Social*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, dez. 2005.

DEBERT, Guita Grin. Gênero e envelhecimento. Os programas para a terceira idade e o movimento dos aposentados. *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1994.

DUPAS, Gilberto. *Tensões contemporâneas entre o público e privado*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

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

- NICOLA, Ubaldo. *Antropologia ilustrada de filosofia: das origens à idade moderna*. São Paulo Editora Globo, 2005.
- PALUDO, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.
- PEIXOTO, Clarice. De volta às aulas ou de como ser estudante aos 60 anos. In: VERAS, Renato Peixoto (Org.). *Terceira Idade: desafios para o Terceiro Milênio*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.
- PEREIRA, Potyara Amazoneida; BRAVO, Maria Inês (Orgs.). *Política social e Democracia*. São Paulo: Cortez Editora, Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- RANGEL, Mary; MARTINS, Mirian Teresa de Sá Leitão. Resenha crítica do livro de Patrice Bonnewitz. Primeiras Lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 89 n. 221, jan./abr. 2008.
- RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 27, n. 94, 2003.
- SANT'ANNA, Maria Josefina Gabriel. UNATI, a velhice que se aprende na escola: um perfil de seus usuários. In: VERAS, Renato Peixoto (Org.). *Terceira Idade: desafios para o Terceiro Milênio*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UNATI, 1997.
- SOIHET, Rachel. Violência simbólica. Saberes masculinos e representações femininas. *Revista dos Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, 1997.
- VERAS, Renato Peixoto; CALDAS, Célia Pereira. Promovendo a saúde e a cidadania do idoso: o movimento das universidades da terceira idade coletiva. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, 2004.



II - Artigos
Educação não-formal,
Educação sócio-comunitária
e Educação salesiana

Non-formal education,
Sociocomunitarian education
and Salesian education



Educação não-formal e o educador social

Non-formal education and the social educator

recebido: 10/11/2008
aprovado: 20/12/2008

Maria da Glória Gohn

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq).

Resumo

Partindo da definição da categoria “Educação não-formal”, segundo sua especificidade e diferenciação de outras nomenclaturas similares, o trabalho tem por objetivo caracterizar o campo da Educação não-formal e o perfil e o papel do profissional que atua neste campo, aqui denominado educador social. O trabalho se divide em duas partes. A primeira tem caráter teórico e discute a categoria Educação não-formal em si, seu campo e atributos. Por meio da análise comparativa, busca-se diferenciá-la da educação formal e da informal. A segunda tem como finalidade caracterizar o educador social. Indaga-se sobre as principais práticas desenvolvidas pelos educadores, e as ações coletivas produzidas com a finalidade de atingir o objetivo central: o processo

de conhecimento gerado que envolve as ações coletivas de Educação não-formal.

Palavras-chave

Educação não-formal, educador social, formação do educador.

Abstract

By the definition of the “non-formal” category, according to its specificity and differentiation of several similar naming, the work aims to characterize the area of the Non-formal-education, and the profile and role of the professional who acts in its area – denominated here as Social Educator. The work divides into two parts: the first has theoretical character and discusses the category non-educational, education itself, its area and attributions. By the comparative analysis, its aimed to distinguish from the non-formal and formal education. The second one aims to characterize, in the non-educational area, the role and the professional profile denominated here as Social Educator. Investigates the practices developed by the educators, and the generated collective actions with the purpose of achieving the main objective: the knowledge process generated that involves the collective actions of Non-formal education.

Keywords

Non-formal education, social educator, formation of educator.

Educação não-formal: a busca para a construção de um conceito

Um dos grandes desafios da Educação não-formal tem sido defini-la, caracterizando-a pelo que ela é. Usualmente,

ela é definida pela negatividade, ou seja, pelo que ela não é. Para chegar ao conceito que foi construído, serão demarcados os sentidos e significados que lhe têm sido atribuído e as polêmicas que têm gerado. Isto auxilia a “limpar” o campo de concepções errôneas, segundo ponto de vista desta autora.

A posição mais usual é que a contrapõe a Educação não-formal à educação formal/educação escolar. Demarca-se que a Educação não-formal não tem o caráter formal dos processos escolares, normatizados por instituições superiores oficiais e certificadores de titularidades. Ela difere da educação formal porque esta possui uma legislação nacional que normatiza critérios e procedimentos específicos. Destaca-se que a Educação não-formal lida com outra lógica nas categorias espaço e tempo, devido ao fato de não ter um currículo definido *a priori*, seja quanto aos conteúdos e temas, seja quanto às habilidades a serem trabalhadas.

É comum a aceção que define a Educação não-formal como sinônimo de educação extraescolar, pelo fato de ocorrer fora de unidades de redes de escolas. Esta aceção simplesmente reconhece que há um processo educativo que extrapola os muros escolares, sem diferenciá-la de fato, demarcando seu campo e especificidades.

Ainda no binômio formal/não-formal, há autores que caracterizam a Educação não-formal como um complemento, um espaço alternativo para os rebeldes e insubordinados da escola, e denominam-na como educação não-escolar. A escola não saberia lidar com esses alunos, ou com jovens e adultos analfabetos, os quais nunca frequentaram uma escola e têm dificuldades de adaptação às normas, rotinas, horários etc.

No campo da aprendizagem voltada para os indivíduos, numa perspectiva alternativa à escola, encontra-se também

a categoria educação social, utilizada no sentido de auxiliar e conectada com a categoria Educação não-formal.

Outra forma encontrada para caracterizar a Educação não-formal, com abordagem na mesma linha da educação social, refere-se às propostas que a caracterizam como sinônimo de práticas educativas desenvolvidas junto a comunidades compostas por populações em situações de vulnerabilidade social, ou algum tipo de exclusão social, ressignificando o antigo termo educação comunitária (POSTER; ZIMMER, 1995). Reportam-se a trabalhos de desenvolvimento de novos valores, recuperação de autoestima, desenvolvimento de práticas apresentadas como solidárias, cidadãs, entre outras. Dependendo do tempo histórico, os termos mudam de nome, mas o significado é o mesmo: grupos de educadores trabalhando com comunidades com características socioeconômicas e territoriais de pobreza. Aqui, há uma redução/limitação do conceito no plano de sua atuação, pois se refere apenas às classes populares. Há também certo caráter instrumental por se recorrer a essa forma educativa que supre as condições estruturais que aqueles indivíduos não possuem. Aproxima-se, assim, de uma técnica a ser aplicada para gerar reações positivas em situações de negatividade. A psicologia social tem grande ênfase nessa abordagem, pois se parte do suposto que a aprendizagem de novos valores altera personalidades e comportamentos sociais, viabilizando processos de mudança social.

Educação sócio-comunitária é uma proposta que faz uma articulação entre as duas últimas abordagens que foram tratadas. Groppo (2006) a define como uma forma de olhar os fenômenos educacionais. Ele a aborda como um foco “sócio-comunitário sobre a educação que, num sentido genérico, destacaria as influências recíprocas entre a educação

e a comunidade-sociedade” (GROPPO, 2006, p. 135). A contribuição de Groppo é dada ao introduzir e destacar a questão das diferentes lógicas sociais que articulam as práticas educativas no campo daquilo que eu denomino como Educação não-formal. A partir das análises de Groppo, pode-se observar que há uma tensão entre a lógica sistêmica (dada pelos interesses do capital e do mercado), lógica comunitária (dada por políticas de integração social de forma conservadora) e a lógica sócio-comunitária (definida como uma utopia e uma possibilidade). A educação sócio-comunitária é atenta aos princípios societários e comunitários, articulando as sociabilidades comunitárias aos enfrentamentos necessários com a lógica sistêmica. Chega-se a esboçar propostas de educação pela práxis, mas que precisariam ir além dos exemplos para refletir sobre processos, relações e categorias envolvidas. Buber (1987) é um dos inspiradores da educação sócio-comunitária, com propostas de articulação das práticas da escola e parcialmente fora dela, nos “interstícios dos sistemas escolares”.

Educação permanente ou educação para a vida foram propostas elaboradas no passado e que ainda têm sido bastante acolhidas entre educadores. Furter (1976) trabalhou a proposta da educação permanente numa perspectiva cultural. A ideia de educação permanente tem pontos muito próximos com os que defendemos para a Educação não-formal, mas não é a mesma coisa. Para nós, a ideia da emancipação e autonomia dos indivíduos, vistos como sujeitos do processo de construção de saberes e do próprio processo de conhecimento, é algo fundamental. No passado, a proposta de educação continuada também teve sucesso, e tem retornado, na atualidade, com muita força, dado o desenvolvimento das novas tecnologias. É sempre posta para a atualização pós-profissional; para a educação superior, portanto.

Há várias propostas para uma educação integral. Ao contrário do que poderia se supor, de que se abordassem as diferentes dimensões da vida das pessoas, em diferentes etapas, as propostas mais usuais de educação integral centralizam-se na escola.

Recentemente surgiu uma polêmica contrapondo Educação não-formal à pedagogia social, esta vista como abordagem “científica pedagógica”, e a primeira, como um processo mais amplo da sociedade. Nossa abordagem não segue nessa trilha porque a preocupação não é a de demarcar um território de atuação para um novo profissional, na academia, criando uma espécie de reserva corporativa de mercado para um “novo” profissional certificado – o pedagogo social, que já existe na prática. Nossa abordagem busca entender os processos educativos existentes na sociedade, num sentido mais amplo, abarcando espaços para além das instituições escolares – em qualquer nível ou grau de ensino. A preocupação é mais com os processos de aprendizagens e produção de saberes. Iniciar-se-á a reflexão sobre a Educação não-formal, retomando a diferenciação que já foi elaborada sobre educação formal e informal, para que depois se possa tratar do educador social (cf. GOHN, 2006).

Distinções entre Educação não-formal, formal e informal

A Educação não-formal designa um processo com várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, as quais são voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a

aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazer uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc.

Quando se trata da Educação não-formal, a comparação com a educação formal é quase que automática. O termo não-formal também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal. Considera-se que é necessário distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos. A princípio, podem-se demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal, como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a Educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas. Tentar-se-á demarcar melhor essas diferenças por meio uma série de questões, que são, num primeiro olhar, extremamente simples, mas nem por isso simplificadoras da realidade, a saber: Quem é o educador em cada campo de educação que se está tratando? Em cada campo, quem educa, ou quem é o agente do processo de construção do saber? Na educação formal, sabe-se que são os professores. Na não-formal, o grande educador é o “outro”, aquele com quem se interage ou se integra. Na educação informal, os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, os colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa etc.

Onde se educa? Qual é o espaço físico territorial onde transcorrem os atos e os processos educativos? Na educação formal,

estes espaços são os do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais. Na Educação não-formal, os espaços educativos se localizam 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). Já a educação informal tem seus espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc., ou seja, a casa, a rua, o bairro, o condomínio onde se mora, o clube que se frequenta, a igreja ou o local de culto a que se vincula sua crença religiosa, o local onde se nasceu etc.

Como se educa? Em que situação, em qual contexto? A educação formal pressupõe ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente. A não-formal ocorre em ambientes e situações interativas construídas coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos – usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um. Há na Educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. A informal opera em ambientes espontâneos, em que as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências ou pertencimentos herdados.

Qual a finalidade ou objetivos de cada um dos campos de educação assinalados? Na educação formal, entre outros objetivos, destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normalizados por leis, dentre os quais se destacam: o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades

e competências variadas, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc. A educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos os quais se frequenta ou aos quais se pertence por herança, desde o nascimento. Trata-se do processo de socialização dos indivíduos. A Educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo e no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a *priori*; eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e a formação política e sociocultural são metas na Educação não-formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, ao individualismo etc.

Quais são os principais atributos de cada uma das modalidades educativas que se está diferenciando? A educação formal requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos, inclusive a curricular, sistematização sequencial das atividades, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc. Ela tem caráter metódico e, usualmente, divide-se por idade/classe de conhecimento. A educação informal não é organizada. Os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiência anteriores – usualmente é o passado orientando o presente. Ela atua no campo das emoções e sentimentos. É

um processo permanente e não organizado. Já Educação não-formal tem outros atributos: ela não é organizada por séries/idade/conteúdos; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma a cultura política de um grupo; desenvolve laços de pertencimento; ajuda na construção da identidade coletiva do grupo (este é um dos grandes destaques da Educação não-formal na atualidade); pode colaborar para o desenvolvimento da autoestima e do *empowerment* do grupo, criando o que alguns analistas denominam de capital social de um grupo. Ela se fundamenta no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns, e é parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo.

Quais são os resultados esperados em cada campo assinalado?

Na educação formal, espera-se, além da aprendizagem efetiva (que infelizmente nem sempre ocorre), a certificação e a titulação que capacitam os indivíduos a seguir para graus mais avançados. Na educação informal, os resultados não são esperados; eles simplesmente acontecem a partir do desenvolvimento do senso comum nos indivíduos, senso este que orienta suas formas de pensar e agir espontaneamente. A Educação não-formal poderá desenvolver, como resultados, uma série de processos, tais como:

- consciência e organização de como agir em grupos coletivos;
- a construção e reconstrução de concepção de mundo e sobre o mundo;
- contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade;
- formação do indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas capacitá-lo para entrar no mercado de trabalho);

- quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes, a Educação não-formal resgata o sentimento de valorização de si mesmo (o que a mídia e os manuais de autoajuda denominam, simplificada-mente, como a autoestima), ou seja, dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de auto-valorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para serem reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais etc.);
- os indivíduos adquirem conhecimento de sua própria prática, e aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca.

Algumas características da Educação não-formal: metas, lacunas e metodologias

A seguir, serão listadas algumas características que a Educação não-formal pode atingir em termos de metas:

- 1- aprendizado quanto a diferenças – aprende-se a conviver com demais e se socializa o respeito mútuo;
- 2- adaptação do grupo a diferentes culturas, e do indivíduo ao outro, trabalhando o “estranhamento”;
- 3- construção da identidade coletiva de um grupo;
- 4- balizamento de regras éticas relativas às condutas aceitáveis socialmente.

O que falta na Educação não-formal:

- 1- formação específica aos educadores a partir da definição de seus papéis, e atividades a serem realizadas;
- 2- definição de funções e objetivos de Educação não-formal;
- 3- sistematização das metodologias utilizadas no trabalho cotidiano;

- 4- construção de instrumentos metodológicos de avaliação, e análise do trabalho realizado;
- 5- construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho realizado;
- 6- construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho de egressos os quais participaram de programas de Educação não-formal;
- 7- criação de metodologias e de indicadores para estudo e análise de trabalhos da Educação não-formal em campos não sistematizados, e aprendizados gerados pela vontade do receptor;
- 8- mapeamento das formas de Educação não-formal na autoaprendizagem dos cidadãos, principalmente jovens no campo da autoaprendizagem musical.

Metodologias

A questão da metodologia merece um destaque porque é um dos pontos mais fracos na Educação não-formal, comparando-a com as outras modalidades educativas que foram utilizadas no item anterior não ajuda muito. De toda forma, na educação formal, as metodologias são, usualmente, planejadas previamente segundo conteúdos prescritos nas leis. As metodologias de desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem são compostas por um leque grande de modalidades, temas e problemas. No entanto, não se adentrará neste debate porque não é a área de conhecimento desta autora. A educação informal tem como método básico a vivência e a reprodução do conhecido, a reprodução da experiência segundo os modos e as formas como foram apreendidas e codificadas. Na Educação não-formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem partem da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir da

problematização da vida cotidiana, e os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas. Os conteúdos não são dados *a priori*; são construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se, portanto, no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas. Supõe-se a existência da motivação das pessoas que participam dela. Ela não se subordina às estruturas burocráticas. É dinâmica, visando a formação integral dos indivíduos. Neste sentido, tem um caráter humanista. Além disso, o ambiente não-formal e as mensagens veiculadas “falam ou fazem chamamentos” às pessoas e à coletividades, motivando-as. Mas como há intencionalidades nos processos e espaços da Educação não-formal, há caminhos, percursos, metas e objetivos estratégicos que podem se alterar constantemente. Há metodologias, em suma, que precisam ser desenvolvidas, codificadas, ainda que com alto grau de provisoriedade, pois o dinamismo, a mudança, o movimento da realidade, segundo o desenrolar dos acontecimentos, são as marcas que singularizam a Educação não-formal.

Qualquer que seja o caminho metodológico construído ou reconstruído, é de suma importância atentar para o papel dos agentes mediadores no processo: os educadores, os mediadores, assessores, facilitadores, monitores, referências, apoios ou qualquer outra denominação que se dê para os indivíduos que trabalham com grupos organizados ou não. Eles são fundamentais na marcação de referenciais no ato de aprendizagem e carregam visões de mundo, projetos societários, ideologias, propostas, conhecimentos acumulados etc. Eles se confrontarão com os outros participantes do

processo educativo, estabelecerão diálogos, conflitos, ações solidárias etc. Eles se destacam no conjunto, e, por meio deles, pode-se conhecer o projeto socioeducativo do grupo, a visão de mundo que estão construindo, os valores defendidos e os que são rejeitados, ou seja, qual o projeto político-cultural do grupo em suma.

Para finalizar esse tópico, destaca-se que também se diferencia a Educação não-formal de outras propostas de educação, apresentadas como educação social, no século 20, porque a maioria daquelas propostas se voltava para os excluídos, objetivando, na maior parte das vezes, apenas inseri-los no mercado de trabalho. Entende-se a Educação não-formal como aquela voltada para o ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres. Em hipótese nenhuma ela substitui ou compete com a educação formal ou escolar. Poderá ajudar na complementação desta, via programações específicas, articulando escola e comunidade educativa localizadas no território de entorno da escola. A Educação não-formal tem alguns de seus objetivos próximos da educação formal, como a formação de um cidadão pleno, mas ela tem também a possibilidade de desenvolver alguns objetivos que lhes são específicos, via a forma e espaços onde se desenvolvem suas práticas, a exemplo de um conselho, ou a participação em uma luta social contra as discriminações, por exemplo, a favor das diferenças culturais, entre outras. Resumidamente, podem-se enumerar os objetivos da Educação não-formal como sendo:

- a) educação para cidadania;
- b) educação para justiça social;
- c) educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.);
- d) educação para liberdade;

- e) educação para igualdade;
- f) educação para democracia;
- g) educação contra discriminação;
- h) educação pelo exercício da cultura e para a manifestação das diferenças culturais.

A Educação não-formal e o educador social

Definido e delimitado o campo da Educação não-formal, o próximo passo é pensar: quem é e o que é ser um educador que atua na Educação não-formal? Como pensar a formação de educadores para que sua prática pedagógica inclua os valores das comunidades onde se encontram? Esta indagação pressupõe uma anterior: formar educadores para quê? Para atuarem junto às comunidades organizadas é a resposta, local em que as práticas de Educação não-formal estão presentes. E o educador que lá atua deve ser denominado como educador social? Sabe-se que o meio social onde se vive é sempre revestido de significados culturais. Mas estes significados só são apreendidos com a participação, e participar não é apenas estar presente em algo, comparecer, ser um número; participar é um processo, ativo, interativo, que se constrói.

O educador social é algo mais que um animador cultural, embora ele também deva ser um animador do grupo. Para que ele exerça um papel ativo, propositivo e interativo, ele deve continuamente desafiar o grupo de participantes para a descoberta dos contextos em que estão sendo construídos os textos (escritos, falados, gestuais, gráficos, simbólicos etc.). Por isso, os educadores sociais são importantes, para dinamizarem e construir o processo participativo com qualidade. O diálogo tematizado não é um simples papo ou conversa jogada fora; é sempre o fio condutor da formação.

Mas há metodologias que supõem fundamentos teóricos e ações práticas – atividades, etapas, métodos, ferramentas, instrumentos etc. O espontâneo tem lugar na criação, mas ele não é o elemento dominante no trabalho do educador social, pois seu trabalho tem princípios, métodos e metodologias de trabalho.

Seguindo a pedagogia de Paulo Freire (1980), haveria três fases bem distintas na construção do trabalho do educador social, a saber: a elaboração do diagnóstico do problema e suas necessidades, a elaboração preliminar da proposta de trabalho propriamente dita e o desenvolvimento e complementação do processo de participação de um grupo, ou de toda a comunidade de um dado território, na implementação da proposta.

O aprendizado do educador social, numa perspectiva comunitária, realiza-se numa mão-dupla: ele aprende e ele ensina. O diálogo é o meio de comunicação, mas a sensibilidade para entender e captar a cultura local, do outro, do diferente, do nativo daquela região, é algo primordial. A escolha dos temas geradores dos trabalhos com uma comunidade não pode ser aleatória ou pré-selecionada e imposta do exterior para o grupo. Eles – os temas – devem emergir de temáticas geradas no cotidiano daquele grupo, temáticas que tenham alguma ligação com a vida cotidiana, que considerem a cultura local em termos de seu modo de vida, faixas etárias, grupos de gênero, nacionalidades, religiões e crenças, hábitos de consumo, práticas coletivas, divisão do trabalho no interior das famílias, relações de parentesco, vínculos sociais e redes de solidariedade construídas no local. Ou seja, todas as capacidades e potencialidades organizativas locais devem ser consideradas, resgatadas e acionadas.

O educador social ajuda a construir com seu trabalho, espaços de cidadania no território em que atua. Estes espaços representam uma alternativa aos meios tradicionais de informação em que os indivíduos estão expostos no cotidiano, via os meios de comunicação, principalmente a televisão e o rádio. Nesses territórios, um trabalho com a comunidade poderá construir um tecido social novo, no qual novas figuras de promoção da cidadania poderão surgir e se desenvolver, tais como os “tradutores sociais e culturais”. Estes tradutores são aqueles educadores que se dedicam a buscar mecanismos de diálogo entre setores sociais usualmente isolados, invisíveis, incomunicáveis, ou simplesmente excluídos de uma vida cidadã, excluídos da vivência com dignidade. Partindo do senso comum, um novo sentido poderá ser construído via os educadores/tradutores sociais e culturais. A cogestão democrática dos trabalhos desenvolvidos com a comunidade é um suposto e um pressuposto insubstituível.

Informação, indicadores socioculturais e econômicos da comunidade, contextualização desta no conjunto das redes sociais e temáticas de um município, breves notícias sobre suas memórias e experiências históricas, são partes do acervo de instrumentos para formar um educador social de e em uma dada região. Não gosto do termo capacitação, pois este já tem uma conotação de negatividade. Supõe-se a incapacidade da pessoa, por isso leva-se para capacitá-la. Não deve-se formar partindo de seus valores. Levando-se isto em conta, certamente haverá uma troca mútua, o processo será interativo. Toda comunidade tem o direito ao acesso a informações e ao conhecimento historicamente acumulado. Mas não se pode levar *a priori* porque se acha e se seleciona previamente como bom e necessário. Tem que ocorrer primeiro a escuta, estabelecer o diálogo, captar as matrizes

articulatórias de suas práticas discursivas – só então se pode diagnosticar o que será conveniente e apropriado – segundo as necessidades do grupo, ser “levado” para conhecer e debater, construindo um entendimento sobre o significado daqueles fatos e dados que irão se agregar ao conhecimento prévio já existente. Forma-se, assim, uma espiral reflexiva que resulta num conhecimento, fruto de um saber construído, via uma investigação emancipatória – porque foi construída a partir da cultura local, dos valores e pertencimentos da comunidade.

Todas as atividades desenvolvidas pelo educador social devem também buscar desenhar cenários futuros. Os diagnósticos servem para localizar o presente, mas também para estimular imagens e representações sobre o futuro. O futuro, como possibilidade, é uma força que alavanca mentes e corações e impulsiona para a busca de mudanças. A esperança, fundamental aos seres humanos, reaviva-se quando se trabalha com cenários do imaginário desejado, com os sonhos e os desejos de um grupo.

O educador social atua junto aos diferentes movimentos sociais contemporâneos, tais como: os movimentos populares, que reivindicam melhores condições de vida e trabalho no meio rural e/ou urbano; os movimentos identitários, que lutam por direitos socioculturais mais específicos; e os movimentos globalizantes, como o Fórum Social Mundial, A Via Campesina, entre outros, como mediadores e educadores sociais.

Em síntese, o educador social, numa comunidade, atua nos marcos de uma proposta socioeducativa, de produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos, tematizados segundo o que existe, em confronto

com o novo que se incorpora. Um grupo que conta com o trabalho de educadores sociais poderá desenvolver práticas de Educação não-formal significativas e qualificadas. Neste sentido, eles estarão aptos a participar de processos sociais que envolvem a gestão da coisa pública, tais como os conselhos gestores e os colegiados escolares.

Referências bibliográficas

- BUBER, M. *Sobre comunidade*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Educação não-formal e cultura política*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2008.
- _____. *Novas teorias dos movimentos sociais*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- _____. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- _____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Revista Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio, v. 14, n. 50, jan./mar. 2006.
- _____. *Movimentos sociais e educação*. 6. ed. São Paulo. Cortez, 2005.
- _____. *Movimentos e lutas sociais na história do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003
- GROPPO, Luís Antônio. O princípio sócio-comunitário e a integração sistêmica na educação: algumas considerações. *Revista de Ciências da Educação*, Aparecida, v. 8, 2006.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

POSTER, Cyril; ZIMMER, Jürgen (Orgs.). *Educação comunitária no terceiro mundo*. Tradução de Isolino Gomes e Janicleide de Alencar. Campinas: Papirus, 1995.

PUTNAM, Robert David. *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SILVA, Pedro. *Escola-família, uma relação armadilhada*. Interculturalidade e relações de poder. Porto: Afrontamento, 2003.

Educação não-formal: um intertexto sobre sua caracterização

Non-formal education: an intertext on their characterization

recebido: 04/12/2008

aprovado: 29/01/2009

Paulo Gomes Lima

Professo Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Membro dos grupos de pesquisa “Estado, Política e Gestão da Educação” e “História da Educação, Memória e Sociedade (GEPHEMES)”. E-mail: paulolima@ufgd.edu.br

Izabel de Carvalho Gonçalves Dias

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP) – campus de Hortolândia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Social e Ação Comunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (GEPESAC-UNISAL) – unidade de Campinas/SP.

Resumo

O artigo tem como objetivo analisar a Educação não-formal, destacando suas características e atualidade no cenário educacional brasileiro. No desenvolvimento deste trabalho, foram identificadas mobilizações sociais preocupadas com o atendimento às demandas populacionais não contempla-

das pela modalidade da educação escolar. Tais mobilizações destacam atividades e preparação para o mundo do trabalho como eixos inalienáveis do processo de construção da identidade cidadã. A pesquisa discriminou as condições histórico-sociais que contribuíram para o surgimento da Educação não-formal, seus arranjos e principais atos sociais envolvidos, bem como o teor ideológico implícito, e, por fim, concluiu-se que os movimentos sociais representavam significativa dimensão de oferta educacional pautada na busca pela emancipação dos homens e na provocação de mudança social.

Palavras-chave

Educação não-formal, mobilização social, contemporaneidade.

Abstract

The article aims to analyze the Non-formal education and highlighting its features today in the Brazilian educational scenario. In the development of this work it was identified social mobilization worried about meeting the demands of the population not covered by the modality of school education. These mobilizations highlight activities and preparation for the world of work as inalienable axes of the construction of national identity. The research discriminated socio-historical conditions that contributed to the emergence of Non-formal education, their social arrangements and main acts involved and the implicit ideological content and, finally, we find that social movements represent significant size to offer educational guided in the quest for emancipation of men and the provocation of social change.

Keywords

Non-formal education, social mobilization, contemporary.

Introdução

No começo do século passado, os movimentos sociais foram se intensificando em várias partes do mundo, mobilizados por solicitações diversas: pelas transformações no mundo e mercado de trabalho, pelo avanço de novas formas de produção ou ainda pela reflexão do papel do homem numa sociedade em constante transformação do ponto de vista científico e tecnológico, conservando os antagonismos das desigualdades sociais. Se, por um lado, a escola, como instituição formal, tivesse a incumbência de preparação de um saber sistematizado voltado para a preservação do acervo cultural do homem, bem como de seus valores e formas de autoprodução, por outro, seu alcance se tornaria limítrofe quando do encaminhamento de questões sociais e de atendimento a grupos marginais da sociedade em se tratando de oportunidades e de abertura ao protagonismo social universalizado. Havia de se inaugurar uma mobilização educacional que respondesse, de maneira diferenciada, tais solicitações.

Esta dimensão diferenciada de educação, que não se propunha em seguir o mesmo itinerário da educação escolar, mas em atender às solicitações emergentes de segmentos sociais desfavorecidos, foi encampada por mobilizações sociais, as quais resultaram na oferta de uma Educação não-formalizada, portanto, na educação não-formal.

Gohn (1991) destaca que o surgimento de movimentos sociais, originadores desta nova possibilidade educacional, deu-se com maior ênfase a partir dos anos de 1970. Sua preocupação inicial era a de formar e informar os cidadãos, entendendo que, por meio da cultura e da educação, as pessoas adquiririam noções básicas para participar da vida política, social e cultural da nação. Seu surgimento se deveu a iniciativas sociais que, ao criticar a insuficiência da educação

formal, buscaram ofertar, por meio de atividades diversas extracurriculares, a aprendizagem de saberes e fazeres diferenciados (identificados como elementos de socialização, como jogos, música etc., ou mesmo de uma atividade de iniciação à qualificação profissional).

A insuficiência da escola formal, tanto do ponto de vista da oferta inicial quanto de propósitos, ratificou a polarização de classes sociais por meio da dimensão da meritocracia, alienando toda e qualquer possibilidade de tomada de consciência pela transformação social. Vale destacar que a este respeito:

Em uma sociedade que quer realmente avançar até formas de vida mais justas e mais completas para todos os seus membros, o processo de tomada de consciência através do trabalho da escola, seria incentivado exatamente para que os seres que crescem, possam ir entrando nesse processo renovador e progressista, no qual está comprometida toda a sociedade (NIDELCOFF, 1990, p. 31).

Neste sentido, a Educação não-formal avança em relação à educação formal, pois, dentre suas ênfases, propicia a reflexão sobre as desigualdades sociais e possíveis encaminhamentos para sua superação (não se está dizendo que não acontece essa dimensão na educação formal, mas não raras vezes esta é esquecida em nome do “conteúdo” – a leitura da realidade passa de largo).

