

Revista de
CIÊNCIAS
da **EDUCAÇÃO**

Revista de
CIÊNCIAS
da **EDUCAÇÃO**

Ano X - N.º 18 - 1.º Semestre/2008 - Americana/SP
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 18 - 1.º Semestre/2008 - 416p. 20,5 cm
ISSN 1518-7039 - CDU - 37

Chanceler Pe. Marco Biaggi

Reitor: Pe Orivaldo Voltolini

*Pró-Reitora Acadêmica e de Pesquisa e Pós-Graduação: Romane Fortes Santos
Bernardo*

Pró-Reitor Administrativo e de Extensão e Ação Comunitária: Tetuo Koga

Secretário Geral: Alexandre Magno Santos

LICEU CORAÇÃO DE JESUS - ENTIDADE MANTENEDORA

Presidente José Adão Rodrigues da Silva

Conselho Editorial

- Prof.ª Dr.ª Antonia Cristina Peluso de Azevedo UNISAL/Lorena-SP - Brasil
- Prof.ª Dr.ª Maria Ap. Félix do Amaral e Silva UNISAL/Lorena-SP - Brasil
- Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes UNISAL/Americana-SP - Brasil
- Prof.ª Dr.ª Rita Maria Lino Tarcia UNISAL/São Paulo-SP - Brasil
- Prof.ª Dr.ª Sonia Maria Ferreira Koehler UNISAL/São Paulo-SP - Brasil
- Prof.ª Dr.ª 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. Luis Antonio Groppo UNISAL/Americana-SP - Brasil
- Prof.ª Dr.ª Margareth Brandini Park UNICAMP/Campinas-SP - Brasil
- Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto UFSCAR/São Carlos-SP - Brasil
- Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandes Univ. Federal de Alfenas-MG - Brasil
- Prof.ª Dr.ª Margarita Victoria Rodriguez UCDB/Campo Grande-MS - Brasil
- Prof. Dr. Bruno Pucci UNIMEP/Piracicaba-SP - Brasil
- Prof. Dr. Ascisio dos Reis Pereira PUCPR/Curitiba-PR
- Prof. Dr. Guillermo Ariel Magi Univesidad Salesiana Argentina/
Bahia Blanca - Argentina

Editor Responsável: *Marcos Francisco Martins*

Organizada por: *Marcos Francisco Martins e Paulo Romualdo Hernandes*

Revisor de inglês: *Wellington da Silva Oliveira*

Revisão Editorial: *Bete Rabello e Marilena Floriano*

Projeto Gráfico da Capa: *Camila Martinelli Rocha*

Montagem da Capa: *Sanna Gráfica Digital*

Impressão e Acabamento: *Gráfica e Editora Santuário*

Pede-se permuta.

We request exchange. Se solicita canje.

Si chiele lo scambio. On demandé l' échange. Wir erbitte

Sumário (Contents)

Apresentação (Presentation)

- *Marcos Francisco Martins
e Paulo Romualdo Hernandes* 11

ARTIGOS (Articles)

1. La Animación y los Animadores:

Mapa Conceptual y Perfil Profesional

The Support and Supportive: Conceptual Map and Profile

- *Victor J. Ventosa Pérez* 17

2. Educação Sócio-Comunitária:

Delimitações e Perspectivas

Socio-Community Education: Outlines and Prospects

- *Paulo de Tarso Gomes* 43

3. O Papel da Questão Social e da Educação

Não-Formal nas Discussões e Ações Educacionais

*The Role of Social Issue and the Non-Formal Education
in the Discussions and Educational Activities*

- *Valéria Aroeira Garcia* 65

- 4. A Pedagogia Social: Diálogos e Fronteiras com a Educação Não-Formal e Educação Sócio-Comunitária**
The Social Pedagogy: Dialogues and Borders with Non-Formal Education and Socio-Educational Community
- Evelcy Monteiro Machado 99
- 5. A Pedagogia Social na Educação: Análise de Perspectivas de Formação e atuação dos Educadores Sociais no Brasil**
The Social Pedagogy in Education: Analysis of Prospects for Training and Social Activities of Educators in Brazil
- Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula e Érico Ribas Machado 123
- 6. Gênero e Prisão: o Encarceramento de Mulheres no Sistema Penitenciário Brasileiro**
Gender and prison: the imprisonment of women in Brazilian prison system
- Hélio Roberto Braunstein 151
- 7. Adolescentes Autores de Atos Infracionais e o Estresse Ocupacional: Estudo junto aos Técnicos de Liberdade Assistida de Diadema-SP**
Adolescent Perpetrators of Illegal Acts and Occupational Stress: Survey of the Technical Assisted Freedom of Diadema-SP
- Regiane Carla Gonçalves Rodrigues 167
- 8. História da Juventude, Delinquência e Educação – 1890-1940**
History of Youth, Crime and Education – 1890-1940
- Renata Bernardo 209

- 9. A Educação Não-Formal em Organizações Não-Governamentais (ONG's): A Pedagogia Social em Questão**
The Non-Formal Education in Non-Governmental Organizations (NGOs): The Social Pedagogy in Question
- Wayne Barbosa dos Santos da Costa 235
- 10. Teatro: Gesto e Atitude investigando a Prevenção das DST's e AIDS por Meio de Técnicas Dramáticas com um Grupo de Presidiários**
Theater: Gesture and Attitude investigating the Prevention of STDs and AIDS Through Dramatic Techniques with a Group of Prisoners
- Robson Jesus Rusche 275
- 11. Xadrez e Alfabetização – Uma Experiência com Crianças na Educação Básica**
Chess and Literacy – An Experience with Children in Basic Education
- Divina de Fátima dos Santos, Maria Anita Viviani Martins e Ricardo Roberto Plaza Teixeira 315
- 12. A Educação Não-Formal no Contexto da Marcha Nacional pela Reforma Agrária: Um Estudo sobre a Formação Humana em Movimento**
The Non-Formal Education in the National March for Land Reform: A Study on Training in Human Movement
- Cristine Lima Torres 351

Resenha (*Book Reviews*)

- 1. Terceiro Setor e Questão Social: Crítica
ao Padrão Emergente de Intervenção Social**
*Third Sector and Social Issue: Criticism of the Emerging
Pattern of Social Intervention*
- Marcos Roberto de Lima..... 383

Resumos (*Abstracts*)

- 1. A Implementação da Municipalização do Ensino
em Quatro Municípios da Região de São João
da Boa Vista-SP – (1997-2003)**
*The Implementation of the Municipalization of Education
in four Municipalities in the Region of St. John of Boa
Vista-Brazil - (1997-2003)*
- Roque Lúcio 393
- 2. Ensino a Distância mediado por Computador:
um Desafio à Docência no Ensino Técnico**
*Teaching a Computer-Mediated Distance: a Challenge
to Teaching in Technical Education*
- Ivanise Franco Pereira..... 395

Informações sobre a Revista de Ciências da Educação
e os Procedimentos para Publicação 401

Edição e coedições recentes do Centro UNISAL 409

Apresentação (Presentation)

O presente número da *Revista de Ciências da Educação* chega aos leitores com mais algumas modificações gráficas e estruturais, fruto do processo de readequação desse periódico que se destina a estimular a produção acadêmico-científica que trata da Educação Salesiana, da Educação Sócio-Comunitária e da Educação Não-Formal.

Este número 18, relativo ao 1.º semestre do ano de 2008, tem a abertura da seção de artigos feita pelo texto de Victor J. Ventosa Pérez, Professor da Universidade Pontifícia de Salamanca, reconhecido no Velho Continente e fora dele como uma das maiores autoridades em animação sócio-cultural, um âmbito da educação social e, ao mesmo tempo, modelo de intervenção sócio-educativa.

Entre os artigos que se sucedem, destacam-se os que são resultantes dos trabalhos do II CIPS – Congresso Internacional de Pedagogia Social –, que se realizou entre os dias 16 e 18 de abril de 2008, na USP – Universidade de São

Paulo. Tal evento conseguiu articular acadêmicos, educadores sociais, organizações de diferentes matizes e pesquisadores de várias nações que trabalham com a educação “não-escolar”. Mesmo tendo realizado em 2008 apenas sua segunda edição, o CIPS consolidou-se como um espaço democrático sob o ponto de vista da ação sócio-educativa nele representada e plural no que concerne aos referenciais teórico-metodológicos de seus participantes, contribuindo sobremaneira para o avanço da pesquisa sobre as ações sócio-educativas.

A Mesa de Debates n. 8 do II CIPS teve como tema “Diálogos e Fronteiras: Pedagogia Social, Educação Não-formal e Educação Sócio-Comunitária”. Articulada pelo Programa de Mestrado em Educação sócio-comunitária do UNISAL, propôs-se a discutir questões conceituais relativas à educação que se realiza fora da escola. As falas dos três palestrantes dessa Mesa, quais sejam: Paulo de Tarso Gomes, Valéria Aroeira Garcia e Evelcy Monteiro Machado, encontram-se aqui publicadas, e são complementadas pelo texto de Wayne Barbosa dos Santos da Costa.

Além disso, a equipe organizadora do II CIPS escolheu alguns trabalhos e a eles conferiu menção honrosa. Três deles estão também publicados nesse número da *Revista de Ciências da Educação*. Eles são assinados por Paula e Machado, Braunstein e Rusche.

São ainda apresentados outros textos que versam sobre diferentes realidades em que operam os educadores sociais. O artigo de Rodrigues problematiza a questão do estresse ocupacional daqueles que atuam com adolescentes autores de atos infracionais, e o de Bernardo procura fazer um resgate da história da juventude, exercício providencial

nesse momento em que se comemora os quarenta anos de maio de 1968.

Os três últimos artigos soam como um chamamento àqueles que realmente entendem que a educação não se restringe à sua dimensão escolar. Ao discutirem a Marcha Nacional pela Reforma Agrária e o xadrez, Torres e Santos, Martins e Teixeira demonstram com clareza que o exercício do ensino e da aprendizagem também estão presentes na mobilização sócio-política e no jogo.

Não menos importantes são os resumos e a resenha, pois que servem para socializar a produção acadêmico-científica de pesquisadores interessados na discussão educacional.

De maneira que o presente volume da *Revista de Ciências da Educação* convida à leitura aqueles que se interessam pelo debate teórico-conceitual e pelo conhecimento das experiências histórico-sociais que envolvem a educação efetivada fora da escola.

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins

UNISAL/Americana-SP

Paulo Romualdo Hernandes

UNIFAL/Alfenas-MG



Artigos
(*Articles*)

La Animación y los Animadores: Mapa Conceptual y Perfil Profesional

The Support and Supportive: Conceptual Map and Profile

* recibido: 03/04/2008

* aprobado: 08/06/2008

Victor J. Ventosa Pérez

Doctor en Pedagogía. Licenciado en Filosofía

Master en Tecnología de la Educación

Presidente de la Red Iberoamericana de Animación Sociocultural (RIA)

Profesor de la Universidad Pontificia de Salamanca. Jefe de la S.

de Juventud del Ayuntamiento de Salamanca

Consultor internacional y profesor invitado de diversas Universidades Europeas y Latinoamericanas

Director de la Revista Iberoamericana de Animación Sociocultural y de colección de libros RIA de la Editorial CCS

Resumen

Con este artículo pretendo contribuir a sentar las bases epistemológicas y profesionales de la Animación Sociocultural y de sus agentes: los/as animadores/as. Algo que es condición primera de toda disciplina que quiera ser objeto de estudio con rigor científico. Antes de centrarnos en los diferentes agentes existentes en la actualidad dentro de la Animación Sociocultural, es necesario determinar míni-

mamente los aspectos y componentes transversales y comunes a todos ellos y que formarían parte de lo que podemos denominar el perfil general del Animador. Con ello, pretendo dos objetivos: podremos acercarnos a las constantes definidoras y diferenciadoras de la tarea animadora, independientemente de sus diversos perfiles ocupacionales; estas constantes, además nos servirán para establecer las categorías transversales de análisis de las que nos serviremos para trazar el perfil diferencial de cada una de las figuras integradas dentro de la familia ocupacional de la Animación Sociocultural. Al mismo tiempo, debemos ubicar epistemológicamente a la Animación Sociocultural dentro de la familia disciplinar a la que pertenece, porque de ello, dependerá la localización de los animadores y animadoras dentro de la familia profesional correspondiente. Esto lo voy a intentar acometer mediante el establecimiento y clarificación del mapa conceptual de la Animación, definiendo los conceptos y disciplinas jerárquicamente superiores e inferiores con los que está directamente vinculado.

Palabras clave

Animación Sociocultural – Educación Social –
Tiempo Libre.

Abstract

This article is intended to help lay the epistemological and professional groundwork in the sociocultural support

and its agents – the supportive ones. It's something in the first condition of any subject that wants to be submitted to rigorous scientific study. Before focusing on different existent agents within sociocultural support, it's necessary to determine minimal transversal aspects and common components for all of them, being part of what we call the general profile of support. This way, I intend to reach two objectives: we can come closer on defining and differentiating the constants of the supportive commitment determiners, regardless of their diverse occupational profiles. At the same time, we must locate epistemologically the sociocultural discipline within the family where it belongs to, because the supportive agents will rely on the position within the corresponding professional family. This is what I will attempt to address by establishing and clarifying the concept map of support, defining the concepts and disciplines hierarchically superior and inferior to that one directly related.

Keywords

SocioCultural Support – Social Education – Free time.

1. El Mapa Conceptual de la Animación Sociocultural: Educación Social, Animación y Tiempo Libre

El punto de partida de esta empresa pasa necesariamente por encontrar una definición lo más inclusiva y discriminadora posible de los conceptos básicos configu-

radores del mapa conceptual de la Animación Sociocultural, para acto seguido esclarecer las relaciones entre ellos.

Para ello, seleccionaré los que considero cuatro conceptos imprescindibles y estrechamente relacionados, que expuestos de mayor a menor inclusión semántica son: educación social, Animación Sociocultural, tiempo libre y ocio. La relación interna con la que dichos términos configuran el mapa conceptual aludido, la describiremos mediante la siguiente definición de partida: *el ocio es aquella parte del tiempo libre susceptible de ser aprovechado activamente - aunque no de manera exclusiva - a través de la metodología de la animación sociocultural, ámbito éste que a su vez forma parte de la educación social.*

Una vez definido de una manera global este mapa conceptual básico de la animación sociocultural, vamos a intentar definir cada uno de sus componentes.

1.1 Educación Social

La Educación Social constituye una rama de la educación general que podemos definir como: *conjunto fundamentado y sistemático de prácticas educativas no convencionales desarrolladas preferentemente - aunque no exclusivamente - en el ámbito de la educación no formal, orientadas al desarrollo adecuado y competente de la socialización de los individuos, así como a dar respuesta a sus problemas y necesidades sociales (PÉREZ, 1999).*

Epistemológicamente, la educación social pertenece al ámbito del saber práctico y por ello constituye el objeto de estudio de la Pedagogía Social, rama a su vez de la Pedagogía General. En este sentido, la educación social está más orientada a la intervención y el cambio socioeducativo (COLOM,

1987), a diferencia de la educación formal más centrada en la enseñanza reglada y el aprendizaje. Los ámbitos o áreas de intervención que constituyen la educación social se caracterizan por una serie de rasgos diferenciadores entre los que destacamos dos:

- surgen para dar respuesta a nuevas necesidades socioeducativas que el actual sistema escolar y formal no puede satisfacer por saturación, rigidez o excesivo formalismo.
- su ámbito de actuación discurre predominantemente dentro de la educación no formal o extraescolar y abarca una pluralidad temática y multidisciplinar fronteriza con otras disciplinas y perfiles sociales, culturales, escolares, sanitarios, psicopedagógicos y jurídicos.

En razón de lo anterior, el educador social desde una perspectiva vertical, está llamado a trabajar en programas y equipos interdisciplinarios junto a otros profesionales -trabajadores sociales, psicólogos, sanitarios, jueces, animadores, monitores...- que trabajan en los mismos espacios sociales, pero con diferentes funciones y finalidades.

Desde una perspectiva transversal, los ámbitos o modalidades más importantes de la educación social son cuatro (PETRUS, 1987; ETXEBERRÍA, 1989; PÉREZ, 1999):

- *Educación de Adultos*: alfabetización, educación permanente, educación compensatoria, desarrollo comunitario, educación de personas mayores, educación para la paz, educación cívica, pedagogía de los medios

de comunicación, educación para la salud y pedagogía hospitalaria.

- *Educación Especializada*: pedagogía de la inadaptación y marginación social, intervención socioeducativa en toxicomanías, drogodependencias y en grupos con necesidades especiales (minorías étnicas, refugiados, emigrantes, personas con discapacidad, crónicamente enfermas, víctimas de violencia, de abusos, de guerra, colectivos subdesarrollados...).
- *Formación sociolaboral*: formación ocupacional, reciclaje y actualización profesional, formación en la empresa, inserción y reinserción profesional, transición a la vida activa, escuelas-taller y casas de oficios...
- *Animación Sociocultural y tiempo libre*: recreación, lazer y/o educación para el ocio, educación ambiental, promoción del asociacionismo, promoción y gestión cultural...

1.2 Animación Sociocultural

Como ya aclaramos anteriormente, la Animación Sociocultural constituye un ámbito de educación social y a la vez es un modelo de intervención socioeducativa, caracterizado por llevarse a cabo a través de una metodología participativa destinada a generar procesos autoorganizativos individuales, grupales y comunitarios, orientados al desarrollo cultural, social y educativo de sus destinatarios (PÉREZ, 1999).

Epistemológicamente, la Animación Sociocultural (ASC) como veremos más adelante, no parece que constituya

una ciencia autónoma en sí misma, porque adquiere su fundamentación teórica del aporte de otras ciencias (como la psicología y la pedagogía social, la sociología y la antropología) pero tampoco la podemos reducir exclusivamente a un conjunto de prácticas, dado que las actividades que conforman la práctica de la ASC (artísticas, lúdicas, deportivas...) no son exclusivas de ella y lo que realmente convierte una acción en ASC no es el contenido de la misma, sino la manera de llevarla a cabo, de tal manera que genere la participación e implicación activa de sus destinatarios. Esta naturaleza procedimental y formal de la ASC orientada al desarrollo de procesos autoorganizativos creadores de tejido social, es lo que hace que se sitúe en un nivel intermedio entre la teoría y la práctica como una tecnología social en el sentido que Bunge otorga a este concepto, es decir como un cuerpo de conocimientos elaborado y utilizado para diseñar y mantener productos (“artefactos” en terminología bungeana) sociales tales como grupos y asociaciones en torno a proyectos socioculturales (BUNGE,2003).

La naturaleza y el sentido de la ASC vienen determinados por su polisemia y polivalencia que se reflejan en la misma etimología latina del concepto animación:

- Animus: movilizar, dinamizar, poner en relación.
- Anima: dar vida, dar sentido o significado.

Consecuentemente, la ASC es una estrategia orientada a la movilización (animus) de un determinado colectivo (niños, jóvenes, adultos o ancianos) con vistas a involucrarse de manera activa en el desarrollo de un proyecto sociocultural (anima) (PÉREZ, 2001). Para ello, la animación se sirve de una serie de espacios y recursos asociados a tres modalidades fundamentales:

- *Animación cultural*: es aquella modalidad de animación que se centra metodológicamente en la realización de determinadas actividades artístico-culturales (teatro, música, plástica,...) con el fin de desarrollar la expresión, la creatividad y la formación cultural a través de la práctica e implicación activa de sus destinatarios. Ejemplos de esta modalidad son la animación teatral, la animación a la lectura o la animación musical.
- *Animación Social*: constituye aquella modalidad de animación (también llamada sociocomunitaria o propiamente desarrollo comunitario) centrada más en la comunidad y dirigida a la promoción asociativa y a la dinamización comunitaria de un determinado territorio (programas socioculturales de las asociaciones vecinales o barriales, así como de los Centros cívicos y equipamientos sociales y comunitarios).
- *Animación educativa*: es aquel tipo de animación que persigue fundamentalmente la educación del y en el tiempo libre de los niños, jóvenes y también mayores, a través del juego y de las actividades recreativas en grupo. Finalmente, la animación educativa o pedagógica se ocupa del desarrollo de la motivación para la formación permanente a través de la aplicación de métodos activos y técnicas de participación a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, estas tres vertientes de la animación, más que modalidades estancas, constituyen dimensiones presentes - en mayor o menor grado - en todo tipo de Animación que en realidad tiene lo educativo como

finalidad, lo social como ámbito y lo cultural como medio de intervención.

1.3 Ocio y tiempo libre

Tradicionalmente en nuestro entorno, estos dos conceptos suelen venir siempre juntos, es por ello que yo los denomino *conceptos-consorte*. Esta circunstancia hace que frecuentemente se les confunda e incluso se les llegue a identificar, cuando en realidad son dos conceptos bien diferentes aunque estrechamente relacionados.

- Desde una perspectiva sociológica, el concepto de tiempo libre constituye el “tercer tipo de tiempo” de la vida humana, junto al tiempo de trabajo y el de las necesidades fisiológicas y obligaciones socio-familiares. Tiempo libre, por tanto, es el tiempo disponible que nos queda una vez descontado el tiempo no disponible o de las obligaciones laborales, fisiológicas y socio-familiares. Desde un enfoque pedagógico, el tiempo libre constituye la materia prima del ocio (lazer, en el ámbito lusófono, relacionado a su vez con el término francófono *loisir*) la condición necesaria, pero no suficiente para el ocio (PÉREZ, 2005). Utilizando la terminología aristotélica, mientras que el tiempo libre posee una naturaleza *material*, el ocio es lo que da una determinada *forma* educativa al tiempo libre. El tiempo libre es el *continente* y el ocio es el *contenido*.
- De este modo podemos decir que el ocio es el tiempo libre aprovechado (PÉREZ, 2005) a diferencia del tiempo libre perdido o estéril al que también se puede

llamar ociosidad. Por extensión, las actividades de tiempo libre son todas aquellas actividades que entran dentro del concepto de recreación (recreação en Portugal y Brasil) de inspiración americana (WAICHMAN, 2008) mientras que el ocio se identifica más con el concepto más europeo de *lazer*. Así, la Pedagogía del Ocio es aquella rama de la Pedagogía que se encarga del estudio de la dimensión educativa del ocio, mientras que la Educación para el ocio y el tiempo libre, es una rama de la educación social que se ocupa de la aplicación de los principios de la Pedagogía del Ocio a la práctica socioeducativa.

Las finalidades del ocio las resumió Dumazedier (1969) aludiendo a las tres “D”: diversión, descanso y desarrollo. Y las aportaciones posteriores de Trilla (1993) resumen las características esenciales que ha de reunir una actividad de tiempo libre para convertirse en ocio auténtico: autonomía, placer y autotelismo (disfrute intrínseco).

Si bien hasta hace poco el tiempo libre era un campo educativo exclusivamente limitado a la infancia y juventud (animación infantil y juvenil) ahora la animación de ocio y tiempo libre abarca todas las edades, incluido el sector en expansión de las personas mayores .

Aunque el aprovechamiento del ocio es posible desde una perspectiva individual y subjetiva (el cultivo de aficiones personales o hobbies), el modelo de intervención más enriquecedor e integral es el que aporta la Animación Sociocultural, al ser una metodología participativa, grupal, activa y creativa que permite trabajar la dimensión social y grupal del ocio integrándolo y adaptándolo al contexto y a las características del entorno.

A partir de aquí, definiremos la Animación Sociocultural como una metodología para el desarrollo de la participación social y cultural, que en nuestro caso, aplicaremos dentro del tiempo libre como uno de los posibles ámbitos de intervención de aquella.

De este modo, podemos concluir diciendo que la recreación en cuanto ocio aporta al tiempo libre *una finalidad* positiva - placer, desarrollo, descanso -, mientras que la animación propone *un medio* o camino para conseguirla: la participación social o comunitaria. Esto quiere decir que puede haber otros caminos - y de hecho los hay - para desarrollar programas de ocio o recreación, por ejemplo más centrados en la oferta de actividades de tiempo libre que en la atención a la demanda, más interesados en el fomento de un ocio consumista y receptivo que en una recreación activa y creativa, impulsados desde un ocio más comercial que socioeducativo, o desde un enfoque exclusivamente recreacionista e individual, en vez de sociocomunitario. De entre todos estos posibles enfoques del tiempo libre, la aportación de la animación sociocultural al ocio es doble, ya que le otorga *una metodología participativa* para llevarlo a cabo y *un contexto grupal y sociocultural* más allá de enfoques individuales, estáticos o evasivos en el que desarrollarlo.