Este artigo destaca a Educação não-formal não como modalidade que irá ultrapassar e/ou suprimir a educação formal (mesmo porque não é esta sua proposição), mas como possibilidade de revisitar encaminhamentos, válidos ou não, surgidos das solicitações do meio, quer como processo de inserção social, quer como meio de oportunizações sociais.

Ao nível de exposição, o artigo se encontra dividido em quatro seções. Na primeira, a qual foi denominada “Um olhar sobre a Educação não-formal”, foram delimitadas as finalidades entre a educação formal e a não-formal, e, desta última, destacou-se sua perspectiva histórica. Na segunda, “A Educação não-formal no Brasil”, identificaram-se programas de índole governamental que tencionavam promover esta modalidade de educação por meio de combate ao analfabetismo e preconização de movimentos de alfabetização. Na terceira, “A Educação não-formal e a mobilização social”, buscou-se destacar a caracterização de grupos sociais envolvidos com esta perspectiva, e, finalmente, na quarta, “A atualidade da Educação não-formal e a solicitação do mundo contemporâneo”, situou-se o papel de despertar cidadão da Educação não-formal.

Um olhar sobre a Educação não-formal

Bianconi e Caruso (2005) apontam que a educação formal pode ser resumida como aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado cronológico, gradual e hierarquicamente estruturado.

Esta compreensão da escola nasceu da necessidade de formação de pessoal qualificado para o exercício de funções sociais, portanto advinda dos novos arranjos da burguesia para o mercado de trabalho. Quando o Brasil passou de sociedade rural-agrícola para urbano-agrícola-comercial, as cidades foram crescendo, foram surgindo novas categorias econômicas, e, além das necessidades internas, também havia o interesse do capitalismo internacional em expandir mercados e adentrar novas formas de produção e intensificação do emprego de seus meios econômicos.

Diante desta realidade, foram criados vários cursos profissionais tanto em nível técnico quanto em nível universitário. Ribeiro (1986, p. 56) lembra que “com relação à educação, a década de 1850 é apontada como uma época de férteis realizações, no entanto, restritas em sua maioria ao município da corte, por força da lei em vigor”. Tudo na educação era ligado ao interesse econômico e à conciliação dos partidos políticos, com novidades predominantemente europeias.

O quadro não mudou na inauguração da república em relação às finalidades educacionais e aos interesses de classe na dimensão força de trabalho e meios de produção, mesmo com o mundo dividido em dois grandes blocos: capitalista, liderado pelos Estados Unidos, e o socialista, liderado pela União Soviética. Embora a veiculação do bloco socialista primasse pela superação das desigualdades sociais, da distribuição de renda, dentre outros, o bloco capitalista adentrava sua influência com maior rapidez e fluidez em países em desenvolvimento, ratificando sua filosofia de consumo e qualificação profissional por meio de escola reprodutivista.

Na virada do século 19 para o 20, já superada a Guerra Civil norte-americana, começou o crescimento do capital industrial americano, num sistema de competições livre. A produção acontecia em larga escala, e surgiu a necessidade de aumentar a quantidade de empregados nas empresas. Foi se formando uma nova sociedade baseada nas práticas do mundo industrial. As pessoas queriam crescer e se aliavam umas às outras no sentido de cooperação, para juntas adquirirem conhecimentos necessários para o desenvolvimento na lógica do capital, de arranjos suficientes para sua manutenção, sob o discurso da valoração humana e liberdade individual e coletiva.

A industrialização nos centros urbanos atraiu a comunidade rural e muitos imigrantes. Como cada pessoa traz consigo costumes e condutas adquiridas no modo de vida, a classe média americana, protestante, branca, habitante da cidade pequena, sentiu-se ameaçada em sua cultura e valores. Então, promoveram um projeto nacional para ensinar aos filhos dos imigrantes os comportamentos que deveriam seguir.

A explosão da demanda escolar que passou a ocorrer após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, em primeiro lugar, não conseguiu ser atendida satisfatoriamente pelos sistemas escolares do Primeiro Mundo. Em segundo, deu lugar ao questionamento desses sistemas escolares como instâncias de promoção social [...] Em terceiro, [...] questionava-se também sua eficácia com vista à formação de recursos humanos para as novas tarefas de uma transformação industrial que se fazia aceleradamente. A chamada “crise da educação”, de um lado, exige o planejamento educacional; de outro, passa a valorizar as atividades e experiências não-escolares, não só as ligadas à formação profissional, mas também as que se referiam à cultura em geral (FÁVERO, 2007, p. 2).

As empresas entenderam que, para lidar com as máquinas, era preciso que o funcionário tivesse conhecimento da escrita e da leitura. O ensinamento se dava por meio da educação nas escolas americanas, com conteúdos sobre as transformações econômicas, sociais e culturais que aconteciam nos Estados Unidos, no momento. A preocupação era enfatizar a educação vocacional, isto é, ajustar a escola às necessidades da economia, assim os currículos foram sendo organizados com ênfase na ordem, racionalidade e eficiência, bem como tendo amplo interesse na preparação para o campo industrial, decorrente dessa diretriz:

O campo do currículo tem sido associado, tanto em suas origens como em seu posterior desenvolvimento, às categorias de controle social e eficiência social, consideradas úteis para desvelar os interesses subjacentes à teoria e à prática emergentes. Todavia, não se deve entender o novo campo como monolítico, já que outras intenções e outros interesses podem ser identificados, tanto em suas manifestações iniciais como nos estágios subseqüentes (MOREIRA; SILVA, 2000, p. 11)

Segundo Kliebard (1974, *apud* MOREIRA; SILVA, 2000), houve duas grandes tendências nas propostas curriculares americanas. A primeira contribuiu para o desenvolvimento do escolanovismo, e a segunda deu origem ao tecnicismo. Estas duas tendências fizeram-se predominantes no currículo desde os anos de 1920 até o final da década de 1960 e início da de 1970 do século 20.

Alguns autores encontraram problemas nos processos de escolarização e desenvolvimento curricular nas duas tendências. Por exemplo, quando os russos lançaram ao espaço o *Sputnik*, em 1957, houve acirradas críticas à estrutura curricular norte-americana e forte apelo para reestruturar as disciplinas, e, ao mesmo tempo, criou-se ser do despreparo dos professores a responsabilidade pela queda da qualidade do ensino:

Aproximando-se o final dos anos cinqüenta, os americanos culpavam os educadores, principalmente os progressistas, pelo que julgaram ser sua derrota na corrida espacial. Insistiram, então, na necessidade de se restaurar a supostamente perdida qualidade da escola. A ajuda federal foi solicitada e recursos foram alocados para a reforma dos currículos de Ciências, Matemática, Estudos Sociais etc. Novos programas, materiais, estratégias e propostas de treinamento de

professores foram elaborados e implementados. A intenção mais ampla, subjacente aos esforços, era enfatizar a redescoberta, a investigação e o pensamento indutivo, a partir dos conteúdos que correspondiam às estruturas das diferentes disciplinas curriculares (MOREIRA; SILVA, 2000, p. 12)

Devido aos vários problemas desencadeados nos anos de 1960, nos Estados Unidos, tais como racismo, desemprego, violência urbana, crime, delinquência, condições precárias de moradia para os trabalhadores e a Guerra do Vietnã, começou-se o questionamento sobre as instituições e os valores tradicionais. A escola se tornou alvo de críticas, por não promover ascensão social e ser conservacionista, opressiva e anacrônica. As injustiças e desigualdades sociais fizeram com que muitos autores buscassem conhecimentos em teorias sociais desenvolvidas na Europa e que pudessem ser aplicadas nas escolas americanas. Assim, várias teorias como o neomarxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt e outras serviram de referencial teórico para questões curriculares nascidas da análise do real.

A orientação neomarxista foi a precursora, nos Estados Unidos, da sociologia do currículo, voltada em favor dos grupos e classes oprimidos. Enquanto nos Estados Unidos e na Europa Continental esta perspectiva sociológica se desenvolvia com rapidez, na Grã-Bretanha o processo era lento. Durante os anos entre 1950 e 1980, as teorias e metodologias mudaram o ensino e a pesquisa da sociologia do currículo na Grã-Bretanha, expandindo-se na educação secundária e na universidade, mesmo com a oposição de alguns centros renomados.

A ênfase no desperdício e nas disfunções ligava-se, complementarmente, à busca de eficiência em educação: desejava-se

garantir o aproveitamento de fato dos recursos humanos disponíveis. As estruturas elitistas da educação não mais se justificavam, quer em termos econômicos, quer em termos políticos. A desigualdade em educação era indubitavelmente injusta e ineficiente. Daí a tentativa, por parte dos sociólogos, de interferir, através de seus estudos, na política educacional vigente. Daí, ainda, o foco insistente na relação entre classe social e oportunidade educacional (MOREIRA; SILVA, 2000, p. 19)

A sociologia da educação provocou mudanças no currículo das disciplinas, considerando o homem como ator social que buscava a saciedade de suas necessidades educacionais básicas como o alicerce para adquirir o conhecimento, o que originou uma vida de justiça social mais igualitária, na qual seus direitos deviam ser respeitados, e seus deveres, cumpridos.

Na década de 1970, o Brasil e demais países da América Latina se viram envolvidos com muitos movimentos sociais que apontavam para uma mudança na perspectiva educacional. Era o auge do descontentamento das classes mais pobres, urbanas e rurais, com as políticas vigentes. Na época, os sindicatos foram aumentando indiscriminadamente, surgindo sindicatos para cada categoria de trabalho, alertando as pessoas sobre a importância de reivindicar seus direitos perante os órgãos governamentais.

Aconteciam movimentos reivindicatórios, com lutas isoladas. Todos queriam expressar seus desejos até então reprimidos, porém não sabiam ao certo quais eram seus direitos. Mas a organização do tipo sindical foi muito importante: agora se tinha um sindicato que podia orientar e ajudar os trabalhadores na aprovação de algumas leis favoráveis. O começo das lutas teve como objetivo as necessidades básicas para sobrevivência do ser humano no perímetro urbano. O sindicato pediu instalação de redes de água encanada e

de luz elétrica, transporte urbano que chegasse aos bairros, creches para crianças das mães trabalhadoras.

Esses movimentos nas camadas populares tinham o apoio de facções políticas da esquerda, as quais eram opositoras do Estado militar. Enquanto os governos eram concentradores de rendas e se preocupavam somente com o mercado externo, crescia a desigualdade social no país.

A América latina, o Brasil especialmente, apresenta uma história econômica e política muito diferente da Europa. Lá, e mesmo nos EUA ou Japão, a renda per capita não somente é elevada, como sua distribuição é mais equitativa. Basta dizer que a relação entre o maior e o menor salário está em torno de 1 para 10. No Brasil, não apenas o grau de riqueza da sociedade é menor como, principalmente, há enormes diferenças entre as classes sociais. A amplitude das diferenças salariais situa-se acima de 1 para 100 (GRAZIANO NETO, 2002. p. 33).

De acordo com Graziano Neto (2002), isto mostra como ainda é grande a desigualdade social brasileira em relação a muitos outros países. Precisa-se definir uma nova política social.

Na década de 1980, a população começou a ser contemplada com as creches para seus filhos pequenos, com casas populares financiadas por bancos públicos e também houve a regulamentação da melhoria do transporte urbano. Não como expressão da “bondade” governamental ou mesmo como organização natural da sociedade. As modificações no *modus vivendi* deviam-se aos novos tempos e aos arranjos centrados na força de trabalho e no modo de produção capitalista. Era necessário preparar o panorama político, social e econômico como pano de fundo para a fundamentação neoliberal. Por outro lado:

Em relação aos movimentos urbanos, a categoria de práxis adquire importância pelo caráter criador e potencialmente transformador. A busca de soluções e alternativas para as condições de vida cotidiana leva ao encontro de caminhos que apontam para a superação destas condições. O pensar articula-se ao fazer e este processo não se realiza espontaneamente, mas é permeado por uma intencionalidade política presente nos projetos que os movimentos delineiam na história (GOHN, 1991, p. 40)

Um dos caminhos que proporrá a superação do mascaramento social será a articulação entre educação e trabalho. Não necessariamente o trabalho para o mercado de trabalho, mas o trabalho para o mundo do trabalho. Enquanto que o primeiro terá como ênfase o encadeamento de uma reprodução de mão-de-obra, o segundo se preocupará no despertar do sujeito histórico para interagir e transformar sua realidade social, apropriando-se não somente dos canais legítimos para isso, mas de sua compreensão à atualização social. Neste sentido, a Educação não-formal encampará essa preocupação, tão debatida e encaminhada por pensadores progressistas, mas que é tão pouco materializada.

A Educação não-formal no Brasil

No Brasil, a educação não-formal não surgiu simplesmente para completar a formal, como podem querer alguns, preenchendo as lacunas deixadas pela educação escolar, no momento em que o sistema educacional começou a entrar em crise. Esta categoria foi surgindo, relacionada a movimentos sociais, quando a comunidade percebeu que a educação era um direito importante a ser assegurado. É oportuno destacar que:

O *não-formal* tem sido uma categoria utilizada com bastante frequência na área de educação para situar atividades e experiências diversas, distintas das atividades e experiências que ocorrem nas escolas, por sua vez classificadas como *formais* e muitas vezes a elas referidas. Na verdade, desde há muito tempo classificava-se como extra-escolares atividades que ocorriam à margem das escolas, mas que reforçavam a aprendizagem escolar, nas bibliotecas, no cinema, no esporte, na arte (FÁVERO, 2007, p. 2. grifo do autor).

O nome Educação não-formal não é especialidade brasileira. Esta nomenclatura veio de fora, pois os movimentos sociais em busca de aprendizagem começaram em outros países. Foi uma época em que a crise na educação era mundial, e precisava-se de mudanças urgentes que proporcionassem condições de oportunidades no sistema educacional a todos, o que até então era privilégio de poucos.

O termo Educação não-formal começou a aparecer em 1967, quando aconteceu a Conferência Internacional sobre Educação, na Virgínia, Estados Unidos, onde foi elaborado um documento indicando a necessidade de meios educativos que não fossem apenas os escolares. A partir deste documento, a educação fora do sistema educacional regular começou a ser oficializada. Fávero (2007) aponta que a terminologia formal/não-formal/informal, de origem anglo-saxônica, foi introduzida a partir dos anos de 1960.

No Brasil, essa categoria de educação já era praticada, só que sempre foi usada com nomes variados, como: educação alternativa, educação complementar, jornada ampliada, educação extra-escolar, e nunca vista como um campo específico dentro do contexto educacional. Ela compunha diversas áreas comprometidas com as questões sociais em busca de ações transformadoras. A utilização do termo não-formal começou a ser usado no Brasil a

partir da década de 1980, designando ações do campo educacional, de forma singela, mas, a partir da década seguinte, tornou-se mais relevante. A Educação não-formal é considerada uma área em formação que abrange educação popular, atividades recreativas, assistência social, arte, educação para o trabalho e muitos outros que ainda são vistos com alguns percalços.

Numa breve revisão histórica, observa-se que a década de 1960 foi marcada por mobilizações sociais no mundo inteiro. No Brasil, surgiram vários movimentos de protestos, como quando a União Nacional dos Estudantes (UNE) se envolveu na política, por meio dos partidos de esquerda, exigindo mudanças educacionais na perspectiva da valorização da cultura popular associada à educação como a prática da liberdade de Paulo Freire. Os movimentos tiveram vida curta, mas foram intensos enquanto duraram:

A década de 60 traz uma divisão acentuada entre teorias e projetos de educação dirigidos a populações de baixa renda em comunidades populares. Em uma direção, aperfeiçoam-se as propostas não raro consideradas como “oficiais”. Propostas criticadas por seus opositores por estarem finalmente comprometidas com a reprodução do sistema de relações de trabalho e poder gerador das próprias condições de desigualdade social e marginalidade de frações às vezes muito grandes de populações rurais e urbanas (BRANDÃO, 1995, p. 18).

Entre 1960 e 1961, foi criado um movimento com o nome de Movimento de Educação de Base (MEB), que, mais tarde, foi reformulado e recebeu a nomenclatura de Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), sendo implantado em São Paulo, no ano de 1989, quando Paulo Freire foi Secretário Municipal de Educação. Este movimento passou a nível estadual, e foi uma ação do Governo do Estado do

Rio Grande do Sul, com a intenção de acabar com o analfabetismo das pessoas acima de 15 anos. Por esta iniciativa:

O MOVA-SP resgatou o trabalho das comunidades nas periferias, preservando a lógica dos movimentos populares e apoiando o fórum de entidades durante o processo de elaboração do programa, bem como ao longo da sua implementação. Mas, além disso, ampliou essas práticas no sentido da construção de uma política pública em que o Estado cumpriu com o papel de garantir educação básica para todos e todas (BORGES, 2003, p. 31).

O 2º Encontro Nacional de MOVA aconteceu no ABC, em São Paulo, no ano de 2002, abrangendo as cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. Acreditando ser possível alfabetizar o Brasil, os temas discutidos nesse encontro foram: o folclore na alfabetização, a inclusão de deficientes visuais, quando o hospital abria as portas para a escola, e educação de mulheres, negros e índios.

Percebe-se que esses movimentos sempre partem de pessoas não gratuitamente contrárias às medidas governamentais. É claro que existem exceções, mas grande parte elabora uma reflexão coerente sobre o quadro em que se encontra a educação brasileira, sobre as distorções governamentais que, por meio de medidas paliativas, propõem-se a responder às solicitações sociais e limitam seu grau de abrangência por conta de seu ideário oriundo da lógica capitalista.

Na década de 1940, o tema educação de adultos foi se intensificando e começou a se firmar como um problema de política nacional brasileira. Na Constituição de 1934, no Plano Nacional de Educação, de responsabilidade da União, já estava previsto a inclusão do ensino primário integral gratuito e extensivo aos adultos.

Em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), e seus estudos e pesquisas resultaram na instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942. Os recursos deste fundo deveriam criar um programa da educação primária que incluísse o ensino supletivo para adolescentes e adultos.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) alertou para as desigualdades sociais entre os países considerados como subdesenvolvidos, citando que a educação, em especial a dos adultos, era fator primordial para o desenvolvimento do país e a promoção individual do cidadão. O Brasil começou então a priorizar a educação de jovens e adultos entendendo como condição necessária para o desenvolvimento.

Vários movimentos que aconteceram na área da educação no Brasil foram desmantelados com a chegada do governo militar ao poder. Em substituição, o governo, em 1967, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha como objetivo principal diminuir a baixa escolaridade da população, e, assim, acelerar o crescimento do país e legitimar o direito de cidadania.

Apesar de ser instituído pelo governo federal, o MOBRAL tinha sido criado com traços de uma Educação não-formal voltada para alfabetizar adultos. As comissões municipais executavam campanhas nas comunidades para recrutamento de analfabetos e providenciavam salas de aulas, professores e monitores.

O programa MOBRAL teve um crescimento muito grande na década de 1970, devido às verbas e campanhas destinadas a ele. Em 1973, o Conselho Federal de Educação reconheceu o MOBRAL como programa de alfabetização e concedeu autorização para expedir certificados referendados pelas Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação.

Ao se conveniar com escolas particulares, o movimento foi ficando fora do controle dos organismos públicos, e sua manutenção se tornou impossível. As modificações nos seus objetivos iniciais fracassaram em superar o analfabetismo no Brasil.

O MOBRAL ficou com sua imagem pública associada ao regime militar e a uma educação domesticadora. Foi substituído, em 1985, pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR). A Fundação EDUCAR ficou subordinada à Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A Educar assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades (HADDAD; PIERRÔ, 2000, p. 120).

A Fundação EDUCAR herdou funcionários e uma série de práticas do MOBRAL, mas fez inovações que levaram sua identidade a se distanciar do modelo criado no sistema militar. No entanto, manteve os convênios com prefeituras e parcerias com empresas e organizações civis. Passou então a pesquisar e produzir materiais didáticos com autonomia para definir seus projetos político-pedagógicos.

Em 1990, o Governo Federal extinguiu a Fundação EDUCAR, retirando subsídios estatais que ajudavam a sustentação do programa desde o tempo do MOBRAL. A responsabilidade sobre a educação de jovens e adultos passou então aos governos municipais.

Durante o governo militar, teve-se também a implantação do ensino supletivo que foi regulamentado pela Lei de

Diretrizes e Bases (LDB), em 1971. O ensino supletivo visava constituir uma diferente linha de Educação não-formal. Esta linha, do mesmo modo que era sistematizada pelas diretrizes nacionais, visava recuperar rapidamente o atraso de quem não conseguiu concluir seus estudos em tempo hábil, como também dar continuação ao desempenho do MOBRAL, vencendo o analfabetismo no Brasil.

O ensino supletivo fortalecia a mão-de-obra dos jovens que já estavam no mercado de trabalho, mas que, para progredirem, precisavam de um certificado que confirmasse sua escolaridade e propiciasse sua ascensão à continuidade de seus estudos, e que, segundo alguns legisladores, substituíria o exame de madureza – quando a pessoa estudava individualmente e depois prestava o exame.

Tanto a legislação como os documentos de apoio recomendaram que os professores do ensino supletivo recebessem formação específica para essa modalidade de ensino, aproveitando-se para tanto os estudos e pesquisas que seriam desenvolvidos. Enquanto isto não fosse realizado, dever-se-iam aproveitar os professores do Ensino Regular que, mediante cursos de aperfeiçoamento, seriam adaptados ao Ensino Supletivo (HADDAD; PIERRÔ, 2000, p. 117).

O ensino supletivo no Brasil era oferecido como formação pedagógica e profissional, com objetivos de uma escolarização menos formal e mais aberta. Os militares queriam, por meio da educação do MOBRAL e do ensino supletivo, fazer sua mediação com os setores populares.

Em todos esses modelos de educação misturaram-se o apoio público e o privado, nos quais, ao mesmo tempo em que as verbas públicas faziam mover o sistema, também a

ajuda de empresas e pessoas voluntárias dedicadas criavam condições para que o processo continuasse.

Se a razão da educação formal é o desenvolvimento do aluno, e sua preparação para o exercício da cidadania, a qual muitas vezes lhe é negada neste âmbito, uma vez que, embora se discuta o “ser cidadão” na escola, o ponto de partida dos saberes e fazeres centra-se na parcialidade do conteúdo ou das metodologias – não que este quadro não seja importante, mas não necessita o ser o ponto de partida ou de chegada –, pergunta-se: E a qualidade dessa educação outorgada? E a consecução das finalidades prometidas pelas políticas públicas educacionais?

Lima (2007) lembra que, ao se debruçar sobre a totalidade do sujeito que se relaciona com a construção do seu conhecimento, e deste com o contexto em que vive e que estabelece relações, está-se contribuindo para o desenvolvimento de sua cidadania, bem como contribuindo para a compreensão de sua identidade como ator social e ser histórico, e que pode interferir na construção de uma realidade concreta. Nessa diretriz, entende-se que a Educação não-formal amplia possibilidades da percepção de mundo do ator social, quer criança, jovem ou adulto. Daí sua projeção na contemporaneidade como possibilidade na identificação e encaminhamentos de demandas sociais.

A Educação não-formal e a mobilização social

A Educação não-formal pode nascer da iniciativa de movimentos sociais, de Organizações Não Governamentais (ONGs) e outros, inclusive da própria escola. É importante salientar que a escola, enquanto instituição da educação formal, ao assumir o trabalho com a Educação não-formal pode adquirir, dentre outros, pelo menos dois caracteres:

reformador (postura assistencialista) ou transformador (valorização e ressignificação das práticas culturais). O caráter transformador dá ao sujeito condições de intervir na história e transformá-la. Parece estranho dizer que a escola, instituição estabelecida formalmente, possa promover em seu interior a Educação não-formal, o que gera descontentamento em alguns educadores com conceitos muito formais, e não se sujeitam a esta adaptação. A este respeito, Piton (2002, p. 32) salienta que:

A busca a resistências e a alternativas a partir da problematização que objetiva desconstruir a totalidade para analisar os múltiplos aspectos interligados na situação, dá-se porque a escola, em seus conceitos formais, não tem se mostrado preparada suficientemente para enfrentar as grandes mudanças sociais oriundas da globalização e da revolução científica e tecnológica, e, neste complexo contexto, preparar para a cidadania.

A Educação não-formal, dentro da escola instituída, pode acontecer quando o professor busca formas alternativas para trabalhar com seus alunos por meio de intervenções que façam parte de suas culturas. As oficinas artesanais realizadas nas escolas, as quais os alunos podem escolher de acordo com seus saberes e com quais peças trabalhar, mostram os significados que cada aluno traz de sua vivência, e lhes possibilitam a aquisição de novas habilidades que ajudarão em seus desenvolvimentos pessoais e sociais.

As ONGs, entidades sem fins lucrativos, operam desenvolvendo projetos de bens e serviços com a população de trabalhadores não sindicalizados, em que a economia informal se destaca ao beneficiar a redução de custos sociais e também por não se sujeitar as pressões sindicais.

Pela mídia, televisão, jornais, revistas e outros meios, podem-se ter conhecimentos de vários projetos desenvolvidos em ONGs brasileiras, mudando o percurso de vida das pessoas, na maioria jovens com precariedade social – econômica, cultural e educacional –, os quais estão a margem da sociedade estruturada e sujeitos a pessoas mal intencionadas que poderiam levá-los a uma vida de criminalidade tão constantes nos dias atuais.

Os problemas decorrentes da globalização da economia e dos movimentos sociais foram aumentando e fortalecendo as criações de ONGs, as quais, atualmente, já são uma realidade no Brasil e no mundo. Nessa manifestação, a educação do aprendizado vai abrindo horizontes e acaba servindo de escada para o cidadão galgar degraus no trabalho e ter uma visão de mundo ampliada pelos conhecimentos adquiridos na Educação não-formal.

Dentro da mobilização de movimentos sociais, pode-se destacar a luta dos negros por um espaço maior na sociedade, algo que vem alcançando visibilidade nos projetos sociais públicos e também privados. Alguns países da Europa e da América Latina, assim como os Estados Unidos, onde outrora o racismo contra o negro foi marcante, a consciência sobre os direitos do negro teve grande abrangência, enquanto que o Brasil não se esforçou em aumentar os direitos de cidadania do negro, considerando o país com uma população predominantemente descendente de escravos africanos. Vale enfatizar que é evidenciado pelo movimento negro, na atualidade, o foco na igualdade de oportunidades no mercado de trabalho, bem como a ampliação do conceito e reconhecimento de sua cidadania. Nesta diretriz também são consideradas questões pertinentes ao acesso, permanência e capacitação da população negra para o exercício profissional

qualificado no âmbito da escola. Esta preocupação e mobilização têm desencadeado ações que fornecem pistas para o repensar das contribuições dos negros na história e na historiografia brasileira, contribuindo inclusive para mudanças no currículo de formação dos professores com a inclusão de conteúdos voltados para história da África e a respectiva inclusão no currículo da educação básica brasileira.

A cultura do negro é muito rica, podendo ser observada nas apresentações e no desenvolvimento de projetos que mostram as maneiras pelas quais se manifestam no mundo, por meio da preparação da comida, da confecção de objetos afros, da musicalidade tão marcante, da dança singular, da fala usando palavras de dialeto próprio.

Tudo isto pode ser entendido como uma Educação não-formal, como algo que, para resgatar a autoestima, buscase realizar para representar uma maior conscientização de origem, aliado a uma crítica cultural que pode ser produzida tanto nas escolas como no meio social. Outro tipo de movimento social que está presente na sociedade brasileira é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

[...] criado em 1979 em Santa Catarina, espalha-se por todo o Brasil, realiza centenas de ocupações de terras, organiza-se em acampamentos, luta pela obtenção da posse da terra em assentamentos criados pelo governo (ou reconhecidos por ele após a área já estar ocupada), cria cooperativas de produção e comercialização, funda escolas de formação para as lideranças, elabora cartilhas para as escolas de primeiro grau – em que se discute o tipo de educação que deve ser dado aos filhos dos assentados e o perfil que devem ter os profissionais que trabalham com as crianças etc. (GOHN, 1997, p. 304).

A educação escolar do MST se pauta por currículos elaborados pela direção do próprio movimento, ensinando, além do pedagógico, também a formação do cidadão no estilo do pensamento o qual eles acreditam ser o ideal e pelo qual lutam. Esse movimento brasileiro cresceu e se espalhou pelo país, tendo e conservando as mesmas características porque segue uma organização que adota os mesmos métodos em todas as regiões, de Norte a Sul, apesar das diferenças culturais existentes no Brasil.

Os movimentos sociais vão acontecendo na medida em que a população sente na pele o descaso dos órgãos públicos, como serviços precários de saúde, transporte caro e inoperante, falta de espaço social para comunidade, educação ineficiente, ou então pela dependência do setor privado, no qual o cidadão busca se realizar por meio do trabalho, mas encontra patrões ou chefes que querem mão-de-obra qualificada, fazendo com que ele caia no vácuo deixado pelo setor público, o qual não amplia e melhora as condições educacionais para a população.

Analisando os movimentos populares, pode-se observar que, em meio a essas reivindicações, existe uma forma de educação caracterizada como Educação não-formal por ser emanada do anseio e da busca de transformação dos próprios participantes.

Os orientadores ou educadores ligados ao processo de Educação não-formal, mas fora dos movimentos populares, normalmente estão acostumados a se inteirar em assuntos sociais, nos quais buscam o estudo do homem como um ser social que precisa ver seus direitos e ter seus valores reconhecidos. O perigo ocorre quando o professor procura impor aos alunos sua ideologia, seus propósitos e forma de pensar, mostrando somente as

desqualificações dos governos atuais ou anteriores, contrários ao seu pensamento político, e beneficiando-se da fragilidade intelectual do aluno semialfabetizado. Sobre isso, é oportuno destacar que:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve a curiosidade epistemológica sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto (FREIRE, 2006, p. 24-25).