2. Marco epistemológico y enfoques conceptuales

La segunda cuestión que hemos de abordar para poder delimitar el perfil del Animador es el objeto último de su trabajo, que no es otro que el objeto último de la Animación Sociocultural y esta cuestión está estrechamente ligada a la

naturaleza científica de la ASC, es decir, a su estatuto epistemológico. Sobre esta cuestión se han, dado respuestas que podemos distribuir en tres niveles:

1. *Respuestas pertenecientes al nivel teórico:* según esta perspectiva, la ASC sería una ciencia o una disciplina con un cuerpo teórico propio y autónomo.
2. *Respuestas pertenecientes al nivel metodológico:* desde este posicionamiento, la ASC es una tecnología social, una estrategia, una metodología, un modelo de intervención susceptible de ser aplicado a diversos ámbitos sociales, culturales o educativos.
3. *Respuestas pertenecientes al nivel práctico:* para los partidarios de esta postura, la ASC es una práctica o un conjunto de prácticas sociales, una acción o actividad social y cultural...

Analicemos brevemente ahora cada uno de estos supuestos:

- La ASC para llegar a ser una ciencia debería tener un sistema teórico de conocimientos propios y, de momento al menos, su fundamentación la toma de otras ciencias (como la Psicología, la Pedagogía, la Antropología Sociocultural o la Sociología). Deberíamos también estar de acuerdo en su objeto de estudio y tener una definición más o menos consensuada y reconocida por la comunidad científica y profesional.
- Si pensamos que la ASC es una metodología, estrategia o tecnología social, tendremos que concretar cuáles son los principios, protocolos, procedimientos o modelos de intervención específicos de la ASC, validados y generalizables.

- En el caso de que la ASC sea una práctica o actividad sociocultural, deberíamos preguntarnos si las actividades que realizamos los animadores (técnicas grupales, juegos, actividades de tiempo libre, técnicas participativas....) son específicas de la ASC o también se utilizan en otras disciplinas o ámbitos profesionales y por tanto no nos sirven para definir a la ASC como algo diferente a otros trabajos.

Sintetizando las aportaciones de los autores que han estudiado y se han pronunciado sobre esta cuestión, actualmente existen dos posturas principales confrontadas en torno a la naturaleza epistemológica de la ASC:

- Los autores que plantean que la ASC es una tecnología social inmaterial o de planeamiento; es decir una metodología (ANDER-EGG, 2000; TRILLA, 1997; UCAR, 1992).
- Y los que defienden que la ASC es una praxis social, un conjunto de prácticas alimentadas por la reflexión sobre las mismas (CARIDE, 1997 e GILLET, 2006).

Entre los primeros se encuentran colegas y amigos como Ander-Egg, Jaume Trilla o Xabier Ucar. Entre los defensores de la segunda opción están los colegas y también amigos J. A Caride o J.C. Gillet.

Yo creo que en el fondo de esta polémica subyace una confusión de niveles de discurso, ya que se están mezclando opciones ideológico-filosóficas (paradigma tecnológico versus paradigma crítico) (CARIDE, 1997, p. 41-60) con niveles epistemológicos (nivel tecnológico-metodológico y nivel

praxeológico) (BUNGE, 1980; PÉREZ, 2002, p. 185-190; BUNGE, 2004).

En mi opinión al definir la ASC como una tecnología social, no conlleva que el paradigma teórico-ideológico de la ASC tenga que ser tecnológico (con un control del proceso externo a los destinatarios despojado de una dimensión ética y transformadora). No obstante, para evitar la confusión de niveles que la palabra tecnología puede implicar, yo prefiero calificar a la ASC como una METODOLOGIA que es lo mismo que decir tecnología inmaterial o de procesos o conjunto sistematizado de métodos, estrategias y técnicas razonable y razonadamente fundamentados (PÉREZ SERRANO; PÉREZ GUZMÁN, 2006).

Esta postura además está avalada no sólo por un amplio consenso en definir a la ASC en tanto que Intervención (Trilla, 1997, p. 33).

Reducir la ASC a una praxis o conjunto de prácticas ordenadas y alimentadas por la reflexión o la teoría, creo que no contribuye a la autonomía ni a la profesionalización de la ASC, dado que la mayor parte de las prácticas o actividades realizadas en la ASC no son exclusivas de ésta (los juegos, el teatro, la música, el deporte, las actividades de tiempo libre o la dinámica grupal y sus técnicas, por poner algunos ejemplos, no se utilizan sólo en programas de ASC) luego no nos sirven para delimitar y diferenciar el campo de la ASC del de otras profesiones o disciplinas.

¿Qué es lo que se puede identificar entonces como lo propio del trabajo del animador? Pues el modo de utilizar dichas prácticas, de tal manera que provoquen la *autonomía personal* y la *autoorganización* colectiva del grupo o comunidad con quien trabajamos. Este modo de trabajar y esta

intencionalidad con la que se trabaja (emancipadora o autoorganizativa) sí que considero que es específico y exclusivo de la ASC. Es más, creo que es lo más propio y radical de la ASC. Ahora bien, esto no basta con afirmarlo, sino que hay que demostrarlo. ¿Cómo? pues con el diseño, aplicación y validación de modelos de intervención aplicados a los diferentes momentos por el que pasa todo proceso de Animación (análisis-diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación). Estos modelos tienen que estar suficientemente probados y validados con su aplicación a diferentes contextos y modalidades de animación hasta comprobar si son igualmente eficaces, transferibles y generalizables... Afortunadamente, diferentes autores nos hemos dedicado a su desarrollo, aplicación y sistematización (ANDER-EGG, 2000; CEMBRANOS, Montesinos y BUSTELO, 1989; VICHÉ, 1989; PÉREZ, 2002; PÉREZ, 2004).

Por todo ello, si queremos profesionalizar la ASC tenemos que ofrecer una formación *profesionalizante*, es decir, basada en *competencias* y no sólo teórica o basada en discursos más o menos retóricos o desiderativos. Estos dos acercamientos son precisamente los que hasta el momento han predominado en la literatura académico-científica, a la hora de intentar delimitar el perfil de los animadores:

- El *enfoque deductivo*: que también podemos calificar de *esencialista o desiderativo* y que intenta definir lo que es el animador desde una perspectiva ideal a partir de lo que debiera ser (GERVILLA, 1991; BARCO y FUENTES, 1993; FRANCIA y COLOMO, 1996). Esta perspectiva, si bien puede ser enriquecedora por su capacidad heurística y evocativa, al ser subjetiva, hace muy difícil

la unificación y la contrastación de aportaciones, ya que puede haber tantas definiciones como autores o como perspectivas desde las que se aborden.

- El *enfoque inductivo o empírico*: que pretende definir al profesional de la animación a partir de las funciones o competencias que desempeña, desde una perspectiva empírica y contrastada con la práctica real de su trabajo (BESNARD, 1980; ANDER-EGG, 1989; DE MIGUEL, 1995; PÉREZ, 2006: 268-277). Esta perspectiva parte de lo que realmente hace el animador cuando desempeña su trabajo y al ser observable, permite una contrastación y unificación de criterios a la hora de delimitar su perfil.

Nosotros, sin desdeñar el primer acercamiento, vamos a abordar este trabajo desde una perspectiva más *inductiva* y empírica, porque me parece que es la manera más rigurosa y útil de acercarnos a lo que en realidad son las figuras existentes en torno a la Animación Sociocultural desde una vertiente profesionalizante.

3. Dimensiones básicas del perfil del animador

Acabamos de ver cómo el acercamiento al perfil del animador se ha venido acometiendo por diversos autores y desde diversos enfoques que básicamente se pueden resumir en alguno de los dos ya descritos. Pero casi todos ellos tienen en común un punto de partida que arranca de la estructuración de la figura del animador a partir de al menos tres dimensiones: su SER, HACER Y SABER en cuanto a animador (QUINTANA, 1993; DE MIGUEL, 1995; PÉREZ, 2007).

- El SER del animador constituye el conjunto de cualidades necesarias y rasgos que han de configurar su personalidad ideal. Hay autores que se refieren a esta dimensión como el compendio de las actitudes propias del animador (QUINTANA, 1993).
- El HACER del animador representa el compendio de tareas y responsabilidades fundamentales que componen su labor o conjunto de aptitudes o habilidades necesarias para ello.
- El SABER del animador, finalmente, apunta a sus conocimientos y estos se adquieren a través de una formación básica requerida para desempeñar su trabajo.

Hasta ahora, la mayoría de los autores que se han acercado a este tema, lo han hecho desde una perspectiva genérica al referirse al perfil general del animador (ANDEREGG, 1989; GERVILLA, 1991; QUINTANA, 1993; BARCO y FUENTES, 1993; DE MIGUEL, 1995; FRANCIA y COLOMO, 1996) siendo mucho más escasos los análisis más específicos referidos a las diferentes figuras y especialidades de la animación (PÉREZ, 1990 y 1998; TEMPRANO y GONZÁLEZ, 2007). Por ello, voy a centrarme en el análisis de aquellas figuras de la Animación Sociocultural, en sus diferentes niveles formativos y de cualificación, actualmente formalizadas y ratificadas por algún reconocimiento oficial académico, administrativo o profesional en el territorio español.

Ello supone dejar fuera de este trabajo otras figuras y especialidades de la Animación Sociocultural actualmente existentes y estudiadas pero aún no reconocidas oficialmente, como la animación teatral (PÉREZ, 1990; UCAR, 1992.

PÉREZ, 1996. CARIDE y Vieites, 2006), la animación musical (PÉREZ, 1999) o la animación escolar y extraescolar (PÉREZ, 2003).

Del mismo modo, también excluirémos aquellos perfiles de la animación que aún contando con reconocimiento oficial, caen fuera del ámbito propiamente sociocultural. Es el caso de la animación deportiva (DECHAVANNE, 1991) o de la animación turística (CHAVES y MESALLES, 2001) actualmente incluidas dentro de la Formación profesional superior (nivel 3).

Y para terminar de perfilar la delimitación de este estudio, quiero advertir que con el calificativo de “profesional” no me estoy refiriendo al carácter necesariamente remunerado de dicho trabajo. Tan sólo me estoy refiriendo a la dimensión competente que ha de tener cualquier animador, independientemente de si su trabajo lo ejerce de manera remunerada o voluntaria.

Con ello, pretendo resolver -ojalá que definitivamente- la aparente, recurrente y manida confrontación que se suele hacer al tratar este tema, entre las pretendidas diferencias entre el animador voluntario y el animador profesional.

Pues bien, con el grado de desarrollo y consolidación actual de los servicios socioculturales y de tiempo libre educativo al que nuestra Sociedad ha llegado, lo primero que se le tiene que exigir a cualquier animador, en cualquiera de sus niveles o especialidades, es que tenga suficiente competencia en el desarrollo de su tarea, es decir, que sea un buen animador, o lo que es lo mismo, un buen profesional de la animación. Y ello, con independencia de que su trabajo lo ejerza a cambio de una remuneración en una empresa o

de manera altruista en una ONG. Del mismo modo que a un médico se le exige la misma cualificación profesional para ejercer su trabajo, independientemente de que esté contratado en un Hospital o colaborando como voluntario en la ONG Médicos sin fronteras.

Con esto, quiero decir que lo sustantivo y decisivo en el trabajo de un animador (al igual que cualquier otro profesional) es su cualificación y competencia para ejercer dicho oficio. El dónde y cómo lo ejerza es circunstancial en el sentido de que dependerá de las circunstancias.

Esto es consecuencia de la definitiva conversión de la animación sociocultural en sus diversas vertientes y niveles, en una profesión cualificada y reconocida como tal dentro del Catálogo Oficial de Cualificaciones Profesionales. Y ello, exige que en adelante, empecemos a abordar el tema de la figura del animador desde una perspectiva *profesionalizante*, en clara diferencia con la mayoría de los acercamientos que se han hecho hasta ahora (más bien retóricos, edificantes y esencialistas).

4. Bases profesionales del Animador Sociocultural

A partir de la delimitación que este trabajo acabada de señalar, vamos a dar un paso más en la configuración de las constantes comunes al perfil profesional común del Animador Sociocultural que afectarán, por tanto, también a cada una de sus especialidades.

En este sentido, los fundamentos o condiciones básicas que pienso han de reunir todas y cada uno de las figuras profesionales de la animación son al menos tres:

- *Intencionalidad pedagógica*: las actividades de animación y tiempo libre adquieren potencialidad educadora cuando se orientan y organizan con intención de educar y no sólo de entretener o divertir. En este sentido los recursos y técnicas de animación, cuando se practican de manera dirigida y en grupo, se pueden convertir de este modo en una potente herramienta de educación en valores y de socialización, que contribuyen a una educación integral del ser humano. Por otro lado, no debemos olvidar que el camino y horizonte de la Animación Sociocultural es la participación y ésta no es un don innato con el que nace el ser humano, sino una habilidad que se adquiere progresivamente tras un necesario proceso de aprendizaje activo (PÉREZ, 2007 y 2008). Por ello, cualquier proceso de Animación Sociocultural tiene una naturaleza necesariamente educativa y no sólo sociocultural.
- *Metodología animadora*: pero para conseguir un efecto educativo, no basta con tener buenas intenciones, no basta con querer sino que hay que también poder. Y para ello es necesario, además de tener la finalidad clara, disponer de los medios adecuados, es decir de una metodología eficaz y coherente con lo que se quiere enseñar. La base de la Animación Sociocultural esta en el trabajo grupal y en la función dinamizadora y participativa que ejercen sus modelos, estrategias y técnicas. Este doble planteamiento, para llevarlo a cabo, requiere de una metodología activa, participativa, lúdica y grupal, esto es la metodología propia de la Animación Sociocultural.
- *Suficiente cualificación*: finalmente el animador en la medida en que es un educador y trabaja por la mejora

de las personas debe ser un profesional debidamente formado y cualificado para desarrollar su trabajo, independientemente de la condición de profesional o de voluntario con la que desempeñe su tarea.

5. La Animación Sociocultural y sus diversos perfiles y niveles de intervención

A modo de ejemplo, centramos nuestra atención únicamente en aquellos perfiles profesionales de la Animación Sociocultural que gozan en la actualidad de algún tipo de reconocimiento académico, profesional o administrativo en España. Ello, nos obliga a dejar de lado otros perfiles reconocidos y muy relacionados de la animación pero no considerados estrictamente “Socioculturales”, como el de la Animación de actividades físicas y deportivas (Real Decreto 2049/1995 de 22 de diciembre. BOE 14/02/96) o el de Animación Turística (Real Decreto 274/2000 de 25 de febrero. BOE 14/03/00).

Por la misma razón, remito a otras publicaciones ya referidas para aquellos que quieran detenerse en otros perfiles y especialidades propias de la Animación Sociocultural con probada trayectoria, pero sin suficiente reconocimiento oficial en la actualidad (Animación teatral, animación escolar y extraescolar o animación musical).

Con todo, para contextualizar los perfiles de la animación sociocultural a los que vamos a dedicar nuestra atención, necesitamos ubicarlos dentro de un marco de referencia más amplio que los delimite y relacione claramente tanto respecto a sí mismos como respecto a otras figuras de la misma familia profesional.

El procedimiento que creo más adecuado para el caso español es situar y relacionar los perfiles de la Animación Sociocultural con los niveles generales de cualificación profesional oficialmente establecidos en la Unión Europea a la que pertenece España para permitir la equiparación, homologación y movilidad de todos profesionales de los países miembros (PÉREZ, 1997). A partir de esta referencia, cada cual podrá hacer su análisis comparado contrastándolo con la situación de su propio país.

CUADRO DE NIVELES DE CUALIFICACIÓN APLICADOS A LA ANIMACION S.C.

| | COMPETENCIA | FORMACION | PERFIL |
|---------------------|---|---|---|
| NIVEL I | Competencias de ejecución simple correspondientes a procesos normalizados, con capacidades y conocimientos limitados y bajo supervisión. | * Inicial equivalente a Enseñanza Primaria. * Exige conocimientos teóricos y capacidades prácticas a aplicar limitados. | Programas de Garantía Social / Formación ocupacional (monitor socio-cultural) |
| NIVEL II | Cualificación completa para una actividad precisa con manejo de instrumentos y técnicas propias. Trabajo de ejecución que puede ser autónomo en el límite de dichas técnicas. | * Inicial equivalente a Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. * Exige conocimientos de los fundamentos técnicos, científicos limitados a su actividad y capacidades de comprensión y aplicación del proceso. | * <i>Monitor de tiempo libre (C. Profesional en Actividades de tiempo libre educativo infantil y juvenil)</i> |

| | COMPETENCIA | FORMACION | PERFIL |
|------------------|---|---|---|
| NIVEL III | Competencia en un conjunto de actividades que requieren dominio de diversas técnicas y puede ser ejecutado de forma autónoma. Conlleva responsabilidades de coordinación y supervisión de trabajo técnico y especializado. | * Inicial equivalente a Bachiller. * Exige comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y la evaluación de los factores del proceso y de sus repercusiones económicas. | * <i>Técnico Superior en Animación Sociocultural.</i> * <i>Coordinador (C. Profesional) de actividades de tiempo libre educativo infantil y juvenil.</i> |
| NIVEL IV | Capacidad para realizar un conjunto amplio de actividades complejas en múltiples contextos, articulando variables de tipo técnico, científico, económico u organizativo para planificar acciones, definir o desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios. | * Inicial equivalente a Bachiller * Exige conocimiento de los fundamentos tecnológicos y científicos de la profesión. | * Grado en Educación Social * Grado en Animación Sociocultural |
| NIVEL V | Competencia en un conjunto amplio de actividades de gran complejidad realizadas en diversos contextos a menudo impredecibles que implica planificar acciones o idear productos, procesos o servicios. Gran autonomía personal. | * Inicial equivalente a Bachiller * Exige responsabilidad en la asignación de recursos, análisis, diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación. | Postgrados en Animación Sociocultural (Master y/o Doctorado) |

Referencias bibliografias

- ANDER-EGG, E. *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural*. CCS, Madrid, 2000.
- _____. *La Animación y los animadores*. Narcea, Madrid, 1989.
- AUGUSTIN, J. P.; GILLET, J. C. *L'animation professionnelle*. L'Harmattan, Paris, 2000.
- BARCO, M. J.; FUENTES, P. *El Animador.3/ Solidario y comprometido*. CCS, 1991.
- BESNARD, P. *Animateur professionnelle: une profession diferente*. ESF, Paris, 1980.
- BUNGE, M. *Emergencia y convergencia*. Gedisa, Barcelona, 2003.
- CARIDE, J. A.; VIEYTES, M. F. *De la educación social a la animación teatral*. Trea, Gijón, 2006.
- COLOM, A. *Modelos de Intervención Socioeducativa*. Narcea, Madrid, 1987.
- CHAVES, A.; MESALLES, L. *El Animador. Cómo organizar las actividades de los clientes en un hotel divertido*. Laertes, Barcelona, 2001.
- DECHAVANNE, N. *El animador de las actividades fisicodeportivas para todos*. Paidós-MEC, Madrid, 1991.
- DE MIGUEL, S. *Perfil del Animador Sociocultural*. Narcea, Madrid, 1995.
- DUMAZEDIER, J. *Hacia una civilización del ocio*. Estela, Barcelona, 1964.
- ESCARBAJAL, A. *La educación social en marcha*. Nau llibres, Valencia, 1998.
- FRANCIA, A.; COLOMO, J. *El Animador/2. Creativo y constructor de paz*. CCS, Madrid, 1996.

- FERMOSO, P. *Pedagogía Social. Fundamentación científica*. Herder, Barcelona, 1994.
- GERVILLA, E. *El animador, perfil y opciones*. CCS, Madrid, 1991.
- PETRUS, R. (Coords.): *Pedagogía Social*. Ariel, Barcelona, 1990.
- PUIG, J. M.; TRILLA, J. *La Pedagogía del Ocio*. Laertes, Barcelona, 1987.
- QUINTANA, J. M. *Los ámbitos profesionales de la Animación*. Narcea, Madrid, 1993.
- TEMPRANO, R.; GONZÁLEZ, F. (Coords.). *Manual del Monitor de Tiempo Libre*. Junta de Castilla y León, Valladolid, 2007.
- TRILLA, J. *Otras educaciones*. Anthropos, Barcelona, 1993.
- UCAR, X. *El teatro en la animación sociocultural*. Diagrama, Zaragoza, 1992.
- PÉREZ, V. J. V. A animação sociocultural como metodologia da participação social, en Cuadernos Temáticos 5/ Cidadania ativa na prática, Conselho Regional de Psicologia, São Paulo, 2008.
- _____. *Participación, juventud e intervención comunitaria*, en *Papeles Salmantinos de Educación*. Universidad Pontificia de Salamanca, n. 9, 2007a.
- _____. La figura del monitor de Tiempo Libre, plan de formación, en Temprano, R.; González, F. (Coords.): *Manual del monitor de tiempo libre*, Junta de Castilla y León, Valladolid, 2007b.
- _____. (Coord.). *Perspectivas actuales de la animación sociocultural* (libro del I Congreso Iberoamericano de Animación Sociocultural). CCS, Madrid, 2006.
- _____. (Coord.). *Manual del monitor de tiempo libre*. 8. ed., CCS, Madrid, 2005.
- _____. *Métodos activos y técnicas de participación*. CCS, Madrid, 2004.

- _____. *Educar para la participación en la escuela*. Animación en centros educativos, CCS, Madrid, 2003
- _____. *Desarrollo y evaluación de proyectos socioculturales*. CCS, Madrid, 2001.
- _____. *Expresión musical, educación y tiempo libre*. CCS, Madrid, 1999.
- _____. *Modelos de formación de los animadores socioculturales*. Universidad P. de Salamanca-Junta de Castilla y León, Salamanca, 1997
- _____. *Intervención socioeducativa*. CCS, Madrid, 1997.
- _____. *La expresión dramática como medio de animación en educación social*. Amarú, Salamanca, 1996.
- _____. *La animación teatral*. Teoría, metodología y práctica. Popular, Madrid, 1990.
- WAICHMAN, P. *Tiempo libre y recreación*. CCS, Madrid, 2008.

Educação Sócio-Comunitária: Delimitações e Perspectivas

Socio-Community Education: Outlines and Prospects

* recebido: 25/03/2008

* aprovado: 30/06/2008

Paulo de Tarso Gomes

Doutor em Educação pela UNICAMP/Campinas-SP
Docente do Programa de Mestrado em Educação,
com área de concentração em Educação sócio-comunitária,
do UNISAL/Americana-SP
E-mail: paulo.gomes@am.unisal.br

Resumo

O objetivo deste artigo é situar a educação sócio-comunitária entre os campos de pesquisa da ciência da educação, com suas aproximações e limites em relação a outros campos, notadamente os mais próximos da educação social e da educação não-formal. Inicialmente discutimos a dificuldade em se fundamentar e justificar as divisões nos campos das ciências, principalmente no que se refere às distinções de caráter epistemológico, retórico e político dessa prática científica. Em seguida, discutimos possíveis critérios para se

estabelecer divisões no campo da educação para, finalmente, indagar a respeito do sentido da proposta da educação sócio-comunitária como campo de investigação científica. Propomos que a educação sócio-comunitária investiga articulações comunitárias, de caráter emancipatório ou instrumentalizado, que se expressam por meio de intervenções educativas para a consecução de transformações sociais. Feita a proposta, fazemos a consideração sobre a necessidade de crítica dos termos comunidade e intervenção educativa e indicamos as afinidades e divergências em relação aos campos possíveis da educação social e educação não-formal.

Palavras-chave

Educação Sócio-Comunitária – Educação Social – Educação Não-Formal – Comunidade – Sociedade – Intervenção Educativa.

Abstract

The relationship between education and society provides a large range of fields of research, like social education, non-formal education and socio-communitarian education. In this article, the aim is to establish limits and approaches of socio-communitarian education with other education fields. Firstly, we will talk about the epistemological, rhetorical and political difficulties of creating divisions of fields in research. Secondly, we will discuss the possible

criteria of divisions in science of education, and, finally, we will make an approach of the meaning of socio-communitarian issues in education as a research field. We propose that socio-communitarian education researches the communitarian articulations – emancipative or not – expressed by educational processes that aim social transformations. In consequence with this proposal, we need to criticize the concepts of community and educational intervention and we have to discuss the affinities and divergences against the fields of social and non-formal education.

Keywords

Sociocommunitarian Education – Social Education – Non-Formal Education – Community – Society – Educational Intervention.

Introdução

Nosso objetivo é buscar as aproximações e delimitações entre várias denominações possíveis de campos de pesquisa e ação em educação que abrangem a educação social, a educação não-formal e, certamente, a educação sócio-comunitária.

De minha parte, como também sou professor de Lógica, preciso resistir ao caminho de simplesmente olhar essas denominações como divisões e, em seguida, dar-lhes as respectivas divisões. É um caminho errôneo, porque o senti-

do lógico da divisão é conduzir à compreensão de um objeto e, não, necessariamente, descrever seu estado de realidade, como se isso fosse possível de maneira unívoca.

A compreensão de um objeto nos conduz a um discurso, porém sabemos que a educação é um discurso dotado de finalidade prática e, embora possamos disputar se essa prática é uma arte, se é uma ciência, se é uma práxis ou se é todas essas formas de agir e mais algo que nos escapa, o fato é que reduções lógico-didáticas não podem preceder, nesse caso, à prática, mas sim, serem construídas a partir dela.

Outro equívoco, que ultrapassa o campo da lógica da investigação e perpassa o da história da investigação, um tanto mais grave, ocorre quando as divisões se apresentam com a finalidade exclusiva de identificar as comunidades científicas que estudam o objeto e, não, propriamente, a construção do objeto, da linguagem ou do método que caracterizam um modelo de pesquisa científica. Embora menos racional em sua origem, esse equívoco é dotado da intenção de estabelecer a identidade de um grupo ou segmento dentro da comunidade científica, ou seja, se refere muito mais ao aspecto cultural e político da comunidade científica, em suas disputas por verbas, reputação e poder, do que ao aspecto lógico-metodológico que muitas vezes as divisões se propõem enfatizar.

Essas e outras possibilidades de equívocos deveriam fazer cessar rapidamente nosso impulso de criar denominações e mais denominações para campos e objetos de investigação, contudo, mesmo essa atitude pode apenas ser emocional ou destrutiva, na medida em que a busca de aniquilar as diferenças – sejam elas fundadas na própria investigação ou motivadas por fatores estranhos ou pouco imediatos a ela – é um caminho curto para a censura científica.

A legitimidade de divisões não está hoje em um pressuposto lógico – como a idéia metafísica de que uma totalidade sempre possa ser decomposta em partes – ou num projeto epistemológico – de que na metodologia a análise sempre deva preceder a síntese – ela pode ser encontrada, no caso das ciências sociais e humanas, no acontecer dos processos estudados por essas ciências e nas aproximações ou compreensões que construímos sob a forma de discurso sobre esses processos.

Em nosso caso, poderia ser uma solução muito prática dizer que “toda educação é social” e que, portanto, há uma tautologia em se falar de educação social e uma inutilidade pensar tal campo. A praticidade de asserções desse tipo morre pela simples conversão de que nem todo social é educação e, finalmente, pela tipificação de que a educação é um processo social, entre muitos outros. Alguém muito personalista, pelo mesmo equívoco, poderia dizer que “Toda educação é especial” ou, para espanto do mais tecnicista dos matemáticos, que “Toda educação é moral”.

Se pudesse fazer uma recomendação lógica à educação, seria a abstinência de proposições universais em que o primeiro termo fosse “Educação”. É uma lição que a Psicologia vem aprendendo a duras penas sobre o termo “Pessoa” e que faríamos bem em aprender com o exemplo alheio.

Nosso problema principia, portanto, por encontrar a educação como processo social, sabendo que deverá ter alguma especificidade diante de outros processos e que, no interior dessa especificidade, há que se provar o sentido de se falar em educação social, educação não-formal e, em nosso caso, educação sócio-comunitária.

O que devemos antecipar, no caso da educação só-

cio-comunitária, é que ela se diferencia, mas não se opõe, em relação às demais áreas da educação, porém, antes de nos estendermos nisso, precisaremos construir um sentido para as divisões em educação e, nesse sentido construído, situar a educação sócio-comunitária.

2. O problema das divisões em educação

Como vivemos em tempos de dissolução de discursos, em que a retórica vence com facilidade a lógica em diversos ambientes, inclusive no das ciências humanas e sociais, pareceria uma inutilidade, ou menos ofensivamente, um anacronismo, falar de sentido dessas divisões.

Nada nos impede, nesse início de século, em justapor termos e em falar de educação quântica, educação psicanalítica, ou contrair termos e falar em ecoeducação, edutenimento, educomunicação e outros. Se temos novos problemas e, principalmente, novos objetos nesses problemas, é preciso que surjam novos nomes e nada melhor que uma arte, como a retórica, para criar novos nomes bonitos para as novas coisas.

Contudo, o que nossos tempos esqueceram – e deveríamos ter cuidado em não esquecer – foi o Princípio de Economia, que nos orienta a não multiplicar as palavras em número maior que os objetos – em nosso caso, processos – que queremos designar. Mais do que o princípio de identidade ou de não-contradição, é o Princípio de Economia que distingue a lógica da retórica, porque enquanto a lógica persegue ciosamente o termo, a retórica será infeliz se a todo o tempo usar as mesmas palavras para as mesmas coisas.

Embora em seu fazer a educação seja arte e ciência, o discurso diz como a educação deve ser feita. A ciência da educação precisa decidir se seguirá como ciência ou se pasará a ser a arte, ou mais precisamente a literatura da educação. Pessoalmente, considero, ao olhar os textos que me cercam e os quais leio sobre os temas educacionais, que há tanto textos de ciência como de arte literária em educação e não considero isso um problema, em princípio, pois os educadores precisam tanto de bases científicas como de textos inspiracionais a respeito de sua prática. O problema surge quando não se distinguem mais a ciência e a literatura em educação, porque se o texto inspiracional pode ser emocional e dogmático, há ainda na ciência uma intenção de se referir a um mundo de modo que as proposições que descrevem ou se aproximam desse mundo permaneçam abertas à discussão.

Mesmo na pós-modernidade, a retórica ainda quer convencer, e a lógica ainda precisa demonstrar.

É possível passar horas clamando pela comunidade como refúgio da pessoa e salvaguarda dos direitos humanos, mas se não conseguirmos *explicar como, por que meios e por quais características* a comunidade tem tais poderes, esse clamor poderá fazer os ouvintes e leitores chorar, mas, a rigor, nada saberemos sobre educação e comunidade.

Se certas divisões podem ter forte apelo retórico, como por exemplo, *educação inclusiva*, cabe ao cientista em educação deter-se e explicar *o que é e se é mesmo possível existir ou praticar-se* educação inclusiva. Não há nenhuma censura aos educadores que atuam, por exemplo, num certo tipo de instituição educativa, para que não se apaixonem pela educação inclusiva. Aliás, nem se deve negar que educação seja

uma paixão, mas o método nos pede que a lógica preceda a paixão na ciência. E nisso devemos, ainda, ser modernos, porque a racionalidade é o caminho que temos para mensurar nossos discursos e neles identificar tanto as propostas como as paixões.

Vivemos em tempos em que não é possível fugir à retórica. Vivemos cercados pelo marketing, sob os apelos de grupos sociais que gritam seus lemas e suas reivindicações, num mundo que mede discursos pelo que fazem sentir agora e não exatamente pelo que provocam na história. Em termos de temporalidade, parece que chegamos ao oposto da cristandade medieval, ali, ia-se à igreja pela *eternidade* do céu; agora vai-se para ficar bem *hoje*.

Em nosso mundo retórico, gostaríamos muito que valesse uma afirmação universal como *Tudo é retórica*. Entretanto, nem a história e nem o cotidiano são retórica. Nem o tempo mais extenso que podemos pensar para nossa ação, que é a ação de toda a humanidade; nem o tempo mais curto de nossa ação pessoal mais distraída permitem ignorar a concretude do tempo vivido e o que vivemos.

Dessas situações concretas de processos sociais – no cotidiano e na história – podemos buscar divisões de educação que, mesmo quando capturadas pelo entusiasmo da retórica, permanecem possíveis a um estudo racional.

Sociedades, grupos e pessoas vivenciam processos educativos. Desse aspecto concreto podemos pensar processos educativos pela perspectiva dos *sujeitos a que se destinam*. Há aí a possibilidade de uma divisão da educação, como no caso da Educação Infantil, da Educação Especial, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação do Oprimido.

Simetricamente, é interessante estudar a educação sob

a perspectiva *do sujeito que a praticou* ou dos valores desse sujeito, como é o caso da Educação Liberal, da Educação Cristã, da Educação Brasileira.

Processos educativos também são vividos com a *finalidade de se construir um modo de ser e fazer*, como nos casos históricos da Educação Eclesiástica ou da Educação Militar; de casos aplicados como da Educação Profissional ou da (re)Educação Penal. As finalidades podem ser mais abrangentes em sentido histórico, como a Educação Libertadora, ou em sentido utópico como a Educação Libertária.

Há situações que importa considerar *do que trata* o processo educacional, como a Educação Artística, a Educação Matemática, a Educação Sexual, a Educação Corporal, a Educação Moral.

O *método* pelo qual se educa, ou a *filosofia que fundamenta esse método*, pode também ser um critério para a divisão: Educação Tecnícista, Educação Construtivista, Educação Marxista. O método exerce tanto fascínio que às vezes preferimos trocar a palavra educação por pedagogia, assim há uma pedagogia tecnicista, uma pedagogia construtivista, uma pedagogia interacionista, uma pedagogia montessoriana.

Vemos que não é difícil justificar diferentes modalidades de divisões em educação sob aspectos concretos do processo educacional. Entretanto, é preciso interrogar-se sobre o critério que leva a essa divisão e, em nosso caso, perguntar especificamente qual o critério de divisão que dá sentido a uma denominação como educação sócio-comunitária.

3. O sentido da educação sócio-comunitária

Com um pouco de rigor crítico e de má vontade para com este autor, é possível criar inúmeras objeções para as divisões citadas anteriormente e seus exemplos. Podemos nos perguntar por que educação sexual ou moral está na divisão de assuntos possíveis, mas não na de finalidades por exemplo. Afinal estou educando *para* a vida sexual, educando *para* a vida moral, tanto quanto *para* a vida militar ou profissional.

E aqui precisamos retornar ao caráter lógico-compreensivo das divisões: são modos de nos aproximarmos dos objetos e processos, não são estados de ser. São construções em linguagem passíveis de discussões em linguagem. Devem facilitar nossa compreensão e, quando se constituem em obstáculo à compreensão e diálogo sobre o assunto, devem ser revistas, melhoradas ou descartadas.

É preciso enfatizar isso porque seria possível tentarmos fundar a *realidade ou a legitimidade* da educação sócio-comunitária. Poderíamos fazer isso de forma absolutamente retórica, exaltando a finalidade histórica da educação, seu necessário envolvimento com o cotidiano e a impossibilidade de ela acontecer sem que haja, em seu entorno espacial e histórico, uma comunidade.

Vamos, porém, tomar um outro caminho, evitando as hipérboles da retórica. O motivo dessa escolha, que é evidentemente mais custosa, ao menos em palavras, está fundamentado, em nosso caso, em um aspecto histórico.

Em nosso caso, a proposta da investigação em educação sócio-comunitária surgiu do estudo da identidade histórica de uma prática educativa, a educação salesiana. Em suas

origens históricas, ela se fundava na articulação de uma comunidade civil – de religiosos e cidadãos comuns – em torno de um projeto educacional, que participou e promoveu transformações sociais em seu tempo e lugar histórico.

Não é preciso muito conhecimento em História da Educação para constatar que um processo com essas características não foi uma inovação histórica em seu tempo, nem um caso isolado que nunca mais se repetiu. Porém, esse fato histórico, presente na identidade institucional e em seu modo de educar, nos chamou a atenção para um tipo de processo educacional marcado por intervenções educativas que articulam a comunidade para transformações sociais. Foi a esse padrão de intervenção que se propôs, como hipótese de investigação, a educação sócio-comunitária.

Para quem nos ouviu e leu até aqui, o problema é evidente. Poucos termos podem ter uso mais utópico do que comunidade. O termo é dotado de tal valor benéfico que raramente se lê “a comunidade dos presidiários entrou hoje em rebelião...”, “a comunidade criminososa que controla o tráfico na favela tal...”, “a comunidade terrorista conseguiu hoje mais uma vitória ao explodir um caminhão-bomba...” Comunidade é um termo de tal modo associado a bem comum, que quando se trata do mal comum ela passa por um apagamento extremo. A retórica a preserva de ser má.

O que estamos dizendo é que se faz necessária uma consideração crítica e uma enorme cautela ao se substituir termos que designam coletivos localizados, tais como grupos ou movimentos pelo termo comunidade, pois este último é tomado por uma bondade ideológica quase tão imensa quanto os termos *família*, no discurso social, ou *vida*, no discurso ético.

Para dizer de forma sucinta, a comunidade, como local e prática do cotidiano, é também o local onde se reiteram as tradições, onde se fixam os preconceitos, onde se praticam de forma transparente as exclusões menos perceptíveis, sob a égide serena dos hábitos e costumes. Pode ainda ser o refúgio e o lugar da resistência a mudanças, à ruptura possível e concreta em relação à sociedade, à comunidade *alternativa*, que se propõe sempre como *melhor* do que está *aí*, numa sentença que tanto pode inspirar um projeto utópico como um profundo sentimento sectário e isolacionista, à construção concreta do projeto do medo, como ensina Baumann.

Outra palavra incômoda é intervenção. Intervenção é, de algum modo, uma ruptura. Uma intervenção educativa é uma ruptura com um modo de ser da sociedade, mas também pode ser uma ruptura como o modo de educar da sociedade. Em algum sentido, a intervenção é negativa, deve, ao menos, negar o estado das coisas tal como estão. Parece-me que nem toda educação sócio-comunitária é um processo que se caracteriza por intervenção, nesse sentido restrito. Porém, em toda proposta educativa há um momento criador, há o momento de se discutir e fazer, ou refazer, a proposta e esse é, ao menos em sentido lato, o momento da intervenção.

A educação sócio-comunitária é, assim, numa primeira visão, o estudo de uma tática pela qual a comunidade intencionalmente busca mudar algo na sociedade por meio de processos educativos.

Nessa primeira visão, ao buscar essa tática, a comunidade concretiza sua autonomia. Buscar mudar a sociedade significa romper com a heteronomia, com ser comunidade perenemente determinada pela sociedade.

Porém, é preciso ser um pouco menos otimista e admitir outra visão, que é aquela que nos leva a incluir no âmbito da educação sócio-comunitária os casos em que a comunidade é *articulada* para mudanças na sociedade. Nesse caso, é preciso admitir que uma entidade ou instituição *externa*, provoque, fortaleça e ofereça um projeto à comunidade, para que ela faça o trabalho final de efetivar mudanças.

Não é preciso ir longe para perceber que o Estado ou as instituições religiosas são bons exemplos de articulações heteronômicas possíveis para a comunidade.

Assim, um critério fundamental no estudo desse objeto é a atenção a essa dialética entre instrumentalização e emancipação da comunidade.

A própria experiência histórica das primeiras comunidades educativas salesianas do século XIX se constituem em bom exemplo das tensões entre emancipação e instrumentalização. Se num primeiro momento, na década de 1854 e 1864, há um movimento emancipatório original em torno de uma intervenção social e educacional, o processo de institucionalização daquela experiência, tanto na esfera civil do nascente Estado da Itália, como na esfera eclesástica de aprovação da regra dos salesianos pela Igreja Católica, levou à limitação, senão eliminação, dos aspectos emancipatórios, excluindo a igualdade entre pessoas civis e religiosas e fazendo uma instituição de apenas religiosos, com a total instrumentalização da experiência educativa aos interesses do Estado e da Igreja, culminando essa instrumentalização no próprio contexto de canonização do fundador dos salesianos, já no século XX. É por tal motivo que, findo o Concílio Vaticano II, os salesianos têm as mesmas dificuldades e insucessos de atualização histórica que con-

gregações e ordens muito mais antigas, apesar de estarem, naquele momento, no limiar de seu primeiro centenário.

É preciso, portanto, compreender que ao se propor o estudo da educação sócio-comunitária, a proposta não é feita como hipótese de resolução de todos os problemas sociais e educativos, mas como problematização das possibilidades de emancipação de comunidades e pessoas em constituir articulações políticas, expressas em ações educativas, que provoquem transformações sociais intencionadas.

Dito de modo simples e abrindo a discussão sobre os confinamentos de investigação com outras áreas de educação, a educação sócio-comunitária se propõe como o estudo de um segmento dentro da investigação em educação e não como a resolução final ou salvadora das grandes questões da educação.

4. Aproximações: educação social e educação não-formal

Vimos que sentenças universais como “Toda educação é social”, embora bastante conciliadoras, não nos ajudam muito a compreender a educação como processo social. Não falamos ainda da educação não-formal, talvez por ela ser vítima de uma outra sentença universal que lhe é contraditória, a que diz que “Toda educação é formal”.

Há um sujeito oculto até aqui, que nossa discussão precisa inserir neste ponto, que é a instituição escolar. Podemos falar de educação escolar propondo uma divisão em que se discute a educação sob a perspectiva da *instituição que pratica a educação*, discussão essa que inicia pelo problema que trata da necessidade de institucionalizar a educação.

Nessa divisão, uma possibilidade é a de propor que há educação que ocorre fora da escola, ou seja, no *por aí* da sociedade, sob forma institucional ou não. Um bom exemplo desse processo seria o movimento dos *educadores de rua*. Embora os educadores de rua possam estar organizados por instituições, sua prática educativa não tem por instrumento uma instituição que se defina por um ambiente específico – e isolado – como o escolar. Para o estudo de processos educacionais desse tipo, poderíamos propor uma divisão como a educação social.

Uma outra situação concreta, que permite situar a educação social *dentro* da educação escolar, depende de uma prática escolar moderna, que educa sempre um sujeito universal, educa para conferir os saberes e atitudes que uma *pessoa civilizada* deve ter, seja em Londres, seja em casa de vovó. Novamente nos deparamos numa distinção fundada na *finalidade*. Agora, a educação escolar é aquela que tem por fim formar – moldar é a palavra preferida – o caráter do educando para que ele seja civilizado, ao passo que a educação social o educa para que possa ter uma determinada atuação em determinada sociedade. Desse modo, por exemplo, a educação profissional pode ser vista como um tipo de educação social.

A dialética em questão, entre universal e social, só faz sentido se a instituição escolar é tomada pela crença moderna de educação de um sujeito universal em todos os seus saberes e ciências.

Porém, a instituição escolar, quando proposta, pode assumir tantos modos e formas de se fazer, de modo que nem sempre se sustenta essa dialética. A escola passa por transformações e urgências, entre as quais se acentua o

chamado a interagir com a vizinhança local, que de algum modo ela se distancia da formação de um sujeito universalmente civilizado.

A insistência de que a escola seja uma articuladora da comunidade tem sido uma estratégia do Estado para tentar, de algum modo, instrumentalizar as articulações comunitárias. E já aqui vemos a afinidade do problema da educação sócio-comunitária com o problema da educação escolar, em suas relações próximas com a sociedade.

De outra parte, é possível propor que a educação sócio-comunitária seja um tema ou área pertinente à educação social, na medida em que seu problema ultrapassa tanto a questão do *lugar institucional, como da finalidade em relação ao educando*, para situar-se no modo de articulação da comunidade e no alcance do processo educacional conseqüente a essa articulação em relação às transformações sociais.

Dizemos que ultrapassa porque não há censura a que se investiguem relações escola-comunidade, nem há obrigatoriedade de que haja relações comunidade-instituições educativas. A escola será sujeito de estudo, se a articulação da comunidade, em seu desenvolvimento histórico seja ele instrumentalizado ou emancipado, incluir a participação da escola.

De forma algo notável, também dizemos que ultrapassa a finalidade em relação ao educando, porque esta finalidade está condicionada à perspectiva de transformação social ampla contida na proposta de intervenção educativa sócio-comunitária. Contudo, há aqui uma diferença em relação à educação escolar, já que a consideração da finalidade da educação em relação ao educando é um aspecto imprescindível, mas não único, para construir a compreensão sobre as transformações sociais almeçadas.

De modo análogo, temos diversas possibilidades de divisões que podem levar a uma definição do que seja a educação não-formal. A primeira e mais imediata é, novamente, defini-la em contraposição à educação escolar, ou seja, se o processo educacional acontece numa instituição estabelecida para conduzir esse processo ou se ele dá sem que se crie tal instituição.

Novamente a escola como instituição em permanente mutação sofreu transformações de tal modo que, ao mesmo tempo em que é uma instituição para *educar*, passou a ser também um lugar seguro para o educando *estar*. De um modo muito simples, principalmente para a educação básica, o oposto dialético da escola não é a *ignorância*, mas a *rua e a exposição ao abuso e à criminalidade*.

Desse modo, não é suficiente imaginar que a escola seja, ainda, o pequeno quartel ou o pequeno convento, em que todas as práticas são cuidadosamente sistematizadas para os fins estabelecidos. Há todo um movimento histórico na escola que a faz mudar de espaço de trabalho duro a espaço de simples convivência ou, no seu pior caso, de confinamento, em que o objetivo não é exatamente a segurança da criança, mas da sociedade em relação ao potencial de criminalidade da criança.

Outra divisão possível que nos leva à educação não-formal é o *método*, ou seja, não importa em que lugar – institucionalizado ou não – em que se dá o processo educacional, mas o grau de sistematização e controle do agir que se impõe ao educando em seu processo de aprender. Ou seja, que o grau de autonomia na construção de seu caminho de aprendizagem os educandos encontram dentro do processo educacional. Nesse exemplo, a Escola da Ponte ainda

é uma escola, mas talvez tão ou mais não-formal do que um educador de rua que sempre se apresenta com um pacote de atividades fixas numa esquina da cidade.

E, novamente, a *finalidade*, agora vista sob o ponto de vista da certificação. Poderíamos propor que formal é aquela educação que termina por um documento – reconhecido pelo Estado ou por entidades profissionais – que certifica um saber. Inscrevem-se aí tanto os certificados universais da educação básica, como os diplomas de graduação ou as certificações profissionais de especialidades. Assim, pessoas e grupos que se reúnem para aprender, seja um saber, um fazer ou ambos, sem buscar chancelas, mas querendo investigar algo em comum, estariam praticando educação não-formal.

Em lógica, nada se define pelo negativo, e, como vimos, ao se propor um processo educacional como não-formal, é preciso, antes, propor o que seja o formal, para então falar de seu complementar.

De modo análogo à educação social, a investigação no campo da educação sócio-comunitária nem se restringe, nem veta as discussões sobre as possíveis representações ou atuações não-formais em educação. Seja como tática da comunidade, seja como estratégia de um poder externo, o processo educacional que resulta da articulação da comunidade pode ter por referência um critério de educação formal e a ele aderir ou se opor.

Há uma contribuição possível de educação sócio-comunitária no debate de fundamentação dessa divisão entre formal e não-formal. Essa contribuição ocorre na medida em que o estudo das práticas educativas comunitárias pode oferecer casos concretos de atuação que permitam construir

tipificações que ou esclareçam ou levem à superação dessa divisão.

Consideramos que, neste momento, é pertinente propor, ainda que precariamente em sua forma negativa, a denominação educação não-formal, pois ela nos adverte que precisamos estar atentos ao caráter educativo das mais diversas formas e processos de interação social. É possível mesmo que essa denominação nunca perca seu caráter difuso e pouco preciso, mas continuará exercendo, tal como exerce hoje, o papel epistemológico de conter a redução de que educação possa ser apenas as atividades que os educadores fazem com tal intenção.