Lima (2007), por meio de um olhar pontual, atesta que a intervenção pedagógica terá maiores e melhores significações quando não lhe forem negado os conteúdos das distintas áreas dos saberes, explorando o mundo do indivíduo, suas experiências e sua vida para enfatizar que a história do conhecimento, das construções do homem e de seu aprimoramento é a história de todos e de cada um. O trabalho pedagógico considerado por este ângulo certamente exige mais do professor e dos responsáveis pela oferta de Educação não-formal e também, se for o caso, de todas as instâncias da escola e seus resultados como frutos processuais, embora avaliados por vários instrumentos, pois sua ênfase não acontece por conta de uma prestação de serviços em que existe um momento previsto até para serem finalizadas as etapas do trabalho. Sua ênfase está na valoração da subjetividade do estudante, em seus valores, em sua visão de mundo e de suas perspectivas para com a produção do homem em sua identidade terrena.

A atualidade da Educação não-formal e a solicitação do mundo contemporâneo

O estado de São Paulo, com tanto avanço tecnológico e muito campo de trabalho, ainda possui um número assustador de pessoas que não sabem ler ou escrever, às vezes por terem vindo há pouco tempo de regiões nortistas ou nordestinas do país, ou mesmo nascidas ou vividas no estado de longa data, mas que por razões diversas não buscaram a escola com propósito de desenvolvimento. A maioria de pessoas analfabetas, segundo estatísticas oficiais, está nas regiões pobres dos interiores dos estados.

A falta de escolaridade representa uma dívida social do país para com a população que não teve condições de acesso à escola na idade devida, por culpa de políticas socioeducacionais não desenvolvidas nos governos municipal, estadual e federal.

Enquanto muitos países aumentaram o número de matrículas universitárias por perceberem a importância do capital humano, o Brasil vai ficando para trás do resto do mundo. Os efeitos são sentidos mediante a desigualdade social gerada em grande parte pela desigualdade educacional.

O avanço da tecnologia atingiu os países pobres ou em desenvolvimentos. A tecnologia no Brasil se encontra em pé de igualdade com países de primeiro mundo, visto que se têm, aqui, jovens universitários e profissionais capazes de desenvolver programas em todos os campos da ciência.

Porém, no local que sobra vaga de trabalho, falta mão-de-obra capacitada. O déficit é muito grande porque, enquanto a indústria e a economia, por meio da ciência, preocuparam-se com a expansão da descoberta de conhecimentos, os órgãos responsáveis pela educação não se preocuparam em formar pessoas para ocupar estas vagas.

Muitas empresas, reconhecendo esta falta de profissionais no mercado, assumiram a responsabilidade de educar seus funcionários não só profissionalmente como também pedagogicamente, enxergando um crescimento pessoal, e entendendo que o “funcionário contente” produz muito mais dentro de sua perspectiva mercadológica no espírito do capitalismo. A Educação não-formal é uma possibilidade para o encaminhamento desta problemática na discussão educação e trabalho, como se discutiu anteriormente. Assim, sabe-se que:

É evidente que, numa situação como a atual, não podemos esperar respostas vindas de cima. Nós mesmos é que devemos responder e, portanto buscar as respostas. Não individualmente, mas agrupando-nos com outros companheiros e com os pais de alunos que tenham inquietações semelhantes. A partir das definições comuns que a gente vai conseguindo, podemos ir definindo objetivos comuns, para o *aqui e agora*. (NIDELCOFF, 1997, p. 23. grifo do autor).

As propostas educacionais devem ser oferecidas pelas escolas e universidades para as pessoas sem qualquer discriminação. As parcerias entre o setor público e o setor privado são muito importantes no desenvolvimento de projetos educacionais quando há possibilidade de serem trabalhados com o indivíduo dentro de sua própria comunidade. Muitas vezes, o desinteresse pela escola acontece quando a dificuldade se torna grande neste emaranhado de vaivém – da casa para o trabalho –, gerando custo e cansaço da labuta diária do trabalhador.

Atualmente, a Educação não-formal brasileira está se voltando para o terceiro setor e ao voluntariado, participando da filantropia empresarial e da educação social, efetivando ações e utilizando práticas com o propósito de desenvolver saberes e reflexões críticas e conscientes a partir da realida-

de concreta, muitas vezes não explorada pela escola. Isto é muito importante, pois, embora não se trate de um conhecimento sistematizado, fornecerá pontos significantes entre o universo do que se sabe pela vivência e o universo intencional e formal da escola por meio das distintas áreas do conhecimento. Mesmo tendo conhecimento desta importância, muitas vezes a escola, como um todo, não reforça este importante passo a ser explorado nos fazeres pedagógicos, ora porque existe a justificativa de que o tempo cronológico das atividades escolares é limitado, ora porque há um demasiado zelo pela primazia do conteúdo que deve ser trabalhado, conforme estabelecido no planejamento de ensino.

Entende-se que a primazia na responsabilidade da escola deva ser a do sujeito sobre o objeto, e não do objeto sobre o sujeito, pois a relação que se estabelece não é a de que o sujeito está ou será orientado para o desenvolvimento do objeto (entendido aqui como a produção do conhecimento e das intervenções sobre o real) como causa final simplesmente, mas é a de que o sujeito da educação é o estudante, e os saberes e fazeres educacionais devem ser evidenciados e arranjados de tal forma que favoreçam seu processo de ensino-aprendizagem. Consequentemente, o objeto do conhecimento é um instrumento para o desenvolvimento do sujeito em todos os âmbitos de sua existência (LIMA, 2007). Neste caso, a Educação não-formal promove, no mínimo, uma ponderação sobre a escola e a sociedade, entre educação e trabalho – aprender a aprender dentro de um contexto e de uma realidade concreta.

Considerações finais

Ao se confrontar com questões tão diferenciadas no acesso ao estudo, como as diferenças sociais que geram falta

de oportunidades, o descaso dos órgãos públicos, o modo de vida do brasileiro que provoca o comodismo, a falta de apoio moral e econômico para com os professores, é preciso rever se os métodos e conceitos atuais estão compatíveis com o que se quer para a educação brasileira.

Não se tem ainda uma área específica do conhecimento para formação do professor de Educação não-formal e os cursos de formação de professores que existem no Brasil raramente enfatizam esta modalidade possível de oferta educacional. Fruto de lutas sociais, a Educação não-formal deve ser entendida como uma mobilização de segmentos organizados ou como uma modalidade de educação transformadora da vida e do trabalho. Nesta direção, recupera-se uma fala de Lima (2007), defendendo o educador como ator social que precisa se posicionar e entender que, como intelectual orgânico, deve percorrer outras leituras para, mais do que explicar a situação, também exercer seu papel social de diferenciação na formação de opiniões de seus alunos e da comunidade. A emancipação dos sujeitos pelo aprofundamento das solicitações coletivas, dentre outros caminhos, dá-se por meio da ação-reflexão-ação na travessia do aprender a viver juntos, mas que, até aí, existem inúmeros desafios a enfrentar, gerados pela necessidade de superar a problemática educacional (orientada por uma ideologia restrita interiorizada), quer no sentido teórico-metodológico, quer no sentido da produção ampla do conhecimento e suas finalidades. Dentre os desafios que a escola deve enfrentar, podem-se destacar: o rompimento com reducionismo tecnocrático no desdobramento da educação formal e a solicitação da visão de conjunto no conhecimento da vida escolar; a interação e a intervenção dos professores, alunos e comunidades como atores sociais que reivindicam, na solicitação de sua cidadania, o encampamento

da realidade propriamente dita para a resolução de conflitos e a formulação de orientações que sejam viáveis à vida social e escolar; e a formação de uma consciência coletiva como meio de conscientização da historicidade de seu papel e de posicionamento frente às desigualdades e injustiças sociais.

Uma vez não dando conta destas dimensões, a Educação não-formal recupera um recorte do sentido social de cidadania, materializando-o por meio de iniciativas que fazem diferença na vida de interlocutores sociais. Não se tratam de grandes programas ou mesmo de delimitação de sua abrangência. Trata-se de promover a aproximação e as interações entre os atores sociais, aos quais se possibilita a identificação, nas vozes dos seus interlocutores, da percepção da realidade vivenciada, dos sentimentos que esta realidade lhes provoca e das reivindicações que devem conduzir à garantia da educação como prerrogativa cidadã. As trocas entre os atores sociais provocam leituras para além do “intramuros” escolar para ressignificá-lo e orientar a formação do cidadão em sentido amplo da educação para a cidadania e mundo do trabalho; a superação do individualismo por meio de um processo de socialização da aprendizagem pela convivência e superação dos interesses e finalidade comuns.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Antonia Cristina Peluso de. *Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares*. Campinas SP: Alínea, 2004.
BIANCONI, Maria Lúcia; CARUSO, Francisco. Educação não-formal. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 1-3, oct./dec. 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000400013-8&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 de junho de 2008.

BORGES, Liana. O movimento de alfabetização de jovens e adultos do Rio Grande do Sul – MOVA-RS. Alfabetização e cidadania: *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, n. 16, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *De Angicos a ausentes: 40 anos de educação popular*. Porto Alegre: CORAG, 2001.

_____. *Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *O que é Educação*. São Paulo: Abril Cultural Brasileira: 1985.

DE SORDI, Mara Regina Lemes. O compromisso ético-político do educador na mediação do projeto pedagógico. In: BAGNATO, Maria Helena Salgado; COCCO, Maria Inês Monteiro; DE SORDI, Mara Regina Lemes (Orgs.). *Educação, saúde e trabalho: antigos problemas, novos contextos, outros olhares*. Campinas SP: Alínea, 1999.

FÁVERO, Osmar. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200017>. Acesso em: 27 de junho de 2008.

FERREIRO, Emília. *Com Todas as Letras: A alfabetização de crianças na última década do século*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1987.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho, et. al. Leitura e diversidade: uma janela para o mundo e os diferentes modos de

compreendê-la. In: 16º CONGRESSO DE LEITURAS DO BRASIL, 2007, Unicamp, Campinas/SP. *Anais do 16º Congresso de Leituras do Brasil*. Campinas: Unicamp, 2007. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem05pdf/sm05ss17_09.pdf>. Acesso em: 22 de outubro de 2008.

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

_____. *Movimentos sociais e luta pela moradia*. São Paulo: Loyola, 1991.

GRAZIANO Neto, Francisco. *Juventude consciente: conceitos e temas da política nacional*. Campinas, SP: Pontes; Brasília, DF: ITV, 2002.

LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. *A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para que?* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Paulo Gomes. *Saberes pedagógicos da educação contemporânea*. Engenheiro Coelho/SP: Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2007.

_____. *Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional*. Artur Nogueira SP, Amil, 2003.

_____. La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, San Ángel, México, D.F., v. 30, n. 3, 2000.

LIMA, Paulo Gomes; CASTO, Franciana; CARVALHO, Maria Aparecida Vivian de. Caminhos da universidade rumo ao século XXI: pontos e estratégias para a sua orientação na visão de educadores brasileiros. *Revista Paradigma* (Maracay). Maracay/Aragua, Venezuela, v. 31, n. 2, 2000.

LIMA, Paulo Gomes; DOMINGUES, Jacqueline Lima. Família e aprendizagem dos filhos na escola: algumas pontuações a partir da percepção de professores. *Acta Científica. Ciências Humanas*, Centro Universitário Adventista de São Paulo, Campus Engenheiro Coelho, v. 2, n. 13, 2007.

LIMA, Paulo Gomes; GARRIDO, Noêmia de Carvalho; MARQUES, Denise Travassos. Um olhar sobre a educação de jovens e adultos na fundação municipal para a educação comunitária (FUMEC/Campinas-SP). *Teoria & Prática*, Limeira, v. 4, n. 6, jan./jun. 2008.

LIMA, Paulo Gomes, et. al. Educação sócio-comunitário no atendimento às demandas de EJA na cidade de Campina/SP. *Revista de Ciências da Educação*, Aparecida, Ano IX, n. 17, 2007.

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleanora da Silva e Jeanne Sawaya. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, D.F.: Unesco, 2002.

MOURA, Tânia Maria de Melo. Um olhar avaliativo em torno do Programa Alfabetização Solidária. Alfabetização e Cidadania. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, São Paulo, v. 1, n. 16, jul. 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *A ciência e cultura*. Declaração de Hamburgo sobre jovens e adultos. Hamburgo: V Conferência Internacional sobre jovens e adultos (V CONFINTEA), 1997.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. Educação formal versus educação não-formal: impasses, equívocos e possibilidades de superação. In:

- PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Holambra; Editora Setembro, 2005.
- PITON, Ivania Marini. *A Educação e os des(caminhos) da cidadania*. Araucárias, 2002.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. Tradução de José Severo de Camargo. 8. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização Escolar*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- RIBEIRO, Vera Masagão. *Políticas e práticas de leitura no Brasil: para ler as políticas e as práticas de leitura no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2003
- SANTIAGO, Gabriel Lomba. *As utopias latino-americanas: em busca de uma educação libertadora*. Campinas: Alínea, 1998.
- SILVA, Rita de Fátima da; SEABRA, Luiz Jr.; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. *Educação física adaptada no Brasil: da História à Inclusão Educacional*. São Paulo: Phorte, 2008.
- SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. *Valores em educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SOARES, Leôncio. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SOARES, Magda. Alfabetização: a ressignificação do conceito. Alfabetização e Cidadania. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, São Paulo, n. 16, jul. 2003.
- VICENTINI, Adriana Alves Fernandes; SANTOS, Inês Henrique dos; ALEXANDRINO, Ronaldo (Orgs.). *O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos*. Campinas: Graf. FE, 2006.

Escotismo: um espaço para a Educação não-formal e para a atuação do pedagogo

Scouts: an space from the Non-formal education and the actuation of pedagogue

recebido: 05/12/2008
aprovado: 03/02/2009

Carla de Aparecida Fernandes

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)/Guarapuava - Paraná)

Leila Regina Ribeiro

Graduanda do curso de Pedagogia da UNICENTRO

Solange Aparecida de Oliveira Collares

Professora Mestre pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO. E-mail: solcollares@yahoo.com.br

Resumo

O objetivo deste artigo foi desenvolver uma reflexão acerca dos espaços educacionais não-formais, como o Movimento dos Escoteiros Guara-Puava, no estado do Paraná, procurando

identificar a atuação do pedagogo. Busca-se analisar diferentes níveis de idade do escotismo. A metodologia utilizada foi a pesquisa teórica qualitativa, tendo como método de abordagem um estudo de caso. O referencial teórico está fundamentado na pedagogia social, que passa por Rousseau até Maria da Glória Gohn, propondo o comunitarismo nacional, isto é, o entrosamento e o serviço ao próprio povo como um todo, numa unidade de valores, sentimentos e atitudes. Este estudo visa contribuir para a prática docente, construindo, assim, relações com a Educação não-formal explícita nesta pesquisa.

Palavras-chave

Movimento escoteiro, Educação não-formal, atuação pedagógica.

Abstract

This article aimed at developing a reflection on the non-formal educational spaces, such as the moving of the Guara-Puava scouts, trying to identify the role of educator, we analyze different levels of age in Scouting. The methodology used was the theoretical qualitative research, having as an approach method a case study. The theoretical framework is Maria da Glória Gohn, proposing the national communitarians, that is, the dialogue and service to the people as a whole unity of values and attitudes. This study aims to contribute to the teaching practice thereby building relations with Non-formal education explicit in our research.

Keywords

Movement of the Boy Scouts, Non-formal education, educational performance

Introdução

O presente trabalho tem por finalidade fazer a análise do grupo do escotismo como espaço para a Educação não-formal. Ao se estudar a Educação não-formal desenvolvida junto a grupos sociais organizados ou a movimentos sociais, devem-se ponderar as questões de metodologias e modos de funcionamento, por serem processos mais relevantes na aprendizagem, observando o campo de atuação do pedagogo no projeto educativo do Movimento Escoteiro, por meio das práticas esportivas e educativas nos vários grupos de jovens. O Movimento Escoteiro¹ é um movimento educacional para jovens, contando com a ação de voluntários, que valoriza a participação de pessoas de todas as origens sociais, raça e crenças, de acordo com o propósito e o método escoteiro. É um movimento que não possui vínculo político-partidário, contribuindo com um trabalho junto aos jovens e priorizando a formação do cidadão brasileiro.

De acordo com Gohn (2008), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) explicita que a Educação não-formal, na qual se incluiu a escoteira, é a atividade educacional organizada externamente ao sistema formal, e que tem como propósito servir a uma clientela, determinada, com objetivos educacionais identificáveis.

Os indivíduos estão cada vez mais isolados e estressados, são pessoas desenraizadas, sem pertencimentos. Trata-se, portanto, de uma sociedade onde incluídos competem em grupos seletos e muitos excluídos vagam e migram em diferentes áreas e espaços (GOHN, 2008, p. 94).

Percebe-se assim, nas formações docentes, uma ausência de cursos de aperfeiçoamento e especialização para a área

da educação do terceiro setor, pois não se encontra a educação formal ligada com a não-formal. O que vem ocorrendo é que o sistema escolar está mais preocupado em repassar conteúdos do que trabalhar a necessidade de cada aluno, ou instigar o próprio aluno a descobrir sua identidade dentro da sociedade, ou levar o indivíduo a uma reflexão acerca de si mesmo, de seus valores, do seu conhecimento e, principalmente, daquilo que é novo.

No Brasil, a prática da Educação não-formal se iniciou com a alfabetização de adultos. A partir daí, aconteceram várias formas de relação entre o campo educacional, serviço social, assistência social e os movimentos sociais. Esse novo ramo veio em complemento à educação formal.

A Educação não-formal é aquela que não é intencional, não planejada, não estruturada, aquela que trabalha e forma a cultura política de um grupo, desenvolve laços de pertencimento. A meta que esta educação tem é a transmissão de informação política e sociocultural, educando o ser humano para civilidade. O grande educador na educação formal é o professor, diferentemente da Educação não-formal, na qual o educador é aquele que integra e interage com o grupo. Assim, é a experiência das pessoas em grupos que gera o aprendizado. Para Gohn (2008), a Educação não-formal constitui um processo com quatro campos e dimensões.

O primeiro envolve consciência, aprendizagem na política, conscientização dos indivíduos à compreensão dos seus interesses. O segundo campo compreende a capacitação dos indivíduos para o mercado de trabalho, desenvolvendo aprendizagens e habilidades para o desenvolvimento das potencialidades. O terceiro campo abrange a aprendizagem em exercícios de práticas, sendo uma educação para a civilidade, com objetivos comunitários. O quarto campo desenvolve

uma aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, tendo como uma forma espontânea de ensinar, podendo também interferir na delimitação do conteúdo didático.

Na educação formal, destacam-se os professores, especialistas da ação educativa, ou seja, os que planejam, supervisionam, subsidiam e sistematizam o processo de ensino. Na Educação não-formal, existem aqueles que são formadores, animadores, instrutores, técnicos e consultores, enfim, aqueles que desenvolvem atividades em empresas, lugares públicos e privados, Organizações Não Governamentais (ONGs) etc.

As metodologias operadas no processo de aprendizagem da Educação não-formal parte da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir de problemas encontrados diariamente no cotidiano de cada indivíduo. O conteúdo é aquele que, a partir da necessidade, vai se desenvolvendo como tema, e, assim, construído no processo.

Pode-se dizer que a linha mestra da educação escotista é a natureza. Segundo o fundador do Movimento do Escotismo, Powell (1975, p. 32), “a grande mestra dos jovens deve ser a natureza. Os bosques a explorar, as montanhas a conquistar, os rios a percorrer constituem a grande e esplêndida escola da vida, infeliz, ignorada por tantos jovens,”

O Movimento dos Escoteiros acredita que a partir do momento em que a criança e o jovem entram em contato com a natureza, eles aprendem e adquirem o equilíbrio necessário para conviver com os demais.

A missão do escotismo é contribuir para a educação dos jovens por meio de atitudes, para que possam construir um mundo melhor, onde as pessoas se desenvolvam plenamente e desempenhem um papel construtivo na sociedade.

Outro objetivo do Movimento dos Escoteiros é o preparo para a cidadania. Ela é pensada no coletivo, pois os participantes

estão sempre atrelados uns aos outros em prol do desenvolvimento pessoal. Os procedimentos metodológicos utilizados estão mais vinculados à fala do que à escrita, pois, ao se expressarem pelas palavras, seus integrantes articulam seu processo de ensino-aprendizagem ao universo de saberes sobre a realidade em que vivem. O exercício da aprendizagem dentro do Movimento Escoteiro gera a normalização de procedimentos, inscrevendo em leis próprias a participação dos seus integrantes na discussão das prioridades para o crescimento pessoal e o respeito para com o próximo.

Nascimento do grupo escoteiro na Inglaterra

O escotismo teve início em Londres, em 22 de fevereiro de 1857, tendo como seu grande fundador Robert Stephenson Smyth Baden Powell.

Desde menino, Powell aprendeu em caminhadas e excursões a ter autoconfiança e cuidar de si mesmo. Desta forma, encontrou apoio de sua mãe e de seus irmãos, pois era órfão de pai.

Em seu desenvolvimento no colégio, demonstrou ser muito popular pela sua inteligência e bom humor. Além de seus estudos, tinha habilidades para desenhar, tocar piano, flauta e violino, e, concluindo o curso ginásial, ingressou no exército inglês, destacando-se muito pela sua competência, honestidade e exemplo como líder.

Tendo sempre este lado brilhante em sua carreira militar, organizou um grupo de jovens cadetes adolescentes a fim de desempenhar tarefas, como: comunicação, primeiros socorros, cozinhar e outras habilidades, estimulando, assim, criatividade e responsabilidade nos jovens.

Assim, satisfeito com o programa que havia criado, Powell realizou também uma experiência organizando um acampa-

mento com 20 meninos, na ilha de Brownsea, litoral da Inglaterra, aflorando, desta maneira, mais e mais sua dedicação para com a juventude. Afastou-se de suas funções no exército e se dedicou inteiramente à orientação e organização do Movimento de Escoteiros. Tudo isto foi um sucesso.

Com isso, verifica-se que o escotismo, surgindo na Inglaterra com Robert Baden Powell, começou também a se expandir para outras nacionalidades, sendo que nem mesmo as duas Guerras Mundiais o enfraqueceram. Powell veio a falecer em 8 de janeiro de 1941, mas seus ensinamentos percorreram o mundo inteiro, chegando inclusive na cidade desta pesquisa.

Fundação do grupo Guara-Puava

O Movimento dos Escoteiros em Guarapuava, estado do Paraná, tem suas raízes na década de 1920, porém, somente em 14 de março de 1984, com novas expectativas, ressurgiu o grupo com o nome de Guara-Puava, sendo o mentor o professor Ozório Cezar Moraes de Freitas. A primeira reunião aconteceu no dia 18 de março de 1984, no colégio Nossa Senhora de Belém, tendo como participantes pais e convidados.

O primeiro acampamento foi realizado no parque Lacerda Werneck, nos dias 23 e 24 de junho de 1984, com a presença do Grupo de Escoteiro de Laranjeiras do Sul, que apoiou o novo grupo, participando desde o primeiro momento de suas atividades. O grupo se expandiu, por isso decidiu-se mudar a sede. As reuniões, que aconteciam no Colégio Nossa Senhora de Belém, passaram a ocorrer no parque Lacerda Werneck.

A organização mundial do movimento é internacional – não governamental –, composta pelas associações escoteiras

nacionais reconhecidas. Há cerca de 28 milhões de escoteiros, entre eles jovens e adultos, em 216 países e territórios.

Existem 155 países com associações reconhecidas pela organização mundial dos escoteiros e 26 territórios onde o escotismo está presente por meio de filiais de associações escoteiras. Existem ainda 35 países onde o escotismo é praticado, mas que não possuem uma associação escotista reconhecida como membro Organização Mundial do Movimento Escoteiro (OMME). No entanto, em seis países não existe o movimento.

O grupo completo é constituído de quatro seções, uma de cada ramo para oferecer aos membros o programa progressivo e contínuo: alcateia de lobinhos – 7 a 10 anos; tropa de escoteiros – 11 a 14 anos; tropa de escoteiros seniores – 15 a 17 anos; clã de pioneiros – 18 a 21 anos.

O valor do símbolo escotista

Um símbolo é uma imagem ou figura que possui uma característica que lhe permite representar a realidade ou um conceito. Por isso existe em qualquer símbolo um significado e um significante. O significante é uma imagem perceptível de alguma coisa. O significado é o conceito a que se refere esse significante (POWELL, 1998, p. 85).

O Movimento Escoteiro tem como símbolo a flor-de-lis, escolhida por Powell. Ele queria recompensar o esquadrão de cavalaria que comandava e resolveu pedir autorização do departamento de guerra para conceder a cada homem um emblema, que iria qualificá-lo e distingui-lo dos demais. Foi

concedida, assim, a flor-de-lis, sendo seu significado atribuído à pureza e à candura da alma de criança. A história da flor conta que há muitos séculos, na Índia Antiga, ela simbolizava a vida e a ressurreição. Já no Egito, era um atributo do deus Hórus, cerca de 200 anos a.C.

O atual significado que se deve ler na flor-de-lis é que aponta na direção certa e para cima, não virando nem à direita, nem à esquerda, uma vez que estes caminhos poderiam levar de novo para trás.

As estrelas nas pétalas também podem ser interpretadas como indicação do caminho a ser evitado, embora seu significado mais conhecido seja o dos dois olhos do lobinho que se abriram antes de se tornar escoteiro, quando obteve sua insígnia.

As três pétalas que contém a flor-de-lis relembram os princípios escoteiros, os quais são definidos na promessa escoteira, de base moral, ajustando-se aos progressivos graus de maturidade do indivíduo. São eles: dever para com Deus – adesão aos princípios espirituais e vivência ou busca da religião que os expresse, respeitando as demais; dever para com a pátria – lealdade ao país em harmonia com a promoção da paz, compreensão e cooperação local, nacional e internacional, exercitadas pela fraternidade escoteira; dever para com o próximo – respeito e solidariedade ao próximo, participação ativa no desenvolvimento da comunidade e valorização do equilíbrio da natureza.

No símbolo escotista, verificou-se o significado do nó, do laço e das cordas. O nó não se desata, e simboliza a força da unidade e irmandade do movimento escotista, pois a união é de suma importância para o desempenho positivo no desenvolvimento geral do grupo. O laço é a irmandade, e o círculo de cordas ao redor lembra a unidade do movimento mundialmente.

O símbolo ainda é representado por duas cores: branco, que é atribuído à pureza, e o roxo, significando a liderança e serviço. No símbolo brasileiro, tem-se o Cruzeiro do Sul, e o lema escoteiro é “Sempre Alerta”, sendo que cada país diferencia o símbolo escotista de acordo com sua bandeira.

O método do grupo escoteiro

A missão do escotismo é contribuir para a educação dos jovens para que participem da construção de um mundo melhor, onde as pessoas se desenvolvam plenamente e desempenhem um papel construtivo na sociedade.

Esta missão se cumpre pela aplicação do método escoteiro, o qual transforma o jovem em agente principal do seu desenvolvimento, de modo a chegar a ser uma pessoa autônoma, solidária, responsável e comprometida. Os jovens deverão atender para determinados princípios: espirituais, sociais e pessoais, que são partes essenciais do método.

Boxo (2002) evidencia que o método dos escoteiros é de aplicação eficaz, planejada e sistematicamente avaliada. Visa deixar claro que o método escoteiro é uno, tanto que a palavra é usada no singular, e inclui o uso simultâneo dos cinco tópicos.

O primeiro tópico diz respeito à “aceitação da promessa e da lei escoteira”, que é o principal elemento do método; é o convite pessoal a cada jovem, em um momento determinado da progressão, para que formule sua promessa escoteira por meio desse compromisso; é para que o jovem aceite livremente, diante do seu grupo de companheiros, ser fiel à palavra desempenhada e fazer o melhor possível para viver de acordo com a lei.

O segundo tópico é “aprender fazendo”. A aprendizagem pela ação é um componente essencial à educação ativa, em

que os jovens aprendem por si mesmo por meio da observação do descobrimento, da elaboração, da inovação e da experimentação. Esta aprendizagem não-formal permite viver experiências pessoais que interiorizam e consolidam o conhecimento, as atividades e as habilidades.

O terceiro tópico é a “vida em equipe”. Um fator fundamental do método é a vinculação a pequenos grupos de jovens de idade semelhante, equipe denominada de tropa sistema de patrulha. Estas equipes aceleram a socialização, identificam seus membros com objetivos comuns, ensinam a estabelecer vínculos profundos com outras pessoas, gerando responsabilidades progressivas, proporcionam autoconfiança e criam espaço educativo privilegiado para que o jovem cresça e se desenvolva.

O quarto tópico é as “atividades progressivas, atraentes e variadas”. Os jogos oferecem excelentes oportunidades para experimentar, aventurar, imaginar, criar, e muito mais, sendo, portanto, uma ocasião de aprendizagem significativa e um espaço para experiências em que o jovem é o protagonista. No jogo, ele desempenha suas atitudes com outros jovens, assume responsabilidades, mede forças para aprender a perder, avaliando seus erros e acertos. Estas atividades permitem aos jovens extrair experiências pessoais que levam à conquista dos objetivos para as diferentes etapas do seu desenvolvimento. Os objetivos se encaminham progressivamente para o cumprimento do objeto educativo do movimento, os quais se baseiam nas necessidades do desenvolvimento harmônico dos jovens e se ajustam conforme as suas possibilidades nas diferentes idades.

O quinto tópico é o “desenvolvimento pessoal com orientação individual”. A realidade é o ponto de vista dos jovens, e a confiança e a potencialidade de cada membro são estimuladas pelo exemplo pessoal do adulto, isto é, o chefe

do movimento. O desenvolvimento progressivo dos jovens é destacado por meio de diversos atos que comemoram sua história pessoal. Pelo cerimonial escotista, renova-se o sentido do símbolo, reforça-se a unidade do grupo e se cria o ambiente propício à reflexão em torno dos valores que permeiam as atividades de todos os dias.

Nos processos de crescimento dos jovens, o educador adulto, permanecendo como tal, incorpora-se alegremente ao dinamismo juvenil, dando testemunho dos valores do Movimento Escoteiro e ajudando os jovens a descobrirem o que não poderiam descobrir sozinhos. Este estilo permite estabelecer relações horizontais de cooperação para a aprendizagem, facilita o diálogo entre gerações e demonstra que o poder e a autoridade podem ser exercidos a serviços da liberdade daqueles a quem se educa, dirige e governa.