A facilidade com que a comunidade científica constrói seus feudos de discursos deve ser compensada pela proposta de uma saudável porta de saída, como são termos negativos e provocadores como educação não-formal.

5. Perspectivas

As relações entre educação e sociedade são tão instigantes, porque se vê educação na sociedade até onde não houve intenção de que tal processo ocorresse, que temos a tendência de efetivamente não censurar, a priori, nenhuma divisão da Ciência da Educação que possa nos ajudar a compreender essas relações.

O que epistemologicamente propomos e, aqui, precisamos reiterar, é que as divisões sejam propostas tendo em vista o sentido primeiro de compreensão dos processos educacionais e, em seguida, à facilitação do debate sobre essas compreensões.

A educação sócio-comunitária é uma divisão na Ciência da Educação que, como as demais, envolve seus interesses e riscos. Proposta sua investigação, a partir de evidências históricas de sua ocorrência prática, necessita ser investigada tanto sob a perspectiva histórica como sob a perspectiva crítica de sua prática, notadamente, como enfatizamos, em suas categorias de comunidade e intervenção educativa.

Não exclui, não substitui, nem anula as divisões possíveis de educação social e educação não-formal, sendo possível, a partir de sua identidade de investigação científica, contribuir com algumas perspectivas dessas divisões.

Se por um lado parece possuir objeto próprio, as articulações instrumentalizadas ou emancipatórias da comunidade para a transformação social que se expressam por processos educacionais, necessita de diálogos profundos com as Ciências Sociais, com a História e com outras áreas das ciências humanas vizinhas da Ciência da Educação, para construir linguagens e métodos que permitam propor modelos de compreensão desse objeto que é, na verdade, cerca-do de sujeitos sociais e históricos.

A urgência de seu estudo – provocada pelas tensões entre cotidiano e história, entre tradição e transformação – não pode se superpôr à crítica de valores que estão dados em seus termos, como comunidade, transformação social, emancipação, autonomia. Nem a urgência, nem o caráter axiológico de seus termos podem preceder à investigação social e histórica, que lhe conferem tanto o método de pesquisa como o método de ação.

Com esses primeiros cuidados sócio-epistemológicos, a investigação sobre a educação sócio-comunitária pode pro-

por-se ir além da satisfação retórica com seu discurso científico e colocar-se, historicamente, como práxis educativa.

Referências bibliográficas

BARROS, J. A. *O campo da história – especialidades e abordagens*. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

BAUMAN, Z. *Comunidade – a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BURBULES, N.C. et al. *Globalização e educação – perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CASTELLS, M. et al. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

GOHN, M.G.M. *Teorias dos Movimentos Sociais – paradigmas clássicos e contemporâneos*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

HELLER, A; FEHER, F. *A condição política pós-moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

LOMBARDI, J. C. et al. *O público e o privado na História da Educação Brasileira – concepções e práticas educativas*. Campinas: Autores Associados, 2005.

PARK, M. B. et. al. *Palavras-chave em Educação não-formal*. Holambra: Setembro, 2007.

O Papel da Questão Social e da Educação Não-Formal nas Discussões e Ações Educacionais

The Role of Social Issue and the Non-Formal Education in the Discussions and Educational Activities

* recebido: 25/03/2008

* aprovado: 05/08/2008

Valéria Aroeira Garcia

Pedagoga, doutoranda em Educação
pela Faculdade de Educação da UNICAMP/Campinas-SP
Supervisora Educacional da Prefeitura Municipal de Campinas
E-mail: va_garcia@hotmail.com

Resumo

O texto tem como base três eixos: o histórico da educação não-formal e da educação social; a origem da educação não-formal e da educação social no Brasil e, finalmente, a concepção da educação não-formal como um conceito autônomo. Há um conjunto de fatores que favoreceu o surgimento da especificidade da educação não-formal como campo pedagógico observável.

Não propomos um entendimento de campos conceituais separados; esses campos (educação formal e não-formal) conversam, se complementam, se alimentam e se constituem um ao outro, mas com uma identidade própria. A fronteira entre eles não é estática, se modifica de acordo com seus fazeres.

Palavras-chave

Educação Não-Formal – Educação Social.

Abstract

This article has three approaches: the historical trajectory of non-formal education, social education in Brazil and finally the concept of non-formal education as an autonomous one. It is not our purpose to construct an agreement between separated conceptual fields. Non-formal and formal education do talk to each other, complement themselves, one feeds the other, but each one has its own identity. The boundary established between them is not static; it transforms itself according to each commitment.

Keywords

Non-Formal Education – Social Education.

Introdução

As reflexões aqui apresentadas fazem parte de uma pesquisa mais ampla, que vem sendo realizada desde o ano 2000, com o intuito de melhor conhecer o campo da educação não-formal, tendo como base as pesquisas sobre o tema já realizadas em outros países e as produções que vêm sendo realizadas também no Brasil. Esse texto foi produzido para ser apresentado no II Congresso Internacional de Pedagogia Social, na mesa intitulada: Diálogos e Fronteiras: pedagogia social, educação não-formal e educação sócio-comunitária, realizado pela Faculdade de Educação da USP, entre os dias 16 e 19 de abril de 2008.

Início o texto tendo como base três eixos: o histórico da educação não-formal e da educação social; a origem da educação não-formal e da educação social no Brasil; e finalmente a concepção da educação não-formal como um conceito autônomo.

1. Historicidade da educação não-formal

Segundo Jaume Trilla (1996), a expressão *educação não-formal* começa a aparecer relacionada ao campo pedagógico concomitantemente a uma série de críticas ao sistema formalizado de ensino, em um momento histórico em que diferentes setores da sociedade (não só o pedagógico, como também o serviço social, a área da saúde, cultura e outros) viam a escola e a família como impossibilitados de responder a todas as demandas sociais que lhes são impostas, delegadas e desejadas.

De acordo com Trilla (1996), o termo educação não-formal apareceu no final da década de 60. É o período em que surgem e penetram nas discussões pedagógicas vários estudos sobre a crise na educação, evidenciada como crise da educação formal. A proximidade na compreensão geral da educação como sinônimo de escola fez com que passasse a ser difundida e compreendida como crise na educação formal.

Trilla (1999) faz uma análise bastante interessante sobre o momento histórico em que as razões econômicas aparecem como fundamentais para detonar, ou trazer em evidência a “crise mundial” da educação (escolar), e como essa crise é apontada por órgãos importantes internacionalmente, favorecendo - no nosso ponto de vista - o aparecimento da educação não-formal como campo conceitual, evidenciando o nascimento da educação não-formal como campo, em oposição à educação formal.

O autor elenca alguns tópicos como marcantes para deflagrar a crise mundial da educação e que, de certa forma, publicizaram características da crise: “o discurso tecnocrático-reformista da crise da educación; as críticas radicais à instituição escolar; a formulación de novos conceitos e o paradigma de novos conceitos” (p. 202-207). Cada uma dessas características promoveu, por um lado, o fortalecimento de uma nova maneira de compreender o papel da educação formal e, por outro, para dar visibilidade a outros fazeres educacionais, fora do contexto da escola tradicional. As características apresentadas pelo autor se referem à divulgação, por importantes autores e órgãos (o próprio P. H. Coombs e a Unesco¹) sobre a impossibilidade da escola responder pela educação de uma maneira ampla e genérica; a publica-

ção de uma série de estudos de programas e propostas educacionais alternativas, que por sua vez criticavam os modelos e fazeres tradicionais da escola; a divulgação do conceito de educação permanente, que passou a legitimar e valorizar outras maneiras de educar e educar-se e, por fim, a compreensão e aceitação de que o meio também educa.

Há, portanto, um conjunto de fatores que favoreceu o surgimento da especificidade da educação não-formal, ao menos como campo pedagógico observável e possível de estudos e pesquisas. Outros fatores, além da crise do sistema formal de ensino, influenciaram o surgimento desse campo de educação.

Coombs (1986) analisa uma série de fatores ao tratar da crise da educação, que segundo ele é mundial, e respeitando as diferenças culturais, sociais e econômicas de cada país, há algumas questões que abarcam a área educacional como um todo e a maneira como a mesma está estruturada.

Pastor Homs (2001) reconhece na obra de Coombs a origem da terminologia educação não-formal e informal aplicados à área da educação. Trilla (1987) também assume a obra de Coombs como inaugural em considerar os aspectos da educação formal, não-formal e informal.

Segundo nos mostra Trilla, o termo educação não-formal torna-se popular no contexto educacional em 1967, com a International Conference on World Crisis in Education, que ocorreu em Williamsburg, Virginia, nos Estados Unidos. A elaboração de um documento – base do congresso sob responsabilidade do Instituto Internacional de Planejamento da UNESCO, sob coordenação de P.H. Coombs – aponta a necessidade de desenvolver meios educativos que não se restrinjam somente aos escolares.

É possível concluir que, a partir desse documento, começa a ser oficializada a área da educação não-formal como campo pertencente ao setor educacional. O momento em que essas discussões estão acontecendo coincide com o período em que a UNESCO realiza observações em países pobres e com problemas educacionais, e sobre as variáveis que esses países lançavam mão para tentar driblar e encaminhar suas dificuldades. Todo esse rol de acontecimentos alimenta uma série de questões conceituais sobre essa outra “modalidade” educacional observada. Obviamente, ao procurarmos por exemplos de ações características do setor não-formal anterior à década de 60, encontraremos muitas experiências, não só no Brasil como em outros países. Como exemplo, é possível citar diferentes tentativas de educação alternativa, a educação libertária, proposta por anarquistas, e outras.

Pastor Homs (2001), reconhecendo a importância dos estudos realizados pelo Programa Michigan/USAID em colaboração com a Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento Internacional e do Centro de Estudos California Society for Nonformal and Youth Education da Extensão Cooperativa, e concordando com Trilla aponta que a “consolidação” do conceito de educação não-formal se deu nos anos 1970:

[...] evidentemente, la propia existencia de estos grupos y programas institucionalizados que, a su vez, dan origen a la publicación da abundante bibliografía sobre la educación no formal son, como bien dice Trilla, un indicador claro de la consolidación del concepto a partir de los años setenta en adelante. Hay que desta-

car también en esos años el proceso de oficialización a nivel internacional del término “educación no formal”, que aparece por primera vez en el Tesouro de la Educación de la UNESCO (1977, p. 84) definida como aquella que incluye – “las actividades o programas organizados fuera del sistema escolar, pero dirigidos hacia el logro de objetivos educacionales definidos” (p. 536).

O que parece importante considerar é que a educação não-formal, como área do conhecimento pedagógico, passou a ser observada como válida e como possibilitadora de mudanças, inclusive dentro da própria concepção de educação, a partir de seu aparecimento e de sua inclusão como área pedagógica em documentos e artigos relevantes da área educacional. Outros jeitos de se “fazer” educação foram percebidos como válidos e, a partir de então, ganharam espaço e status de uma nova área educacional, por oposição ao que estava (e está) em crise. Parece ser esse o momento do nascimento não da ação da educação não-formal, mas desta como área conceitual.

Trilla (1996) também sinaliza que já na década de 70, iniciam-se numerosos estudos acadêmicos no campo da educação não-formal, elencando uma bibliografia considerável e citando os estudos realizados por Cole S. Brembeck no Program of Studies in Non-Formal Education, do Institute for International Studies in Education (IISE), da Michigan State University.

Em 1974, esse mesmo Programa elabora um artigo discutindo a problemática da definição do conceito de educação não-formal, chamando atenção para o fato de ser: “[...] um novo e excitante campo de investigação e prática”.

Mesmo existindo uma aceitação internacional, ao

menos por pesquisadores e estudiosos, da terminologia educação não-formal e de quais ações e propostas estão presentes nesse campo, os textos nos mostram que há um processo de aceitação de tudo isso e que, em alguns aspectos, ele é bastante lento. Parece que já desde aquela época, não se tinha muita clareza sobre o que a educação não-formal pode abarcar e qual a sua relação com outras áreas do conhecimento, como também uma “definição” conceitual do termo, fato que ainda traz discussões e aponta a necessidade de estudos e pesquisas.

1.1 Fatores sociais que contribuíram para o surgimento da educação não-formal²

Historicamente, até os anos 80, a educação não-formal no Brasil estava ligada a processos de alfabetização de adultos (GOHN, 2000). Tinham como base as propostas de Paulo Freire e outras práticas dos movimentos sociais. A educação de jovens e adultos foi a que ficou mais em evidência, mas outras práticas de educação voltada para a educação ou re-educação dos “menores” existiam também há bastante tempo.

A partir da década de 90, devido às mudanças na economia e nas formas e relações próprias do mundo do trabalho, a demanda para a educação se modificou, ampliando suas necessidades para além dos conteúdos programáticos e curriculares atribuídos e desenvolvidos pela educação formal.

[...] Decimos que la crisis escolar potencia el sector no formal, no porque éste arranque a la escuela ámbitos de influencia, sino porque la crisis contribuye a crear

el clima pedagógico y social que alienta y legitima la profusión de medios, recursos y instituciones educativas no escolares (TRILLA, op.cit., p. 220).

Outros fatores, no entanto, foram importantes antes mesmo da crise escolar, mas não foram suficientes para dar à educação não-formal o *status* de área educacional.

Entre os fatores importantes para o surgimento da educação não-formal, estão tanto as mudanças ocorridas na estrutura familiar burguesa, quanto aquelas resultantes das modificações nas relações próprias do trabalho. Nesse sentido, Trilla (1996) apresenta os “fatores sociais” que auxiliaram no surgimento do campo da educação não-formal:

[...] El reducto familiar, por factores de diverso tipo, se ha ido abriendo. La progresiva incorporación de la mujer al trabajo retribuido fuera del hogar ha propiciado unos tiempos vacíos de control y de atención directa sobre los niños. La reducción del espacio urbano desproveía a los niños de lugar de juego espontáneo y de cierta posibilidades de relación horizontal socializadora. Estos y otros factores han ido creando la necesidad de instituciones de custodia y de educación infantil complementarias a la escuela y a la familia. Instituciones que han ido sustituyendo a la familia, o la calle, en una parte de las funciones de socialización antes asumida por éstas [...] (Op. cit., p. 218).

Acrescentaríamos, ainda, o fato de as famílias extensas estarem diminuindo de tamanho na sua composição³, e se estruturando cada vez mais de maneira nuclear, dificultando e impossibilitando a convivência entre irmãos, primos,

tios, avós etc. Assim, além das crianças e jovens, atualmente, não possuem o espaço (seguro) da rua para desenvolverem a socialização, também não possuem um rol de convivência familiar que lhes permita estabelecer maiores relações com o diferente (em idade, gênero, (de) classe social, etnia, geracional e outras).

Um dos detonadores de tal estruturação foi o processo de urbanização que intensificou a migração rural/urbana, estimulando uma sensível diminuição das famílias extensas, favorecendo que os centros urbanos apresentassem uma outra concepção de espaço coletivo (ruas, praças), que ao longo dos anos vem se tornando cada vez mais violento e inseguro.

As transformações do mundo moderno redirecionaram e reorganizaram a estrutura familiar. O contexto social após o período da revolução industrial passou a envolver principalmente conformações e necessidades do trabalho. Assim, primeiramente em virtude da energia de ambos os cônjuges ser dispendida para o campo profissional, as famílias, cada vez mais, deixam de gerar filhos, ou optam por um único filho⁴. Muitas vezes, também em função do trabalho, optam por residir em localidades distantes dos demais familiares. Ou seja, as condições que favoreciam a anterior conformação da antiga estrutura familiar, que possibilitava a socialização e o desenvolvimento do processo educacional de uma maneira mais livre e de forma co-responsável entre familiares e escola, por exemplo, são cada vez mais raras.⁵

Toda essa modificação, tanto no contexto do trabalho, como na vida urbana, desmontando a forma tradicional em que a sociedade moderna passou a estruturar e organizar a vida social, trouxe a necessidade dessa mesma sociedade se reorganizar e responder às mudanças, inclusive no campo educacional.

As necessidades vieram de diferentes demandas: cuidado, socialização, formação, ambientes seguros e profissionais qualificados (com quem deixar as crianças), e outras. Todas essas demandas expandidas recaem sobre o setor educacional, (antes eram de responsabilidade desse mesmo setor e da família). Portanto, a diferença está no fato de terem se modificado, ou estarem se modificando as instâncias responsáveis pela educação no mundo atual.

Trilla (1996) continua elencando as questões sociais que interferiram no surgimento da educação não-formal:

La extensión de los años de escolaridad, y el consiguiente retraso en la incorporación al trabajo real, alarga el estadio juvenil, y, para proseguir la actuación educativa y de control social sobre él, aparecen también otras instituciones no formales: movimientos, asociaciones, centros juveniles, etc. Para los adultos tampoco serán ya el trabajo y la vida familiar cerrada sobre sí misma los únicos centros de su actividad. La reducción de la jornada laboral impulsa el desarrollo de un heterogéneo conjunto de medios y recursos total o parcialmente educativos, pero en cualquier caso no formales [...]. Y, igualmente, aparecen necesidades de intervención pedagógica sobre la tercera edad que, con la anticipación progresiva del momento de la jubilación y el aumento de la esperanza de vida, se extiende en un período más amplio que es necesario dotar de contenido social (p. 218).

Mais um fator que interferiu no surgimento e crescimento do campo da educação não-formal foi o das necessidades e exigências das indústrias e do mercado profissional,

que nem sempre encontram profissionais habilitados para suprir a demanda existente.

Uma outra importante influência na valorização do campo da educação não-formal, muito discutida por Trilla (1996), diz respeito ao poder de interferência dos meios de comunicação e massa na formação, inclusive com caráter intencional, de milhões de sujeitos.

Assim, o autor chama a atenção para a percepção do modo pelo qual, com a popularização dos meios de comunicação, deu-se também a abertura para a compreensão da educação não-formal como importante setor responsável por questões educacionais em um sentido e dimensão mais amplos.

2. Educação não-formal no Brasil

Em relação à bibliografia brasileira, o que nos parece ser a primeira publicação que menciona a educação não-formal, considerando-a como um conceito já em uso, é o livro de Carlos Alberto Torres, publicado no Brasil em 1992, traduzido do inglês (*The Politics of nonformal education in Latin America*, 1990). Essa obra se preocupou em estudar prioritariamente a educação de jovens e adultos na América Latina. Também, na década de 90, vale destacar os trabalhos de Olga Rodrigues de Moraes von Simson, Renata Sieiro Fernandes, Margareth Brandini Park e os estudos e pesquisas realizados pelo GEMEC – Grupo de Estudos em Memória Educação e Cultura no Centro de Memória da UNICAMP e as pesquisas de Maria da Glória Gohn. Libâneo (2002) em seu livro “Pedagogia e Pedagogos, para quê?”, editado pela primeira vez em 1998, traz uma discussão sobre a definição

de educação formal, não-formal e informal, inseridos em um de seus capítulos.

No Brasil, referindo-se a pesquisas e estudos do campo da educação não-formal, é possível considerá-lo como uma nova área, em formação, que ainda está se descobrindo e se conhecendo. Dessa forma, a educação não-formal no Brasil está sendo construída, tendo como interlocutores as pesquisas já produzidas em outros países e as recentes produções brasileiras sobre o tema, além de considerarmos que as contribuições também vêm de outras especificidades da educação e de outras áreas do conhecimento⁶.

As pesquisas nessa área no Brasil são bastante recentes e vêm crescendo nos últimos anos. O mesmo não é possível dizer em relação às atividades práticas e às ações do dia-a-dia, pois ao analisarmos os relatos e a bibliografia de outros países percebemos que o Brasil desenvolve atividades e ações no campo da educação não-formal já há muito tempo, sem, no entanto, denominá-las com essa terminologia, utilizando, muitas vezes, termos como: educação alternativa, educação complementar, jornada ampliada, educação fora da escola, projetos sócio-educativos, contra-turno escolar, segundo horário e outros.

3. Educação não-formal e educação social no Brasil

Vale perguntarmos qual a compreensão que atravessa os programas que se identificam com uma ação para o social? O que especificamente o termo social carrega quando é empregado ao lado de outra palavra, como adjetivo, para ser compreendido como auxílio, ajuda, voltado para setores/camadas/grupos aos quais falta algo?

Nessa discussão é importante buscar as contribuições e a compreensão da área do serviço social, uma vez que estão presentes no escopo desse campo muitas das discussões sobre a prestação de serviços de assistência à sociedade. Apesar do histórico, ligado à filantropia, a assistência social foi ao longo do tempo construindo seu referencial e refletindo sobre sua prática e seu papel social.

Considerando, portanto, essa complexidade que permeia as relações cotidianas, tanto em instituições públicas como privadas, compreendidas por setores religiosos, sociedade civil, empresas, quando se analisa a assistência, o cuidado com aqueles que estão, em um determinado momento, em uma situação de descuido, é importante a percepção de que se por um lado, as leis que garantem a assistência como um direito estão avançadas, por outro, as pessoas/profissionais (não só as assistentes sociais) que estão na ponta dessa relação, os responsáveis pela assistência, muitas vezes ainda têm presente valores característicos do assistencialismo.

A importância do conhecimento da história e do compromisso social da assistência social vem no sentido de ajudar a compreender o lugar social dos chamados Projetos sócio-educativos, Casas de Passagem, Projetos Educacionais para crianças e jovens “carentes” etc., pois, no discurso de muitos deles encontramos tanto valores da assistência compreendida como direito, como do assistencialismo praticado como bem-estar e como controle das camadas pobres da população.

Dessa maneira, a hipótese que se levanta aqui é a de que, na construção da trajetória dessa área de intersecção da educação não-formal com a chamada educação social, o campo da assistência social vem caminhando concomita-

ntemente, trazendo elementos que lhe são próprios, em alguns momentos contribuindo para a construção desse “novo” espaço institucional, e em outros, amarrando e fortalecendo as posturas características do assistencialismo.

Também é importante a discussão sobre sociedade civil e a participação de outros atores na realização de propostas educacionais voltadas para a população em geral (crianças, jovens e idosos), fora do tempo e das características da educação escolar. É possível dizer que a educação não-formal se expande, como campo teórico, no momento histórico de aumento significativo do número de ONG's, com delegação de demandas no âmbito das políticas sociais ao chamado terceiro setor. A partir da segunda metade da década de 90, é possível observarmos o surgimento de um número considerável de instituições da sociedade civil assumindo ações na área educacional, especificamente no campo da educação social.

Nesse sentido, outras experiências importantes no contexto educacional, que muito vêm contribuindo são ações dos movimentos sociais que extrapolam o que regularmente tem sido esperado da educação formal.

Paoli (2002) aponta os “serviços” que estão sendo delegados para as ONG's, e vale lembrar que nesse meio estão presentes ONG's com diferentes projetos políticos:

Para tanto, o direito à educação, saúde, cuidado à infância e à velhice – para não falar no próprio direito ao emprego – são transformados em investimento em “capital humano” e colocados em terreno puramente dependente de uma boa e confiável gestão, a do setor agora denominado “público não-estatal”: note-se que

o argumento não é que as ONG's podem pensar bem os serviços sociais, mas o de que “as ONG's sabem gastar bem”, e portanto executarão melhor estes serviços (p. 384).

Nesse contexto, estão inseridas as mais diferentes propostas educacionais, voltadas, principalmente para crianças e jovens, fora do tempo escolar. Por conta disso, é de extrema importância que os programas que realizam tais ações conheçam e tenham consciência de que, queiram ou não, estão envolvidos nesse meandro. Tal fato nem sempre é observado, principalmente em relação àqueles que realizam as ações cotidianas, os educadores, que se relacionam diretamente com as crianças e jovens, nem sempre conhecem o projeto político da ONG, Instituição, Fundação em que acabam se envolvendo.

A relação existente entre sociedade civil, terceiro setor e ONG's (com toda sua diversidade) é de disputa de interesses, pois os termos estão cada vez mais competindo para denominar a mesma coisa. É importante compreender que essas disputas representam interesses diferentes e que têm por trás projetos políticos com concepções de sociedade que são, inclusive, divergentes. A ênfase é dada no fazer, não no projeto de sociedade; este não é visível e transparente, e então o que acontece é que, à primeira vista, todos parecem a mesma coisa.

Em relação ao terceiro setor, é importante percebermos a consolidação das ações no campo da educação não-formal no momento de fortalecimento desse setor, quando as ações originariamente de responsabilidade do Estado são transferidas a grupos da sociedade civil.

Pertinente a essa discussão é interessante apontar algumas questões vinculadas ao chamado “marketing social” no campo da educação não-formal, uma vez que muitas das ações propostas e desenvolvidas nesse campo utilizam “slogans” promovendo melhorias no chamado setor social, como a própria denominação já instituída de responsabilidade social que valoriza, referenda e legitima aqueles empreendimentos que investem no “social”. Paoli (2002) contribuiu bastante em relação a essa discussão, mostrando inclusive o espaço ainda nebuloso, entre filantropia e direitos.

Assim, as ações da educação não-formal estão compreendidas em um contexto no qual circulam propostas oriundas dos movimentos sociais, como também de ONG’s, instituições, associações e ainda de poderes públicos comprometidos com projetos políticos transformadores da ordem social vigente e propostas de ONG’s, instituições, fundações, poderes públicos e associações que representam a manutenção de um projeto político segregador e mantenedor do status quo. É importante perceber a diferença e abrangência das ações que têm sua origem nos movimentos sociais em relação àquelas que partiram de iniciativas assistenciais, sendo que as oriundas dos movimentos sociais têm, em geral, uma amplitude maior e vão além das questões emergenciais.

Tendo surgido com uma preocupação que compreende a educação de uma maneira muito mais ampla do que formar e informar, os movimentos sociais nascem concebendo a educação como mais uma área importante na formação dos indivíduos, abrangendo cultura, arte, formação política etc.

Nesse sentido é de extrema importância o enten-

dimento de como as propostas não-formais de educação se fizeram presentes na história da educação brasileira, compreendendo que no meio desse movimento de busca pela democratização do ensino popular, em um primeiro momento, e de “combate ao analfabetismo”, posteriormente, vinculado a uma série de movimentos sociais existentes no período citado, (movimento estudantil, de intelectuais, de valorização da cultura popular, de artistas), a educação passa a ser compreendida em seu sentido mais amplo. Apesar de ainda não ser utilizada a nomenclatura *educação não-formal*, outros termos que extrapolam o contorno da educação formal são “inventados” para dizer sobre algo que tem a educação em sua essência, mas vai além da educação especificamente formal.

A partir dessa retrospectiva e da percepção de como, de diferentes maneiras, tanto as práticas e propostas assistenciais como as ligadas aos movimentos sociais, estão presentes nessa educação que transcende os limites do que comumente é reconhecido pela educação formal, fica um pouco mais fácil tentar compreender as aparentes contradições encontradas nas propostas dos projetos de educação social.

4. Educação social – educação não-formal

Considerando a nomenclatura educação não-formal, parece coerente que, para desvincular da oposição à educação formal e para evidenciar o compromisso com questões sociais, poderíamos, ao nos referirmos às propostas de atuações com crianças, jovens, adultos e velhos que visam transformações sociais, denominá-las de *educação social*.

Por outro lado, essa atitude também pode ser compreendida como uma postura segregacionista, uma vez que a chamada “educação social” possa ser somente para aqueles que se enquadram nos critérios da exclusão social, de conflito social, vulnerabilidade social ou risco social. Corre-se o risco também de que propostas consideradas como educação social sejam utilizadas como “pára-choque social”, com a intenção de eliminar ou atenuar tensões e conflitos.

O cuidado, nesse sentido, é de que as “populações marginalizadas” não sejam mais uma vez vítimas das propostas que são pensadas para elas e não junto com elas, e que, pelas características econômicas, não passem a ser vistas como necessitadas de cuidados em separado dos demais, delegando à educação social a responsabilidade de sanar os problemas dessa população e adaptá-la ao convívio social, ou o *social* sendo a “marca” da educação que é só para aqueles que têm algum problema, nesse caso, de origem econômica.

Uma observação interessante é que as crianças e jovens de classe alta e média acabam tendo nas “atividades” de educação não-formal que realizam uma opção a mais, é como se essa outra educação fosse um adicional em sua formação, atuando como um diferencial. Já em relação às crianças e jovens das classes pobres, a educação não-formal é vista como aquela que vai oferecer o que falta, aquilo que as crianças e jovens não tiveram condições de receber em sua formação, seja escolar ou familiar. Em uma situação é uma educação que amplia, que aumenta. Em outra, no máximo iguala, ou tenta igualar. Essa é uma tendência inclusive assumida por várias instituições, que muitas vezes sem se darem conta reproduzem esse projeto político em seus discursos. Essa questão é bastante complicada, uma vez que a educação não-

formal é compreendida como uma formação a mais para crianças, jovens e adultos das classes dominantes e como uma educação compensatória, como complementar para as crianças, jovens e adultos das classes populares.

Em função da complicada gama de acontecimentos – a complexidade da organização social – as funções assumidas pela família fora de casa – a formação escolar como imprescindível para a constituição do ser social moderno – a democratização da escola pública – a urbanização crescente, junto com a importância de uma educação a mais para uma parcela da sociedade, percebeu-se a necessidade de uma educação complementar para a outra parcela (para aqueles que a escola não foi preparada e nem constituída para receber). Por uma “incompetência da instituição escolar”, aos “meninos de Estado”⁷ brasileiros é instituída uma necessidade de complementaridade. Cabe perguntarmos qual o sentido da complementaridade, pois para uma parcela da sociedade, para os bem nascidos, ela vem somar, é o diferencial na formação, para outra parcela, ela vem complementar, é o que falta.

A educação social ainda é pouco estudada, e são recentes os estudos sobre o tema, embora a sua atuação possa ser considerada bastante antiga. Pelo fato da educação social, assim como a educação não-formal, estar sendo construída através da prática, acaba mesclando características das várias áreas que a formaram e de onde saíram os profissionais e voluntários para realizar suas ações. Trata-se de uma área, por constituição e definição, multidisciplinar.

É interessante notar que, apesar da terminologia *educação*, muitos profissionais vêm de outras áreas, que não têm a educação, ou a relação educacional como objeto de estudos em sua formação. A educação, posta nessa área de atua-

ção, pode ser compreendida por se tratar de relações onde há um processo mediado por ações educacionais.

A terminologia *educação social* no Brasil vem sendo utilizada, em um primeiro momento, pelos programas que realizam ações com crianças e jovens fora do contexto da educação formal, sendo que em algumas vezes, a adjetivação social ganha ainda outras especificações sem passar por reflexões que busquem a trajetória e origem da nomenclatura. Essa busca não deve ser encarada como preciosismo, uma vez que a identidade da concepção teórica está atrelada ao imaginário que os projetos e programas têm da ação que realizam, além de estarem interferindo e contribuindo para a construção do imaginário social de um campo que vem se desenvolvendo em nosso país e tem sua historicidade, ou seja, o que os projetos e programas dizem de si mesmos quando se intitulam como “Programa de Educação Social” e aparecem para a sociedade mais ampla realizando determinadas intervenções? Ou ainda, quem são os profissionais que atuam nesse campo, uma vez que no Brasil não há uma formação específica para essa atuação?

Uma característica que parece ser bastante forte é o fato de a educação social no Brasil, originariamente estar associada à educação que é realizada nos espaços da rua, principalmente com crianças e jovens que vivem alguma situação de violação de direitos.

Uma característica da educação social no Brasil, que parece ser bastante forte é a vinculação que essa especificidade de educação tem com a chamada educação popular, que tem em Paulo Freire um de seus maiores teóricos e divulgadores.

Assim, a educação social no Brasil está associada à educação popular, à militância política, aos movimentos sociais, às atividades desenvolvidas pela pastoral do menor –

ligada à Igreja Católica – e à situação econômica e social do país, principalmente a grande desigualdade na distribuição de renda.

O importante aqui é compreendermos o nascimento de uma especificidade e de um campo de pesquisa como possível de ser conceituado e percebido como campo por diversos segmentos da população, tais como as Universidades, as mídias, os programas que atuam com crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social e a percepção daqueles que o vivenciaram e o vivenciam. Além de compreendermos essa situação como um campo de debates e de disputa em diferentes níveis, desde quem foram seus criadores, quais são os profissionais que podem atuar nesse campo, se há necessidade ou não de uma formação específica, quais instituições e áreas podem se responsabilizar pela formação e outras questões.

5. Educadores sociais: a formação e prática de educadores sociais no Brasil

A formação para a educação social no Brasil ainda é uma questão nova, e não há instituições responsáveis por essa formação específica, sendo que ela se dá majoritariamente na prática em situações e instituições que atuam de diferentes maneiras, tendo a relação educacional como mediadora de projetos e em geral uma proposta política de mudança social. Esses educadores têm, como mencionamos, a formação oriunda de diferentes áreas, tais como pedagogia (voltada para a educação formal), assistência social, saúde, psicologia, terapia ocupacional, ciências sociais e outras.

Podemos observar que uma diversidade de profissionais vem sendo chamada a assumir diferentes funções em Projetos no campo da educação não-formal. São os professores de música, teatro, dança, artes plásticas, expressão corporal (ao considerarmos os mais usuais), sendo que já há algum tempo outros sujeitos com seus fazeres e saberes vêm adentrando esse campo, tais como skatistas, malabaristas, grafiteiros, artesãos, pagodeiros, rappers, b-boys e b-girls⁸, percussionistas, dançarinos de Axé, contadores de histórias, capoeiristas, entre muitos outros.

Esses novos personagens vêm contribuindo bastante para o andamento e desenvolvimento dessas diferentes propostas. Podemos dizer que eles são imprescindíveis para a realização de muitos dos Projetos nesse campo. Muitas vezes chegam com um saber que é ímpar, com uma técnica que é específica e, por outro lado, o fato de existir a responsabilidade de ensinar/de “passar” esse saber para um grupo de crianças e/ou de jovens em um contexto institucional traz uma série de questões vinculadas à área educacional. Assim, ao observarmos as definições dadas a esses educadores, encontramos termos como: oficinairos, oficinistas, arte-educadores, professores, educadores sociais, educadores, cuidadores, agentes culturais, monitores, educadores de rua (quando as ações e interferências se dão no espaço da rua). Essa discussão não se refere apenas à nomenclatura utilizada, mas a diferentes concepções que os projetos têm de sua ação e atuação e a existência de diferentes projetos políticos, além de ser uma discussão importante ao considerarmos esse grupo como pertencente a uma categoria profissional que vem construindo sua identidade nos encontros/conflitos/trocas/entrechoques de diferentes áreas do saber.

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

A presença desses diferentes educadores e de professores nos projetos de educação não-formal é importante para a flexibilidade e amplitude que caracterizam esse campo, pois essa diversidade, que também é uma das características da educação não-formal, permite o crescimento das propostas na relação entre os diferentes saberes e maneiras de fazer a educação, possibilitando a emergência de outros e muitos jeitos de organizar e vivenciar o processo educacional, escapando de modelos instituídos.

Assim, esse é um campo ainda em disputa por sua constituição e formação, muitos são aqueles que têm o que dizer, os próprios educadores sociais (que assim se denominam); aqueles que têm uma prática na chamada educação social, os professores; os pesquisadores de instituições, universidades; as crianças e jovens que convivem e se relacionam com os adultos-educadores-sociais; as instituições que contratam esses profissionais.

6. A educação não-formal como conceito autônomo⁹

Nossa proposta é discutir o conceito de educação não-formal sob uma abordagem filosófica-deleuziana, nos colocando o problema da educação não-formal: seu surgimento,

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano X - N.º 18 - 1.º Semestre/2008

O Papel da Questão Social e da Educação Não-Formal nas Discussões e Ações Educacionais – pp. 65-97

GARCIA, V. A.

questionando em qual contexto social essa especificidade de educação se desenvolve, seu significado e compreensão.

De acordo com Deleuze e Guattari (1992), para que haja a criação de conceitos, é necessário colocar os problemas e compreendê-los concretamente. É na tentativa de responder aos problemas que se dá a criação de conceitos e somente a filosofia tem essa possibilidade.

O campo educacional traz consigo a contradição entre a transformação e a reprodução. Nos processos educativos é possível observar tanto atitudes e propostas de cunho transformador, como ações no sentido de garantir a manutenção e reprodução, sendo ingênuo procurar por propostas que possam ser consideradas exclusivamente transformadoras ou apenas reprodutoras.

O caráter ideológico das propostas educacionais, quando conscientemente defendido, dificilmente é partilhado por todos aqueles que se encontram envolvidos nas diferentes frentes e etapas que fazem parte do contexto da educação. Este não-compartilhamento torna mais difícil o engajamento em ações educacionais que sejam características de apenas uma tendência; acrescenta-se o fato de que não existem somente essas duas opções de maneira estanque, quais sejam: ou se é transformador, ou se é reformador. Existe uma série de atitudes, comportamentos, ações, que ora favorecem uma postura e ora outra.

Dessa forma, a educação não-formal, quando consideramos os projetos voltados para crianças e jovens oriundos das camadas pobres da sociedade, ainda é concebida, por diferentes setores, inclusive o educacional, como oferecedora de atividades para passar o tempo, brincar, ocupar a cabeça com coisas mais interessantes, para “tirá-los das

ruas”, ou seja, atividades vistas como de menor importância e que não têm o compromisso de contribuir para a construção do homem social na sua totalidade, considerando apenas que essa contribuição se dá de maneira casual.

Nossa proposta é procurar perceber a dimensão da educação não-formal a partir da compreensão de conceito apresentada por Deleuze e Guattari (1992). Nessa perspectiva, nossa análise é no sentido de entender a palavra **conceito** como concebida pelos autores ao utilizá-la no contexto dessa discussão, uma vez que, para eles:

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

Se todo conceito origina-se a partir de um problema, aceitemos então a ousadia de tentar compreender qual ou quais problemas estariam na criação do conceito de educação não-formal.

É importante considerar a trajetória da educação não-formal e compreendê-la em relação à educação formal e a outras propostas educacionais como contribuintes para a criação do conceito percebendo que:

Um conceito não exige somente um problema sob o qual remaneja ou substitui conceitos precedentes, mas uma encruzilhada de problemas em que se alia a outros conceitos coexistentes (Op. cit., p.30).

O que se busca é o específico da educação não-formal, aquilo que lhe é próprio que, mesmo tendo nascido de bifurcações de outros conceitos, diz respeito apenas à educação não-formal “[...], cada conceito remete a outros conceitos, não somente em sua história, mas em seu devir ou suas conexões presentes” (Op. cit., p. 31).

“O conceito diz o acontecimento, não a essência ou a coisa. É o acontecimento puro...” (Op. cit., p. 33), é a percepção e compreensão consciente do pensamento, a vivência do pensamento. O conceito de educação não-formal não está no conceito de educação formal, apesar de possuir alguns entrelaçamentos com esse, mas é um outro, diverso, e não diz do acontecimento da educação formal. Diz de um outro acontecimento, que não é nem melhor, nem pior, mas que transita em outro plano.

Nesse caso cabe perguntar qual é o acontecimento da educação não-formal. Pode ser a busca de uma outra dimensão educacional que se diferencia sem a preocupação de negar a educação formal. A educação não-formal, não tem, necessariamente, uma relação direta e de dependência com a educação formal. É um acontecimento que tem sua origem em diferentes preocupações com a formação integral do ser humano, no sentido de considerar contribuições vindas de experiências que não são priorizadas na educação formal.

Surge a partir de mudanças, que fazem com que a sociedade se re-estruture (ao considerarmos as necessidades e propostas sociais que têm preocupações diversas daquelas da educação formal), ou por considerar propostas diferentes daquelas oferecidas pelo sistema formal, ou por se propor a atender aqueles que a escola formal tem dificuldade de integrar no seu cotidiano, (crianças/jovens/adultos/ido-

tos com necessidades especiais, praticantes de atos infracionais, aqueles que passam o dia ou vivem nas ruas e outros). Deve-se também levar em consideração o momento social atual, no qual a escola, como uma das representantes da educação formal, não dá mais conta de responder a todas as demandas sociais que lhe são impostas: de educação, cuidado, formação, atendimento, proteção e socialização dos indivíduos.

Não propomos um entendimento de campos conceituais separados; como já evidenciamos, esses campos conversam, se complementam, se alimentam e se constituem um ao outro, mas com uma identidade própria. A fronteira entre eles não é estática, se modifica de acordo com seus fazeres.

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

Não confundamos, pois, a utilização e compreensão destes campos conceituais, caso contrário corre-se o risco de, ao falar da educação não-formal, ter como parâmetro, objetos e referenciais que comumente circulam no plano da educação formal, e dessa forma tendendo a compreender a educação não-formal a partir da formal, de uma maneira dependente e irreal.

Cabe buscar o que é específico da educação não-for-

mal e quais os caracteres que a definem e a diferenciam, procurando entender, nesse momento, no que se constitui a educação não-formal. Busca-se compreender qual a “consistência” do conceito de educação não-formal. Apesar de ter componentes de outros conceitos, existe um conjunto que o caracteriza, uma vez que:

[...] é próprio do conceito tomar os componentes inseparáveis nele: distintos, heterogêneos e todavia não separáveis, tal é o estatuto dos componentes, ou o que define a consistência do conceito, sua endo-consistência (DELEUZE; GUATTARI, p. 31).

A educação não-formal é um acontecimento do nosso momento histórico. Vejamos alguns indícios de reinterpretação. Há alguns anos, ouvíamos pouca referência na grande mídia sobre iniciativas que tinham como proposta trabalhar com públicos específicos tendo como pano de fundo a educação. Esse cenário vem mudando a partir da década de 80, quando observamos o aparecimento de diversas propostas vindas da sociedade civil como ONGs, instituições religiosas, particulares e também programas públicos. As propostas de atuação se direcionam para diferentes públicos, e têm as relações educacionais como mediadoras dos objetivos a serem alcançados.

O momento social atual possibilita a existência de muitos e diferentes campos de atuação onde, talvez, coubesse uma construção de consciência humanitária, ecológica, sócio-afetiva e outras. Por outro lado, também é importante considerar que esse mesmo momento, através inclusive da globalização – ação prioritariamente econômica, que trouxe

consigo maior rapidez em diversos setores e maior intensidade no processo de marginalização social – também contribui para o crescimento do campo da educação não-formal, principalmente em relação ao chamado *terceiro setor*, delegando para a sociedade civil, o que antes era responsabilidade do Estado: as ações no setor social, controladas pelas classes média e alta.

A educação não-formal não é estática, é uma atividade aberta que ainda tem sua identidade em construção. É composta de uma grande diversidade e esse aspecto é muito interessante para o campo educacional, permitindo, além de contribuições de diversas áreas, a composição de diferentes bagagens culturais.

Esta compreensão da educação não-formal a partir da filosofia pode fazer com que algumas práticas da educação não-formal apresentem-se como uma possível proposta de educação inovadora e transformadora, que busca a partir das relações vividas no cotidiano, da valorização de questões não consideradas em outros campos educacionais, fazer emergir as bases de uma relação educacional diferenciada.

Notas

¹ Atualmente as propostas de educação não-formal são realizadas nos Estados Unidos, tendo como público os imigrantes e norte-americanos pobres. Como exemplo o site AfterSchool, que mostra as ações realizadas no campo da educação não-formal em períodos não-escolares. Para maiores detalhes acessar o site: www.afterschool.gov.

² Sobre propostas realizadas no Brasil, ver as diversas obras de Paulo Freire, em especial aquelas relacionadas ao movimento de alfabetização de adultos.

³ Algumas discussões e análises aqui apresentadas já foram publicadas: Garcia, 2003.

⁴ Esse fator vem sendo observado primeiramente nas famílias pertencentes às classes alta e média, mas já há pesquisas apontando que, principalmente nos grandes centros, essa tendência vem sendo verificada também pelas famílias das classes populares.

⁵ Essa premissa vale para alguns grupos sociais, em geral classe alta, média e média-baixa em contexto urbano, tendo esse movimento se iniciado na Europa e alcançado os países em desenvolvimento.

⁶ Esta é uma descrição de tendências gerais, mas é claro que existem diferenças entre os grandes centros urbanos e os municípios rurais em seus processos de socialização.

⁷ É extremamente importante considerarmos as obras de Paulo Freire como disseminadoras de um outro fazer educativo. A educação popular está na base das propostas do que hoje compreendemos como educação não-formal. Sobre as contribuições de Paulo Freire, salientamos as seguintes obras: *Pedagogia do oprimido*, 1975; *Educação como prática da liberdade*, 1974. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, 1976; *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 1998.

⁸ A discussão e o conceito de menino de Estado encontra-se em Antonio Miguel André.

⁹ *B-boys* e *B-girls* são as denominações dadas por eles mesmos aos dançarinos de rap e break.

¹⁰ A discussão aqui apresentada foi publicada por Park e Fernandes (2005).

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Antonio Miguel. *O menino de rua: suas particularidades em Angola*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 1997.

COOMBS, Philip H. *A crise mundial da educação*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

_____; PROSSER, Roy C.; AHMED, Manzoor. *New Paths to Learning for rural Children and Youth* (International Council for Educational Development for UNICEF), 1973.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tra-

dução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: (s.e.), 1992. p. 34.

_____. *Educação não-formal: memórias de jovens e história oral*. Campinas-SP: UNICAMP/CMU Publicações; Arte Escrita, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1976.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

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

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 1999.

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

NOSELLA, Paolo. A formação do educador e do professor: esboço histórico-filosófico. In: *Anais do VII congresso Estadual Paulista sobre formação de Educadores*, p. 169. Águas de Lindóia-SP, 2003.

PAOLI, Maria Célia. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: Santos, Boaventura de Sousa. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

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

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo (Orgs.). *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra-SP: Setembro; Campinas-SP: UNICAMP; CMU, 2007.

PASTOR HOMS, Maria Inmaculada. Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. In: *Revista Española de pedagogia*, año LIX, n. 220, septiembre-diciembre 2001. p. 525-544.

TRILLA, Jaume. A educación non formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadota) do universo da educación. In: *Revista Galega do Ensino*. Especial: A educación no século XX – unha análise panorámica. N. 24, setembro, 1999.

_____. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1996.

_____. *La educación informal*. Barcelona: PPU, 1987.

UNESCO. *Terminología*. Tesouro de la Educaión. Paris: Unesco, 1977. Disponível em: <<http://www.afterschool.gov>>. Acesso em: 20 jan. 2007.

A Pedagogia Social: Diálogos e Fronteiras com a Educação Não-Formal e Educação Sócio-Comunitária

The Social Pedagogy: Dialogues and Borders with Non-Formal Education and Socio-Educational Community

* recebido: 20/03/2008

* aprovado: 15/09/2008

Evelcy Monteiro Machado

Doutora em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela, Espanha e docente do PPGEd Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná
E-mail: emonteiro@onda.com.br

Resumo

O presente artigo procura fazer um resgate histórico do conceito e da prática da Pedagogia Social e a apresenta a partir de sua diversificada forma como se efetiva em vários países, destacando não haver consenso em relação à sua organização e concepção. Trata também da presença da Peda-

gogia Social na América Latina, onde ainda é pouco conhecida como abordagem teórica e qualificação profissional regular, e afirma que Paulo Freire é seu representante nacional, sendo sua obra reconhecida internacionalmente nesta perspectiva. Apesar de as diferenças observadas entre educação formal, não formal e sócio-comunitária, o texto afirma que o mais relevante é o compromisso assumido na busca da utopia da construção de uma sociedade incluyente, mais humana ética e justa política e socialmente.

Palavras-chave

Pedagogia Social – Educação Não-Formal – Educação Sócio-Comunitária.

Abstract

This article tries to rescue a history of the concept and practice of Social Pedagogy and presents from its diversified way its effectiveness in several countries, highlighting that there is no consensus regarding its organization and conception. It's also about the presence of Social Pedagogy in Latin America, where it is still little known as theoretical and professional skills regularly, and says that Paulo Freire is its national representative, and his work is recognized internationally in this perspective. Despite of the differences between formal education, non-formal education and social-communitarian education, the text says that the

most important is the commitment in the search for utopia of an inclusive society construction, ethics and more humane and socially fair policy.