Atividades do Movimento Escoteiro no campo pedagógico

No Movimento Escoteiro, existem inúmeras atividades que são apresentadas dentro de um roteiro, denominado de IBOA, o qual significa Inspeção, Boas-vindas, Oração e Avisos. Este roteiro, bem planejado, faz com que os escotistas sintam prazer na sua participação.

[...] a idéia de jogo infantil parece escapar à nossa compreensão. Um jogo infantil, como o entendia, não precisa de treinadores, árbitros ou espectadores; utiliza qualquer espaço e equipamentos disponíveis; é jogado por prazer (POSTMAN, 1999, p. 18).

O autor entende também que nos dias atuais é difícil encontrar crianças e jovens participando de brincadeiras ou

jogos. O Movimento Escoteiro, no entanto, faz este resgate da prática da aprendizagem por meio dessa ludicidade, na qual o prazer e a descontração de estar participando de atividades educacionais, por meio das brincadeiras e jogos, são extremamente normais para os escoteiros.

O objetivo é criar interesse no jovem a experimentar as diversas naturezas de trabalho, até encontrar aquela habilidade que mais se adapta ao integrante do movimento, não importando se é jovem ou criança, mas sim que essa habilidade venha dar prazer ao ser executada.

Para a prática das atividades, os escoteiros se reúnem em grupos, e esta união é que leva o jovem a criar uma atmosfera de romance e aventura; é o que os atrai e os prende a uma vida ativa e intrigante ao ar livre.

Como regra geral, quando faltarem idéias não queiram impor, nas atividades escoteiras aquilo que pessoalmente você julga que deve ser apreciado. Procure, ao contrário descobrir (ouvindo e perguntando), quais as atividades que eles mais gostam, em seguida procure o modo de aproveitá-las, tornando-as eficientes, úteis e benéficas aos jovens (POWELL, 1998, p. 26).

As atividades educativas dentro do Movimento Escoteiro devem proporcionar aos jovens um sistema de jogos e práticas o qual corresponda a seus desejos, instintos e aspirações, levando, assim, o jovem a pensar, refletir e agir, não fugindo dos padrões educacionais, mas interagindo com os mesmos.

O movimento incentiva o participante com treinamento técnico, por meio de certificado de eficiência. Há certificados de todas as espécies e habilidades, contendo trabalhos manuais passatempos, artes, ofícios etc. Há certificados de especificidade em natação, pioneirismo, cozinha, carpintaria e outras habilidades.

Para expandir o caráter do participante em qualquer nível de atuação, o chefe escoteiro atua como observador, reconhecendo o talento especial da cada um, isto é, age como intermediário na escolha de uma profissão ou carreira.

No movimento escotista, deve ser seguida uma ordem para a elaboração das atividades, a fim de instigar no participante o interesse pelas mesmas. As etapas são: escolher o tema e estabelecer objetivos da atividade; verificar qual a área de desenvolvimento que serão trabalhadas; selecionar os objetivos educacionais individuais; estipular a duração e recursos humanos necessários; escolher os elementos que serão utilizados – jogos, instruções etc.; observar as necessidades de materiais e o que deve ser confeccionado; definir o responsável pela aplicação e pela observação das atividades; definir os critérios de avaliação e a maneira de avaliar a participação de cada jovem.

O acompanhamento da progressão pessoal de um jovem durante sua participação em uma atividade se dá por meio da observação da sua reação na: participação, disposição, empenho, envolvimento com a atividade, incentivo aos companheiros, entusiasmo, comportamento diante da vitória ou da derrota, respeito pelas diferenças individuais e interesse em aprender.

Esse acompanhamento é feito pelo responsável da atividade para perceber a real mudança de atitude em todos os aspectos do desenvolvimento do integrante, constatando, assim, sua aprendizagem, e verificando a assimilação do conhecimento ou da habilidade, além da incorporação de atitudes por meio de situações práticas. Para isto, é necessário promover três momentos distintos: um para ensinar, outro para fixar o aprendizado e o último para avaliar, em uma só atividade ou nas próximas. Como todo aprendizado está sujeito ao esquecimento, é importante retornar a ele periodicamente.

Durante o acompanhamento, os avanços e a evolução de cada um são notórios. Esta análise pode revelar à necessidade de reforço ou mudança de abordagem. Ao observar a conduta das crianças e adolescentes em oportunidades e situações variadas, o responsável pelo grupo pode verificar se houve incorporação de atitudes desejáveis ao comportamento anterior.

As conclusões devem ser registradas para que sirvam de referências para outras atividades. Se houver erros, que sejam levantadas possibilidades para corrigi-los ou evitá-los. As análises podem indicar também os próximos passos a serem seguidos, e se há a necessidade de retomada. Esses procedimentos reportam para aspectos que a literatura na área da avaliação educacional tem salientado, dentre eles, aquele que evidencia que:

O professor deverá buscar uniformidade nas repostas dos alunos provocando diversas formas de expressão. O aluno constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Portanto depende das condições desse meio, da vivência de objetivos e situações para ultrapassar determinados estágios de desenvolvimento e ser capaz de estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas (HOFFMANN, 2006, p. 41).

As atividades são avaliadas de maneira que ofereçam subsídios para novas programações, por meio de uma reflexão da equipe escotista, a qual considera as manifestações dos jovens. Em seguida, são elaboradas as análises, e, nestas, não basta perguntar se o método escoteiro esteve presente, mas também se as atividades foram progressivas, se oportunizaram a vida em equipe, se o jovem teve oportunidade de aprender fazendo, entre outras observações.

Dessa forma, percebe-se que o Movimento Escoteiro também provoca em seus integrantes a possibilidade de aprendizagem a partir da interação com o meio em que vivem, e faz com que a criança ou o adolescente comprometa-se com o próprio desenvolvimento.

As atividades educativas dentro do movimento seguem as seguintes características em sua elaboração: ser desafiante – deve conter um desafio que estimule o jovem a se superar dentro do alcance de suas possibilidades; ser útil – deve permitir experiências que acarretem em efetiva aprendizagem, e para que sua atividade seja educativa não basta ser espontânea ou plena de ação, é preciso que se crie oportunidade de aperfeiçoamento ao jovem; ser recompensável – deve produzir no jovem a sensação de haver satisfeito algum desejo; ser atraente – deve despertar no jovem o interesse ou desejo de realizar, por ser do seu agrado, pela sua originalidade ou por curiosidade.

Várias atividades podem produzir a conquista de um objetivo educacional. Isto permite criar opções e reforçar o aprendizado a partir de experiências diversas. Por outro lado, uma atividade pode conduzir a conquista de vários objetos educacionais, sendo assim, as atividades devem ser usadas com frequência para criar um modo habitual de atuar, devendo sempre respeitar uma sequência e apresentando desafios de complexidade crescente. Toda atividade humana, ainda que não se tenha consciência disso, está orientada para a conquista de objetivos.

A educação, como tudo que é feito, também tem objetivo, mas, diferentemente do que ocorre com as atividades rotineiras que incluem objetivos sem chegar a mencioná-los, a atividade educativa não pode ser imaginada sem que se expressem claramente os objetivos para os quais ela está direcionada.

Além disso, os processos educativos não apenas fixam os objetivos para si mesmos, mas também propõem àqueles que participam do processo, e é isso que os tornam propriamente educativos. Sendo assim, a tropa escoteira precisa dispor de uma malha de objetivos que propõem aos jovens: desenvolver sua personalidade sob todos os aspectos, estabelecer uma pauta para que cada jovem alcance seu propósito de acordo com sua idade e seu próprio modo de ser, e servir de base para avaliar seu desenvolvimento pessoal.

[...] nenhuma atividade leva à conquista de objetivos educativos por si mesmos, mas só quando aplicado em conjunto com todos os elementos do método escoteiro. Foi por isso que, ao falar da aprendizagem na patrulha, dissemos que os espaços da tropa não estão vazios, mas preenchidos por um tecido invisível. Este campo de aprendizagem parte da vida de um grupo que reúne, entrelaça e harmoniza todos os elementos do método escoteiro. (POWELL, 1975, p. 96).

O escotista é um educador. Este é o aspecto mais conhecido, central e evidente do papel que ele desempenha, mas não é o único, e nem pode ser dissociado dos papéis anteriores. O educador age com culminância do seu papel de projetista da missão, administrador de uma visão, motivador e gerador de compromissos.

Não há aprendizagem onde não há sentido de missão, nem existe espaço educativo que resulta da vida de grupo, isto é, a interação entre todos os elementos do método escoteiro. Também não funciona o processo educativo se não existir uma visão compartilhada sobre o futuro, o qual, todos juntos, pretendem construir. Do mesmo modo, não há aprendizagem se os jovens não estão motivados e não

assumem um compromisso voluntário com seu processo de desenvolvimento pessoal. Por isso, a função do escotista como educador é um traço de união entre todas as funções anteriores.

O papel de educador escoteiro também não se exerce da forma clássica como se está habituado em outros ambientes educativos. Quando foi analisada a patrulha como comunidade de aprendizagem, foi dito que toda aprendizagem era um processo de transformação. Por isso, ao agir como educador, o escotista é um agente de transformação.

A participação e a antecipação são os traços característicos da aprendizagem por meio do método escoteiro, devendo ser entendida como um processo crescente e voluntário de cooperação e diálogo entre os jovens em torno de assuntos comuns, de interesse da patrulha.

Objetivo das atividades nas áreas de desenvolvimento

O Movimento dos Escoteiros tem por objetivo contribuir para que os jovens assumam seu próprio desenvolvimento, especialmente do caráter, ajudando a realizar suas plenas potencialidades físicas, intelectuais, sociais, afetivas e espirituais como cidadãos responsáveis, participantes e úteis em suas comunidades. O desenvolvimento que o movimento preconiza está em plena consonância com a inteligência definida e com a capacidade de resolver problemas em várias dimensões do seu intelecto. Nas palavras de Weingartner (1972, p. 156), “como a maior parte da nossa instrução formal consiste em aprender a tomar decisões (respostas de sim ou não em sistemas fechados), somos propensos a supor que tal critério é aplicável a todas as situações.”

Na Educação não-formal, essa tomada de decisão não é tão criteriosa, em especial no movimento escoteiro, pois

tanto as crianças como os jovens são instigados a levantar hipóteses sobre as atividades a serem desenvolvidas sem a necessidade de exatidão nas respostas. O conjunto das atividades deve permitir a conquista equilibrada dos objetivos educacionais em todas as áreas de desenvolvimento. Neste contexto, o escoteiro se torna sujeito consciente de seu processo educacional.

No desenvolvimento pessoal, especialmente do caráter, Powell (1975) sempre deu êxito a este desenvolvimento, pois uma personalidade equilibrada e bem desenvolvida sempre terá forte contribuição em sua infância e juventude. Pode-se aqui destacar que poucos movimentos dão a devida ênfase a este importante aspecto do desenvolvimento pessoal do caráter.

O desenvolvimento intelectual valoriza muito mais do que a simples aquisição de conhecimentos, do que a capacidade de raciocínio para induzir e deduzir. O mais importante é a tranquilidade na busca e na utilização de novos conhecimentos. Nas diversas atividades, pôde-se observar essa progressão no desenvolvimento da memória e de operações, tais como comparar, interpretar, criticar, formular hipóteses e decidir.

O desenvolvimento social se inicia na vivência oferecida em pequenas equipes, nas quais são indispensáveis a prática da cooperação e a ampliação das oportunidades de compreender as exigências para uma liderança adequada e participativa. As decisões colegiadas permitem à criança e ao jovem sentirem as responsabilidades necessárias e as liberdades possíveis numa pequena comunidade.

O Movimento Escotista concede aos escotistas grande valor ao companheirismo com os demais integrantes de sua equipe e, mais tarde, na escolha de amigos. A criança tem no

escotismo, muito mais que em qualquer outro movimento, a ocasião de um adequado desenvolvimento afetivo, essencial para alcançar sua própria maturidade.

Finalmente, a dimensão espiritual, a qual tem no Movimento dos Escoteiros um ambiente propício para expressar seu amor para com Deus de forma espontânea, indiferentemente da sua religião no âmbito familiar, proporciona aos escoteiros o convívio com a natureza, respeitando as plantas e aos animais, e a solidariedade ao próximo, respeitando assim Deus.

A atuação do pedagogo

No Movimento Escoteiro, há vários voluntários, cada um com sua formação profissional, entre eles: advogados, dentistas, médicos, pedagogos e outros. Cada um destes representantes contribui de acordo com sua especificidade no desenvolvimento de atividades, o que leva o participante a ter uma postura crítica no meio social em que vive.

A identidade profissional do pedagogo é reconhecida nos diversos campos de atuação, tendo como base a ação pedagógica, por meio da teoria e da prática. Há algum tempo que a ciência da educação estendeu seu campo de atuação muito além dos muros da escola, podendo, assim, o pedagogo atuar em diversas práticas educativas dentro da sociedade.

O pedagogo, dentro do grupo do escotismo, tem um papel fundamental no desenvolvimento das atividades metodológicas, avaliações e planejamentos em geral. Ele, dentro de um ambiente não-formal, tem como meta principal propiciar ao sujeito a construção da sua identidade, comprometido com a formação humana, sendo que esta é medida pelos elementos da natureza.

Nesse espaço de atuação do escotismo, o papel a ser desempenhado pelo pedagogo está voltado para uma Educação

não-formal. Ele é o profissional responsável pela problemática da prática educativa. Como salienta Libâneo (1999, p. 28), “em suas várias modalidades onde haja uma intencionalidade, o pedagogo, portanto é o cientista da educação”, propiciando, desta forma, a aplicabilidade do contexto teórico nas atividades práticas por meio de jogos e projetos desafiadores.

O pedagogo atua como um sujeito que interage com os demais participantes da sua prática, apresentando dúvidas e inquietações, buscando, juntos, as melhores formas de encaminhar as propostas debatidas para execução do processo ensino-aprendizagem. É por intermédio do pedagogo que são alcançados vários objetivos, tornando-se um mediador da organização do trabalho pedagógico e da adaptação das atividades dos manuais do grupo do escotismo, envolvendo as várias faixas etárias.

Buscando a formação do indivíduo com base nos princípios do escotismo, os quais são dever para com Deus, com a Pátria e com o próximo, mantendo uma relação de proximidade com a natureza, por meio da observação e do contato com o meio, o indivíduo poderá extrair elementos que contribuam com a formação do seu caráter.

Na medida em que o pedagogo se aprimora em seus estudos, ele pode intervir no processo de desempenho daqueles que necessitam de suas experiências, modificando a realidade educativa.

O pedagogo deve ser um profissional competente e compromissado com seu trabalho, cabendo orientar a prática educativa conforme exigências impostas pelo processo de ensino. A presença do pedagogo no âmbito não-formal torna esse processo de aprendizagem como algo em que todos compartilham suas experiências e buscam novos conhecimentos por meio de estudos e pesquisas, nas quais se refletem suas práticas em equipe ou individualmente.

Na Educação não-formal, na qual se inclui o Movimento escotista, o pedagogo requer uma nova prática que tenha cunho libertador e um comprometimento com a coletividade. O pedagogo provoca o indivíduo ao ato reflexivo e ao pensamento crítico, concretizando uma reflexão que organiza a ação, podendo, assim, conquistar a emancipação do indivíduo, para que o mesmo faça suas próprias opções e que suas atitudes sejam de caráter crítico.

Análise de dados

Está análise, para verificação de como está se desenvolvendo a Educação não-formal no âmbito do Movimento dos Escoteiros Guara-Puava, deu-se a partir de dois questionários, sendo um elaborado para os pais e outro para os escoteiros.

Foram distribuídos os questionários para 12 pais, com as seguintes perguntas: Qual sua expectativa como pai em relação ao Movimento dos Escoteiros? Em qual área da aprendizagem o Movimento trouxe mudança para seu filho? Com relação à vida escolar de seu filho (a), você notou avanços em sua aprendizagem? Sendo responsáveis por seus filhos, você tem interação e conhecimento da existência de deveres e leis que devem ser cumpridas dentro do Movimento dos Escoteiros?

No primeiro questionário, foram observadas as expectativas, os aprendizados, os benefícios e o interesse que os pais têm em relação ao grupo, e como é a atuação dos mesmos no que diz respeito ao grupo de escoteiro do qual seu filho participa.

Os pais relataram que os filhos, com permanência no grupo, atualmente são mais obedientes, responsáveis e organizados em suas atividades, principalmente no âmbito escolar,

e citam que o grupo contribuiu, em especial, para o desenvolvimento do caráter de seus filhos. Alguns pais também argumentaram que estão dando continuidade ao trabalho desenvolvido no grupo, ou seja, tudo o que é ensinado para as crianças, adolescentes e jovens dentro do Movimento dos Escoteiros, é também proposto em seus lares.

Essa interação entre o movimento e os pais contribui para uma educação contínua não-formal dentro da família, tornando a mesma bem estruturada.

Percebe-se que a maioria dos pais apoia seus filhos e se integra no movimento, participando gradativamente, acompanhando-os no grupo e incentivando-os, pois, nas palavras de Cury (2003, p. 21), “os pais que vivem em dar presentes para seus filhos são lembrados por um momento, mas os pais que se preocupa em dar sua história aos filhos se tornam inesquecíveis.”

Os pais que aceitaram responder ao questionário manifestaram preocupação em saber o conteúdo dessa Educação não-formal, na qual o Movimento dos Escoteiros Guara-Puava faz parte. Demonstraram ser pais preocupados em participar da vida ativa de seus filhos, não sendo apenas meros expectadores da situação, mas sim pais atuantes.

No segundo questionário, foram elaboradas quatro perguntas a serem respondidas pelos escotistas, a saber: Por que a escolha deste grupo? Como era e como tem sido sua vivência familiar a partir da sua permanência no grupo? Todos os dias se veem e se ouvem notícias de famílias sendo desestruturadas e crimes hediondos, se você pudesse intervir nesse processo, de que maneira aconteceria? Quais as atividades no grupo que você acha interessante?

O questionário foi aplicado para os participantes das equipes de lobinhos, escoteiros e seniores, sendo escolhido três de cada

ramo. A escolha de quem respondeu ao questionário foi voluntária. Conseguiu-se observar, sob o ponto de vista próprio dos entrevistados, que o escotismo proporcionava desenvolvimento físico, psíquico e mental, pois despertava nos integrantes a disciplina, a coragem, a cortesia e o patriotismo.

Percebe-se também nesta análise que os integrantes amam o que fazem. As atividades, os acampamentos, os colegas e o grupo em geral são para eles quase que uma família, sendo que esta tem por objetivo encontrar a melhor forma do desenvolvimento de seus integrantes, pois como já citava Rousseau (1983, p. 23), “a mais antiga de todas as sociedades, e a única natural, é a da família; ainda assim só se prende os filhos ao pai enquanto dele necessitam para a própria conservação.” O Movimento Escoteiro, bem como todos os voluntários que participam dessa Educação não-formal, quer ser essa família para seus integrantes, não prendendo ninguém, mas ensinando a liberdade em busca do bem social e da autonomia.

Muitos relataram que, antes de ingressarem no grupo, suas atitudes eram de crianças rebeldes, que faziam o que queriam, quando queriam, porém, após conhecerem o Movimento dos Escoteiros, sua convivência e suas atitudes com o próximo mudaram, pois é apresentada dentro do Movimento a maneira correta de se postar na sociedade. Sendo assim, seu desenvolvimento e seu caráter se modificam.

Considerações finais

As discussões no âmbito teórico, neste estudo, tiveram como propósito principal identificar a Educação não-formal como um processo de socializar o indivíduo e torná-lo um cidadão não mais do mundo, mas sim no mundo.

Outro aspecto relevante a considerar é a questão da interação para com o próximo, pois, em toda esta pesquisa, observou-se

que é de grande valia esse entrosamento um para com o outro, para o desempenho favorável do movimento.

Pode-se verificar que a Educação não-formal é um processo voltado a atender interesses e necessidades do indivíduo, integrando-o em movimentos como o Movimento dos Escoteiros Guara-Puava, sendo este uma oportunidade a ser oferecida às crianças, jovens e adultos para complementar sua formação de aprendizagem.

Cabe ao pedagogo, enquanto integrante desse movimento, colaborar com a prática e com o compromisso ético e político na formação do cidadão, por meio de reflexões, palestras, vivências, enfim, utilizando-se de recursos específicos da sua formação para somar e agregar valores com os demais integrantes do escotismo.

Dessa forma, a autora Maria da Glória Gohn (2008) salienta que a Educação não-formal abre janelas do conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais, e que os objetivos se constroem num processo interativo, o que gera assim um processo educativo. O Movimento dos Escoteiros, que faz parte de uma Educação não-formal, a qual não é organizada por séries, idade ou conteúdo, atua sobre aspectos objetivos do grupo, trabalhando e formando a cultura e a política de um grupo por meio da discussão e participação dos mesmos.

O ser humano tem desenvolvido muito a ciência e a tecnologia, mas pouco a moral, a ética e as relações humanas, mas se sabe que existem grupos preocupados com isto. Assim é o trabalho do grupo escoteiro, desenvolvendo laços de pertencimento, ajudando na construção da identidade coletiva, colaborando também com o desenvolvimento da autoestima e, principalmente, o caráter de cada ser, construindo uma nova civilização em que cada um pensa diferente e enxerga o mundo de maneira reflexiva, não aceitando mais as coisas prontas, mas sim as construindo.

Este estudo também levou à reflexão da formação que ainda falta no curso sobre a Educação não-formal e da necessidade de definir o papel do pedagogo nas atividades e nas metodologias que este deve realizar. Definir com mais clareza as funções, construir de instrumentos metodológicos de avaliação e analisar o trabalho que vem sendo realizado, uma vez que as novas propostas das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia enfatizam a atuação do pedagogo em alguns espaços não escolares, são condições que se encontram apenas nas entrelinhas da lei e não condizem com a realidade atual enfrentada pelos alunos do curso.

Notas

¹ No Brasil, o escotismo é representado pela União dos Escoteiros do Brasil (UEB), fundada em 4 de novembro de 1924. Sua sede está localizada em Brasília, Distrito Federal, mas podem ser instaladas outras sedes operacionais.

Referências bibliográficas

- BOXO, T. *Série: ser escoteiro é...* Vol. 5. 1. ed. Porto Alegre: Escoteira, 2002.
- CURY, Augusto Jorge. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- HOFFMANN Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 25. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- LIBANEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1999.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Tradução Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

POWELL, B. *Escotismo para rapazes*. Brasília: Fraternidade Mundial, 1975.

_____. *Manual do escotista*. Um método da educação não-formal. Brasília: União Escoteira, 1998.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Do contrato social*: ensaio sobre origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes. Tradução de Lourdes Santos Machado. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

WEINGARTNER, C. *Contestação*: nova fórmula de ensino. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1972.

Ralé estrutural e má-fé institucional na construção de um destino inescapável

Structural rale and institutional bad-faith in the making of an destine

recebido: 02/12/2008

aprovado: 10/01/2009

Lorena Rodrigues Tavares de Freitas

Doutoranda em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Pesquisadora do Centro de Pesquisa sobre Desigualdade Social (CEPEDES) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: lorenadefreitas@gmail.com

Resumo

Este artigo é resultado de um estudo de caso feito com uma jovem de 16 anos, na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, filha de uma empregada doméstica. Tal estudo permitiu constatar que suas disposições, desenvolvidas em um contexto familiar carente de capital cultural e econômico, determinam uma relação distanciada com o conhecimento, uma vez que sua socialização familiar não propiciou a incorporação das disposições necessárias ao sucesso escolar. Sua permanência em uma escola pública precária também não é capaz de desenvolver essas disposições que são imprescindíveis ao bom desempenho na escola. O *habitus* que herdou de sua classe, a

ralé estrutural, juntamente com um contexto escolar precário, garante o direcionamento dessa jovem ao serviço doméstico, reproduzindo, deste modo, o mesmo destino de sua mãe e de milhões de mulheres da ralé brasileira.

Palavras-chave

Empregada doméstica, ralé estrutural, má-fé institucional.

Abstract

This article is a result of a case study done with a housemaid's daughter of 16 years old in Juiz de Fora city Minas Gerais, Brazil. This study allows us to notice that this girl's habitus – developed in a family of a needy cultural and economic capital context – establish a distant relationship with knowledge, since her family socialization didn't allow the incorporation of necessary dispositions to get success in school. Her permanence in a precarious public school also is not able to develop these dispositions that are essential to success in school. The habitus that this girl inherited of her social class, the structural ralé, jointly with a precarious school context, guarantee the direction of this girl to household service, reproducing, thus, the same destiny of her mother and millions of Brazilian's ralé women.

Keywords

Housemaid, structural rale, institucional bad faith.

Introdução

O serviço doméstico no Brasil é o destino da maioria das mulheres das classes baixas que pretendem se inserir no mundo do trabalho. Como esta profissão, para ser executada, não exige nenhum tipo de conhecimento escolar

incorporado, essas mulheres podem “ganhar a vida” diariamente nas “casas de família” de classe média de todo o país. Assim, tem-se que o principal fator que direciona a “escolha” dessa profissão é a impossibilidade de conseguir uma colocação melhor qualificada no mercado de trabalho, pois, para tanto, seria necessário que elas possuíssem algum tipo de conhecimento incorporado.¹ Contudo, como será visto, seu pertencimento de classe – a grande maioria das empregadas domésticas é oriunda da mesma classe social, sendo que esta, aqui, será chamada de ralé estrutural² (SOUZA, 2003) – determina sua relação fracassada com a instituição escolar e, conseqüentemente, com o conhecimento do qual esta tem o monopólio e que é fundamental para a inserção no mercado de trabalho qualificado.

Neste artigo, será conhecida a história de Luíza, jovem de 16 anos, filha de empregada doméstica. A idade de Luíza é a idade dos sonhos e dos planos para o futuro, fase em que a vida é ainda uma promessa de realização. Como a maioria das moças de sua idade, Luíza sonha com um futuro próspero e bem-aventurado, em que se imagina em um casamento feliz e em um emprego estável e bem remunerado. Contudo, a partir de agora, poderão ser vistos quais são os mecanismos sociais que gradativamente vão transformando em pó os sonhos de Luíza, na medida em que não propiciam as condições objetivas para sua concretização. O objetivo deste artigo é mostrar, por meio da história de Luíza, como se retira de uma classe o direito de transformar seus sonhos em realidade, restando a esta classe, como resta a Luíza, apenas os delírios e sonhos vazios daqueles que são impedidos de construir seu próprio futuro.

A coisa mais importante de sua vida

Luíza é uma moça alta, negra e muito bonita. Apesar de já ter corpo de mulher feita, seu jeito doce guarda muito da menina que a adolescência há pouco transformou em mulher. Nos seus gestos e movimentos, Luíza deixa transparecer os valores que herdou dos pais, principalmente da mãe, Rosa, com quem tem forte identificação. Luíza aprendeu com os pais a ser uma moça recatada e bem-comportada, o que se ajusta bem com a moça evangélica que é. Ela também herdou a religiosidade da mãe, que é uma ex-católica convertida à Igreja Pentecostal Deus é Amor desde que Luíza era ainda um bebê. Luíza conta que seu Deus lhe dá “segurança, paz e conforto”, certamente uma fonte imprescindível de fé e esperança, fundamental para uma moça, pobre como ela, lutar contra as adversidades tantas da vida, muito maiores para quem nasceu em meio a inúmeras necessidades materiais e morais.

Luíza mora em um bairro na periferia da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. Seu bairro é bastante carente e distante do centro da cidade, aonde Luíza vai apenas eventualmente com a mãe e os quatro irmãos para participar dos cultos de domingo da matriz de sua igreja. Entretanto, apesar de ser bastante pobre, e por ser um bairro relativamente novo, ainda em expansão, não é dos mais violentos. Conta que seu pai, Ronaldo, trabalha no próprio bairro onde moram, mas ela não sabe muito bem o que ele faz. Sabe apenas que trabalha em uma firma e que “mexe com barro e sobe em fornos”. Há nove anos ele não frequenta mais a Igreja Deus é Amor. Apesar disso, Luíza conta que seu pai age “como se ainda fosse da igreja”, pois é muito caseiro, não bebe e não é violento, algo que na ralé estrutural não é um comportamento muito comum, sendo quase que exclusivo dos

chamados “homens de Deus”. Luíza também não sabe muito bem o grau de escolaridade de Ronaldo. Diz que ele começou um curso supletivo de ensino fundamental há pouco tempo, mas não sabe em que ano ele havia parado.

Se Luíza demonstra saber pouco sobre o pai, o mesmo não acontece sobre sua mãe. Ao falar de Rosa, fica evidente o carinho e a cumplicidade que ambas compartilham. Luíza fala contente que todos a acham muito parecida com a mãe, e não apenas na aparência, como também no jeito simpático, bem-humorado e tagarela. Isso se deve à forte admiração e identificação afetiva que a liga a mãe. Rosa estudou até a terceira série do ensino fundamental, responde Luíza, sem pestanejar. Ela também conhece bem quem são os patrões da mãe e em quais dias da semana ela trabalha na casa deles. Na realidade, Luíza é uma menina muito atenta. Seu pensamento é rápido e dá “conta de tudo” que se passa no pequeno barraco em que mora, o qual tem cinco cômodos, mas que, se a situação melhorar um pouco, logo vai aumentar um pouco mais. A esperteza de Luíza teve de ser cultivada desde muito cedo, pois a responsabilidade chega primeiro para as meninas de sua classe social, bem antes do que para as meninas de classe média e alta. Aos nove anos, ela já sabia cozinhar. Aos 13, assumiu a responsabilidade de cuidar sozinha da casa e dos quatro irmãos mais novos, na ocasião em que a mãe começou a trabalhar como diarista para ajudar nas despesas familiares, as quais eram grandes demais para que os dois salários mínimos de seu pai dessem conta.

O pai, Ronaldo, é uma figura distante para Luíza, mas ainda assim querida. O fato de sempre ter trabalhado o dia inteiro e pouco ter convivido com os filhos explica um pouco deste distanciamento. Mas o que explica melhor é a rigidez de Ronaldo, um homem pobre, que tem a honra como

a coisa mais importante em sua sofrida existência – essa qualidade dos “fortes” que não permite qualquer “fraqueza”, “sentimentalismos”, afetos, liberdades, pois qualquer frouxidão do corpo pode por tudo a perder: o respeito e a admiração que conquistou entre seus pares, o pouco patrimônio que tanto custou a conquistar. A disciplina que Ronaldo impõe a si mesmo é aquela que permite viver longe dos vícios e das diversões da rua; é aquela que garante uma vida contada, moeda a moeda, suficiente apenas para não faltar arroz e feijão dentro de casa, mas que não permite planejamentos para o amanhã, pois a preocupação com o pão de hoje, com o agora, suga tudo, todo o dinheiro que ganha, toda a tênue disciplina que possui.³ A disciplina que impõe a si mesmo e que tenta ensinar aos filhos é uma firmeza de caráter, uma sobrevivência dura, agreste, penosa, mas honesta. Isso é tudo o que Ronaldo tem; é a herança que se esforça para deixar para os filhos. Como não possui bens materiais e nem conhecimento incorporado⁴, isso é tudo o que de fato ele pode deixar para os filhos.

Assim, ao contrário das famílias da ralé estrutural, Ronaldo e Rosa podem oferecer aos filhos um ambiente familiar minimamente organizado, baseado no cuidado e no respeito mútuo, não havendo abusos e nem violência dos mais “fortes” contra os mais “fracos”. Uma vida familiar organizada é propiciada por qualquer configuração familiar que seja constituída por pessoas capazes de oferecer uma situação de vida segura, estável e emocionalmente equilibrada às crianças. Uma família organizada (ou estruturada) não é necessariamente aquela em que existe a figura biológica do pai e da mãe, mas sim aquela em que as funções sociais de pai e mãe são preenchidas, independente do vínculo biológico com a criança. Isso serve para qualquer pessoa que cumpra a função de amar, proteger e cuidar de uma criança,

garantindo um ambiente seguro e emocionalmente equilibrado, capaz de satisfazer as demandas afetivas, de construir a autoconfiança infantil, e de dar a segurança para que a criança saiba que é amada (HONNETH, 2003).

Há, da parte dos pais de Luíza, um rígido controle sobre sua sexualidade, controle este que fica explícito quando ela me pediu – visto que conheço sua mãe – para não contar a Rosa sobre os rapazes com os quais “ficou”, e nem para contar a respeito da resposta dada quando lhe perguntei se pretendia se casar virgem: disse que sim, que a sua igreja proibia o sexo antes do casamento e que ela concordava com esta proibição. Contudo, logo em seguida ela completou, em tom de dúvida: “*mas a carne é fraca, né?*” Ao dizer isso, Luíza está, na realidade, mostrando que há uma grande possibilidade de fazer o contrário do que me disse, ou seja, não casar virgem. Isto, juntamente com a forte repressão sexual dos pais (a mãe diz para ela se prevenir, “para ter cabeça”, “ter juízo”, e controla suas saídas e seu comportamento o máximo que pode; o pai diz para não confiar nos homens, pois eles “só querem usar e jogar fora”), revela as dificuldades que Luíza encontra em cumprir os preceitos religiosos de sua igreja. Na realidade, apesar de ter sido socializada na igreja e de crer verdadeiramente em seus preceitos religiosos, Luíza precisa travar uma batalha cotidiana contra seus próprios desejos no intuito de manter a castidade que sua religião determina e que crê ser o melhor para ela mesma. Essa luta contra os próprios desejos é bastante penosa para ela, pois, para aqueles que possuem pouquíssimo capital econômico e cultural incorporado, não há muito mais a oferecer em suas relações afetivas que o próprio corpo. Assim, embora tenha sido amada e reconhecida pela sua família por possuir valores e qualidades não redutíveis aos

atributos de seu corpo, fora do contexto familiar, nas relações com os homens, seu corpo é o que tem de mais valioso a se oferecer.

Sua mãe provavelmente também se apega, em grande parte, a esses preceitos religiosos devido a uma necessidade desesperada de se manter “honesta” e de também garantir essa “honestidade” para suas filhas.⁵ O que Rosa deseja é que suas filhas não “fiquem mal faladas”, quer dizer, que não se entreguem sexualmente a vários homens, mas que aprendam a tirar proveito da única arma que possuem: o próprio corpo. Como é possível ver, este é o único bem que meninas da ralé estrutural, como Luíza, possuem para conseguir a proteção de ter um homem que cuide delas e que as proteja de serem abusadas e maltratadas por outros homens. Assim, é preciso aprender a lidar com essa arma para que ela não se volte contra elas mesmas: é preciso aprender a se preservar para que seu corpo não perca o valor que um bem perde ao ser usado muitas vezes. Luíza sabe que oferecer o corpo em busca da atenção dos homens é um risco muito alto, pois aprendeu com a mãe e com a igreja que é preciso lidar com ele de um jeito a não desvalorizá-lo, podendo, assim, obter algum ganho mais importante do que apenas um prazer momentâneo. É preciso mantê-lo “íntegro”, “honesto” e “limpo”. Só assim essas mulheres, que não incorporaram nenhum dos valores “espirituais” reconhecidos e valorizados pela sociedade, podem ser reconhecidas como possuidoras de algum valor e serem assim minimamente respeitadas.

Esses valores que, mesmo sem se dar conta, todos consideram como fonte de autorrespeito e autoestima, e com os quais se podem julgar as pessoas dignas ou não de reconhecimento por terem ou não os incorporado, são construídos a partir de um tipo específico de socialização, não sendo

características inatas a qualquer ser humano. Esses requisitos são aqueles responsáveis por formar um indivíduo útil e produtivo, o qual, inserido nas instituições do mundo do trabalho útil e qualificado, contribui para o desenvolvimento da sociedade (SOUZA, 2003). Apenas aqueles que possuem uma socialização capaz de equipá-los com as disposições, modos de ser, pensar e agir adquiridos espontaneamente pela socialização, para o autocontrole, disciplina, cálculo racionalmente orientado para o futuro, e concentração para os estudos, podem se inserir no mercado de trabalho qualificado e, por isso, serem dignos⁶ do reconhecimento social que este propicia (BOURDIEU, 2007).

A ralé estrutural brasileira foi historicamente relegada ao abandono e à miséria, sempre às margens do âmbito de ação das políticas públicas do Estado, sendo que este nunca a percebeu enquanto uma classe, ou seja, como um conjunto de indivíduos que compartilham de processos de socialização comuns os quais condicionam sistemas homogêneos de disposições (BOURDIEU, 2007). No caso da ralé estrutural, esses processos de socialização são precários, visto que não propiciam o desenvolvimento das disposições fundamentais para a formação do cidadão útil e produtivo. Ao contrário, o que é generalizado na ralé é um modo de vida que exige pouco controle dos impulsos e que, por isso, não prepara os sujeitos com a disciplina e o autocontrole suficientes para um bom desempenho no mundo escolar e, posteriormente, no mundo do trabalho qualificado. Sem disciplina, concentração e autocontrole suficientes para vencer as tentações dos prazeres imediatos em nome de uma recompensa futura, é muito compreensível a preponderância na ralé estrutural de um modo de vida em que a busca pela satisfação dos prazeres imediatos desempenha o papel principal.

É por não perceber a ralé estrutural enquanto classe que as políticas públicas do Estado fracassam quando buscam integrar esse contingente – nunca percebido em sua unidade – à sociedade capitalista competitiva, pois elas não conseguem ir além da visão economicista que pressupõe ser apenas uma diferença de renda que separa a ralé estrutural das demais classes sociais. Forma-se, assim, um perverso círculo vicioso: por não ter as disposições necessárias, a ralé é condenada a trabalhos marginais, rudes, de baixa remuneração, irregulares e nas franjas da produção capitalista, não podendo, assim, inserir-se de maneira completa na estrutura da sociedade inclusiva, nas instituições do mundo urbano, e, por meio delas, disciplinar-se, adquirir regularidade, bem como absorver suas normas e valores, ou seja, as disposições que essas instituições são capazes de formar, o que é a principal causa da eternização de sua marginalização.

Ocorre então que as condições materiais específicas de existência que determinam a posição de cada classe no espaço social irão produzir um conjunto sistemático e coerente de disposições, a partir das quais os sujeitos irão enxergar a si mesmos e todo o mundo social. As práticas desses agentes serão determinadas pela relação que eles possuem com o futuro objetivo e coletivo, o qual define sua situação de classe (NOGUEIRA, 1998). As condições sociais as quais a ralé estrutural foi abandonada determinam um padrão precário de socialização, pois, em meio a tanta miséria material, é inevitável que a miséria moral se constitua na mesma medida. Por isso, a desorganização familiar é tão generalizada entre a ralé estrutural. Como já foi visto, as disposições que constituem o produtor útil são as mesmas disposições que erigem a dignidade humana dos indivíduos. Com a ausência destas disposições que determinam o respeito à dignidade humana,

as relações entre os membros da ralé estrutural muito dificilmente podem ir além da utilidade e da instrumentalização do outro, seja para o trabalho, seja para a satisfação de pulsões sexuais.⁷

É claro que há diferentes graus de miséria material e moral entre a ralé estrutural. Entre Luíza e seus familiares, viu-se que as relações não se estruturam pela exploração e pela instrumentalização do outro. Isso se justifica, neste caso, pela incorporação de valores morais de fundo religioso, os quais determinam relações de respeito à vida humana como um fim em si mesmo, ou seja, como algo a ser respeitado e amado pelo simples fato de existir, e não visto apenas como um instrumento a ser utilizado para satisfação de necessidades egoísticas. Os pais de Ronaldo são evangélicos assim como a mãe de Rosa, o que explica também que sua situação econômica é remediada, pois foi por não terem sido tratados como instrumentos para fins de outrem que Ronaldo e Rosa puderam cuidar e proteger os filhos em vez de abusar deles. Graças a isso, possuem a disciplina – ainda que não suficiente para a incorporação de capital cultural – que permite manter um trabalho estável, ainda que precário, impedindo também que sucumbam à autodegradação pelos vícios. Estes últimos são a expressão da vergonha e da ausência do autorrespeito, acompanhando de modo típico a tolerância passiva ao rebaixamento e à ofensa social (HONNETH, 2003).

Rosa, Ronaldo, Luíza e seus irmãos são exemplos de uma família organizada da ralé estrutural. Quando perguntada sobre quais eram as coisas mais importantes de sua vida, ela pensou um pouco e respondeu: “*O meu lar e os estudos*”. Vê-se acima como a família organizada que Luíza possui desempenha um papel primordial, pois, em meio à ralé, é ela que garante uma vida menos miserável tanto econômica

quanto moralmente. Contudo, na ralé estrutural, mesmo os mais bem sucedidos, os remediados economicamente e minimamente protegidos de afetividade, não podem fugir ao destino que lhes reserva sua classe. Será visto a seguir como a herança que sua classe lhe deixou determina a relação de Luíza com o mundo escolar e, conseqüentemente, com o mundo do trabalho. Esse destino fica evidente quando se olha para além do discurso de Luíza sobre a importância da escola e sobre seus planos para o futuro. Para se compreender com precisão o drama que é sua vida, é preciso procurar, para além das palavras, os mecanismos que produzem as palavras e as pessoas. Só assim se pode escapar da armadilha que é transformar em explicação sociológica os devaneios e as utopias que a ausência de expectativas razoáveis de ascensão social gera nos despossuídos.

A escola e as ilusões de Luíza

Luíza estuda em uma escola pública estadual que fica no bairro onde mora. Está no primeiro ano do ensino médio. Ela conta que sempre teve que estudar sozinha, pois, logo nas primeiras séries do ensino fundamental, os pais já não podiam mais ajudá-la nas tarefas porque elas se tornaram difíceis demais para quem parou de estudar muito cedo. Hoje é Luíza quem ajuda os quatro irmãos nos deveres de casa, e é ela também quem vai as suas reuniões de escola. Luíza, em sua família, é a que promete ir mais longe nos estudos, pois, dos numerosos tios e tias que possui, ninguém conseguiu o diploma de ensino médio. Esse diploma é o grande desejo dos pais para Luíza, o que eles lutam para ela conseguir, fazendo o máximo para que Luíza ainda não precise trabalhar fora e possa dar continuidade aos estudos. Contudo, logo se verá o quanto é tênue e frágil a linha que assegura

a permanência de Luíza na escola, assim como é diminuto o papel que esta última desempenha em seu presente e em seu futuro.

Para o futuro, Luíza é cheia de planos. Diz que pensa em fazer faculdade “*pra ser professora de criança*”, ou “*se não eu vou fazer um curso de medicina e psicóloga*”. Mais a frente, diz que também gostaria de ser advogada, ou ainda que poderia trabalhar em uma profissão que ela não sabe o nome, mas sabe que “*mexe com línguas... Como é mesmo o nome?*” “*Tradutora*” – eu ajudo. “*Isso mesmo!*” Ela diz que gosta muito de inglês e espanhol. “*Tem várias profissões, né?*”, justifica suas tantas opções. O que em um primeiro momento parece uma dúvida normal de uma adolescente que precisa decidir sobre seu futuro, logo fica claro se tratar, na verdade, de fantasias, devaneios que demonstram a distância entre o nível de aspiração e o nível de realidade de Luíza. A realidade de Luíza é o dinheiro contado de seus pais, dinheiro que quase não dá para atender às necessidades mais urgentes da família; é a impossibilidade de pagar uma faculdade particular, ou mesmo um curso de línguas que terá de ser adiado para um futuro que nunca chega. Sua realidade é também a dificuldade que tem na escola, as matérias que acha muito difícil – português, matemática, biologia... Luíza está em recuperação nestas matérias. Sem querer, deixa escapar que está quase desistindo da escola, mas, logo em seguida, lembra-se da responsabilidade moral que carrega, pois ela é o exemplo para seus irmãos: “*Eu to quase desistindo agora... Desistir, não posso desistir, eu sou brasileira, não desisto nunca!*”

Como bem disse Bourdieu (1979), a mira do futuro depende estritamente das potencialidades objetivas que são definidas para cada indivíduo por suas condições materiais de existência. Tudo ocorre como se o fato de ter chances positivas

ou negativas de ser, ter ou fazer qualquer coisa predispuesses, e predestinando, a agir de modo a que essas chances se realizassem (NOGUEIRA, 1998). As oportunidades de ascensão social pela escola que cada classe oferece a seus membros condicionam suas atitudes frente à escola. Estas atitudes frente à escola não são produto de um cálculo racional ou de uma decisão deliberada. Ao contrário, elas são frutos de esperanças subjetivas partilhadas por todos os indivíduos que compartilham a mesma classe e o mesmo futuro objetivo; são as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas pelos indivíduos.

A forma como a escola pública foi historicamente montada no Brasil impede o cumprimento de sua função de promover a cidadania por meio da educação, o que a leva a fazer o contrário do que se propõe: ela acaba por incutir nas pessoas fadadas ao insucesso escolar, devido a sua posição de classe, o sentimento de serem individualmente responsáveis pelo seu insucesso. O que nunca é percebido, mas que exatamente por isso produz efeitos nefastos para os indivíduos da ralé estrutural, é que o sistema pedagógico pressupõe que os alunos já portem um conjunto de disposições sem as quais é impossível a aprendizagem e a incorporação do conhecimento. De acordo com Bourdieu (*apud* NOGUEIRA, 1998), para que a ação pedagógica possa ser bem sucedida, é necessário que os alunos possuam as disposições necessárias ao investimento escolar, quer dizer, é preciso que eles reconheçam o valor, a autoridade e a legitimidade do sistema de ensino. Essas disposições fundamentais são definidas pela atitude da família a respeito da escola, sendo esta atitude função das esperanças objetivas de êxito escolar oferecidas de acordo com a classe social e intuitivamente apreendidas pelos seus membros. É devido a

isso que os indivíduos da ralé estrutural não conseguem, em sua grande maioria, estabelecer uma relação afetiva positiva com o conhecimento. Embora eles saibam cognitivamente sua importância, não possuem as disposições que fazem com que sintam esta importância. Esse déficit emocional é fruto, por um lado, de um tipo de configuração familiar que não cria condições de desenvolver os requisitos necessários para a criação dessa relação positiva, e, por outro, da própria má-fé da instituição escolar que, por meio de suas práticas cotidianas, age no sentido de individualizar o fracasso, responsabilizando os alunos por ele.

Tem-se então uma classe inteira que não conta com as disposições (autocontrole, disciplina, pensamento prospectivo, concentração para os estudos) fundamentais para o sucesso escolar. Por isso, o sistema de ensino brasileiro é historicamente marcado pelo fracasso em massa da ralé estrutural.⁸ Uma vez que não consegue problematizar as condições sociais de produção dessa classe de “indignos”, a instituição escolar, ao se deparar com aqueles que não possuem essas disposições que garantem a “dignidade” dos indivíduos, age operacionalmente de forma bem destoante daquela que propõe oficialmente, encerrando o que se pode chamar de um padrão de má-fé institucional (BOURDIEU, 1997). Por má-fé institucional, compreendem-se todas as práticas executadas pelas instituições do Estado, sendo que estas recusam ou refutam as medidas ou ações que são adotadas oficialmente como seu dever ou sua responsabilidade. Este conceito se refere a um padrão de ação no âmbito das instituições destinadas a políticas sociais e a determinadas configurações da hierarquia entre operadores das instituições e as pessoas submetidas a sua ação. Estas duas situações imprimem uma falhabilidade crônica dessas instituições diante das suas funções sociais declaradas (BOURDIEU, 1997). Mas, além disso, essa falhabilidade crônica

da “função manifesta” – que seria a de promover a cidadania por meio de uma educação pública universalizada e de qualidade –, nas instituições, encerra um padrão de violência simbólica que resulta numa espécie de “função latente”. No caso da escola, esta “função latente” é a de inculcar nas pessoas fadadas ao insucesso escolar, devido a sua posição de classe, o sentimento de serem individualmente responsáveis pelo seu insucesso.

Dentro do sistema escolar, tudo que não se enquadra às normas de disciplina e bom comportamento é passível de punição: atrasos, interrupção das tarefas, ausências, desobediência, desatenção, atitudes “incorretas”, “indecência” etc. E a punição que deveria ter um caráter corretivo, nessas escolas precarizadas, serve principalmente para hierarquizar os “bons” e os “maus” alunos, devido ao fato de não poder contar com meios efetivos de correção. Essa separação não é uma separação apenas dos atos cometidos pelos alunos, como se estes atos não trouxessem em si uma vinculação profunda àqueles que os cometem, mas, como mostra Foucault (1987), é uma separação dos próprios indivíduos, de sua natureza, de seu nível ou valor.

Segundo Foucault (1987), a instituição escolar tem, enquanto uma instância fundamental de desenvolvimento e generalização do poder impessoal disciplinar das sociedades modernas, a função essencial de operar o disciplinamento dos corpos dos sujeitos, de torná-los futuros produtores úteis ao funcionamento da sociedade. Ele a enquadra entre as instituições que operam exercendo o disciplinamento, em contraposição às instituições como os manicômios e presídios, os quais operam pelo não disciplinamento dos sujeitos, servindo apenas para fixar neles o estigma da “anormalidade”. Contudo, acredito que se pode inserir grande parte das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil na segunda

categoria: o papel que cumprem é o de reprodução da ordem social. Elas mobilizam saberes e técnicas de poder individualizantes, mas não disciplinam. Desta forma, as técnicas de poder se fixam sobre os sujeitos, tratando-os individualmente como uma unidade singular de significado, mas não são capazes de discipliná-los. Quando a escola falha em disciplinar individualmente cada sujeito, graças ao contexto precário da instituição, esta falha se apresenta como falha individual imputável às características dos indivíduos e não da instituição. Este mecanismo acaba então por individualizar apenas os insucessos dos sujeitos, na medida em que não os transforma em indivíduos disciplinados.

Assim, incapaz de abrir para aqueles jovens o caminho para o mercado de trabalho qualificado, a estadia prolongada na escola lhes lega apenas a sensação de serem eles próprios – por conta da insuficiência do seu desempenho escolar e pelo seu comportamento refratário a tudo aquilo que o ambiente escolar exige, individualmente – os responsáveis pela reprodução social do seu destino de classe. Como essa classe, a qual é formada pela ralé estrutural em sua maioria, compõe um terço da população brasileira, que é de 180 milhões de habitantes, pode-se imaginar como as instituições são radicalmente afetadas pela sua existência massiva. Na escola, por exemplo, a existência em massa da ralé estrutural faz com que se nivele por baixo a qualidade do ensino. Imagine como deve ser difícil, mesmo para aqueles que possuem as disposições necessárias para uma aprendizagem bem sucedida, conseguir aprender em uma turma na qual a maior parte dos alunos não conseguem se concentrar no que é dito pelo professor, conversam o tempo inteiro, não conseguem ficar sentados quietos por muito tempo, não se empenham em estudar porque não veem muita utilidade no

que é ensinado e, muitas vezes, não respeitam os professores. Estes, por sua vez, ganham mal e, por isso, precisam trabalhar em várias escolas para manter uma renda familiar mínima, além de serem desmotivados com sua profissão, pois não conseguem despertar o interesse dos alunos e, por isso, não se realizam profissionalmente. Já a escola conta com poucos recursos para investir em infraestrutura, material e todo tipo de projetos pedagógicos, culturais e esportivos.

Este é o quadro generalizado das escolas públicas brasileiras. Na escola em que Luíza estuda não é diferente. Ela conta que os alunos conversam o tempo inteiro, de maneira que aqueles “mais interessados”, como ela, precisam se sentar bem perto do professor para acompanhar à aula, pois ele explica a matéria ao mesmo tempo em que os alunos conversam. Casos de desrespeito à autoridade do professor são comuns, e ela dá muitos exemplos. Comuns também são as notas baixas. Ela comenta muito naturalmente que “*As notas são muito ruins. Tem muito zero lá, tem muito zero... Até quem é inteligente tira zero*”. Apesar de todas essas informações que depõem contra a qualidade do ensino que recebe, quando perguntada se achava que faltava algo em sua escola, Luíza não conseguiu fazer nenhuma crítica à instituição: “*Tá boa*” – diz simplesmente.⁹ Na realidade, Luíza não possui nenhum parâmetro para comparação; nunca foi ou estudou em uma boa escola e nem se relaciona com ninguém que o tenha feito. Ela não consegue ter nenhum distanciamento crítico a esse mundo que frequenta diariamente, mas com o qual não tem qualquer identificação. Luíza vive a escola de forma tão distanciada psicologicamente que chega ao ponto de dizer, em muitos momentos da conversa, que sua escola estadual é particular, quando, na verdade, todas as escolas estaduais e municipais no Brasil são públicas.

A relação de afastamento psicológico que Luíza mantém com o mundo escolar é fruto da estatística espontânea que a faz intuitivamente e a leva a sentir como impossível, improvável ou inesperado a possibilidade real de ascensão social pela escola. Afinal, Luíza não conhece ninguém em seu meio que tenha melhorado de vida graças à escola. Que mudanças significativas o conhecimento trouxe para a vida de seus pais ou de seus tios e primos? Como ela poderia “investir” em algo que não faz parte da vida das pessoas que mais ama? Ronaldo e Rosa sempre a incentivaram a estudar, sempre lhe falaram da importância dos estudos para a aquisição de um emprego melhor, de uma vida melhor. Porém, aquilo que é falado pelos pais aos filhos não produz nenhum efeito se suas palavras não vierem acompanhadas de uma carga afetiva e de exemplos que as legitimem. Se seus pais nunca tiveram o conhecimento como fonte fundamental de sua autoestima, e se este nunca alterou em nada a forma como veem o mundo ou como vivem suas vidas, ele não exerce importância efetiva em sua existência.

Claro que Rosa e Ronaldo sabem cognitivamente que estudar é importante. Mas apenas saber não é suficiente; é preciso sentir essa importância. As crianças aprendem quais comportamentos são bons ou ruins, o que é moralmente certo ou errado a partir da experiência de serem julgados pelos seus entes queridos a partir desses valores: os sentimentos de decepção, tristeza ou frustração que veem estampados nas faces de quem amam quando fazem algo que estes reprovam; o reconhecimento, o orgulho e a admiração que recebem quando correspondem às expectativas. São os sentimentos que ensinam mais do que as palavras. Por isso é que Luíza não pôde sentir que o estudo é uma coisa boa em si mesma, algo tão fundamental e recompensador que vale a

pena o esforço e a disciplina que ele exige. Seus pais nunca o sentiram desta forma; os pais de seus pais também não.

É por isso que Luíza divaga sobre possibilidades de futuro objetivamente inócuas. Um pouco mais de conversa e seus sonhos vão caindo todos por terra, um por um. A faculdade que pretendia fazer dá lugar ao princípio de realidade (NOGUEIRA, 1998), e esta mostra a impossibilidade de seguir por esse caminho: falta dinheiro, mas, principalmente, falta a identificação afetiva com o conhecimento e a disciplina para fazê-lo. Mais uma vez, sem perceber, suas verdadeiras disposições vêm à tona, e Luíza desconstrói as ilusões que criou para mim e para si mesma: a mãe é diarista de um rapaz que faz mestrado, e ela conta que esse rapaz *“estuda com um livro dessa grossura! [Com os dedos mostra a espessura do livro que tem aproximadamente dez centímetros]. Quero não, eu to correndo... Estudar mais 12 anos?!”* As condições objetivas definem aspirações e exigências que excluem a possibilidade de desejar o impossível, o que leva Luíza, assim como todos, a tomar a realidade por seu desejo. E continua sua desconstrução dizendo que pensa em fazer o Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM)¹⁰, mas só se sair *“uma verbinha”* para pagar a inscrição que, no ano de 2007, custou aproximadamente 70 reais:

Se não sair a verba eu vou continuá estudando e tentá um concurso... Tem também um negócio de auxiliar de escritório. Eu fiz um curso de auxiliar de escritório, eu queria pra trabalhá. Mas como eu não passei, eu vou pegar firme o que eu aprendi e vou fazer mais um curso básico e vou tentando...

Mesmo que Luíza faça o PISM – e é certo que não fará, pois se houvesse algum interesse real ela saberia que se pode solicitar a isenção da taxa de inscrição se comprovar insuficiência

de recursos financeiros para tanto –, é pouquíssimo provável que ela consiga a pontuação necessária para entrar nas concorridas faculdades públicas, tão baixa é a qualidade do ensino que possui. O curso de auxiliar de escritório a que ela se refere é um bom exemplo das parcas capacidades escolares de Luíza. Trata-se de um curso gratuito de curta duração (um mês e quatro dias) para adolescentes de 15 e 16 anos. Nele, ensina-se a ter boa postura, atender telefone, lidar com o público, falar corretamente. Ela conta que teve aula de português e caligrafia. Luíza foi reprovada na reta final do curso. Era preciso ter média maior ou igual a sete. Ela não conseguiu tal média. Nem ela e nem a maioria dos outros alunos que tentaram, todos das classes populares, como Luíza. Aqueles que são aprovados têm seu currículo selecionado e aguardam que algum órgão público ou empresa particular os chamem para trabalhar como auxiliar de escritório, de quatro a seis horas por dia. O pagamento é de meio salário mínimo.

Luíza conta que ficou muito triste por não ter passado. A tristeza de Luíza é sincera, pois esse curso representava uma possibilidade real ao seu alcance, algo concreto em que Luíza investiu tudo o que pôde. Por isso a frustração, pois esta não era apenas uma ilusão de ascensão que, no fundo, ela sentia ser impossível, que, intuitivamente, ela percebia fugir às possibilidades objetivas oferecidas a sua classe, às capacidades e às disposições herdadas e insuficientes para conseguir ingressar na faculdade. Luíza sabe que esta última “não é para ela”, por isso aprendeu a não desejar realmente a faculdade, o que não a impede de criar ilusões no intuito de se autolegitimar, de negar, principalmente para si mesma, a posição de rebaixamento social em que se encontra.

Quando perguntei sobre seu sonho, como que tentando fugir de um fantasma que a assombra, Luíza respondeu

rapidamente, como se suas palavras tivessem o poder para exorcizar esse fantasma: “*Meu sonho é trabalhar sentada e ganhar mais*”. O fantasma que ameaça Luíza é o medo de seguir o destino de sua mãe e também se tornar uma empregada doméstica. Seu sonho se constrói em contrapartida a esse destino. Ela conta que é de sua mãe essa frase “trabalhar sentada e ganhar mais”. Sua mãe que conhece na pele o que é exercer uma profissão tão desvalorizada, e que, muitas vezes, trabalha por mais de dez horas por dia em uma atividade extenuante: limpar banheiros e cozinhas, lavar e passar quilos de roupas, limpar janelas e paredes, varrer e passar pano etc. Um dia inteiro de limpeza pesada que lhe rende apenas R\$ 35. Segundo Luíza, “uma profissão boa”, mas que não gostaria de seguir. Boa para sua mãe, diz ela, que não pôde estudar e, por isso, não pôde conseguir algo melhor na vida. Luíza conhece as razões que fazem as mulheres de sua classe se tornarem empregadas domésticas, e tenta construir com o estudo um caminho diferente para si mesma. A lucidez de suas palavras impede qualquer romantização a respeito do destino inexorável de milhões de mulheres que não têm outra escolha:

Pra trabaiá em qualquer lugar tem que ter segundo grau, até pra lixeiro. Pra trabaiá como auxiliar de escritório tem que ter estudo, tem que saber falar, escrever bem, atender telefone. Uma pessoa analfabeto não vai trabaiá lá, falar daquele jeito, vai trabaiá assim, em casa de família... Em casa de família assim já é uma pessoa com grau mais baixo. Só tem que ter experiência de cozinhar, arrumar casa... Eu acho assim, é bom pra essa parte. Pessoas que não têm... Não pode...

Luíza não consegue terminar a frase. Entre essas pessoas que não têm, que não podem, que parecem estar sempre em

falta, ela se encontra. Ela, que apesar do estudo ao qual se esforça para dar continuidade, está entre essas pessoas “com grau mais baixo”, sem outra saída que não uma profissão desvalorizada que, como ela própria diz, até mesmo um analfabeto pode exercer. Quando perguntei o que faria para realizar seu sonho de “trabalhar sentada e ganhar mais”, Luíza disse que estava estudando e que precisava fazer um curso de línguas para trabalhar na profissão a qual, naquele momento, escolheu para representar seu sonho: ser tradutora. E quando ela pretendia fazer este curso foi a minha outra pergunta, e ela disse que seria logo que terminasse os estudos.