Keywords

Social Pedagogy – Non-Formal Education – Socio-communitarian Education.

Introdução

As demandas sócio-educacionais do mundo moderno criam a necessidade de se viabilizar a formação de profissionais da educação especializados para o atendimento às questões sócio-culturais tal como já ocorre em muitos países. As experiências nessa área sócio-educacional que consolidam tendo como referência a prática, a educação escolar e poucos aportes teóricos de diferentes áreas, exigem que se avance no Brasil na discussão de um projeto nacional para a educação social.

A organização da área se dá pela interlocução com a Pedagogia Social, como teoria e como prática de intervenção educativa, que tem impulsionado a oferta de uma formação acadêmica específica, concomitante com a consolidação do campo de atuação profissional.

O significado científico, disciplinar e intervencionista da Pedagogia Social apresenta conceitos diversificados, acumulados no tempo em função dos contextos em que se tem

desenvolvido, tal como ocorre com a Pedagogia Geral. Portanto, torna-se necessário conhecer o processo epistemológico do pensamento sobre a Pedagogia Social para se estabelecer diálogos e fronteiras com a educação não-formal e sócio-comunitária.

Nesse sentido, a compreensão da construção histórica da Pedagogia Social considerando-se a conceitualização, os paradigmas e as áreas de intervenção sócio-educativa propicia referencial para se compreender as perspectivas atuais.

1. Aspectos históricos da Pedagogia Social

A Pedagogia Social consta de maneira incipiente nas questões sociais assumidas por filósofos e educadores, de Platão a Pestalozzi, ou seja, desde o mundo clássico até a metade do século XIX. Ainda que a perspectiva assumida tenha sido humanitária, filosófica ou política, esses pensadores podem ser considerados precursores da Pedagogia Social.

Comenius foi o primeiro educador a formular uma concepção pedagógico-social de caráter místico-humanitário, e Pestalozzi é apontado como o fundador da educação autônoma, rompendo com a subordinação à teologia e, conseqüentemente, à Igreja, nas atividades educativas, características na Idade Média (LUZURIAGA, 1993).

O importante é ressaltar, como antecedente, a inclusão da dimensão social na educação que, embora de maneira teórica, propiciou que surgisse no final do século XIX um trabalho mais científico sobre o tema Pedagogia Social.

O conceito de “Pedagogia Social” usado pela primei-

ra vez em 1850 pelo pedagogo alemão Diesterweg¹, na obra “Bibliografia para a Formação dos Mestres Alemães”, apresentou-se desvinculado de enfoque científico e pedagógico e foi quase ignorado na época. Observa-se que o termo Pedagogia Social já havia sido utilizado por Magwer em 1844, na “Pädagogische Revue”, uma publicação alemã, segundo Feroso (1994).

A primeira obra que sistematiza a Pedagogia Social é publicada em 1898, escrita por Paul Natorp, filósofo neokantiano, e intitula-se “Pedagogia Social. Teoria da educação e da vontade sobre a base da comunidade”. O autor defende, como um dos conceitos básicos, a comunidade, contrapondo-se ao individualismo, que considera origem e causa dos conflitos sócio-políticos da Alemanha. Assim, a educação vincula-se à comunidade e não aos indivíduos. Procura elaborar uma teoria sobre a educação social, concebendo a Pedagogia Social como saber prático e como saber teórico (QUINTANA, 1997).

Reconhecido como o fundador da Pedagogia Social, Natorp é o criador de uma tendência, uma escola, a de Pedagogia Sociológica, parte da Pedagogia Social, uma ciência com múltiplas concepções.

O período em que surgiu a Pedagogia Social na Alemanha torna-se referencial para a área. Coincide com o crescimento e a consolidação das Ciências Sociais, com a racionalização e análise objetiva da vida social. Reflete também os efeitos da Revolução Industrial e da Francesa, com o reconhecimento dos movimentos populares que reivindicam liberdade e direitos humanos. A crise econômico-industrial da Alemanha, acentuada no final do século XIX, leva a Pedagogia a atender à necessidade de intervenção sócio-edu-

cacional. A partir desse período, pressionados pela realidade, educadores avançam na conceituação da Pedagogia Social ao mesmo tempo em que ampliam as ações práticas. A Pedagogia Social atende a situações contraditórias, tendo tanto o sentido de impulsionar a renovação social por intermédio da educação como o de reduzir os conflitos políticos de socialistas e comunistas.

A posição assumida por Natorp em 1913 e seguidores de que a Pedagogia Social representava a Pedagogia, suprimindo a Pedagogia voltada ao indivíduo, assim expressa:

entre individuo y comunidad existe una relación mutua tan estrecha, que en fin de cuentas, carece de sentido la separación externa de una pedagogía individual de una social (QUINTANA, 1994, p. 107).

Essa compreensão da área além de despertar os pedagogos para os aspectos sociais da educação, abriu o debate sobre a questão e o surgimento de novos posicionamentos.

Coerente com o contexto alemão na época da Primeira Guerra Mundial, marcada por uma situação social crítica, a Pedagogia Social enfatiza o atendimento a problemas públicos da sociedade da época, relacionados à infância abandonada, a jovens inadaptados ou delinquentes, a grupos marginalizados, à terceira idade, à animação sócio-cultural, à educação permanente. Estabeleceu-se nesse período, no país, uma política de atendimento às necessidades sociais, objetivando melhoria de qualidade de vida do povo, com leis de apoio social e assistencial à infância e à juventude, apoio às instituições sócio-pedagógicas e aos trabalhadores.

No plano teórico, destaca-se a obra de Nohl e seguidores, um dos mais importantes da área na Alemanha. Ele defendeu uma concepção de Pedagogia Social pela negação que Fermoso (1994, p. 60) assim apresenta:

La pedagogía social es la ciencia de la educación, que no se realiza ni en la familia ni en la escuela. Por esta razón, se suele hablar de la pedagogía social como de la pedagogía del “tercer espacio” - el primero es la familia y el segundo, la escuela.

Para Nohl, Pedagogia Social não se refere a toda a Pedagogia, mas à parte relacionada à educação popular. Visa atender a necessidades concretas do período após a Primeira Guerra. Centra sua proposta na prevenção como forma de solucionar os problemas sociais.

O conceito de Pedagogia Social relacionado à educação fora da família e da escola amplia-se por intermédio de Bäumer, colaboradora de Nohl. Ela compreende Pedagogia Social como tarefa educativa social e estatal, desde que realizada fora da escola. A relação da Pedagogia Social como ciência da ação, ou seja, teoria de uma prática para a prática, representa novo avanço na identificação da área.

Com a ascensão de Hitler ao poder e a dominação do nacional socialismo, os trabalhos da Pedagogia Social foram interrompidos por falta de apoio estatal e por restrição às iniciativas que persistiram, o que evidencia para a necessidade do contínuo vínculo com as políticas públicas.

Outro enfoque de Pedagogia Social, voltado à formação política dos indivíduos, com valores que defendem o nacional socialismo, encontra-se na obra de Krieck (1932) com grande repercussão na Alemanha a partir dos anos 30.

Propõe o comunitarismo estatal, centrando o atendimento ao povo como um todo, com unidade de valores, sentimentos e atitudes, tal como defendia o fascismo (contrapõe-se à liberdade e às diferenças entre a população presente no sistema democrático) (QUINTANA, 1994).

Na classificação de Luzuriaga (1993), a Pedagogia na sua manifestação social, apresenta, além da posição *idealista* de Natorp e a *nacionalista* de Krieck, as direções: *naturalista*, representada por Bergemann, que publicou, em 1900, “Pedagogia Social sobre base científico-experimental”, obra embasada na Antropologia e Biologia; *historicista*, representada por Willman e Barth, que destacam a importância da pedagogia de se ocupar das ações e fenômenos coletivos, superando a restrição a ações individuais, ampliando a investigação da educação à totalidade dos processos sociais; e a *sociológica*, representada por Durkheim, Mannheim, Smith e Peters, que enfatizam, em diversas obras, as relações entre Sociologia e Educação. Dessas direções, a de maior repercussão foi a sociológica, que propicia, inclusive, que em um período “Pedagogia Social” fosse compreendida como Sociologia da Educação.

Aponta ainda Quintana (1988, 1997) a presença da Pedagogia Social *socialista-marxista* nos trabalhos de Rühle e Bernfeld, com críticas ao enfoque liberal dado à área, ou nas obras do pedagogo polonês Suchodolski, que enfatiza a educação social como meio de se atingir uma formação comunista, expressa pela superação de ideais humanistas e pela proposição de formar revolucionários anticapitalistas. Destaca o autor que a concepção *crítica* está presente a partir de 1968 nos trabalhos de Mollenhauer, Giesecke, Horstein e Thiersch como Pedagogia Social crítica da sociedade e da

educação. Destaca também que a concepção *positivista* manifesta-se a partir de 1970, entre outros, nos trabalhos de Rössner e que em Müller evidencia-se uma Pedagogia Social com caráter pragmático, dentro do conjunto das Ciências Sociais. Inclui-se nesse grupo a proposta de Iben, de uma *pedagogia das necessidades sociais*, que se constitui em uma proposta de auto-ajuda.

2. Organização e concepção

A Pedagogia Social apresenta-se de maneira diversificada nos diferentes países. Em relação à nomenclatura referente ao profissional da área não existe consenso. A forma mais difundida para identificar o profissional é *Educador Social*. Em países como Alemanha, Portugal, Espanha e Dinamarca, a denominação de Educador Social associa-se à de Pedagogo Social. Em geral, representa a figura única e polivalente do educador que articula prevenção primária e secundária e além de recuperação dos indivíduos com dificuldades, a atenção sócio-cultural. Já na Holanda, Suíça, Bélgica e França, o profissional é um *Educador Especializado*, com formação específica para atendimento a uma clientela com dificuldades em serviços de prevenção e recuperação. E no Reino Unido e Irlanda do Norte, o *Trabalhador da Juventude e Comunidade* situa-se próximo do educador especializado, distinguindo-se por não atuar em instituições fechadas (MACHADO, 1998).

A organização e a concepção da Pedagogia Social, da mesma forma que a nomenclatura profissional, mostram-se distintas entre países europeus.

Na Itália, a Pedagogia Social adquire uma forma própria, associada à ciência da educação social produzida pelos meios de comunicação e extra-escolares. Está mais relacionada à educação informal do que à não-formal.

Os estudos sobre o tema, para a maioria dos pedagogos italianos, apesar de interpretados sob diferentes concepções, apresentam uma tendência dominante, comum. É a defesa da teoria da sociedade educadora, ou seja, de que a educação ocorre a partir da sociedade, no sentido de fora para dentro, da comunidade para o indivíduo, como aponta Agazzi (1974).

Dessa forma, a Pedagogia Social é entendida como ciência pedagógica da inadaptação social, da luta por uma escola europeísta, da educação para a paz, da educação cívica e política, sobre a ação educativa nos serviços sociais, da marginalização social e dos meios de comunicação social. Defende-se uma educação para a democracia, a liberdade e a igualdade. Envolve-se família, escola, Igreja, estado, governo, magistratura, exército, associações culturais e profissionais, sindicatos, rádios, televisão e demais meios de comunicação, como partes da realidade social, responsáveis pela educação social de seus participantes, o que permite que seja interpretada como uma interação entre Sociologia e Pedagogia.

Na França, a Pedagogia Social, organizada após a Segunda Guerra Mundial e associada ao atendimento das necessidades sociais, atende às áreas de inadaptação, animação sócio-cultural, educação de adultos e formação na empresa. Pela proximidade entre países e contextos, a experiência francesa teve repercussão na Espanha, tanto na questão de animação sócio-cultural, como na educação de adultos.

Nos países anglo-saxões, o modelo existente está associado ao atendimento social às necessidades, com análise e ação para eliminar os problemas da pobreza, das drogas, dos conflitos raciais, da deficiência de escolarização, de saúde, da terceira idade. A *social education* segue parâmetros distintos dos da Pedagogia Social, ao privilegiar a compensação às carências sociais, em detrimento do sentido pedagógico.

3. Pedagogia Social na Espanha

Na Espanha, por influência do pensamento alemão, a Pedagogia Social, a princípio, acompanhou a doutrina de Natorp e seguidores, que enfatizavam a educação coletiva, do grupo e no grupo, excluindo a educação individual. Em seguida, Pedagogia Social passou a ser compreendida como ciência da educação social desenvolvida tanto na família como na comunidade. Representa certa negação à Pedagogia, tal como ocorreu na França, por influência de Mialaret, que pretendeu mudar a imagem de pouco prestígio da Pedagogia, substituindo a nomenclatura de Pedagogia para Ciências da Educação (MARIN IBAÑEZ, R.; PEREZ SERRANO, G. 1986).

Na década de 70, a Pedagogia Social, enquanto disciplina, foi identificada com a Sociologia da Educação. Desconsiderou-se o caráter de análise e descrição da realidade, próprios da Sociologia, como distintos da característica de ciência normativa, intervencionista, própria da Pedagogia Social. A partir do final dessa década, num processo gradual, retomou seu espaço enquanto disciplina, com características próprias.

A década de 80 apresenta novo direcionamento da

Pedagogia Social na Espanha, com a atenção da comunidade científica pedagógica envolvida nas discussões referentes à teoria e à práxis. Essa participação propiciou abertura para o debate sobre uma delimitação da área de estudo e investigação, configuração de linhas metodológicas de atuação e estratégias de desenvolvimento, formas de avaliação, bem como sobre as questões da formação profissional (SAEZ, 1994).

A consolidação da formação da Pedagogia Social na Espanha, apesar de registros anteriores, ocorre a partir da década de 80. Convém observar, ainda, que o *Estado del Bienestar* imperante na Europa Central desde a década de 40, após a Segunda Guerra, não teve para a Pedagogia Social, na Espanha, a mesma trajetória que na Alemanha. Assim, o início acadêmico, com a inclusão da Pedagogia Social em 1944 nos planos de estudos de Pedagogia, pela Universidade de Madrid, pouco significou. Só em 1955/56 passa a ser ofertada como disciplina por outras instituições (Universidade de Barcelona e Valência), porém ainda sem reflexão e sistematização significativas.

No entanto, na década de 80, os avanços são marcantes: em 1983, inicia-se a oferta de Pedagogia Social, com o título de *Intervención sócio educativa*, na Universidade de Santiago de Compostela; em 1984, ocorre a criação da seção de Pedagogia Social, na “Sociedad Española de Pedagogía”. As *Jornadas Nacionales de Pedagogía Social*, realizadas em 1985, passam a ter frequência anual, unem em torno do tema profissionais voltados ao campo teórico de fundamentação, com intervencionistas práticos, além dos responsáveis pela formação na área. Inicia-se um crescente processo de discussão sobre o tema, através de congressos, se-

minários, jornadas, organizados por Universidades ou entidades responsáveis pela área.

Em 1991, consolida-se a formação em Pedagogia Social, com a publicação do decreto de reconhecimento do título de *Diplomado em Educación Social* ² e com a inclusão da possibilidade de se complementar a formação com a licenciatura em uma especialidade da Pedagogia.

4. Pedagogia Social na América Latina

Nos países da América Latina apesar de regulamentada como profissão em alguns países como México, Argentina, Chile e Venezuela, a Pedagogia Social ainda é pouco conhecida enquanto abordagem teórica e qualificação profissional regular. O Uruguai é uma das referências na área.

Entretanto a Pedagogia Social está presente em intervenções de diferentes naturezas. Destacam-se os modelos de educação popular com a abordagem teórica desenvolvida por Paulo Freire para a educação de adultos, na década de 60. A pedagogia de Freire difundiu-se e influenciou nas campanhas de alfabetização e na educação em geral. Com uma pedagogia “não autoritária”, a pedagogia do oprimido tem como objetivo central a “conscientização” como condição para transformação social, implicações políticas que transcendem a educação escolar registra Torres (1992)

Pode-se afirmar que Paulo Freire é o representante nacional da Pedagogia Social e que sua obra é reconhecida internacionalmente nesta perspectiva.

Há mais de vinte anos a educação popular na América Latina, em relação à atenção à estrutura social e

envolvimento de pessoas em projetos educacionais apresentava, segundo Garcia – Hidobro (1985): 1) programas relativos a populações indígenas, nativas, referentes a questões de língua, multiculturalismo, identidade étnica, resistência à assimilação da cultura dominante; 2) programas de pesquisa participativa em ação de resgate à cultura e conhecimento popular para reapropriação do poder de grupos dominantes (de informação, de ideologia), apoiados na coerção e na força; 3) programas de participação comunitária, de identificação de programas educacionais, envolvendo pais, professores e alunos; 4) programas de educação popular relacionados a questões da terra, reforma agrária e educação rural; 5) programas de formação política por meio de recursos e atividades educacionais – alfabetização e necessidades de classes marginalizadas – para organização e mobilização na contestação de estruturas sociais e o poder do Estado.

No Brasil, a marcada ênfase assistencialista do início das intervenções cede espaço a reivindicações por delineamento de políticas sociais públicas para os setores específicos. A própria sociedade civil passa a participar desse debate, ainda que de maneira restrita, e a assumir responsabilidades práticas.

5. Diálogos e fronteiras

Ainda que as intervenções sócio-educacionais estejam presentes em diferentes espaços formais e não-formais da educação, a expansão e a consolidação da Pedagogia Social ocorre na educação não-formal. Trilla (1996) apresenta uma classificação tripartite com o propósito de dizer que a

soma da educação formal, não-formal e informal deveria compreender a globalidade do universo da educação. Para este autor, a educação formal e não-formal são intencionais.

Num critério estrutural a educação formal e não-formal se distinguem por sua inclusão ou exclusão do sistema educativo regrado. Assim por educação formal entende-se o conjunto de processos, meios e instituições específicas ou de instrução que estão diretamente dirigidas ao suprimento dos graus próprios do sistema educativo regrado. O formal é então o que se define em cada país e cada momento em suas leis e outras disposições administrativas. O não-formal é o que fica à margem do organograma do sistema educativo graduado e hierarquizado. Portanto tais conceitos apresentam uma relatividade histórica e política: o que antes não era formal pode passar a ser-formal do mesmo modo pode ser formal em um país e não o ser em outro. A educação a distância e a educação de jovens e adultos em diferentes países são exemplos dessa relatividade histórica e política.

Além dos programas de educação não-formal que priorizam atenção às classes menos favorecidas, na questão da cidadania, na questão de carências urbanas e rurais e nas situações de vícios e dependência de drogas, incluem-se, também, com enfoques da Pedagogia Social questões ecológicas e ambientais, do trânsito, a questão cultural (desde o resgate de origens até a ampliação de horizontes), entre outras.

A própria escola em suas relações com a família e a comunidade exige atenções que extrapolam os limites das possibilidades de atendimento pela educação formal e que explicitam a emergência de um olhar sócio-educativo para seu entorno.

Surgem novas demandas resultante de processos que

se originam desvinculados da escola e da Pedagogia Social, mas que podem se inserir nessa perspectiva desde que se amplie a compreensão da importância de construção de um paradigma de sociedade que se pretende defender. Nesse sentido de uma sociedade educadora estão programas e escolas de música, de línguas, de artes, de esporte, de lazer e turismo e de comunicação entre tantos outros.

O mesmo ocorre com a questão da pedagogia na empresa, sob o enfoque de terceiro setor, que pode vincular-se a compromissos sociais tanto em seus projetos de educação de adultos, de formação continuada ou do treinamento na qualificação e requalificação de seus quadros de trabalhadores como especialmente nos vínculos de compromissos que possa estabelecer com a comunidade em seu entorno e com a sociedade em geral.

As classificações têm auxiliado na busca do objeto da Pedagogia Social, por conter indicações sociais próprias da atualidade em que se consolida a necessidade de educação permanente, em que se discutem as relações entre educação formal, não-formal e informal, em que se propõe que a escola possa ser entendida como educação comunitária, em que surgem novas formas de instituições educativas, em que os meios de comunicação de massa, já ao alcance de quase todos os segmentos da população, passam a estar presentes também na educação e, mais, no momento em que a própria cidade é vista como meio de educação, com a evolução dos estudos sobre cidades educadoras (MACHADO, 2002).

Assim, têm sido considerados, como objetos da Pedagogia Social, dois campos distintos: o primeiro referente à socialização do indivíduo, socialização compreendida como ciência pedagógica da educação social do indivíduo, que pode

ser desenvolvida por pais, professores e família; o segundo relacionado ao trabalho social, com enfoque pedagógico, direcionado ao atendimento às necessidades humanas sociais, desenvolvido por equipe multidisciplinar da qual participa o Educador Social, como profissional da Pedagogia Social.

Este profissional é definido, por dois âmbitos: pelo social, em função de seu trabalho, e pelo caráter interventivo de sua ação, cuja demarcação teórica persiste controversa devido a ideologias, filosofia e visão antropológica.

Como exemplo, na Espanha, a educação social realizada e pensada apresenta de maneira geral, função de ajuda educativa a pessoas ou grupos que configuram a realidade social menos favorecida, função validada constitucionalmente, aponta Petrus (1997).

Além de a intervenção sobre a inadaptação social, Petrus destaca outros enfoques da educação social:

- a) é compreendida como sinônimo de correta socialização;
- b) pressupõe intervenção qualificada de profissionais, a ajuda de recursos e presença de umas determinadas circunstâncias sobre um sistema social;
- c) refere-se também à aquisição de competências sociais;
- d) representa o conjunto de estratégias e intervenções sócio-comunitárias no meio social;
- e) é concebida como formação social e política do indivíduo, como educação política do cidadão;
- f) atua na prevenção de desvios sociais;
- g) define-se como trabalho social, entendido, programa-

- do e realizado desde a perspectiva educativa e não meramente assistencialista;
- h) é definida como ação educadora da sociedade.

Ressalta-se que o educador social tem a Pedagogia Social como referência. Distingue-se do Trabalhador Social pelo caráter de sua intervenção: o Educador Social atua no campo de intervenção sócio-educativa, enquanto ao Trabalhador Social compete a assistência social, a análise sistemática da realidade, a coleta de dados e de informações que subsidiam a própria intervenção do Educador Social.

Torna-se evidente o caráter interdisciplinar do trabalho social em ação. É a partir da integração em equipe, incluindo profissionais de diferentes áreas, que se viabilizam planos, programas, projetos de implementação, acompanhamento e avaliação nessa área.

A Pedagogia Social, como uma das áreas no campo de Trabalho Social, envolve uma série de especialidades que, na classificação de Quintana (1993), são as seguintes:

1. atenção à infância com problemas (ambiente familiar desestruturado, abandono...);
2. atenção à adolescência (orientação pessoal e profissional, tempo livre, férias...);
3. atenção à juventude (política de juventude, associacionismo, voluntariado, atividades, emprego...)
4. atenção à família em suas necessidades existenciais (famílias desestruturadas, adoção, separações...);
5. atenção à terceira idade;
6. atenção aos deficientes físicos, sensoriais e psíquicos;
7. pedagogia hospitalar;

8. prevenção e tratamento das toxicomanias e do alcoolismo;
9. prevenção da delinquência juvenil (reeducação dos dissocializados);
10. atenção a grupos marginalizados (imigrantes, minorias étnicas, presos e ex-presidiários);
11. promoção da condição social da mulher;
12. educação de adultos;
13. animação sócio-cultural.

Por serem decorrentes de necessidades sociais, essas áreas sofrem alterações. O próprio Quintana apresenta a questão dos meios de comunicação de massa e a polêmica em torno da existência ou não de uma Pedagogia Social dos meios de Comunicação Social. Coloca-se na defesa do duplo objeto da Pedagogia Social: socialização do indivíduo e Trabalho Social, remetendo à Pedagogia Especial as questões dos Meios de Comunicação, bem como da Pedagogia do Tempo Livre e Pedagogia Empresarial.

Pesquisadores ressaltam que as classificações são necessárias mas são suficientes para resolver as polêmicas referentes à delimitação da Pedagogia Social. (PÉREZ, 1992), como exemplo, aponta que a educação para o trabalho distingue-se de educação de adultos, pela natureza das propostas podendo ser classificada ora como Pedagogia Empresarial ora como Pedagogia Social. O autor inclui na área social a educação cívica e a educação para a paz.