Aí eu vou trabalhando lá com minha mãe, né, vou trabalhando, arrumar um dinheirinho, vou juntando... Trabalhando com o quê, Luíza? – insisto eu. Trabalhando... Aí eu vou ter que trabalhar [Ela abaixa o tom de voz] em casa de família. Aí eu vou trabalhando, sei lá, o que aparecer... Eu também gosto muito de trabaiaá, num tenho preconceito com trabaiaá não.

Neste momento, caem por terra todas as fantasias, todas as ilusões de Luíza, restando apenas a realidade mais agreste. A árdua e sofrida realidade de milhões de brasileiras condenadas a serem apenas corpos para exploração de sua mão-de-obra barata e sem qualificação.

Notas

¹ No sentido bourdieusiano de capital cultural (BOURDIEU, 2007).

² Para saber mais a respeito da formação histórica da ralé estrutural brasileira, ver Souza (2003).

³ Sobre aqueles que pela miséria tornam-se presos demais ao presente para vislumbrar qualquer futuro, ver Bourdieu (1979).

⁴ É importante deixar bem marcada a diferença entre conhecimento e saber. O saber é todo o aprendizado adquirido mais na experiência

individual da vida cotidiana do que pelo conhecimento formal da escola, e que conta muito mais com a força corporal para ser realizado do que com capacidades intelectuais. Esse saber adquirido nas classes baixas quase nunca corresponde às exigências do mercado moderno. Mas esse saber é suficiente para exercer ocupações braçais, as quais dependem muito pouco ou quase nada do conhecimento da escola, e, por isso, são estigmatizadas porque podem ser feitas por qualquer pessoa. Ver Souza (2006).

⁵ O maior medo que ronda a ralé honesta é o de cair na completa morte moral, a qual é representada pelo modo de vida delinquente. Este medo cinde em duas esta classe, impedindo que se forme um sentimento de solidariedade coletiva, pois a honestidade é o único princípio que assegura algum valor àqueles que são privados das disposições as quais garantem a dignidade da pessoa humana. Ver Souza (2006).

⁶ Jessé Souza explica de que maneira se constrói a hierarquia valorativa que marca a especificidade das sociedades modernas do Ocidente, e como, por meio do seu ancoramento nas instituições fundamentais do mundo moderno – mercado e Estado –, essa hierarquia divide os seres humanos em mais ou menos, melhores ou piores. Ela se fundamenta na valorização de toda a sociedade de um conjunto de qualidades, as quais, devido ao seu ancoramento institucional, logram se transformar no alfa e ômega da atribuição de respeito e reconhecimento social, além do pressuposto da formação da própria autoestima dos indivíduos. Fazem parte desse conjunto de valores: disciplina, autocontrole, autorresponsabilidade e a capacidade de pensamento prospectivo. Apenas os sujeitos que possuem estas características podem incorporar conhecimento para se inserir no mundo do trabalho qualificado e serem úteis e produtivos à sociedade. O sujeito “digno” é aquele que incorporou estas características, as quais são fundamentais para a reprodução do sistema capitalista, e, por isso, passa a receber toda a valorização social. Os indivíduos que não se enquadram a esses princípios são deixados de fora, marginalizados e condenados a uma posição de cidadão de segunda classe, “ralé”, inúteis aos objetivos da sociedade. Ver Souza (2003).

⁷ Florestan Fernandes identificou, nas primeiras décadas do século 20, a mesma situação de miséria material e moral que as pesquisas atuais revelam sobre a ralé. Ver Fernandes (1978, p. 236).

⁸ Para saber a respeito da construção histórica do sistema público de ensino brasileiro, ver Romanelli (2005).

⁹ Em 2006, o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) realizou uma pesquisa de percepção da sociedade sobre a educação básica no Brasil. A diferença de percepção quanto à qualidade da educação básica oferecida às crianças e aos jovens brasileiros varia de acordo com o nível de escolaridade e a classe social dos entrevistados. Entre as pessoas com ensino superior, 49% classificam a educação básica como ruim ou péssima e 31% acham que ela está piorando. A avaliação positiva da educação básica pública é maior nas classes D/E (33% avaliaram como ótima e boa); na classe C, é de 24%. De acordo com o cientista político Fernando Abrucio, a percepção em relação à qualidade da educação e a baixa participação dos pais na vida escolar dos filhos fazem parte da mesma equação. O distanciamento dos pais com o mundo escolar é tamanho, que eles não são capazes de criticar a qualidade do ensino. Outros fatores que o cientista político atribui como sendo responsáveis pelo relativo “contentamento” das classes mais baixas a respeito da qualidade do ensino são o número crescente de crianças frequentando à escola e os programas de transferência de renda associados à frequência escolar. Para saber mais a respeito da pesquisa, acessar o site: <<http://www.deolhonaeducacao.org.br/Analises.aspx?action=3&aID=4>>.

¹⁰ O PISM, ou Programa de Ingresso Seletivo Misto, é uma das formas de ingresso na Universidade Federal de Juiz de Fora. Quase um terço das vagas da referida universidade é destinado a alunos que optam por tal sistema de ingresso. Ele é realizado por módulos durante as séries do ensino médio. Ao fim de cada série, o aluno realiza uma prova com o conteúdo daquela série. As final das três séries, todas as notas são somadas para compor a nota final. Os melhores classificados garantem sua vaga na universidade. Fonte: <<http://siga3.ufjf.br/index.php?module=vestibular&action=main:pism:oqueuepism>>.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução de Daniela Kern e Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- _____. *O desencantamento do mundo: estruturas econômicas e estruturas temporais*. Tradução de Sílvia Mazza. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.
- BOURDIEU, Pierre (Org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. O legado da raça branca. Volume 1. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução de Luis Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- SOUZA, Jessé José Freire de. *A invisibilidade da desigualdade brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- _____. *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

A contribuição do psicodrama à educação

The contribution of psychodrama to education

recebido: 11/12/2008
aprovado: 08/02/2009

Norma Silvia Trindade de Lima

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Psicodramatista Didata pelo Instituto de Psicodrama e Psicoterapia de Grupo de Campinas (IPPGC). Psicóloga pela Universidade Santa Úrsula do Rio de Janeiro. Docente do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) e do IPPGC. Email: normastl@ig.com.br

Resumo

O artigo apresenta a obra de Jacob Levy Moreno, a Sociocracia, mais conhecida popularmente como psicodrama. Para além de uma técnica, trata-se de uma perspectiva teórico-metodológica que fomenta modos participativos, potencializando a grupalização e a criação coletiva, podendo contribuir no âmbito da investigação, intervenção e produção de sentidos e de saberes em contextos educacionais formais e não-formais.

Palavras-chave

Psicodrama, educação, criação coletiva.

Abstract

The article presents Jacob Levy Moreno's work, Sociometry, popularly known as psychodrama. More than a technique, it is a theoretical and methodological perspective that encourages participative methods, enhancing group formation and collective creation, which can contribute with the investigation, intervention and production of meaning/sense and knowledge in formal or non-formal educational contexts.

Keywords

Psychodrama, education, collective creation.

Introdução

O psicodrama tem sido, há algum tempo, a minha “caixa de ferramentas” para investigar, discutir e produzir versões a respeito de fenômenos sociais e subjetivos em contextos educacionais. Refiro-me às pesquisas realizadas por ocasião do mestrado e doutorado em Educação, e outros estudos realizados, como: cursos, oficinas, assessorias/consultorias, projetos de extensão universitária. Nestes trabalhos, a Sociometria, obra moreniana popularmente conhecida como psicodrama, é adotada como um paradigma, norteador do sentir, olhar, pensar, intervir, afetar/ser afetado, a fim de produzir novos conhecimentos. Em outras palavras, a Sociometria não se restringe a uma técnica de facilitação e/ou dinâmica de grupo, mas é um potente repertório conceitual e metodológico de grupalização e de gestão coletiva de novos sentidos e saberes, podendo, neste sentido, contribuir

de maneira singular em contextos de investigação, estudo e intervenção educativa, seja formal e/ou não-formal. Todavia, esta discussão parece ainda incipiente, posto que ainda se encontra uma predominância da abordagem clínica e/ou do emprego técnico da metodologia socionômica na produção da literatura psicodramática. Tanto que a proposição deste artigo foi incentivada por uma turma de alunos que participaram da disciplina “Psicodrama Pedagógico”, no curso de mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), no segundo semestre de 2008. Este grupo, constituído em sua maioria por educadores-pesquisadores, reconhecendo a contribuição que as ferramentas conceituais e metodológicas da obra moreniana podem oferecer ao universo educacional, lamentou o desconhecimento dessa perspectiva por ocasião da formação inicial e continuada. Considerando a crítica dos alunos, o propósito deste escrito é apresentar uma introdução da obra moreniana, destacando a sua contribuição ao âmbito da pesquisa, discussão e ação educacional formal e não-formal.

Moreno: protagonista de seu tempo (1889-1974)

Jacob Levy Moreno (1889-1974), de origem judaica, nascido em Bucareste, na Romênia, diplomou-se médico em 1917, na Áustria. Sua obra, a Socionomia, mais conhecida como psicodrama, foi desenvolvida em um contexto histórico, político e intelectual de uma Europa entre guerras, cuja efervescência testemunhou a queda do império austro-húngaro, o surgimento da psicanálise, os movimentos expressionista, existencialista e *art-nouveau* (MARINEAU, 1992).

Neste entorno, a religiosidade esteve presente por meio de uma mistura de crenças judaicas e valores cristãos. Seus pais eram de ascendência sefardim. Moreno Nissim Levy, nascido

em 1856, (Plevna, Turquia, nesta época) era comerciante, e Paulina tinha sido enviada pelos irmãos mais velhos para um convento católico em Bucareste, após a morte de seu pai. O casamento de conveniência, arranjado pelos irmãos de Paulina, realizou-se, e o casal foi morar em Bucareste.

Alguns autores, como Nudel (1994), ressaltam a influência do hassidismo¹ na obra moreniana, pelo fato de Moreno ter recebido uma instrução religiosa do rabino Bejarano, historiador e diretor da Escola Judaica de Bucareste.

Segundo Marineau (1992, p. 64), o tempo no qual as ideias de Moreno foram fecundadas foi “uma chamada para uma nova época e uma nova estética, para projetar a visão de um novo mundo que iria compreender as necessidades de cada pessoa.”

Contrariando a racionalidade científica e hegemônica de seu tempo, Moreno buscou criar uma “ciência das relações sociais”. Sua preocupação, envolvimento e inserção nos campos da religião, filosofia e artes em geral contribuíram e/ou proporcionaram o repúdio à metáfora do positivismo, pois este reduzia o homem à máquina, modelo tradicional da ciência moderna. Buscou na arte o potencial analógico de produção de conhecimento a fim de contemplar a interdependência entre os diversos elementos constituintes dos fenômenos sociais e humanos, dissociada pelo cientificismo. Nesta perspectiva, seu objeto de estudo foi a interseção entre o individual e o coletivo. O teatro foi sua inspiração, tentando superar as dicotomias do modelo científico vigente, tanto do ponto de vista teórico-metodológico quanto do técnico. Assim, em Viena, no início do século 20, em oposição ao teatro convencional, ele inaugurou um novo teatro onde a vida podia ser encenada e debatida pelas pessoas concretas. Eliminou o texto teatral do dramaturgo, como

um produto acabado e exterior ao momento e às pessoas em questão. Propôs que os atores e a plateia se tornassem dramaturgos, a fim de que o drama privado pudesse se tornar público e compartilhado. Um tipo de teatro interativo e do improvisado desenvolveu-se e se revelou uma riquíssima ferramenta teórica, técnica e metodológica na obra moreniana. O potencial investigativo e transformador deste teatro foi descoberto e explorado por Moreno como um método de pesquisa, intervenção e transformação social.

Socionomia foi o termo designado para compreender o conjunto de sua obra, composta por várias frentes de pesquisa, experimentos e teorizações, caracterizando-a como uma obra aberta. Didaticamente, pode-se apresentá-la por meio de três ramificações metodológicas experimentais, estreitamente relacionadas entre si: a Sociometria, a Sociodinâmica e a Sociatria. Cada uma destas ramificações conta com um cabedal instrumental e técnico de operacionalização (MORENO, 1993).²

Resumidamente, a Sociometria pesquisa os movimentos afetivos que incidem sobre a organização e o desenvolvimento dos grupos, destacando a situação e a posição dos indivíduos nestes grupos. Busca identificar o dinamismo grupal, como as forças de atração, repulsão e indiferença que se estabelecem e interagem, baseadas em critérios, entre os integrantes dos grupos.

A Sociodinâmica focaliza o dinamismo do movimento grupal em suas nuances, características, atribuições de papéis, sentidos e significados, em função do projeto grupal, contextualizado em sua inserção social e política.

Já a Sociatria se refere à abordagem dos grupos e sistemas sociais por meio dos respectivos métodos sacionômicos, os quais, classicamente, são apresentados: o axiodrama,

o psicodrama, o sociodrama e a psicoterapia de grupo. Basicamente, o que distingue a nomeação de um método e outro é o objetivo e o contexto de manifestação do fenômeno sobre o qual se trabalha. Para Naffah Neto (1979, p. 240), a diferença entre eles, enquanto métodos complementares, “reside fundamentalmente na perspectiva com que visualizam e enfrentam o drama humano.”

De uma forma geral, Moreno se interessou pela intersubjetividade em suas produções, fluxos e configurações sociais, culturais e políticas. Sua obra não se inclui no campo de saber da psicologia ou da sociologia; não se trata de mais uma vertente psicológica e/ou sociológica.

Inaugurou um outro recorte, o qual veio do saber numa orientação interconectiva e complexa das interações sociais e/ou relações interpessoais, intersubjetivas, e propôs outras ferramentas. Diversos autores já se posicionaram a este respeito, entre os quais Aguiar (1988) e Naffah Neto (1979).

A Socionomia:

[...] propunha-se como uma revisão crítica de antigas correntes e visava a transportar as suas complexas elaborações teóricas para o nível da realidade vivida no cotidiano, perseguindo no presente e por meio de investigações diretas, o complexo estrutural dos intercâmbios e das interações humanas, tal como se realizava, se cristalizava ou se transformava na realidade concreta e a partir de como esta era vivida e produzida por cada sujeito humano (NAFFAH NETO, 1979, p. 20).

Etimologicamente, sócio vem do latim *socius*, que significa “companheiro”, e nomia vem do grego *nomos*, que significa “regra, lei”.

Para Moreno (1992)³, a Socionomia se diferencia por lidar com um mundo de atores *in situ*, diferentemente de

organismos no meio ambiente que, para o autor, é uma “abstração”. Sua obra apresenta uma diversificada metodologia e repertório técnico, por meio dos quais se realiza um processo simultâneo de investigação e intervenção nas relações interpessoais e nos mundos particulares de um grupo, favorecendo a espontaneidade criadora e a transformação. Vale comentar que a espontaneidade é um conceito caro na obra moreniana, do latim, *sponte sua*, conforme definição do próprio Moreno, “é uma prontidão do sujeito para responder de acordo com o que for necessário”(FOX, 2002, p. 85). O homem teria uma capacidade ilimitada que precisava ser desenvolvida para agir com liberdade, a fim de dar uma nova resposta a uma situação nova, ou uma resposta nova a uma situação antiga.

Em termos de modalidade de pesquisa acadêmica, trata-se de uma metodologia que apresenta características de um estudo qualitativo e de uma pesquisa-ação, dado seu caráter de intervenção que impulsiona transformações na realidade pesquisada.

Por outro lado, é uma metodologia específica que apresenta um repertório técnico, etapas e procedimentos de realização particulares, podendo ser didaticamente nomeados como: o aquecimento, a dramatização e o compartilhamento. Há ainda uma quarta etapa, o processamento, geralmente utilizado para fins didático-pedagógicos, e que diz respeito à compreensão teórica do evento realizado.

Feito este preâmbulo da obra de Moreno, cabe destacar o Teatro Espontâneo.

O Teatro Espontâneo

O Teatro Espontâneo foi o método básico das pesquisas experimentais de Moreno, frutificando e ampliando toda sua obra, segundo autores contemporâneos como Aguiar

(1988), Davoli (1999) e outros. Baseada nesta premissa, destacam-se a importância histórica e o lugar do Teatro Espontâneo na obra moreniana, referendando-o como o método por excelência da Socionomia, ramificando-se em outras denominações em virtude de suas versáteis aplicabilidades, contextos e propósitos. Deste ponto de vista, as outras nomenclaturas dos métodos sociátricos derivaram do Teatro Espontâneo, em função de seus recortes, objetivos e aplicabilidades, como o popular psicodrama.

Esta discussão, apesar de controvertida no universo psicodramático, encontra sua relevância teórica em função de algumas interpretações, apresentações e reducionismo do Teatro Espontâneo como simplesmente uma técnica.

Concorda-se com a proposição fundamentada dos autores citados não apenas no estudo do desenvolvimento da obra moreniana como também na biografia de Moreno, organizada por Marineau (1992).

O teatro foi a matriz de inspiração e criação metodológica e teórica de Moreno. O teatro interativo e improvisado foi explorado como método de investigação e produção de conhecimento no desenvolvimento de sua obra – em suas pesquisas, nos vários e distintos momentos, contextos e propósitos –, e sob a designação de diferentes nomes, tais como: teatro do conflito, da espontaneidade, recíproco ou terapêutico, do criador (MORENO, 1984; MARINEAU, 1992). Estes experimentos, ao longo de suas pesquisas e trabalhos, originaram e consubstanciaram os métodos sociátricos de tratamento e intervenção terapêutico-social conhecidos como: o popular e reconhecido psicodrama, o sociodrama, o axiodrama e a psicoterapia de grupo.

A contribuição da Socionomia ao universo educacional

A metodologia socionômica, calcada em recursos e linguagens artísticas, avança sobre a razão cartesiana, linear e causal. A ação dramática, a dramaturgia e a representação de personagens oferecem uma abordagem alternativa para abordar questões subjetivas, socioculturais e interpessoais que emergem como problemáticas no cotidiano educacional. As linguagens teatrais proporcionam recursos técnicos os quais dão visibilidade aos conflitos, por meio da externalização e concretização em forma de histórias, personagens e cenas. A socialização e o compartilhamento de situações do cotidiano das pessoas em seus respectivos grupos sociais proporcionam uma oportunidade de reflexão e de gestação de novas respostas, a partir da possibilidade de experimentar cenicamente situações improvisadas. O desempenho de papéis no contexto dramático, por meio de personagens, permite a multiplicação de significados sobre uma dada situação, assim como confere visibilidade a aspectos subjetivos, por vezes, camuflados, desconhecidos e/ou desconsiderados, como os sentimentos e os valores e afetos presentes e influentes nas práticas sociais. Nesta perspectiva, construção de novos conhecimentos e sentidos é potencializada como possíveis versões, a partir de uma leitura metafórica e artística dos fenômenos que emergem nas realidades educacionais. Supera, assim, a dicotomia e a fragmentação de concepções que trabalham com ideais de verdade absoluta, causalidade e universalismo, posto que, em geral, os procedimentos metodológicos socionômicos visam possibilitar a livre expressão do mundo relacional das pessoas, favorecida por meio de recursos cênicos, dramáticos e lúdicos que estimulam e/ou resgatam novas, criativas e espontâneas respostas diante de questões cotidianas.

Reitera-se, assim, o objetivo central das pesquisas e intervenções socionômicas: potencializar a espontaneidade criadora de cada pessoa, no sentido de uma produção coletiva entre os participantes de uma sessão.

Desta maneira, a metodologia socionômica pretende revitalizar a reflexão, o questionamento e a transformação de opiniões e atitudes em função das inserções no mundo social, ao qual se pertence e do qual se participa, de uma maneira ou de outra, buscando articular os distintos valores e fatores envolvidos e/ou atravessados na questão a ser tratada, intervindo na interseção entre o individual e o coletivo.

Procedimentos metodológicos de um evento socio-nômico

A metodologia de ação dramática, sendo uma modalidade de teatro interativo e do improviso, realiza-se mediante um grupo de participantes, com uma duração de tempo variável, conforme os objetivos, número de participantes e circunstâncias de execução.

No desenvolvimento de um evento ou sessão, cinco instrumentos são utilizados: diretor, ator, ego-auxiliar, plateia ou público e palco, articulados a três conceitos fundamentais que são os contextos social, grupal e o dramático.

O diretor é o integrante do grupo que organiza e viabiliza a sessão, operacionalizando tecnicamente as manifestações do grupo. A ele cabe desenvolver e manter um aquecimento que possibilite o grupo transcender os contextos social e grupal e seus respectivos papéis, dando asas e concretude à imaginação, favorecendo a espontaneidade e a criação, a fim de criar o contexto dramático. Por meio deste, o diretor estimula e favorece a experimentação e a criação de novas possibilidades de expressão e de compreensão por

meio da ação dramática. O diretor é um membro do grupo que diferencia seu papel a partir de sua postura, seu projeto ou objetivo, e um instrumental técnico, a serviço do encaminhamento cênico do material percebido e intuído no grupo. O diretor, portanto, faz parte do grupo, interferindo no fenômeno, numa coprodução com os desejos e necessidades dos outros membros, embora em um papel e lugar diferenciados. Ele é um coautor, cujas ressonâncias em sua subjetividade norteiam suas ações como uma bússola. Conforme menciona Aguiar (1990, p. 22-23), “o diretor tem que estar perfeitamente sintonizado com o momento coletivo, numa relação de interioridade.”

A relação do pesquisador/diretor com o fenômeno estudado é um aspecto relevante, uma vez que a subjetividade do pesquisador está implicada na produção de conhecimentos, distanciando-se de uma pretensão objetivista e neutra.

Quanto aos participantes, todos são potencialmente atores, podendo, por meio de uma personagem, revelar alguma realidade no contexto dramático. A personagem é criada e desempenhada no palco a partir do repertório histórico, pessoal e emocional da pessoa do ator em interação com os elementos cênicos.

A preparação para o papel de ator é função do aquecimento, visando a favorecer a comunicação entre ator e personagem, buscada nas profundezas das próprias pessoas envolvidas. Dessa maneira, “quando se consegue essa comunicação entre ator e personagem, o que podemos ver no palco, embora uma metáfora, é de extrema veracidade emocional” (DAVOLI, 1999, p. 84).

Outra expressão é utilizada a respeito do ator quando este entra em cena, como um ego-auxiliar do protagonista, numa analogia à relação entre mãe e bebê.

A plateia ou público se refere à parte do grupo que não atua dramaticamente. Entretanto, ela interage ativamente com os atores e com a cena dramatizada, compartilhando seus sentimentos e percepções com os mesmos. A participação e a comunicação da plateia com a cena e com os atores ocorrem por meio da emissão de uma intensidade emocional expressa em diversos sinais, como sons, emoções, atitudes e outras manifestações.

O palco é o lugar apropriado para a dramatização, onde a “história” é montada e vivida pelos atores – protagonista e egos-auxiliares – e assistida pela plateia. É o espaço e tempo do “como se”.

Moreno (1992, p. 184-185) comenta a respeito dos seguintes instrumentos – palco, ator e público ou plateia:

Por que palco? Ele dá ao ator espaço vivo o mais multidimensional e flexível possível. O espaço vivo da realidade é, geralmente, estreito e repressor e o ator pode, facilmente, perder seu equilíbrio. [...] O espaço do palco é extensão da vida, [...] realidade e fantasia não estão em conflito, porém, ambas são funções dentro de esfera mais ampla – o mundo psicodramático..., [...] o local [...] pode ser qualquer espaço disponível, onde quer que os sujeitos estejam: o campo de batalha, a sala de aula ou a casa; [...] o processo de aquecimento do sujeito para a representação psicodramática é estimulado por inúmeras técnicas... [...] o objetivo destas técnicas não é o de transformar os sujeitos em atores, mas, até certo ponto, incitá-los a serem, no palco, o que são, mais profunda e explicitamente do que aparentam na realidade da vida; O público [...] funciona como tábua de ressonância [...] o público vê a si próprio, uma de suas síndromes coletivas é representada no palco.

O tipo de descrição de uma sessão revela dados significativos referentes às peculiaridades da Sociodinâmica do grupo em questão e ao tratamento conceitual dado ao fenômeno. A valorização das diferentes formas de descrever um evento psicodramático tem a ver com a própria metodologia sociométrica que se apoia na riqueza da multiplicidade de interpretações de um dado fenômeno, distanciando-se, assim, de uma busca e/ou pretensão de uma “verdade” única, explicativa e causal.

Um outro fator relevante é o entendimento do fenômeno grupal como uma totalidade pontual e contingente, atravessada por vetores extraindividuais, diferentemente de uma somatória ou combinatória de partes. Assim, as diferenças possíveis na descrição dos eventos psicodramáticos são devidas às múltiplas possibilidades de apreensão e compreensão de um dado fenômeno. Realmente, esta é mais uma vantagem da perspectiva da multiplicidade.

A validade ou legitimidade do saber produzido, a partir de um processamento de uma sessão ou evento realizado com um grupo estudado, fundamenta-se no conceito de protagonização, pelo qual a parte e o todo guardam entre si uma relação de interdependência.

Sendo assim, o fenômeno do protagonismo é uma noção essencial para a compreensão da Sociodinâmica e da Sociometria enquanto métodos de investigação da configuração e dinâmica afetiva, funcional e organizacional de um dado grupo.

Sendo o teatro o paradigma da teoria moreniana, numa peça teatral o ator principal é o protagonista. E como bem esclarece Alves (1999, p. 50):

[...] o protagonista é o elemento do contexto dramático que surge através de um personagem no desempenho de

um papel, questionador de sua ação e sua emoção e representante emocional das relações estabelecidas entre os elementos de um grupo.

O protagonista, portanto, é um personagem do espaço cênico revelando não apenas uma “personalidade, mas permite que sejam desveladas as contradições do tecido social cujo fragmento está sendo focalizado” (AGUIAR, 1990, p. 182).

O postulado epistemológico de que a parte contém o todo autoriza supor que o microcosmo expressa e contém o macrocosmo. Numa interseção entre o drama individual e social, o protagonista manifesta, além de uma individualidade (o sofrimento de quem agoniza), os conflitos e contradições da coletividade na qual se insere e representa. Considera-se o todo como uma aproximação, uma invenção, um vir a ser indefinido, posto que ele é mais e menos que a soma das partes.

De fato,

[...] o protagonista expõe sua identidade e, através dela, a de seu átomo social, o qual, por sua vez, expõe a rede, que por seu turno aponta para a coletividade mais ampla, em círculos concêntricos e áreas correlatas ad infinitum (AGUIAR, 1990, p. 96).

Lembra-se também que a operacionalização de uma sessão socionômica envolve três etapas: o aquecimento inespecífico e específico, a dramatização e o compartilhamento. Há uma quarta etapa, o processamento, desenvolvido com o intuito de analisar e produzir conhecimentos e sentidos.

No início de um trabalho com um grupo, em geral, encontra-se um agrupamento de pessoas em estado caótico, vindas de uma ampla realidade, que é o contexto social. Este

abrange todas as instituições sociais e os códigos formais que norteiam as relações entre as pessoas.

O contexto social é o “âmbito das formulações ideológicas e dos sistemas de poder, além de constituir o espaço onde as pessoas circulam e buscam sobrevivência” (AGUIAR, 1988, p. 51).

O aquecimento é a primeira e contínua etapa da sessão, por meio do qual o diretor busca uma ordem, polarizando as atenções e se fazendo catalisador da unidade grupal. Desta maneira, o aquecimento inespecífico promove a constituição de um contexto grupal, transformando em grupo pessoas que estão se inter-relacionando a partir de objetivos comuns, e que era inicialmente um aglomerado de participantes.

Assim, o aquecimento é peculiar aos propósitos da sessão realizada e se refere a um processo de preparação dos participantes para a dramatização (“estar pronto para”), favorecendo a espontaneidade e a criação coletiva do enredo. Conforme Davoli (1999, p. 55) destaca, o aquecimento é a “matriz de criação” e a etapa fundamental em que se configura a estética do projeto dramático. A autora a ilustra com a seguinte metáfora:

[...] uma terra que se prepara para semear, onde o tipo de planta que nascerá apresentará reflexos desta preparação. Nesta etapa, o diretor deve ter grande cuidado e atenção. É desta terra bem preparada que depende em grande parte toda a riqueza e a beleza da dramatização – sua criatividade/espontaneidade.

O aquecimento específico marca a transição da primeira para a segunda etapa do evento, que é a dramatização. Neste tipo de trabalho, a fantasia e a realidade são exploradas por serem duas instâncias vitais e complementares do ser humano,

considerando-se essencial a flexibilidade de se transitar nestes dois universos (AGUIAR, 1988). Nesse sentido, a dramatização é a concretização da imaginação por meio da criação de uma ficção e de seus respectivos personagens. Para tanto, é criado um contexto específico – o contexto dramático ou o “como se” – delimitado por um espaço físico – o palco – onde os participantes são denominados de atores. Assim, a subjetividade é exteriorizada e concretizada no “como se” por meio de personagens.

Após a dramatização, os atores, até então no contexto dramático, retornam ao contexto grupal. Não há mais plateia e atores, mas um grupo, incluindo o diretor, que conduzirá a terceira etapa, o compartilhamento.

O compartilhamento se refere à publicação de emoções, sentimentos e sensações experimentadas a partir da encenação da história, a qual mobiliza uma diversidade emocional por meio das vivências de novos papéis e das respostas proporcionadas no contexto dramático. Promove-se, assim, uma pluralidade de ressonâncias, caminhos e leituras para todo o grupo.

O processamento

No processamento, debruça-se sobre um recorte de uma realidade fluida a fim de conhecer e desvelar os elementos que atuaram e compuseram aquele contorno específico, e, assim, compreendê-lo. É como olhar uma fotografia e tentar apreender as sutilezas vivas que desenharam aquele momento.

Enquanto as três etapas anteriores, que são o aquecimento, a dramatização e o compartilhamento, visam proporcionar encontros existenciais entre as pessoas envolvidas, o processamento – devido à exigência racional, descritiva, reflexiva e compreensiva – diverge em natureza das outras etapas

ao buscar, no universo racional, uma compreensão do universo emocional e relacional do fenômeno ocorrido na sessão.

O processamento é diferente de um relatório fatural e de uma avaliação. Aguiar e Tassinari (1998, p. 17) destacam esta diferença e esclarecem:

No processamento de que falamos, entretanto, o objetivo não é nem restabelecer os fatos nem tampouco julgá-los. É muito mais pretensioso do que isso, pois busca compreendê-los mais profundamente. [...]

Para proceder a um processamento, devemos restabelecer a trajetória de evento em questão, procurando compreender o sentido de tudo o que ocorreu.

Essa trajetória pode basear-se em alguns critérios de 'leitura' dos fatos, adotados consciente e claramente, desde o início do trabalho, para facilitar o fluxo do raciocínio.

Sendo assim, o processamento se refere à análise e produção de conhecimento à luz do referencial teórico moreniano, da prática-ação ou do que foi produzido dramaticamente com um grupo. Do ponto de vista metodológico, o processamento é uma etapa teórica e reflexiva, realizada após o evento socionômico, e visa produzir conhecimentos sobre todo o percurso do processo grupal desenvolvido, numa busca de conexões teóricas mais amplas.

Desde o início de uma sessão, todo acontecimento é valorizado. Todavia, uma compreensão mais apurada, em suas possibilidades de atribuição de sentidos e significados, não é imediata, mas posterior, e mediada pela inserção e contextualização do grupo social em questão. A produção como um todo é que confere sentido e significado aos movimentos e à criação grupal, e não o somatório das partes. Trata-se de uma relação intrínseca, local e significativa entre as partes e o todo do universo estudado.

De fato, as relações interpessoais travadas diante de uma tarefa, ou ainda, as subjetividades em interação, num contexto e propósitos específicos, oferecem possibilidades de interpretação as quais permitem destacar conexões com muitos aspectos atuantes no fenômeno estudado.

No percurso socionômico, a ação dramática é o ápice da produção estética e coletiva do grupo, expressando, artística e analogicamente, por meio de personagens, conflitos e enredos – os elementos constituintes e constitutivos de um cotidiano que tem relevância e significados para o grupo em questão.

As histórias potencializadas, lembradas, dramatizadas, produzidas e/ou relatadas ofertam sentidos e significados, repletos de valores, em suas verdades locais e históricas. Sobretudo, convém destacar que o campo de reflexão de um processamento é extensivo aos fenômenos e grupos sociais, devido às características, ao funcionamento, às manifestações e às produções grupais em relação a seus objetivos e/ou tarefa. Sendo assim, a produção dramática se inclui entre outros recortes relevantes e possíveis no que diz respeito à investigação e à produção de conhecimentos no tocante a um dado contexto grupal e social.

Uma consideração importante com relação ao processamento é a existência de uma indagação básica que norteia a reflexão pretendida, elegendo o cerne ou tipo de processamento, o qual, inclusive, explicita a preocupação/filiação teórica do pesquisador.

Em meus estudos, tenho adotado o processamento como procedimento correspondente à análise de dados da pesquisa acadêmica, operacionalizando a reflexão e a produção de conhecimentos acerca da produção coletiva do evento socionômico realizado à luz dos conceitos morenianos. Alguns destes estudos⁴ foram desenvolvidos em contextos de Educação não-formal e formal, por ocasião do mestrado e doutorado em educação (LIMA, 1998; 2003).

É bom mencionar, como se trata de uma metodologia original e própria de uma obra teórica, apesar de vigorosa, como já afirmado, que ministrá-la exige uma formação específica, uma especialização em Socionomia.

Considerações finais

O esgarçamento dos laços socioafetivos, a desarticulação dos grupos sociais, as dificuldades de se lidar com grupos e/ou estar em grupos são problemáticas emergentes que afetam o sentimento de pertencimento e engajamento necessário dos atores educacionais, comprometendo o papel político da educação, tanto em contextos formais como não-formais. Diante deste panorama, potencializar a grupalização, fomentar a criação coletiva e favorecer a produção de saberes e sentidos acerca da realidade a qual se pertence ou se quer conhecer são características relevantes que a obra moreniana, por meio de suas ferramentas conceituais e metodológicas, disponibiliza.

Como alguns de nós, Moreno foi um visionário romântico. A gênese do psicodrama, ainda em suas palavras: encontrava-se intimamente relacionada com a gênese da deidade.[...] Deus foi antes de tudo um criador, ator, psicodramatista. Ele teve de criar o mundo antes de dispor de tempo, da necessidade e da vontade de analisá-lo (MORENO, 1992, p. 24).

Finalizo com a poesia do criador:

tornei-me uma canção
que luta para ir bem longe
através da estreita abertura dos teus lábios
e para florescer livre no espaço,
mas que jamais floresceu (MORENO, 1992, p. 82).

Notas

¹ Movimento surgido no judaísmo, no século 18, com Baal Shem Toy, propondo novos conceitos sem alterar seus princípios e conteúdos. Tratava-se de um novo enfoque por meio da leitura da Torá e seus mandamentos, com o objetivo de desmistificar a dicotomia entre o sagrado e o profano. Era uma forma de secularização da vida religiosa mediante a fusão de sua prática em todos os momentos da existência humana, o que antes era só concebido nos momentos de prece, nos templos, nos ofícios sagrados (NUDEL, 1994).

² Trata-se da 2ª edição brasileira revisada. A publicação original é de 1959.

³ Refere-se a 1ª edição brasileira, de outubro de 1992 (ao volume I da obra, a qual é dividida em três). O original é de 1953.

⁴ Estes estudos não serão explorados, porém se encontram disponíveis no acervo eletrônico da biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Referências bibliográficas

AGUIAR, Moysés. *O teatro terapêutico: escritos psicodramáticos*. São Paulo: Papirus, 1990.

_____. *Teatro da anarquia: um resgate do psicodrama*. Campinas, SP: Papirus, 1988.

AGUIAR, Moysés; TASSINARI, Miriam. Processamento em psicodrama. In: AGUIAR, Moysés. *Teatro espontâneo e psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1998.

ALVES, Luis Falivene Roberto. O protagonista e o tema protagônico. In: ALMEIDA, Wilson Castello de (Org.). *Grupos: a proposta do psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1999.

DAVOLI, Cida. Aquecimento: caminhos para a dramatização. In: ALMEIDA, Wilson Castello de (Org.). *Grupos: a proposta do psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1999.

FOX, Jonathan. *O essencial de Moreno: textos sobre psicodrama, terapia de grupo e espontaneidade*. Tradução de Moysés Aguiar. São Paulo: Ágora, 2002.

LIMA, Norma Sílvia Trindade. *Inclusão escolar e a identidade do professor: a escola como palco de invenção*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. "Era uma vez um castelo...": o confronto personalidade x impessoalidade no interior de uma instituição filantrópica de atendimento terapêutico-pedagógico para pessoas com autismo e quadros similares. 1998. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

MARINEAU, Rene. *Jacob Levy Moreno, 1889-1974: pai do psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo*. Tradução de José de Souza e Mello Werneck. São Paulo: Ágora, 1992.

MORENO, Jacob Levy. *Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*. Beacon, N.Y: Copyright, 1953.

_____. *O Teatro da Espontaneidade*. São Paulo: Summus, 1984.

_____. *As palavras do pai*. Tradução de José Carlos Landini. Campinas: Editorial Psy, 1992.

_____. *Quem sobreviverá? Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama*. Vol. I. Goiânia: Dimensão, 1992.

_____. *Psicoterapia de Grupo e Psicodrama*. Campinas, Editorial Psy, 1993.

NAFFAH NETO, Alfredo. Moreno e o seu tempo. In: AGUIAR, Moysés (Org.). *O psicodramaturgo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

_____. *Psicodrama: descolonizando o imaginário*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1979.

NUDEL, Benjamin Waintrib. *Moreno e o hassidismo: princípios e fundamentos do pensamento filosófico do criador do psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1994.

Educação: a preventividade de Dom Bosco a partir da conceituação emancipatória de Jürgens Habermas

Education: the preventivity of Don Bosco from an emancipatory conceptualization of Jürgen Habermas

recebido: 05/12/2008
aprovado: 03/01/2009

Rodrigo Tarcha Amaral de Souza

Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) – unidade de Lorena. Graduando em licenciatura de História pelo UNISAL – unidade de Lorena; 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) – pólo de São Paulo. E-mail: ir.tarcharo@hotmail.com.

Resumo

O artigo trabalha a prática emancipatória à preventividade como modelo educacional, tendo em vista a formação integral da pessoa humana que inicia sua participação ativa e crítica de processos culturais e sociais. O aspecto emancipatório, enquanto facilitador da formação do homem,

consolida-se sob a rubrica de uma razão capaz de produzir entendimento, considerando ações intersubjetivas.

Palavras-chave

Preventividade, emancipação, educação, Habermas.

Abstract

The article works the emancipatory practice to preventivity as an educational model, looking for the integral formation of the person in which he/she starts his/her active and critical participation of cultural and social processes. The emancipatory aspect, as facilitator of the man's formation, is consolidated through a reason able to produce understanding, considering intersubjective actions.

Keywords

Preventivity, emancipation, education, Habermas.

Introdução

Este modesto artigo tem como objetivo o desafio de esboçar reflexões a partir da teoria habermasiana, com foco na ideia de preventividade de Dom¹ Bosco² como contribuição à educação.

Esta ideia e/ou fórmula de preventividade, trabalhada no artigo, tem sua sistematicidade a partir de Dom Bosco, educador e pedagogo juvenil do século 19, na Itália. A análise de suas contribuições à sociedade se mantém atinente à atualidade. É neste sentido que a preventividade se torna um ponto iluminador para a dimensão educativa.

Como suporte a este modelo de preventividade, será acrescida a dimensão emancipatória. Isto devido ao fato de se viver em uma sociedade amplamente administrada por uma racionalidade que coisifica as pessoas.

Habermas, em sua teoria da ação comunicativa, na qual enfatizo a conceituação emancipatória, traz como suporte uma reviravolta linguística, uma intersubjetividade. Todo esse paradigma possibilita o acesso a transformações de mentalidade e a reconstruções de sociedades.

Assim, será abordada a ideia e/ou fórmula de preventividade, posteriormente os pressupostos emancipatórios da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas e, por fim, a preventividade emancipatória.

A preventividade a partir de Dom Bosco

A preventividade é uma metodologia aplicada por Dom Bosco, na Itália, durante o século 19. Ela é uma metodologia educativa utilizada ainda atualmente pelos salesianos (Congregação religiosa fundada por Dom Bosco). Constitui-se num conjunto de práticas educativas que visam a formação integral³ do jovem.

De forma mais específica, a preventividade consiste em um conjunto de métodos que favorecem o desenvolvimento do educando como um todo. Ele é influenciado pelo educador, sendo que este deve ser um amigo sempre disposto a ajudar o educando em suas necessidades, e pelo ambiente que deve proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento do educando. Segundo Braidó (2004), comentarista de Dom Bosco, o educando aprende a se tornar responsável pelo próprio processo formativo, pois adquire a consciência da importância da educação em sua vida.

A preventividade a partir de Dom Bosco deu respostas às necessidades do contexto da Itália de seu tempo, e pode, atualmente, continuar a dar resultados à educação, pois, mesmo tendo passado um século desde início desta prática preventiva, esta ainda continua atual.

Ao se pensar ainda a ideia de preventividade não somente como um impedimento de situações desastrosas, como diz Ferreira (2008, p. 31-32), nota-se que:

A preventividade, no entender de Dom Bosco, não pode ser concebida como simples proteção ou defesa exterior do educando. Seu verdadeiro sentido é positivo. O Sistema Preventivo, desde o ponto de vista etimológico, revela-se muito rico de conteúdo: o sentido de “chegar com antecedência”. [...] implica a aceitação do educando como ele é. Estabelece com ele uma relação dialógica, que possibilita o seu crescimento a partir de dentro. Ajuda-o a construir sua parcela de liberdade, no processo de abertura para a responsabilidade comunitária e religiosa.

A partir disso, é natural o fato de muitos jovens conceberem, na pessoa do educador, a memória e o estilo de Dom Bosco. Tal educador se torna merecedor da confiança juvenil, sem contar que suas ações passam a ser válidas e suscetíveis de reconhecimento.

Neste sentido, entende-se que a preventividade trabalha com poucos princípios, procura encontrar o ponto em comum e afina os laços de relações entre educadores e educandos. Tanto é que esta fórmula, “preventividade”, ainda presente nos dias atuais, faz frente ao modelo repressivo⁴ de educar (BRAIDO, 1999).

Como demonstra Braido (2004), a ideia de repressão surgiu por meio de pesquisas na França, país que a assumiu como método, ou melhor, como “sistema repressivo”, a partir do século 19. É menos trabalhoso e menos difícil de resolver as situações adversas que possam surgir, pois este método se pauta na norma. Tanto é que este

sistema consiste em fazer com que os súditos conheçam a lei (FERREIRA, 2008).

É sabido que este modo de proceder é cabível a soldados e organizações que se pontuam conforme a prescrição de determinado regimento. É interessante pensar que, neste modelo, o ônus da execução das tarefas é do aluno, que deixa de ser educando. Já no modo preventivo, as maiores dificuldades passam a ser do educador, que não é apenas professor. Considera-se também que à medida que este educador se dedica à obra, o trabalho se torna leve.

Este modelo de preventividade se apoia em um tripé: razão, religião e *amorevolezza*⁵ (tradução aproximada pela ideia de amor demonstrado). Estas três palavras são elementares, nesta metodologia de ação, para instigar o educando ao compromisso em geral, ou simplesmente a uma maior e melhor estruturação da própria pessoa, sendo não só ele responsável por sua construção humana, mas, como diz Sangalli (1979), sendo o primeiro agente de sua responsabilidade.

Sabe-se que este tripé não se aplica e/ou se sustenta com a ausência de alguma destas dimensões, a exemplo do que diz Braido (2004, p. 266):

Elas prefiguram um conjunto orgânico e articulado de iniciativas, de intervenções, de meios destinados unitariamente a promover o desenvolvimento do jovem, que se pretende envolver na obra da própria maturação humana e cristã com o método da persuasão e do coração.

Desta forma, a razão para Dom Bosco só tem sentido em conjunto com a religião e a *amorevolezza*, também a religião para com a razão e a *amorevolezza*, e esta para com a razão e religião.

Dom Bosco, em sua época, foi inovador por criar vários momentos de envolvimento entre os próprios educandos, pensando educação como maturação à vida.⁶ Entende-se, assim, que o meio educacional não se resume ao ensino regular, mas se expande a diversos contextos.

Por contextos, entende-se a necessidade de ambientes de sadia liberdade que possibilitem condições adequadas ao melhor desempenho do educando à maturação e às ações responsáveis e autônomas.

Dom Bosco enfatizava, nestes espaços educativos, a vivência sem artificialismos, “[...] que o educando progredisse na formação de sua consciência e na consolidação de suas convicções, a tal ponto que adquirisse autonomia [...]” (FERREIRA, 2008, p. 11).

O ambiente almejado, na visão preventiva, é um ambiente alegre e que oferece condições de se escutar música, praticar esportes, descontrair com jogos lúdicos. Enfim, opções de lazer para o educando para que este não fique no ócio, mas esteja sempre realizando alguma atividade construtiva (SCARAMUSSA, 1993).

O ambiente deve favorecer também o desenvolvimento artístico do educando por meio da dança, do desenho, da música, ou seja, este ambiente proporciona a valorização das aptidões dos educandos.

Nessa convivência, é propiciado o diálogo⁷, que de certa forma surge como elemento basilar no espaço educativo. “Se o educador entrava no meio dos jovens e falava com eles, acabava vendo o mundo deles com uma nova sensibilidade. Era com o diálogo e a convivência que o educador conseguia colocar-se no lugar social dos jovens” (FERREIRA, 2008, p. 17).

Os momentos que Dom Bosco criou foram aulas noturnas, para poder ensinar a leitura e escrita aos meninos que

trabalhavam durante o dia. Criou também escolas técnicas, tipografias, oficinas de sapataria, marcenaria. Enfim, buscava dar condições para que, no futuro, a pessoa pudesse ganhar seu pão com dignidade.

Retoma-se o princípio da metodologia preventiva de Dom Bosco que é o tripé – razão, religião e *amorevolezza* –, sendo que a razão não deve ser associada ao intelectualismo. Para Dom Bosco, a razão era entendida de forma diferente, haja vista que não adiantava possibilitar ao educando uma grande formação intelectual e esquecer outras áreas, como a dimensão humana, familiar, social, artística, entre outras.

Como dito anteriormente, a razão não se impõe e também não deve ser submetida a outras dimensões humanas, sobretudo quanto ao tripé salesiano. Esta razão é articulada, sendo entendida como razoabilidade no ser humano, como ponto de equilíbrio à integralidade da pessoa juntamente com outras dimensões. Como fruto da razão, tem-se o diálogo, que:

[...] muito contribui para o ponto de equilíbrio entre a proposta dos educadores e a resposta do jovem. Levava a um melhor conhecimento mútuo entre educador e educando, equacionava a proposta e a exigência, criava confiança (FERREIRA, 2008, p. 16).

Ainda sobre a razão, esta abre um vasto âmbito educacional, começando pelos próprios educadores salesianos que devem compreender a preventividade para poder aplicá-la de maneira eficiente: “[...] a razão, como princípio educacional, responde às possibilidades e necessidades de amadurecimento da pessoa que deve assumir o processo de sua educação” (SCARAMUSSA, 1993, p. 1).

O educando bem instruído nesta dimensão se tornará mais responsável e consciente das mazelas sociais. Uma vez adquirida tal consciência, este irá buscar não apenas se adaptar ao meio social, mas sim interpretá-lo, torná-lo mais justo e igualitário.

A meta da razão dentro da ideia e/ou fórmula de preventividade é fazer com que o educando compreenda a importância da educação em sua vida, visando à autonomia responsável.

O educando mais amadurecido sabe realizar conscientemente suas escolhas. Com isto, automaticamente perde-se a ingenuidade na análise das relações sujeito-sujeito. Desta forma, o educando vai aprendendo a reconhecer um dos males contrários à razão do diálogo: a dominação pelo afeto. O afeto é parte integrante na constituição da pessoa, e, se vivenciado de maneira incorreta, poderá se tornar dominador e egoísta.

Este afeto mencionado tem, como palavra original do tripé salesiano – a *amorevolezza* –, o carinho que Dom Bosco acreditava ser necessário na relação educador-educando.

Parafraseando Bargellini (1962), o educador ou assistente salesiano devia ser amigo de seus educandos e, em uma reciprocidade, possibilitar o contrário. Cabe aos educadores não somente dar o primeiro passo na aproximação do educando, tornando-se mais amigo do mesmo, mas também, a partir da preventividade que se articula em meio às dimensões do tripé salesiano, oferecer condições significativas ao educando, para que este encontre sentido em sua vida, felicidades responsáveis e autônomas. No entanto, anterior ao aspecto do dar o passo em direção ao educando, o educador deve se despojar dos preconceitos em uma preparação de encontro, para que a relação educador/educando seja válida, autêntica e sustentável (FERREIRA, 2008).

O bom aprendizado se dava na medida em que existia uma empatia entre educadores e educandos, sendo que ninguém se sentia pressionado a fazer cobranças, não sendo dispensáveis,

e estas, quando aconteciam, eram de maneira amigável em uma vivência de liberdade, de ambas as partes. Esta amizade não poderia, de forma alguma, ser fingida. Pelo contrário, era verdadeira, sentida mutuamente entre os agentes de relações amigáveis (BARGELLINI, 1962).

Quanto à religião, esta possui um papel fundamental na vida do homem, pois mostra, muitas vezes, qual o caminho mais seguro a se seguir. Entende-se, assim, que “o ser humano possui uma propensão a buscar significado para a vida por meio de conceitos que transcendem o tangível” (GIOVELLI *et al*, 2008). Desta forma, enfatizo a ideia de espiritualidade que permite uma significação mais ampla e abrangente de sentido às pessoas, pois esta permite práticas singulares que também beneficiam o bem-estar social.

No entanto, para esta boa vivência e assimilação da preventividade, são necessários alguns pressupostos emancipatórios.

Por fim, a partir dessa descrição sobre a ideia de preventividade, é possível acontecer a efetivação desta como metodologia.

Pressupostos emancipatórios na teoria da ação comunicativa a partir de Jürgen Habermas

No que diz respeito à ideia de emancipação, poder-se-ia pensá-la como uma possibilidade de resistência às formas de dominação vigente. Mas pensar apenas desta forma pode vir a empobrecer a dimensão emancipativa, sendo que, a partir de Habermas, há mais elementos significativos a serem considerados.

O resgate da concepção emancipatória de razão não se dá para Habermas automaticamente com a superação das relações de trabalho alienadas e alienantes do capitalismo, como supunha Marx,

mas exigiria uma nova mediação, que Habermas encontrará na categoria da intersubjetividade (FREITAG, 1986, p. 110).

A educação almejada, em um modelo preventivo com pressupostos emancipatórios, a partir de Jürgen Habermas, trabalha o potencial de racionalidade como inerente à razão comunicativa. Desta forma, há uma parcialidade da institucionalização na linguagem cotidiana.

Habermas (2001) vem pressupor uma ação voltada para o entendimento intersubjetivo do agir comunicativo, levando em conta os mecanismos de coordenação da ação social.

A meta deste entendimento é justamente chegar a um consenso que se fundamente na base do reconhecimento das pretensões de validade, sendo que esta validade é a compreensibilidade, verdade, sinceridade e justiça.

A partir destes elementos necessários a uma teoria crítica, é possível manter viva a possibilidade da emancipação.

A emancipação para Habermas depende também da crescente flexibilidade das tradições e das visões do mundo existentes. No entanto, depende preferencialmente das pretensões de validade que são inerentes ao agir comunicativo, e isso significa dizer que o engajamento dos indivíduos na argumentação é condição necessária para que haja emancipação.

Quanto à razão comunicativa, esta abrange três mundos: o mundo objetivo das coisas, sendo próximo do conceito de cultura, pois este converge à exigência de contextos sadios, possibilitadores de ações responsáveis e autônomas na perspectiva de Dom Bosco; o mundo social das normas, que é exemplificado pela sociedade, um Estado de direito, no qual se está imerso, isto é, o ambiente de vivência; por fim, o mundo subjetivo dos afetos, que é, nada mais nada menos, a referência aos agentes transformadores de realidades, “nós”, seres humanos, de responsabili-

de, singularidade e liberdade. A partir de tudo isto, reporto-me a Dom Bosco e seu tripé metodológico, visto que esse permite esta paridade conceitual, uma similaridade de ação.

Anterior a esses dados demonstrados, Habermas se encontrou confrontado com dois paradigmas possíveis para elaboração de seu projeto teórico. O primeiro era o paradigma da filosofia da consciência, e o segundo era o paradigma do entendimento entre sujeitos capazes de falar e de agir.

Para esta superação, Habermas utilizou também, como ponto basilar, as teorias críticas que tinham posição especial como guias para a ação humana, pois elas eram inerentemente emancipatórias, isto é, elas libertavam os agentes de um tipo de coerção que era, pelo menos parcialmente, autoimposta: a autofrustração da ação humana consciente.

Segundo Geuss (1988, p. 9), “[...] uma crítica, portanto, é uma teoria reflexiva que dá aos agentes um tipo de conhecimento inerentemente produtor de esclarecimento e emancipação.”

Siebeneichler (1989) acrescenta que a verdade tem de ser determinada com relação à argumentação. Portanto, para Habermas, não existe uma verdade absoluta. É justamente a aprendizagem que permite a reconstrução nos diversos níveis de fundamentação, e melhor ainda, é a aprendizagem com o outro que possibilita a mudança dos próprios critérios de fundamentação. Esta fundamentação é um processo de aprendizagem e emancipação, não podendo ser absoluta.

Siebeneichler (1989) também menciona que, no momento em que um sujeito realiza um ato, ambos entram numa relação interpessoal, numa comunidade comunicativa. A partir de tudo isto, será que se pode olhar para a sociedade brasileira e dizer que ela está emancipada?

É preciso entender que se está trabalhando sobre um campo muito vasto de relações, no qual o homem não tem

como deixar de se relacionar com o sistema que o envolve. Faz parte da dinâmica do mundo. Esta dinâmica pode gerar uma das grandes patologias do mundo, que é a falta de comunicação, a falta de racionalidade comunicativa. Para tanto, Habermas (1990, p. 99-100) diz que “o mundo da vida estrutura-se através de traduções culturais, de ordens institucionais e de identidades criadas através de processos de socialização.” Assim sendo, quando partilhado de maneira intersubjetiva, o mundo da vida forma uma base bem sedimentada que possibilita a ação comunicativa.

Esta proposta da ação comunicativa contribui para a emancipação da sociedade, de modo a vislumbrar a importância que o outro tem na sua formação. Assim sendo, o outro não é apenas objeto a ser usado, mas um outro que caminha rumo à emancipação, porque acredita, a partir de uma racionalidade comunicativa, ser possível mudar as situações de guerras, discórdias, degradações ambientais e outras existentes no planeta, buscando, assim, sua emancipação por caminhos da solidariedade e cooperação.

Preventividade emancipatória

Esta preventividade é um elemento necessário ao campo educativo. No entanto, ao ser aplicada de forma fragmentada das outras dimensões, por exemplo, da “emancipatória”, esta metodologia educativa se torna frágil e vulnerável. Ao invés da efetivação de uma educação para vida, norteadas por princípios éticos, cede espaço para uma educação neoliberal, a qual considera que todos possam se tornar apenas concorrentes. A educação enquadrada desta forma leva o ser humano a desenvolver reducionismos e culmina ainda em utilitarismos e individualismos. Portanto, os pressupostos emancipatórios se fazem necessários como iluminadores e contribuintes à preventividade.

Em Dom Bosco, era visado o progresso do educando na formação de sua consciência e na consolidação de suas convicções para que fosse adquirida plena autonomia no querer e praticar o bem.

Esta autonomia, derivada de pressupostos emancipatórios, tem por base ambientes de sadia liberdade que caracterizam esta metodologia preventiva como equitativa, de cooperação entre educandos e educadores.

Isto ocorre sem artificialismos, superficialismos, uma equidade autêntica entre os presentes nesses ambientes educativos. Tanto é que o aspecto central nesse processo é a pessoa. Desta forma, o segredo por trás desse modelo referencial educativo é a familiaridade, fundamentada em uma relação respeitosa.

Faço uma aproximação de termos com os quais Habermas considera como necessária harmonia social, ou mesmo a simetria de convivência, o respeito às pretensões de validade do outro. Este “outro”, em um sentido de alteridade, faz-se eminente em tempos atuais dentro do chamado paradigma da intersubjetividade.

Para Dom Bosco:

[...] o jovem sente a exigência de autonomia, de ser ele mesmo, de sentir-se responsável por alguma coisa. O sistema educativo de Dom Bosco exige que ele seja educado não mediante pressão emotiva e sentimental, mas com a verdade (FERREIRA, 2008, p. 15).

Ainda em Dom Bosco: “[...] o jovem devia ser preparado para enfrentar a vida com responsabilidade e seriedade. O apelo à responsabilidade era feito incessantemente por Dom Bosco” (*idem, ibidem*, p. 16).

Próximo destas ideias comentadas, Habermas (1996, p. 121) demonstra que:

As pretensões de validade constituem o ponto de convergência para o reconhecimento intersubjetivo por parte de todos os participantes no ato de comunicação, desempenhando uma função pragmática na dinâmica da oferta dos atos e da tomada de posição do ouvinte através do seu sim ou não.

De forma mais clara, menciono que o processo crítico-argumentativo de pretensões de validade é o resgate discursivo da própria pretensão à verdade, ou melhor, da aceitabilidade racional.

São estas pretensões de validade que permitem aos sujeitos tanto superar seus pontos de vista iniciais como assegurar a unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade do contexto em que estão inseridos. Em Dom Bosco, concebe-se este mundo objetivo e/ou contexto como um ambiente cultural de sadia liberdade. Em Habermas, concebe-se o mesmo como mundo da vida.

Desta forma, “através das ações de fala, pode-se levantar pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo” (*idem*, 1990, p. 72).

Por isso, o discurso argumentativo intersubjetivo acarreta em um consenso do qual se exige o reconhecimento recíproco das pretensões de validade (BOLZAN, 2005).

Nessa dimensão da preventividade emancipatória, esta surge como um viés para uma maior integração social, possibilitando, assim, o despertar da sensibilidade dos sujeitos de ação social para o âmbito de participação ativa, e permitindo a retirada da criticidade das pessoas de um estado de reclusão. Esta metodologia se faz necessária ao espaço público.

É importante esclarecer que esta metodologia (preventividade emancipatória) é processual, na qual há curtos, médios e longos prazos a serem considerados. Os contextos de

vivências não são os mesmos. Entende-se a cultura histórica e os costumes morais, os quais são fatores determinantes e válidos, sobretudo em cada contexto vivido.

Desta forma, se em algum lugar se constatar a alienação, em outro, a ausência de entendimento, em outro ainda, apenas idealismos, será sabido que cada contexto está enquadrado em uma etapa de curto, médio e longo prazo, sem datas estabelecidas, respeitando seus aspectos naturais (culturais, morais, éticos).

Sabe-se que o diálogo une a vivência à convivência, desde que sejam respeitadas ambas as pretensões de validade, formando uma nova mentalidade: a de que todos são facilitadores da caminhada para a verdade, ou, como já mencionado anteriormente, da aceitabilidade racional. Isto não vem afirmar as tradições como absolutas, e muito menos reluzi-las ao efêmero; busca apenas o reconhecimento de validades tendo em vista o entendimento.

Próximo do fim deste artigo, utilizo as palavras de Habermas (2007, p. 180) sobre Kant, para esclarecer estes últimos pontos:

Segundo Kant, nós só temos autonomia ou vontade livre quando a vontade se deixa ligar por argumentos desse tipo - ou seja, por compreensões perspicazes fundamentadas não somente na pessoa e nos interesses bem entendidos de um indivíduo, mas também no interesse comum e simétrico de todas as pessoas.