Entretanto, para fins de estruturação e estudo, pelas características próprias, as áreas de intervenção sócio-educacional podem ser organizadas em três grandes grupos que, separados ou integrados, respondem à diversidade de con-

textos e de intervenções. São eles: a animação sócio-cultural, a educação de adultos e a educação especializada (REQUEJO; CARIDE, 1986)

Paralelo a este II Congresso Internacional de Pedagogia Social, está ocorrendo em Santiago de Compostela, Espanha, o I Congresso de Animação Sociocultural (ASC) que discute questões muito próximas às que se busca refletir neste debate. Observa-se que na Espanha ASC é uma das três especializações da Pedagogia Social. A diferença é que eles assumiram há mais tempo o desafio de discutir paradigmas, formação, trabalho e políticas para essa nova área que se evidencia na sociedade. Os contornos e limites desse espaço não são bem definidos, assim como não são precisas e lógicas as necessidades, entretanto já é consenso que a Pedagogia Social tanto na teoria como na prática acompanha os paradigmas da educação.

A partir das temáticas do evento de Compostela em que estão sendo discutidas questões da Animação Sócio-cultural pode se estabelecer como espaço para pesquisa e debate as multirrelações do campo teórico e da práxis da Pedagogia Social referente:

- aos âmbitos de intervenção, destacando-se o mundo urbano e mundo rural; o movimento das Cidades Educadoras; as diferenças frentes às faixas etárias; as relações com o social, o cultural e com o educativo. Neste espaço se insere como item específico as diferenças entre a educação formal, não-formal e informal; o desenvolvimento comunitário e os desafios do século XXI;
- à identidade da formação e suas relações com os profis-

- sionais de áreas afins tais como Educadores Sociais, Pedagogos, Psicólogos e Assistentes Sociais;
- à formação profissional e ao voluntariado destacando-se as ênfases na cidadania, na participação e na cooperação. Sobre a formação profissional, discute-se a formação em nível superior e a do nível técnico, com atenção especial para o perfil dos formadores desses profissionais. Ressalta-se a necessidade de formadores pesquisadores para o nível superior e de formadores com domínio do processo de intervenção para o nível intermediário;
 - ao contexto local, nacional, ibero-americano e ao contexto mundial, ressaltando-se nessa área a necessidade de examinar as peculiaridades locais e de se conhecer o entorno ao mesmo tempo em que se amplia a discussão no contexto atual que é global e midiático.
 - a construção profissional discutindo-se a elaboração de estatuto, a carreira e o código deontológico da área;
 - a relação com os poderes nas diferentes esferas para se discutir políticas públicas que possam ser norteadoras de ações nos diversos espaços de intervenção, ou seja, a construção de políticas construídas e assumidas coletivamente;
 - debate sobre os desafios para a área no século XXI, tendo como base a análise de práticas bem-sucedidas e os avanços no campo teórico.

As aproximações – diálogos e fronteiras – entre a educação formal, não-formal e informal e a educação sócio-comunitária são construções que se estabelecem no processo. O mais relevante é o compromisso que se possa assumir na

busca da utopia da construção de uma sociedade incluyente mais humana ética e justa política e socialmente.

Ressalta-se, em conclusão, a necessidade de aprofundar discussões, ampliar domínio de conhecimentos teóricos e investir em pesquisas na área de Pedagogia Social – um dos desafios à formação profissional – como alternativa à superação de práticas e intervenções sócio-educacionais determinadas pelo senso comum e apenas pela cultura escolar.

Notas

¹ Foi também A. Diesterweg quem utilizou, pela primeira vez, a expressão “Educação Social”, dando um sentido de educação popular, ao comparar seu trabalho com o de Pestalozzi nas comemorações do centenário do nascimento do autor. Embora demonstre sensibilidade social em seus escritos reunidos em treze volumes nas Obras Completas, o autor empregou os termos sem a relação que se estabeleceu, no decorrer dos tempos, com um novo ramo da Pedagogia.

² Com a publicação no BOE de 10 de outubro de 1991, MEC, em “Directrices generales propias de los planes e estudio conducentes a la obtención del título oficial de Diplomado en Educación Social”, a formação em Educação Social assume a seguinte direção: “Las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Diplomado en Educación Social deberán orientarse a la formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socio-educativa”.

Referências bibliográficas

AGAZZI, A. *La Pedagogia Sociale como teoria e prassi della società educante*. Pedagogia e Vita, n. 1, 1974.

FERMOSO, P. *Pedagogia social*. Fundamentación científica. Barcelona: Helder, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GARCIA-HIDOBRO, J. E. La educación popular. In: LATAPÍ, P.; CASTILLO (Orgs.). *Lecturas sobre la educación de adultos en América Latina*. México, DF: Crefal, 1985.

KRIECK, E. (1932) Educación Política Nacional. In: QUINTANA, J. M.^a: *Educación Social*. Antología de textos clásicos. Madrid, Narcea. 1994. p. 92-118.

LUZURIAGA, L. *Pedagogia Social y Política*. Madrid: Editorial Cepe, 1993.

MACHADO, E. M. Pedagogia e a Pedagogia Social: Educação não formal. In: MACHADO, E. M.; CORTELAZZO, I. B. C. (Org.). *Pedagogia em debate On-Line - Textos Completos* 2002. Disponível em: <<http://www.utp.br/mestradoemeducao/pubonline/indexartigo.html>>.

_____. *Contexto sócio-educacional no Estado do Paraná (Brasil): formação pedagógica e análise do trabalho do pedagogo na área social*. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação. Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, 1998.

_____.; FONTANA, M.^a I.; PASQUALOTTO, M.^a M. A educação não-formal e as políticas de formação do pedagogo. In: *Educere*. Curitiba: PUCPr, 2006.

MARIN IBAÑEZ, R.; PEREZ SERRANO, G. (Org.). *La Pedagogía Social en la universidad*. Realidad y prospectiva. Madrid, ICE, UNED, 1986

PETRUS, A. (Coord.). *Pedagogia Social*. Barcelona: Ariel, 1977.

QUINTANA, J. M.^a Antecedentes Históricos de la Educación Social. In: PETRUS, A. (Coord.) *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel, 1997, p. 71-73.

_____. *Los âmbitos profesionales de la animación*. Madrid: Narcea, 1993.

_____. *Pedagogía Social*. Madrid, Dykinson, 1988.

REQUEJO, A.; CARIDE, J.A. La formación de animadores: Universidad de Santiago de Compostela. In: MARIN IBÁÑEZ, R.; PEREZ-SERRANO, G. (Org.). *La Pedagogía Social en la universidad*. Realidad y prospectiva. Madrid: ICE, UNED, 1986.

SAEZ, J. (Coord.). *El educador social*. Murcia, Universidade de Murcia, 1994.

TRILLA, J. *La Educacion fuera de la escuela*. Ambitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel, 1996.

TRILLA, J. *A cidade educadora*. I Congresso Internacional de Cidades Educadoras. Prefeitura de Barcelona: Barcelona, 1990.

TORRES, C. A. *A política da educação não formal na América Latina*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

PÉREZ, V. J. V. *Educación social, animación e instituciones*. Madrid: CCS, 1992.

A Pedagogia Social na Educação: Análise de Perspectivas de Formação e Atuação dos Educadores Sociais no Brasil

The Social Pedagogy in Education: Analysis of Prospects for Training and Social Activities of Educators in Brazil

* recebido: 20/05/2008

* aprovado: 15/09/2008

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Professora Doutora do Departamento de Educação
e Programa de Pós-graduação em Educação
da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG/PR
E-mail: erciliapaula@terra.com.br

Érico Ribas Machado

Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina
E-mail: ericormachado@yahoo.com.br

Resumo

A experiência da pesquisa e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Social (CNPq) nos possibilita um processo formativo e cultural que ocorre além das salas de aula,

proporcionando conhecimentos e exigindo uma postura crítica e reflexiva frente às diversas realidades que nos são apresentadas. Foi esse o sentimento e consciência desenvolvidos no grupo de estudos e na pesquisa de Iniciação Científica ocorrida no período de 2006 - 2007. Os objetivos da pesquisa foram: analisar de forma crítica a história do Curso de Pedagogia e a inserção da Pedagogia Social e educação não-formal nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) deste curso, levantar dados referentes às experiências de Pedagogia Social no Brasil, identificar as expectativas dos acadêmicos de Pedagogia da UEPG/PR em relação a esta área. A metodologia de pesquisa utilizada foi qualitativa, constando de análise crítica de documentos do MEC em relação às Políticas de Formação dos profissionais da área de educação e análise das produções acadêmicas que abordam este tema. Foram enviados 49 questionários por meio da Internet para os pesquisadores da Pedagogia Social no Brasil e 150 questionários aplicados a acadêmicos de Pedagogia da UEPG. Os dados levantados nos mostraram que nas novas DCN's, a questão da formação do Pedagogo para atuação em espaços educacionais não-escolares voltados para a inclusão de segmentos historicamente excluídos já é reconhecida. Em relação aos pesquisadores da Pedagogia Social, verificamos que eles apontaram como um grande avanço os congressos, encontros e discussões que estão se configurando nacionalmente, emergindo a necessidade de uma maior organização desse trabalho em nosso país. Com os acadêmicos da UEPG, verificou-se que dos 103 questionários devolvidos, 72 alunos pretendiam atuar em espaços formais de educação e 31 alunos em espaços não-formais. A importância de divulgarmos essas experiências e resultados obtidos condiz com o momento em que estamos vivendo no Brasil no que se refere à

Pedagogia Social, a qual, através de estudos realizados vem apontando a necessidade de profissionalização. Os resultados dessa pesquisa nos mostraram que o Curso de Pedagogia vem reconhecendo a necessidade de formação desse profissional, mas aborda de forma insuficiente aspectos para esta formação. Os pesquisadores concluem que o cenário nacional exige uma organização dos trabalhos desenvolvidos na educação não-formal. Todas essas verificações convergem para a expectativa dos que estão se formando como Pedagogos, já que é crescente a vontade de atuar em espaços que não sejam escolares. Concluímos que a estrutura do sistema educacional é a mesma há muito tempo, e percebemos o quanto é difícil sua mudança, mas as demandas sociais estão fazendo com que se repense a educação vigente e suas ações, buscando novas perspectivas de atuação, mostrando que ela deve ocorrer nos mais diferentes espaços, pois possui o papel de libertação, desde que aconteça de forma responsável e consciente, como já dizia em seus escritos o grande educador Paulo Freire.

Palavras-chave

Formação de Educadores – Pedagogia – Pedagogia Social – Pesquisa.

Abstract

The experience of the research and of the Studies and Research in Social Pedagogy Group (CNPq) give us the

possibility of an educated and cultural process that occurs beyond the classrooms, propitiating knowledge and demanding a critical and reflexive posture front of several realities that are presented to us. That was the feeling and the conscience developed in the studies and Initiation Scientific Research occurred in the period of 2006-2007. The objectives of the research were: to analyze, in a critical way, the history of the Pedagogy Course and the insertion of the Social Pedagogy and non-formal Education in the “National Curricular Rule” (“Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’s”) of this course; to raise data relating to Social Pedagogy experiences in Brazil; to identify the students’ expectation of UEPG-PR Pedagogy course in relation of its area. The used research methodology was the qualitative appearing in critical analyzes of “MEC” documents in relation to the Vocational Training Policies of workers of education area; academic productions that treat of this theme. There were sent 49 questionnaires by internet for the researchers of Social Pedagogy in Brazil and 150 questionnaires applied with the students of UEPG Pedagogy course. The raised data show us that in the new “DCN’s”, the necessity of Educator’s vocational training for acting in non-formal educational spaces is already recognized. In relation to the researchers of Social Pedagogy, we checked that they pointed as a great advance the congresses, meetings and discussions that are happening at national level, appearing the necessity of more organization of this work in our country. With the UEPG students, from the 103 questionnaires returned, we checked that 72 students intended to act in educational formal spaces and 31 students, in non-formal spaces. The importance of spreading those experiences and of the obtained results goes with the moment

that we are living in Brazil, in what concerns to Social Pedagogy, which, through the realized studies have appointed the necessity of professional formation. The results of this research shows us that the Pedagogy Course has recognized the necessity of vocational training of this worker, otherwise treats an insufficient way aspects for this formation. The researchers conclude that the national setting demands an organization of the works developed in non-formal education. All those checked ones go to the expectation of one that are graduating as Educators, taking into consideration that are growing the will of acting in non-scholar spaces. We conclude that the structure of the educational system is the same one a long time, and we perceive how much it is difficult its change, although the social demands are making to reflect current Education and its acts, seeking new perspectives of acting, showing that it ought to occur in more different spaces, because it has the liberation paper, since it happens in a responsibility and conscious way, as quotes the great educator Paulo Freire in his writings.

Keywords

Educators' Vocational Training – Pedagogy – Social Pedagogy – Research.

Introdução

Nos cursos de Pedagogia e Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, a discussão sobre Pedagogia

Social ainda é incipiente. As reflexões teóricas desta área durante muito tempo foram negligenciadas. Somente há poucas décadas as universidades brasileiras começaram a se voltar para o estudo dos segmentos historicamente excluídos. Embora os documentos das Políticas Educacionais brasileiras contemplem a democratização da educação e a qualidade de ensino para todos os cidadãos, ainda existem contradições e distanciamentos significativos entre o universo das leis, das idéias e das práticas realizadas.

Com o intuito de levar a discussão da Pedagogia Social para a educação, no ano de 2006, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, foi cadastrado no CNPq o Grupo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Social. Paralelamente, foi ofertada neste ano a disciplina “Tópicos Especiais em Política de Atendimento à Infância e Adolescência: A Pedagogia Social”. Neste Grupo de Estudos foram produzidos vários trabalhos referentes à Pedagogia Social e educação não-formal.

Este artigo é um destes trabalhos e reflete as discussões do Grupo de Estudos. Neste texto, portanto, apresentaremos uma pesquisa de Iniciação Científica do Programa PIBIC/CNPq/UEPG realizada no período de 2006 a 2007 com os seguintes objetivos: analisar de forma crítica a história do Curso de Pedagogia e a inserção da Pedagogia Social e educação não-formal nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's, 2005) do curso, levantar dados referentes às experiências de Pedagogia Social no Brasil e identificar às expectativas dos acadêmicos de Pedagogia da UEPG/PR em relação à atuação profissional nesta área.

A metodologia de pesquisa utilizada foi qualitativa e constou de análise crítica de documentos do MEC em rela-

ção às Políticas de Formação dos profissionais da área de educação, bem como análise da história do Curso de Pedagogia no Brasil. Também foram analisadas produções acadêmicas que abordam a temática da Pedagogia Social. No que se refere à aplicação de questionários, foram enviados 49 questionários (por internet) para pesquisadores da Pedagogia Social no Brasil e aplicados 150 questionários para os acadêmicos do curso de Pedagogia da UEPG/PR.

Nesta pesquisa foi possível verificar que, no cenário nacional, as demandas sociais estão exigindo uma nova concepção de educação. Os estudos da Pedagogia Social apontam essas novas discussões sobre o papel da educação na formação dos sujeitos historicamente excluídos. Essas discussões nos remetem a uma análise crítica da história do Curso de Pedagogia, a inserção da Pedagogia Social e da educação não-formal nas últimas Diretrizes do curso. Estas Diretrizes foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação no ano de 2005 e trazem algumas destas discussões.

Para que possamos compreender as políticas adotadas nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, será realizada uma breve retrospectiva histórica do curso, seus avanços e desafios na atualidade.

1. A Pedagogia Social no curso de Pedagogia: fundamentos teóricos metodológicos

Os estudiosos da Pedagogia Social no Brasil: Machado (2002), Silva (2006), e Ferreira (2006) analisaram as estruturas curriculares tradicionais e estruturas de currículos

mais atuais dos cursos de Pedagogia e concluíram que existem novas concepções de educação as quais contemplam a Pedagogia Social. Segundo esses autores, as indicações de currículos mínimos como referências nacionais para os cursos de Pedagogia foram marcadamente impostas em três regulamentações nos anos de 1939, 1962 e 1969. A idéia do currículo mínimo proposta nestes períodos discutia a pouca flexibilização dos currículos e também as possibilidades de inovações nos projetos curriculares das instituições formadoras. Essas questões foram rompidas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9394/96. Neste período, o currículo mínimo foi substituído pelas Diretrizes Curriculares e foram abertas possibilidades sobre a formação de educadores para atuação em ambientes “não escolares”.

Durante a história da Pedagogia na sociedade brasileira, em muitos períodos, existiu a dualidade na formação do Pedagogo. Em alguns momentos, as políticas educacionais estavam voltadas para a formação dos Pedagogos em bacharelado e licenciatura conjuntamente. Em outros momentos, a proposta era de formação em separado. Com esta imprecisão, foram surgindo discussões sobre a formação, o papel e a função do Pedagogo: um cientista da educação ou um professor restrito a práticas metodológicas e didáticas?

Em tempos modernos essa discussão permanece e está cada vez mais acirrada, pois, diferentes grupos, com concepções divergentes em relação à formação do educador, defendem suas idéias e seus argumentos. No que diz respeito ao conceito de formação do Pedagogo na atualidade, a Resolução CNE/CP n. 1 de 15/05/2006 instituiu as novas Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia trazendo a docência como base para a formação do Pedagogo.

Em relação aos estudiosos da Educação que são favoráveis à docência, encontramos as idéias defendidas por Aguiar (2006). No que se refere à base científica na formação, a produção de Libâneo (2006) também se destaca. Libâneo é enfático nas suas posições em relação à formação do Pedagogo cientista. Essas discussões sobre a base de formação do Pedagogo são significativas no momento atual, pois, dependendo do tipo de concepção utilizada na formação do profissional, esta direcionará o posicionamento do educador na sociedade.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2005) trouxeram avanços no que diz respeito às discussões e valorização das minorias excluídas e a defesa dos seus direitos básicos. Esse documento revela que a inclusão desta temática na formação do Pedagogo está propiciando o respeito à diversidade dos educandos e valorização de suas identidades. Estas questões estão retratadas no próprio documento do MEC (BRASIL, 2005, p. 5):

Enfatiza-se ainda que grande parte dos Cursos de Pedagogia, hoje, tem como objetivo central à formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares. Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena dos segmentos histórica-

mente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos. (*Grifo nosso*)

Verificamos neste fragmento das Diretrizes Curriculares as novas responsabilidades para a formação dos Pedagogos. O que se observa é que as vivências sociais da atualidade têm exigido novas adequações profissionais. Porém, a concepção de Docência como base de atuação deste profissional ainda apresenta controvérsias para muitos estudiosos e têm implicações na formação dos pedagogos.

Acreditamos que a formação do Pedagogo com base científica é essencial. O educador para atuar em espaços diversificados, assim como em espaços escolares, precisa saber aprender a refletir de forma crítica, científica e teórica a fim de que possa agir de maneira compromissada, competente e responsável com diferentes classes sociais e contextos.

Nesse sentido, acreditamos que são necessárias reflexões sobre os aspectos sociais presentes na educação. Porém, o que percebemos atualmente na formação dos educadores e nas políticas de formação são incertezas em relação às finalidades da educação. Essas incertezas se por um lado promovem o debate, por outro lado, distanciam os objetivos desta área de conhecimento de atuação com as comunidades.

Consideramos que as novas Diretrizes da Pedagogia indicam uma formação mais geral do educador e valorizam espaços educacionais que vão além da escola. Neste documento, estão implícitas as idéias de uma formação e atuação pedagógica que integre conceitos como: o pensar, o refletir, o agir, o transformar, o articular, direcionar e coordenar. Estes aspectos envolvem um universo de conhecimentos e ações.

Libâneo (2006, p. 7) afirma que o trabalho pedagógico e político dos educadores não estão restritos à sala de aula, mas a um contexto complexo e de formação geral:

Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. Isso de modo algum leva a secundarizar a docência, pois não estamos falando de hegemonia ou relação de precedência entre campos científicos ou de atividade profissional. Trata-se, sim, de uma epistemologia do conhecimento pedagógico. (...) Precisamente pela abrangência maior do campo conceitual e prático da Pedagogia como reflexão sistemática sobre o campo educativo, pode-se reconhecer na prática social uma imensa variedade de práticas educativas, portanto uma diversidade de práticas pedagógicas. Em decorrência, é pedagoga toda pessoa que lida com algum tipo de prática educativa relacionada com o mundo dos saberes e modos de ação, não restritos à escola. A formação de educadores extrapola, pois, o âmbito escolar formal, abrangendo também esferas mais amplas da educação não-formal e formal. Assim, a formação profissional do pedagogo pode desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, sendo a docência uma entre elas.

Como já descrito anteriormente, as discussões a respeito da formação e atuação do Pedagogo apresentam opiniões divergentes entre os estudiosos desta temática. Existem muitas críticas a esta posição de Libâneo. Muitos pesquisadores argumentam que esta posição do autor em defesa da docência pode gerar desigualdades na formação dos

pedagogos e dividi-los entre: aqueles formados para pensar e aqueles formados para atuar na educação. Acreditamos que essas divergências ocorrem pelo fato de ainda não existir muita clareza entre os significados do bacharelado e licenciatura na Pedagogia, bem como entre as bases científicas de formação e docência.

No que diz respeito à Pedagogia Social, nas últimas Diretrizes Curriculares Nacionais (2005) essas incertezas ficaram bem claras. Nas Diretrizes existe a inclusão dos espaços não-formais para a atuação do Pedagogo, mas não está clara a maneira como este profissional vai ser formado e os princípios de atuação nesses diferentes espaços. Pensar na educação fora da escola exige refletir sobre os processos educativos envolvidos. Acreditamos que os aspectos metodológicos de ensino-aprendizagem são necessários para esses contextos, mas é preciso refletir também sobre as questões políticas e os conhecimentos que perpassam essas práticas educacionais. É preciso que as teorias e os conhecimentos produzidos respeitem as diferenças culturais e as condições de vida dos sujeitos envolvidos.

Concordamos com Graciani (2006) quando afirma que os estudantes de Pedagogia precisam ser formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos. Esta concepção de formação do pedagogo voltada para o aspecto social proporciona os meios necessários para que os sujeitos historicamente excluídos reflitam criticamente sobre o contexto no qual estão inseridos e reivindiquem seus direitos como cidadãos. Nesse sentido, a educação possui um papel fundamental na constituição da sociedade e a Pedagogia é um instrumento significativo na formação e constituição destes sujeitos.

2. A Pedagogia Social no Brasil

A discussão da Pedagogia Social no Brasil é decorrente de movimentos internacionais e debates sobre este tema. Desta maneira, conhecer os fundamentos da Pedagogia Social nos possibilita compreender seus pressupostos e as diferentes concepções a respeito das formações dos sujeitos, seus direitos e também deveres.

A importância de compreendermos a constituição e organização deste campo na Pedagogia possibilita nortear discussões a respeito do tempo e espaço nos quais ocorrem as ações educativas.

Nesta pesquisa, através do levantamento de material bibliográfico sobre as produções na área de Pedagogia Social, verificamos que a maioria dos artigos foi produzida nas últimas décadas. Esses artigos trazem incertezas e divergências sobre os conceitos a respeito da estrutura e da finalidade da educação não-formal e da Pedagogia Social. Vale destacar que nestas produções, uma característica era evidente: os autores não desvalorizavam a escola formal, mas discutiam os mecanismos excludentes que ela produzia a partir de processos formais de aprendizagem.

A produção da Pedagogia Social, portanto, procurava situar novas características educacionais e pedagógicas a serem trabalhadas na constituição dos sujeitos sociais. Os artigos também nos remetiam a refletir sobre algumas características e processos que deveriam estar ocorrendo dentro das escolas a partir dos questionamentos sobre suas finalidades, demandas, contextos, história, avanços, retrocessos, e disparidades entre as teorias educacionais tradicionais e a realidade escolar atual.