Um risco preocupante é que a preventividade pode vir a perder seu sentido pela ausência de posicionamentos de terceiros. No entanto, mesmo com determinado diálogo, que, por sinal, é exaustivo, devem-se considerar os pressupostos emancipatórios de base comunicativa para efetivação da metodologia educativa.

Em suma, sabe-se que ao fazer essa integração de ideias, novos caminhos se abrem a um futuro que, para muitos, é desesperançoso, mas, para outros, é um alento, pois a educação urge mudanças.

Considerações finais

Depois de trilhado um longo trajeto a partir da temática abordada, tem-se a compreensão de que mesmo as teorias gerais de Habermas, não tendo nenhum tratado ou escrito sistemáticos sobre abordagens pedagógicas e educacionais, ou então indicações substanciais, são esclarecedoras ao ponto de fomentar a elaboração de projetos práticos reflexivos a exemplo deste.

A preventividade de caráter emancipatório tem como elemento basilar a estrutura histórica do modelo de preventividade de Dom Bosco, somado a pressupostos emancipatórios que se aplicam ao espaço público.

A emancipação habermasiana, que visa o entendimento, tem como procedimento o diálogo. Este, sendo intersubjetivo, centra-se na linguagem, uma condição *a priori* à efetividade de entendimento dos sujeitos.

Como método educativo, entendido em um conjunto de práticas benfazejas, a prática preventiva, a partir da conceitualização emancipatória, corrobora o sujeito com o despertar da sensibilidade crítica humanizadora.

Por fim, é constatada a relevância de ambos os conceitos, preventivos e emancipatórios. Resgatado os elementos habermasianos quanto à emancipação, juntamente com a ideia de preventividade de Dom Bosco, pode-se considerar que o campo educativo só tem a se beneficiar com o acréscimo pertinente deste método, sabendo que este novo enfoque - “preventividade emancipatória” - é abrangente e esclarecedor.

Notas

¹ Palavra do idioma italiano que se traduz pela palavra “Padre”. Culturalmente permaneceu o significado em idioma estrangeiro.

² Fundador da ordem religiosa denominada Sociedade de São Francisco de Sales, no século 19.

³ Integralidade entendida a partir do trabalho formativo das diversas dimensões: humana, moral, sexual, espiritual etc.

⁴ “Este sistema era chamado ‘repressivo’ porque a lei Guizot, de 28 de junho de 1833, que aplicava o texto constitucional, previa vários tipos de controle sobre os institutos privados, até a eventual supressão no caso de graves inadimplências de caráter jurídico, moral e didático. [...] Era um motivo a mais para dar melhor solução ao problema com uma nova lei, que inclusive a liberalização também a escola secundária” (BRAIDO, 2004, p. 71).

⁵ Palavra italiana que vem denotar a relevância do outro, entre emissor e receptor. Sem tradução plena, tem-se por aproximação a ideia de carinho, amabilidade, solidariedade etc.

⁶ Dom Bosco entende a vida como um bem a ser preservado. A educação, comparada à vida, é construída em um processo de empatia por educadores e educandos. A educação é entendida como coisa do coração.

⁷ Refere-se às palavras de Dom Bosco, na carta de Roma (BRAIDO *et al*, 1992).

Referências bibliográficas

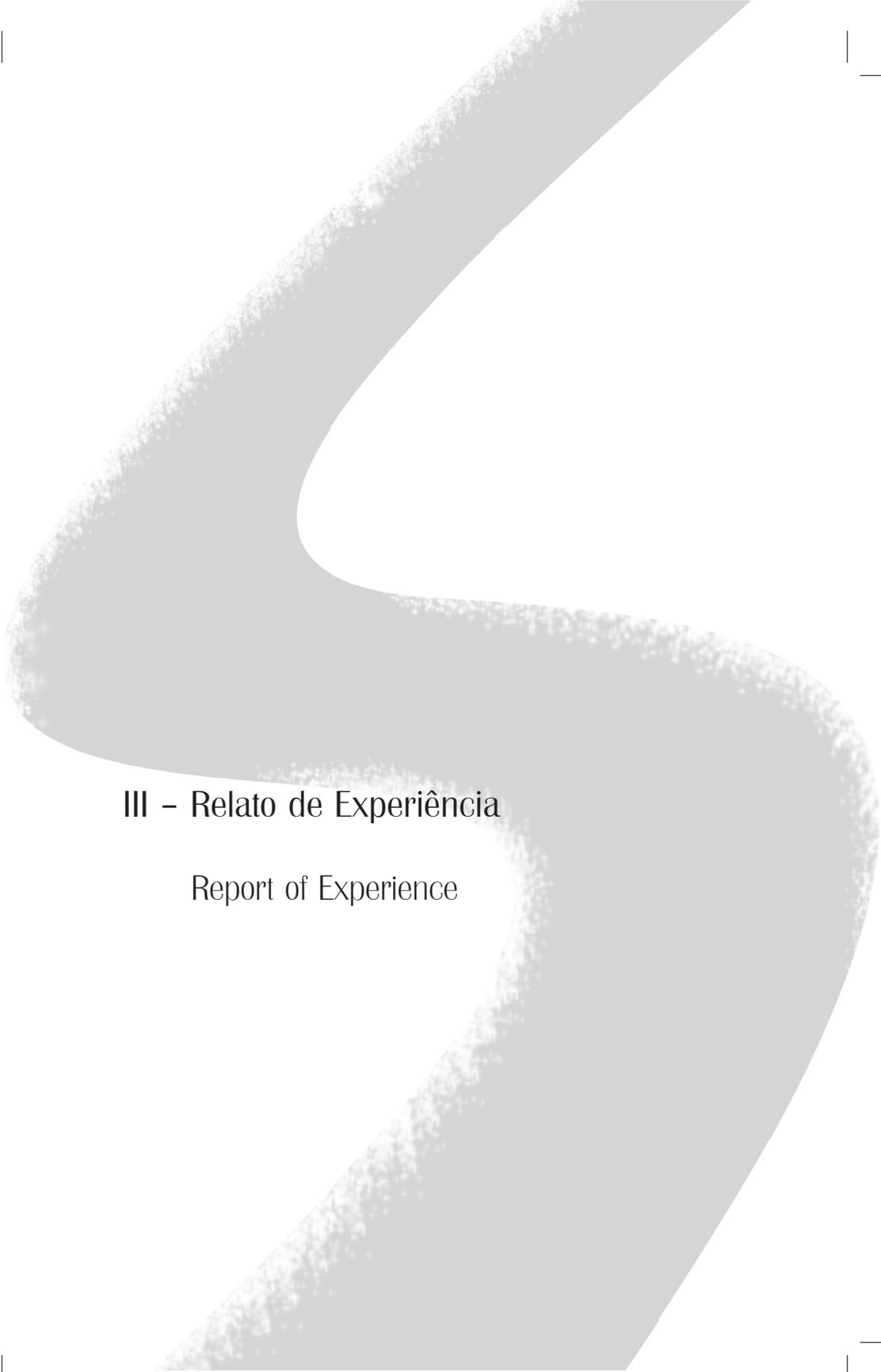
BOLZAN, José. *Habermas - razão e racionalização*. Ijuí, RS: Editora Unijui, 2005.

BRAIDO, Pietro. *Prevenir, não reprimir*. O sistema preventivo de Dom Bosco. Tradução de Jacy Cogo. São Paulo: Editora Salesiana, 2004.

BRAIDO, Pietro, *et al*. *Don Bosco educatore: scritti e testimonianze*. Roma: LAS, 1992.

BARGELLINI, Pedro. *O santo do trabalho*. Caxias do Sul: Edições Paulinas, 1962.

- FERREIRA, Antônio da Silva. *Não basta amar: a pedagogia de Dom Bosco em seus escritos* (introdução, notas e comentários). São Paulo: Salesiana, 2008.
- FREITAG, Bárbara. *Teoria crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GEUSS, Raymond. *Teoria crítica: Habermas e a escola de Frankfurt*. Campinas: Papyrus, 1988.
- GIOVELLI, Grazielly, *et al.* Espiritualidade e religiosidade: uma questão bioética? *Revista Eletrônica da Sociedade Rio-Grandense de Bioética*, Porto Alegre, v. 1, n. 5, jul. 2008. Disponível em: <<http://www.sorbi.org.br/revista/5/Espiritualidade.pdf>> Acesso em: 25 de outubro de 2008.
- HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- _____. *Racionalidade e comunicação*. Lisboa: Edições 70, 1996.
- _____. *Teoria de la acción comunicativa / racionalidad, la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus Humanidades, 2001.
- _____. *Entre naturalismo e religião: estudos filosóficos*. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007.
- SANGALLI, Giani. *Educar como Dom Bosco*. Tradução do Pe. José Corazza, Sdb. Campo Grande: Centro Salesiano de Catequese e Pastoral Juvenil, 1979.
- SCARAMUSSA, Tarcísio. *O sistema preventivo de Dom Bosco: roteiro de iniciação*. Belo Horizonte: Editora CASAP - Centro Salesiano de Apoio Pastoral, 1993.
- _____. *O sistema preventivo de Dom Bosco*. Belo Horizonte – MG: Inspeção Salesiana São João Bosco. 1993. Cap. V.
- SIEBENEICHLER, Flávio Beno. *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.



III - Relato de Experiência

Report of Experience

A construção do pensamento sócio-comunitário em EJA I - FUMEC/ Campinas¹

Construction of thought socio-community in EJA I - FUMEC/ Campinas-Brazil

recebido: 05/12/2008
aprovado: 03/01/2009

Noêmia de Carvalho Garrido

Mestranda em Educação sócio-comunitária pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) – unidade de Americana. Professora de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Centro de Educação Profissional de Campinas da Fundação Municipal para Educação Comunitária (CEPROCAMP/FUMEC). E-mail: mogarrido@yahoo.com.br

Gabriel Lomba Santiago

Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Pesquisador em Filosofia Social. E-mail: kairos13@gmail.com.

Resumo

A exposição do trabalho teve como intenção contextualizar as ações que o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Social e Ação Comunitária (GEPESAC) se propõe em realizar nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos I (EJA) com

intervenções pedagógicas. O grupo é formado por professores que trabalham com a EJA, na Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC), e, aos sábados, encontram-se no espaço do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Campinas, com objetivo de buscar nos estudos: teoria, reflexão, troca de experiências, subsídios às práticas do cotidiano escolar. A EJA, na FUMEC, desde sua criação, é entendida como educação comunitária. Os eixos temáticos são abstraídos por meio da problematização associada do próprio meio cultural, social e econômico da comunidade escolar, propiciando o aprendizado de caráter transformador da realidade. O objetivo do grupo é de fortalecer os estudos na construção do pensamento sócio-comunitário e exteriorizar o conhecimento por meio de organização e apresentação de seminários, produções de artigos, apresentação de trabalhos acadêmicos, no grupo e nos eventos educacionais. As propostas e os objetivos sintetizados têm como intencionalidade esclarecer e analisar os problemas existenciais em busca da superação e tomadas de decisões.

Palavras-chave

Educação, comunidade, formação de educadores.

Abstract

The exhibition of the work had the intention to contextualize the actions that the group GEPESAC is proposing to hold in the classrooms of EJA I with educational interventions. The group is made up of teachers who work with the Education of Young People and Adults in FUMEC and Saturdays are in the area of UNISAL/Campinas in order to get the studies: theory, reflection, exchange of experiences, subsidies to the practices of everyday school life.

The Education for Youth and Adults in FUMEC, since its creation is understood as Community Education. The themes are oblivious through the associated problem of the medium itself: cultural, social and economic community school, providing the learning of character processor of reality. The group's goal is to strengthen the studies on the construction of thought and externalize social and community awareness through the organization and presentation of seminars, production of articles, presentation of scholarly works in group and educational events. The proposals and the objectives summarized intent is to clarify and analyze the existential problems in search of the overshoot and decision-making.

Keywords

Education, community, training for educators.

Apresentação

A ideia de formar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Social e Ação Comunitária (GEPESAC) surgiu após terminarmos o curso de pós-graduação na área de Educação Social, no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Campinas, no ano de 2006. Já sentindo a necessidade de prosseguir com os estudos nesta linha de pensamento, convidamos o Prof. Dr. Gabriel Lomba Santiago, nosso orientador no curso, para formar, conosco, um grupo que pudesse proporcionar leituras, reflexões e diálogos sobre a Educação Social e suas implicações. Percebemos, ainda durante o curso, que o conteúdo apresentado era inédito em nossa formação. Fazíamos outra ideia do que era tratado nas suas disciplinas e notamos que o curso tinha muita relação com o trabalho que desenvolvemos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Fundação Municipal

Para Educação Comunitária (FUMEC), da Prefeitura Municipal de Campinas. Conversamos com a Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro, coordenadora do curso de pós-graduação na época, e foi concedido o uso do espaço no UNISAL para a realização do nosso trabalho, com encontros aos sábados.

Em 28 de outubro de 2006, reunimo-nos no UNISAL de Campinas, com a presença de alguns professores de EJA I da FUMEC, os quais fizeram a pós-graduação na referida instituição e com o professor Gabriel Lomba Santiago. Nesta reunião, organizamos o cronograma do próximo encontro e o levantamento de dados para a composição do grupo. Em 18 de novembro do mesmo ano, reunimo-nos novamente para levantamento dos objetivos e da linha de pesquisa, primando por Educação Social e Ação Comunitária, com a sigla GEPESAC.

No ano de 2007, os objetivos propostos no grupo tiveram maior amplitude, ou seja, estendeu-se para participação dos professores que trabalhavam na EJA I da FUMEC.

Com a inclusão do Plano de Cargos e Carreiras na Prefeitura Municipal de Campinas, houve necessidade de se formar grupos para Trabalho Docente e Projetos (TDPR), contemplando quatro horas/aulas semanais incorporadas na jornada do professor. O grupo, que também é formado por professores da FUMEC, e faz parte do quadro da carreira docente da Prefeitura Municipal de Campinas, abriu espaço para que os demais professores desenvolvessem essas horas de trabalho com pesquisas e ações comunitária na EJA I.

No primeiro encontro do grupo, em 2007, socializamos os objetivos propostos:

- 1- estudos sobre os saberes reais e atividades, e ação nas comunidades;
- 2- elaborar, por meio de pesquisas, amostragens estatísticas sobre a real situação das comunidades;

3- possibilitar, por meio das coletas de dados, reflexões sobre o papel da Educação Social;

4- promover, por meio de questionamentos, as relações entre os saberes constituídos nos diferentes tipos de educação;

5- produzir textos para publicação sobre as ações comunitárias;

6- apresentar trabalhos nos eventos e espaços educativos.

No ano de 2007, realizamos nossos encontros periódicos aos sábados, com intervalos quinzenais, e, ao término, conseguimos atingir alguns objetivos, como a participação nos eventos educativos: “Semana de Pedagogia”, do Instituto Adventista de São Paulo, em Hortolândia; “VII ENAP” (Encontro Nacional de Pedagogia), do Centro Universitário Adventista de São Paulo – campus de Engenheiro Coelho; “II Encontro de Pedagogia Social”, do UNISAL de Campinas; “II Colóquio Sobre Educação sócio-comunitária”, do UNISAL de Americana. Além disso, também conseguimos a produção de um artigo, com o título “Educação sócio-comunitária no Atendimento às Demandas de EJA na Cidade de Campinas”, para a Revista de Ciências da Educação, do Programa de Mestrado em Educação sócio-comunitária, de Americana.

No ano de 2008, a participação de professores de EJA I da FUMEC aumentou, e pudemos contabilizar 21 professores compondo o grupo GEPESAC. Intensificamos o diálogo com troca de experiências, estudos e trabalho na linha sócio-comunitária, propondo agrupamento dos professores por eixos temáticos:

- Eixo 1 - Indivíduo x Coletividade: a relevância de ações individuais dentro da coletividade (Professoras: Denise Travassos Marques, Maria Inez de M. Alves dos Anjos, Izabel de Carvalho Gonçalves Dias, Joyce M. L. Ribeiro, Juscélia Pereira Seno Dobner, Rute de Carvalho Angelini);

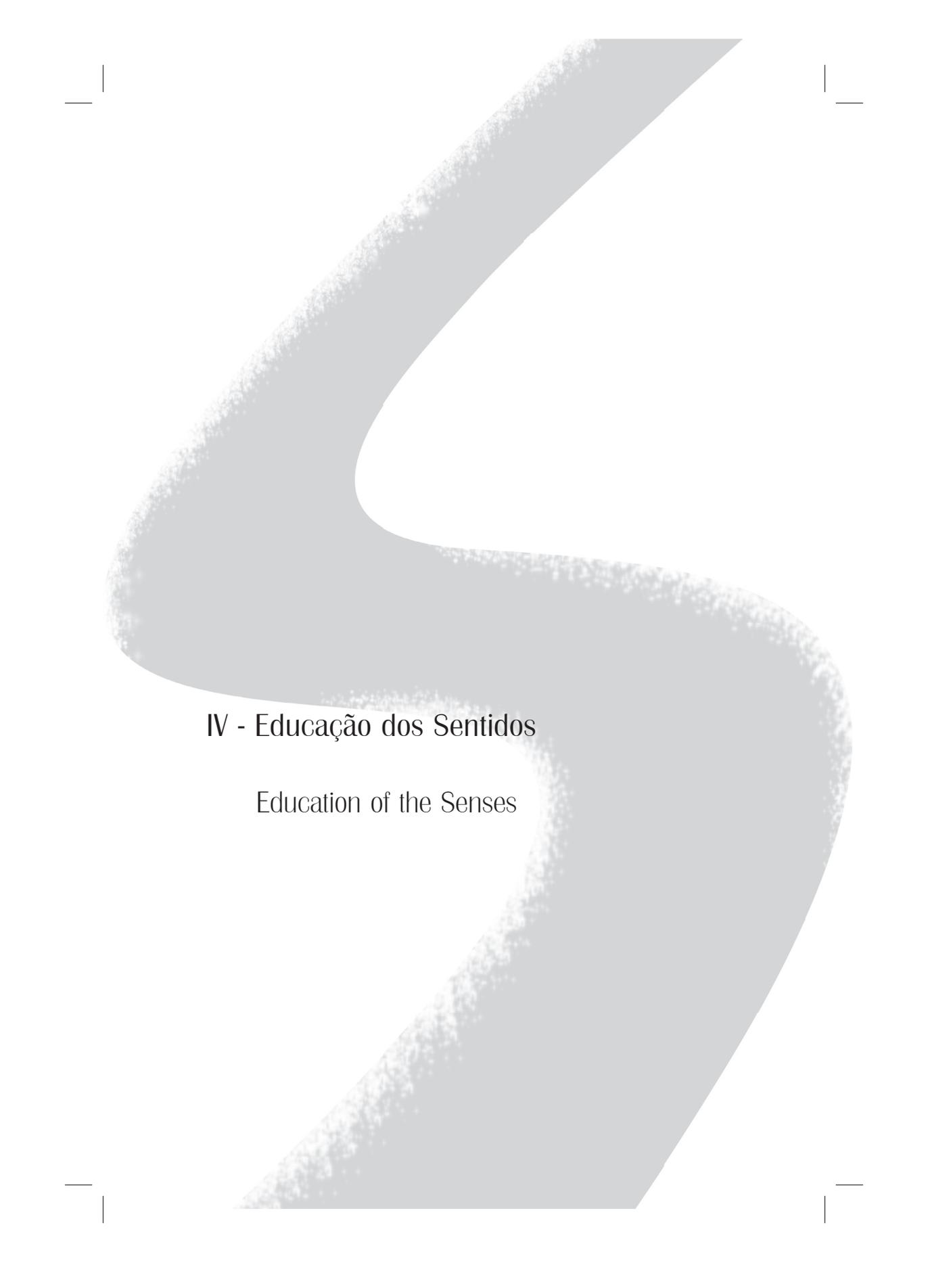
- Eixo 2 - Merenda x Educação Alimentar (Professoras: Cleusa Emília Luporini do Nascimento, Emília F. S. Rodriguez, Maura Lúcia Silveira, Telma Regina de Campos João);
- Eixo 3 - Analfabetismo, Baixa Demanda e Ausências, Associação de Bairros (Professores: Maria Auxiliadora C. B. Alves, Cleonilda Duarte de Souza, Izalto Junior Conceição Matos, Jacqueline Damázio Armando, Josenilda Matos L. da Silva, Sonia Maria Papa Manoli);
- Eixo 4 – Escola/Serviço Saúde Mental (Professoras: Adriana Paula Matias da Silva, Maria Ângela Nolândi, Maria de Fátima S. Pereira).

Todas estas questões foram problematizadas no grupo e relevantes para o desdobramento de um novo olhar demandado do coletivo sócio-comunitário nos espaços da EJA da FUMEC.

Diante de tanta objetividade e da complexidade existencial, entendeu-se que a educação, em EJA, insere-se fundamentalmente ao campo da Educação Social. Este deslocamento de visão suscitou um aprofundamento nas teorias desta área do conhecimento para se compreender melhor a organização das estruturas sociais e os fenômenos que permeiam no processo de ensino/aprendizagem, colocando o sujeito e a relação intrassubjetiva no seu modo de viver no mundo. Portanto, o tema “A construção do pensamento sócio-comunitária em EJA I - Fumec/Campinas”, apresentado como pôster no III Colóquio sobre Educação sócio-comunitária, intitulado “Práticas educativas e comunidade: experiências e reflexões”, mostrou um pouco do trabalho que estamos construindo na EJA da FUMEC, em Campinas.

Notas

¹ Este texto é fruto do trabalho do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Social e Ação Comunitária (GEPESAC), coordenado pelos autores do artigo.



IV - Educação dos Sentidos

Education of the Senses

Comentários sobre a obra “O visível e o invisível”, de Severino Antônio

Remark about the work “The visible and the invisible” by Severino Antônio

Referência

BARBOSA, Severino Antônio Moreira. *O visível e o invisível: alguma poesia*. Campinas: Verus, 2008. 167 p.

Severino Antônio é professor do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) – unidade de Americana.

“O visível e o invisível”, de Severino
Antônio, convida o leitor a
reescrever a vida por meio de uma
travessia poética

“The visible and the invisible” by
Severino Antônio, invites the
reader to rewrite the life through a
poetical passage

recebido: 20/12/2008

aprovado: 02/01/2009

Giovana Panazzolo

Jornalista

Lançado pela Verus Editora, “O visível e o invisível: alguma poesia” é a reunião de três livros de Severino Antônio: “A redescoberta do sagrado”, “O reencantamento do mundo” e “A matéria amada”, trabalho que consolida mais de 30 anos de dedicação do autor.

“Há três décadas, procuro fazer uma experiência poética de recuperação da esperança, de reconstrução da utopia, o que ainda quase não existe, mas precisa existir”, afirma o autor, que acredita na convivência

poética como educação dos sentidos – da percepção e dos sentimentos, da imaginação e da racionalidade.

Com um ritmo suave, carregado de silêncio, que ecoa por todos os lados, o livro sensibiliza o leitor para a necessidade de recriar a realidade caótica em que vivemos. Os poemas falam por si só, com voz própria. Escutar “O visível e o invisível” é como dançar a melodia da vida, de maneira tão marcante, que o livro instiga o leitor a redesenhar seus passos existenciais.

Severino Antônio propõe que o universo seja tratado como um grande poema, e, cabe ao leitor, utilizar tal experimento para redescobrir sua essência, reinventando um novo modo de viver a vida. Como ele mesmo diz, “*a poesia é uma necessidade vital*”.

Entre seus admiradores, estão os professores Carlos Rodrigues Brandão e Emília Amaral – amigos e companheiros de jornada. Ambos descrevem o livro com muito entusiasmo: “*Essa poesia canta, entre amores vividos e sonhados, entre o que foi perdido, o que poderia ter sido e o que teima em existir, a gesta de um futuro que precisamos ‘pegar à unha’, com asas nas pontas dos dedos*”, afirma Emília. Para Brandão, “*Severino é um homem raro. Ele diz como quem tira as palavras-água do claro-escuro de um poço fundo. Ele fala como se criar uma frase fosse como escrever um poema.*”

Os poemas do livro

Os poemas que compõem “O visível e o invisível” são filosóficos, lírico-reflexivos e, ao mesmo tempo, cotidianos e cósmicos. “*Escritos de modo constelar, contínuo-descontínuo, como se fossem poemas feitos de poemas*”, completa Severino Antônio.

Cada poema desperta secretos poderes de comunhão e inconformismo, os quais os leitores, às vezes, pressentem. Cada página do livro é constituída com a mais rigorosa das lógicas. Cada imagem, cada ritmo, cada emoção, cada ideia, tudo está indissociavel-

mente interligado a tudo e aos silêncios, aos vazios e também ao mistério do além do dizível, que sopra como quer.

Não são poemas de decomposição da linguagem, em nenhum de seus campos: *“Nem na dimensão sonora, nem na morfológica e sintática, menos ainda na questão semântica. Ao contrário, é uma poética de recriação de sentido, uma poética de religação, desde a materialidade primeira, da sonoridade de cada palavra, até as constelações de imagens e ideias, as tessituras de símbolos e suas paixões medidas”*, finaliza o autor.

Revertere ad locum tum - sobre a poética de “O visível e do invisível”, de Severino Antônio

Revertere ad locum tum - concerning the poetic of “The visible and the invisible” by Severino Antônio

recebido: 05/12/2008
aprovado: 20/12/2008

Fábio Tibúrcio

Advogado

O livro de Severino Antônio é um lugar para onde as coisas retornam. Uma espécie de repositório no qual as partículas se juntam, e tudo aquilo que é matéria repousa na superfície intacta de cada palavra escrita. Sua poesia é uma bela fórmula, ainda não encontrada por cientistas, de reunir a substância daquilo que, em estado líquido e incandescente, um dia explodiu para formar tanto o homem quanto a pedra (*“em todas as coisas um, em um todas as coisas”*). Escrever, para mim, é mais uma exposição daquilo que sou limitado do que aquilo que sou capaz. Recorro então a Adélia Prado para traduzir aquilo que nem mesmo em português eu conseguiria escrever: “A peleja do mundo é que tudo que está partido e

diferente quer ficar junto e igual de novo.” Falo isso porque naquele lugar secreto, entre o visível e o invisível, encontrei-me vivo ao lado de um cão morto, cujos dentes brilhavam entre relâmpagos. Eu era aquela podridão que sonhava, uma floração nova, um ritmo ignorado, razão pela qual você me nominou “algo” (“os que leem reencontram, muitas vezes, o que já traziam em si, mas não sabiam que sabiam”). Sua fala poética remeteu-me ainda aos quintais da minha infância (“um pé de jiló perto de uma cerca [...] o cheiro das mangas apodrecendo no chão longe das bocas”), esse universo particular onde voltei a existir (“É preciso existir”). Suas palavras colocaram-me em cômodos vazios, em espaços dilatados de silêncio e nada. Em uma determinada poesia doeu-me a morte do meu pai que ainda vive (“faz trinta e oito anos e a falta não acaba”). Eu sou assim mesmo, leio com uma faca contra meu peito (“alguns leem nas vísceras”). Ainda quando você não dá o nome exato, descreve com invejável precisão e simplicidade “o êxtase sem nome”, daquilo que um dia aconteceu entre meu corpo e o dela: “um rio de nunca ter fim”. Sua experiência, minha experiência. A matéria da qual eu, você e as pedras somos todos feitos. Daí porque já li seus poemas em canto de muro, debaixo de árvore, rente a um tronco de roseira que brotava equanto eu a assistia. Tudo se irmana e se pacifica quando tocado pela mão misteriosa da poesia. Contemplando sua poética, reencontro-me nesse homem que habita a Terra desde as mais remotas eras. Sou eu os séculos, as guerras, as invenções, a lenta divisão dos continentes que hoje formam o mundo e desenham os mapas. Retorno ao seu livro, este local comum que me permite comungar com minha própria essência (“cada poema desperta secretos poderes de comunhão e inconformismo do qual não suspeitávamos”). Essa forma de ver o mundo a

qual a poesia lhe dá e você me devolve. Recebo de suas mãos aquilo que é seu, mas que é meu também porque somos interligados pelo cordão humano que trespassa todo homem (“tudo está indissociavelmente interligado a tudo”). Quem se subtrai da poesia, tenta evitar o obrigatório retorno a si, o imprescindível reencontro com o outro. Uma espécie de perdão que só a poesia concede. Quem não lê não se perdoa. Quem escreve perdoa a si e aos outros. Um tipo de oxigênio que eu preciso e só a literatura pode soprar. Com as narinas bem abertas, aproximo seu livro dos meus olhos. Respiro e vejo melhor, como se eu tivesse uma deficiência e me curasse. Como se eu fosse cego e voltasse a enxergar. Dilata-se, em mim minhas pupilas, esse aberto por onde as coisas entram. E o que eu vejo é esse espaço sagrado onde você coloca sua letra, tece seu verso, constrói cada metáfora, sinaliza cada ponto. Porque tudo o que existe em silêncio e forma toca o corpo de Deus (“nenhum existir se extirpa das origens sagradas”). Então seu livro se torna uma casa onde eu já estive, sem, contudo, poder eu descrevê-la como você o fez. Por isso sou levado a pensar que já nos conhecemos, que já nos encontramos numa daquelas ruas formadas entre um parágrafo e outro, entre uma página e outra. Creio que todo livro é uma forma de (re) encontro, uma volta (“[...] cada poema é um encontro”). Um poeta quando escreve, abre caminhos, possibilitando novas rotas, permitindo a continuidade da busca. E quando penso que já havia chegado ao fim, recebo seu último ensinamento, um particular versículo daquela sua sagrada escritura: “O infinito coabita cada vida breve. O que acaba é parte de outro parto”. Repito, aqui, o que Clarice Lispector disse após ler “Bliss”, de Katherine Mansfield: “Mas esse livro sou eu!”

Esta obra segue as novas normas ortográficas da língua portuguesa. No entanto, os termos “não-formal” e “sócio-comunitário”, por opção dos editores, foram mantidos com a grafia anterior ao novo acordo ortográfico.