Destacamos dentre essas produções, o conceito da Pedagogia Social descrito por Petrus (1997, p. 7). O autor apresenta as influências da Pedagogia Social nas formações dos sujeitos:

En el prólogo que em 1913 escribiera para la edición española de su conocida Pedagogía Social decía Paul Natorp que ésta no se refería solo a “la educación en sus formas tradicionales ni a la educación del individuo aislado, sino (a) la del hombre que vive em uma comunidade, porque su fin no es solo el individuo”. Deseaba Paul Natorp que la Pedagogía Social se convirtiera em uma ciencia social, condicionada por la comunidad y enlazada com el Derecho, la Política y la Economía. Esse carácter global y comunitario de la Pedagogía Social, así como su vinculación com la filosofía neokantiana y su oposición a la tradición pedagógica herbartiana, le llevan a afirmar que el hombre particular es una abstracción, ya que en toda persona subsiste la totalidad de la comunidad en que se desarrolla. La comunidad es, para Natorp, la condición que possibilita el progreso de la humanidad y el ideal al que deberá referir-se toda acción educativa. “El hombre solo se hace mediante la comunidad” afirma sin tapujos el “fundador” de la Pedagogía Social.

Nessas considerações destacam-se as relações sociais nas quais os homens se constituem como sujeitos sociais e históricos e a Pedagogia Social como mediadora deste processo.

As contribuições de Caliman (2006, p. 5) a respeito da Pedagogia Social revelam que ele apresenta diferenciações

em relação a este campo e à Pedagogia Escolar. O autor defende a Pedagogia Social como uma ciência em construção e voltada para as classes populares. Todavia também argumenta a necessidade de estudos mais aprofundados sobre as práticas que estão sendo realizadas nesta área:

[...] diz respeito à diferença entre Pedagogia Escolar e Pedagogia Social. A primeira tem toda uma história e é amplamente desenvolvida pela didática, ciência ensinada nas universidades. A segunda, a Pedagogia Social, se desenvolve dentro de instituições não-formais de educação, é uma disciplina mais recente que a anterior. Nasce e se desenvolve de modo particular no século XIX como resposta às exigências da educação de crianças e adolescentes (mas também de adultos) que vivem em condições de marginalidade, de pobreza, de dificuldades na área social. Em geral essas pessoas não freqüentam ou não puderam freqüentar as instituições formais de educação. Mas não só: o objetivo da Pedagogia Social é o de agir sobre a prevenção e a recuperação das deficiências de socialização, e de modo especial lá onde as pessoas são vítimas da insatisfação das necessidades fundamentais. Podemos re-afirmar, portanto, que no Brasil atual a Pedagogia Social vive um momento de grande fertilidade. É um momento de criatividade pedagógica mais que de sistematização dos conteúdos e dos métodos. Em outras palavras, mais que pedagogistas, temos no Brasil educadores que colaboram com o nascimento e o desenvolvimento de um *know how* com identidade própria, rica de intuição pedagógica e de conteúdos. Ao mesmo tempo nos damos conta de que é chegado o momento no qual precisamos sistematizar toda essa gama de conheci-

mentos pedagógicos para compreender melhor e interpretar a realidade e projetar intervenções educativas efetivas.

Concordamos com o autor quando descreve que os sujeitos envolvidos na Pedagogia Social têm produzido formas e estratégias criativas de atuação. Entretanto, também consideramos que são necessários estudos mais aprofundados nesta área, pois, mesmo em uma área social, também existem projetos que apresentam características assistencialistas e não-emancipatórias.

Mas, não podemos esquecer que, predominantemente no Brasil, os cursos de Pedagogia, ainda continuam formando os pedagogos para trabalharem principalmente no ambiente escolar: na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Poucos cursos discutem a formação específica para atuação em espaços não-formais de educação. Porém, ainda que as novas DCN's tragam apontamentos da necessidade da formação dos Pedagogos em espaços *não-escolares*, ainda é pouco evidente na formação.

É preciso destacar neste texto que não negamos a escola pública e o papel do Estado no atendimento à educação. Mas não podemos deixar de estudar e analisar os projetos de educação não-formal que estão surgindo em função das “brechas” que o Estado e a escola regular tem deixado de cumprir.

As produções teóricas de autores como Gohn (1999), Petrus (1997), Silva (2006) Von Simson (2001), Machado (2002), Graciani (1997, 2006), Caliman (2006) têm procurado trazer estas discussões para a educação, contextualizando historicamente a origem da educação não-

formal, da Pedagogia Social e suas implicações nas formações dos educadores.

As idéias de Paulo Freire são predominantes nestas produções. Este fato nos levou a pensar que a educação não-formal e a Pedagogia Social apresentam relações estreitas com a educação popular no Brasil, porém, com algumas diferenciações. O que existe em comum é a necessidade de se discutir a libertação dos sujeitos através de processos educativos críticos. Com o intuito de verificar como o campo da Pedagogia Social vem se constituindo no Brasil e as diferentes concepções a respeito desta área, esta pesquisa foi realizada.

3. Metodologia

Os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho foram: análise crítica de documentos do MEC em relação às Políticas de Formação dos profissionais da área de educação; aplicação de questionários para acadêmicos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG/PR e envio de questionários para pesquisadores de Pedagogia Social no Brasil.

Em relação aos dados referentes às experiências dos pesquisadores de Pedagogia Social, através de levantamento de dados (pela Internet), tivemos acesso aos trabalhos científicos selecionados para comunicação oral no *I Congresso Internacional da Pedagogia Social*, organizado pelo Prof. Dr. Roberto da Silva, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, de 8 a 11 de março de 2006. Esses trabalhos estão publicados em meio eletrônico nos anais do Congresso e foram significativos para a realização desta pesquisa. Os

artigos foram produzidos por pesquisadores do Brasil e do exterior e possuem contribuições expressivas para a construção de referenciais teóricos para esta área emergente no Brasil.

Através dos e-mails dos pesquisadores obtidos na página do Congresso (www.usp.br/pedagogiasocial), fizemos pesquisas em seus currículos para conferir seus trabalhos e áreas de atuação. Verificamos que, em sua maioria, os pesquisadores desenvolvem trabalhos nas áreas sociais e possuem formação acadêmica em: Psicologia, Pedagogia, Serviço Social, Antropologia e Sociologia. Nas suas áreas de atuação, a ênfase nos aspectos sociais fica evidenciada, sobretudo, nas linhas de pesquisas dos programas de pós-graduação em que atuam. Também observamos que os pesquisadores possuem grupos de pesquisa com temas relacionados à Pedagogia Social.

Em um segundo momento da pesquisa, enviamos 49 questionários para esses pesquisadores com intuito de obter informações sobre as representações de Pedagogia Social no que se refere aos seguintes aspectos: origem desta área no Brasil, tempo de trabalho com esta temática, locais de atuação (se em instituições não-governamentais, universidades ou outras organizações). Foram realizadas perguntas referentes à inserção da Pedagogia Social nos cursos que os pesquisadores atuavam, forma de trabalho, dificuldades deste campo de atuação e os avanços que os pesquisadores percebem nesta área.

Em relação aos acadêmicos foram aplicados 150 questionários para os alunos dos últimos anos de Pedagogia da UEPG/PR. Desses 150 questionários, 103 alunos responderam. As perguntas estavam voltadas para: o conhecimento

dos acadêmicos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, os momentos de discussão dessa temática no curso e o papel que os acadêmicos atribuíam à Pedagogia na sociedade. Aos acadêmicos também foram realizadas perguntas quanto às expectativas das áreas de atuação após conclusão do curso, o conhecimento de programas sociais e seus propósitos, as relações existentes entre a escola e programas sociais; as concepções a respeito de Educação, suas relações com a sociedade e as propostas de mudança para o curso de Pedagogia.

4. Resultados

Os resultados obtidos nesta pesquisa evidenciaram a necessidade de discussões tanto na Pedagogia como na Pedagogia Social, quanto das concepções de Educação e dos contextos de formação dos pedagogos. A análise crítica da história do Curso de Pedagogia e a inserção da educação não-formal nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) deste curso nos permitiu reconhecer que, embora nas diretrizes estejam expressas as necessidades de formação dos Pedagogos para atuarem em espaços não-escolares, essas diretrizes não são suficientes para mudar mentalidades. A Pedagogia Social precisa fazer parte da cultura de formação dos pedagogos e das reflexões dos cursos de Pedagogia. Essas discussões ainda são restritas pelo fato de existirem poucos educadores voltados para o estudo desta temática no Brasil. Desta maneira, as bases teóricas para atuação do Pedagogo em espaços não-escolares ainda são recentes nos cursos de Pedagogia. Embora Paulo Freire tenha desenvol-

vido suas concepções sobre educação não-formal desde a década de 60 no Brasil, muito de sua produção está sendo revisitada na atualidade em função das demandas sociais contemporâneas.

Outro aspecto observado neste trabalho (em relação aos questionários enviados) refere-se ao retorno dos mesmos. Dos 49 questionários, somente 6 questionários retornaram. É preciso considerar que alguns e-mails voltaram. Todavia, consideramos que, pelo fato da maioria dos pesquisadores desta área ser militante em diversos projetos sociais, este aspecto implica em pouco tempo para atender a todas as demandas que lhes são exigidas, por isso o baixo retorno.

Em relação às respostas dos pesquisadores aos questionários, todos afirmaram que trabalham na área social há alguns anos, mas somente nas últimas décadas é que a Pedagogia Social começou a ganhar destaque e avançar através de congressos e encontros. Para os pesquisadores, as discussões estão se configurando nacionalmente, mas eles consideram que existe a necessidade de uma maior organização desse trabalho em nosso país. Nos cursos em que trabalham a discussão da Pedagogia Social ocorre somente nos programas de pós-graduação, o que nos leva a pensar que os cursos de Pedagogia precisam rever a estrutura de seus currículos e programas.

No que se refere aos questionários dos acadêmicos de Pedagogia da UEPG/PR, às respostas destes sobre o conhecimento quanto à atuação profissional na área de Pedagogia Social, a análise dos 103 questionários revelou que: (53) alunos conheciam esta área através das discussões realizadas no curso sobre as DCN's e (50) alunos descreveram não ter tido acesso a essas discussões. Esse dado nos surpreen-

deu, pois, os professores do colegiado do curso, no ano de implantação das DCN's, discutiram exaustivamente este documento com todos os acadêmicos do curso, principalmente os do quarto ano. Dos acadêmicos que descreveram que conheciam as DCN's (19) relataram que tiveram acesso em sala de aula, (16) fora da sala de aula e (11) nos dois espaços e (7) acadêmicos relataram ter discutido essas questões no Centro Acadêmico.

Em relação ao papel da Pedagogia na sociedade, as respostas foram: (23) alunos descreveram que o objetivo do curso é formar cidadãos críticos, (20) consideravam que é de transformar a sociedade e (13) de formar os indivíduos. As demais respostas se dividiram em: melhorar a educação, trabalhar com professores e alunos nas escolas, conduzir a educação, educar em hospitais, desenvolver a cultura da sociedade. É preciso destacar também que destes questionários (12) acadêmicos não responderam. Através desses dados verificamos diferentes percepções dos acadêmicos na definição do papel da Pedagogia como uma prática social transformadora. Os acadêmicos usavam jargões que são reproduzidos cotidianamente neste curso para descrever as finalidades do curso. No entanto, os alunos que não descreveram o papel da educação na sociedade nos chamaram a atenção pelo fato de serem formandos. Essa ausência de significados e lacunas nas respostas nos revelaram dados preocupantes. Será que esses alunos não tinham nada a nos dizer?

No que se refere às expectativas de atuação profissional dos pedagogos, dos 103 questionários: (72) alunos descreveram que pretendiam atuar em espaços formais de educação e (31) em espaços não-formais. Embora o número de

alunos interessados na educação não-formal fosse pequeno, já apontava para outros interesses dentro da Pedagogia. A pesquisa revelou que os alunos apresentavam interesses diferenciados na educação e pretendiam atuar em: área escolar, empresas, educação especial, na rede pública de ensino, em hospitais, fora da escola, na universidade, na área social e em psicopedagogia.

No que diz respeito ao conhecimento dos alunos sobre programas sociais e seus propósitos: (59) acadêmicos informaram conhecê-los. Deste total, (24) relataram conhecer o Programa Bolsa-Família e os demais conheciam projetos como: Projeto de acadêmicos de odontologia com crianças carentes; Projeto de Complementação escolar para crianças com baixa renda; Pastoral de adolescentes; Programas de Auxílio a escola (contra turno) e para promoção da cidadania (ONG's); Programa Selo social; CRAS, Projeto Amigos da escola, Projeto com crianças na Associação Brasileira do Banco do Brasil (ABBB), Projeto da Guarda Mirim, Projeto PEMSE, Campanha do agasalho, Páscoa solidária. Do restante dos alunos (44) descreveram não conhecer nenhum programa.

Em relação ao questionamento dos vínculos dos programas sociais com a escola: (17) acadêmicos consideraram que os projetos sociais eram assistencialistas; (11) consideraram que os projetos melhoravam a vida das pessoas; (11) consideraram esses projetos parceiros; (10) que ajudavam os alunos com necessidades; (5) descreveram que os projetos influenciavam na aprendizagem dos alunos; (5) consideraram que os projetos melhoravam a frequência escolar; (3) descreveram que os professores não conheciam os programas sociais e não formavam vínculos; (2) alunos descreve-

ram que os programas estavam voltados para suprir o que o Estado não oferecia; (2) relataram que os projetos estavam voltados para a socialização entre os indivíduos; (2) discutiram que as escolas assumiam papéis que não eram de sua responsabilidade; (1) descreveu que os projetos sociais auxiliavam na convivência nas crianças e (34) alunos não souberam responder. Nota-se que os alunos já tinham conhecimentos sobre projetos sociais, mas não sabiam definir as suas finalidades.

No que diz respeito à concepção de educação e suas relações com a sociedade, os acadêmicos descreveram que: (46) a educação é transformadora da sociedade e forma cidadãos críticos; (25) a educação insere o cidadão na sociedade, (8) a educação caminha junta com a sociedade; (7) consideraram que a educação está muito distante da realidade; (6) a educação é reprodutora da sociedade; (6) a educação está perdendo o sentido e (5) não responderam. Nota-se aqui que os alunos já começavam a pensar em alguns aspectos críticos de alguns cursos de Pedagogia: a reprodução da desigualdade, o distanciamento das comunidades, a perda dos seus sentidos e finalidades.

Finalizando, os acadêmicos descreveram algumas propostas de mudanças para a Pedagogia: (28) necessidade de aproximação com a realidade das classes populares; (13) inclusão de disciplina sobre Educação Especial; (13) atendimento das demandas dos acadêmicos, (3) enfatizar a área escolar; (3) necessidade de promoção de mais eventos; (3) interdisciplinaridade entre os outros cursos da universidade; (3) melhoria dos espaços físicos; (2) aproveitamento melhor do tempo por alguns professores; (2) utilização de materiais propostos; (2) relacionamento com o colegiado do

Curso de Pedagogia; (2) melhorar o quadro de docentes; (1) necessidade de enfatizar a questão do Pedagogo como cientista da Educação; (1) aprofundamento de disciplinas voltadas para alfabetização; (1) enfatizar o professor e o pedagogo como um só; (1) iniciar o curso com as disciplinas que enfocam a função do Pedagogo; (1) necessidade de mais tempo para estágios; (1) “parar de tratar os acadêmicos como se fossem do magistério”. Nesta questão, é preciso destacar que (14) alunos não responderam e (3) não apresentaram propostas de modificação para o curso. Embora as sugestões fossem relacionadas ao curso (aspectos locais), foi possível verificar que os alunos tinham muito a dizer e queriam modificar as estruturas vigentes da Pedagogia.

Percebemos que os acadêmicos estavam preocupados com a melhoria de sua formação e busca de uma maior aproximação do curso com a realidade das classes populares. Também solicitavam a proposição de disciplinas para proporcionar uma atuação mais qualificada. Foi possível identificar também que os acadêmicos estavam percebendo que sua formação havia sido arraigada em teorias, muitas vezes ultrapassadas, as quais não atendem mais a necessidade cotidiana. Nesta pesquisa foi possível verificar que, tanto nas descrições dos acadêmicos, como nas descrições dos pesquisadores existem preocupações em mudar os cursos de Pedagogia no Brasil. Nesse sentido, consideramos que os processos de implantação das políticas educacionais precisam ser discutidos de maneira aprofundada com os docentes e acadêmicos em termos de suas implicações políticas e dos embasamentos epistemológicos que os envolvem.

Conclusão

A educação é um processo que ocorre nos mais diferentes âmbitos da sociedade. Nesse sentido, a Pedagogia precisa estar atenta para formar educadores para atuar nestes vários espaços. Acreditamos que todas as formas de educação possuem um aspecto relevante, pois, atuam perante sujeitos sociais e históricos e fazem parte da constituição dos mesmos. Por isso faz-se necessário avaliarmos de que forma estas atuações vêm ocorrendo nos cursos de Pedagogia e como os pedagogos estão sendo preparados para refletir e atuar na educação nas suas múltiplas formas de acontecer.

A Pedagogia é um “instrumento” da educação e a sua dimensão social precisa ser discutida cotidianamente. O que percebemos neste trabalho é que os alunos de Pedagogia, sujeitos desta pesquisa, denunciaram que muitas das teorias e metodologias utilizadas no curso estavam inadequadas para a realidade atual. Eles perceberam que os meios educacionais estão conturbados, caracterizando-se como excludentes em relação aos alunos das classes populares, principalmente da Educação Básica. Eles também discutiram que o próprio contexto de formação que tiveram reproduzia as desigualdades quando não os informava e preparava sobre o trabalho com múltiplas formas de educar. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais apontem algumas destas discussões, elas ainda são pouco estudadas e discutidas na Pedagogia.

Neste artigo nossa intenção foi trazer breves considerações sobre como o campo da Pedagogia Social e suas finalidades estão sendo interpretadas por pesquisadores e acadêmicos de educação no Brasil.

Referências bibliográficas

AGUIAR M. A. S. et al. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia*. Brasília: MEC, 2005.

_____. Lei n. 9.394. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 20 de dezembro de 1996.

CALIMAN, G. Fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia social na Europa (Itália). In: *I Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 1, 2006, Anais eletrônicos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo>>. Acesso em: 4 abr. 2007.

FERREIRA, M. E. M. P. Ser educador, o que significa isso? Um estudo do sentido do ser educador para as formandas de Pedagogia, curso que hoje apresenta a perspectiva de atuação na educação informal. In: *I Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 1, 2006, Anais eletrônicos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo>>. Acesso em: 4 abr. 2007.

GOHN, M. G. Terceira Via, Terceiro Setor e ONG's: Espaços de um novo associativismo. In: GOHN, M. G. *Educação Não-Formal e Cultura Política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 65-90.

GRACIANI, M. S. S. *Pedagogia social de rua*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Pedagogia social: impasses, desafios e perspectivas em construção. In: *I Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 1, 2006, Anais eletrônicos. Faculdade de Educação,

Universidade de São Paulo, Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br>>. Acesso em: 4 abr. 2007.

LIBANÊO, J. C. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006

MACHADO, E. M. Pedagogia e a Pedagogia Social: educação não-formal. In: *Pedagogia em Debate*, 2002, Curitiba. Anais. v. 1. Universidade Tuiuti do Paraná, disponível em: <<http://www.boaaula.com.br/iolanda/producao/mestradoeducacao/pubonlineevelcy17>>. Acesso em: 4 abr. 2007.

PETRUS, A. (Org.). *Pedagogia Social*. Espanha: Ariel, 1997.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Â. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 4 abr. 2007.

SILVA, R. Fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia social no Brasil. In: *I Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 1, 2006, Anais eletrônicos Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br>>. Acesso em: 4 abr. 2007.

VON SIMSON, O. R. M.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Orgs.). *Educação não-formal: Cenários de criação*. Campinas-SP: UNICAMP, Centro de Memória, 2001. p. 9-39.

Gênero e Prisão: o Encarceramento de Mulheres no Sistema Penitenciário Brasileiro

Gender and prison: the imprisonment of women in Brazilian prison system

* recebido: 20/05/2008

* aprovado: 08/09/2008

Hélio Roberto Braunstein

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo – FEUSP

Doutorando pelo Instituto de Psicologia da Universidade
de São Paulo – IPUSP

Resumo

Reflexões e dados frente à importância de uma educação voltada para a autonomia, a cidadania e o cuidado de si e do outro: bases para a formulação de políticas públicas integradas para a prevenção e redução da vulnerabilidade social e existencial.

Este trabalho se refere à análise e reflexão ampliada sobre os dados da dissertação de mestrado intitulada “Mu-

lher encarcerada: trajetória entre a indignação e o sofrimento por atos de humilhação e violência”, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A pesquisa, concebida a partir de observações e dados coletados ao longo do exercício da função de Psicólogo junto à Penitenciária Feminina do Butantã, se propõe ao estudo do encarceramento de mulheres no Estado de São Paulo a partir de 1950 e, mais especificamente, de mulheres encarceradas nesta unidade prisional, em regimes fechado e semi-aberto, no período entre os anos de 1997 e 2002. A pesquisa busca identificar variáveis individuais e coletivas em relação às mulheres encarceradas, bem como fazer uma descrição da *práxis* de uma unidade prisional destinada ao encarceramento de mulheres. Considera-se neste estudo a importância da visibilidade da questão da mulher encarcerada no âmbito das políticas públicas, a importância da execução penal especial para a mulher, alternativas de aplicação de penas, voltadas principalmente às pessoas que cometeram crimes que não envolvam atos de violência, além de problematizar a respeito da intervenção, reabilitação, reintegração e prevenção, visando contribuir minimamente para ações voltadas à diminuição da cultura da violência, da intolerância, da exclusão, da reincidência, da vulnerabilidade social e carcerária das mulheres.

Palavras-chave

Mulheres – Violência contra a Mulher – Prisão – Criminalidade – Criminologia – Políticas Públicas – Direitos Humanos – Cidadania – Educação.

Abstract

This work is based on reflections from the research “Woman imprison: trajectory between indignation and suffering for humiliating and violence acts”, and data front of the importance of an education geared by autonomy, citizenship and care of themselves and the others: bases for formulation of public politics for integrated prevention and reduction of social and existential. The research was conceived from comments and data collected throughout the exercise and professional performance, if considers to the study regarding the imprisonment of women in the state of São Paulo from 1950 and more specifically, of women jailed in the Feminine Prison of the closed Butantã in regimes and half-open, in the period it enters the years of 2001 and 2002. Search to identify individual and collective variable in relation to the jailed women, as well as a description of the institutional dynamics and praxis of a unit prison destined to the imprisonment of women. It is considered in this study, the importance of the visibility of the question of the woman jailed in the scope of the public politics; the importance of special the criminal execution for the woman, the alternatives of application of penalties, directed mainly to the people who had committed infractions, offence and crimes that do not involve violence acts, beyond thinking forms of intervention, whitewashing, reintegration and prevention, aiming to contribute a little bit toward actions come back to the reduction of the culture of the violence, the intolerance, the exclusion, the relapse, the social and jail vulnerability of the women.

Keywords

Women – Violence Against Woman – Prison – Criminology – Criminology – Public Politics – Human Rights – Citizenship – Education.

Introdução

Antes de situar meu objeto de pesquisa, creio que é importante mencionar que o tema de interesse de estudo em si é extensão de minha trajetória existencial, profissional e acadêmica.

Em razão de minha origem familiar judaica, tive precocemente um convívio com narrativas sobre questões relacionadas ao preconceito, e à intolerância religiosa, ao anti-semitismo e em relação aos conflitos históricos judaico-cristãos, árabe-israelense.

Desde muito jovem tive interesse em buscar formas de compreensão sobre as questões relacionadas à intolerância, à violência e aos conflitos humanos.

Percebi que grande parte destas questões estava associada às diferenças políticas, religiosas, étnicas, sociais e econômicas.

Elaborar existencialmente tais questões me levou a morar por algum tempo em Israel ao término do ensino médio e, posteriormente em 1984, a ingressar no curso de graduação de Psicologia, o que contribuiu para o estabelecimento de uma visão crítica sobre determinados aspectos relacionados a estas questões.

Durante a graduação, percebi-me com vocação para

lidar profissionalmente com tais questões. Desta forma ingressei atuando principalmente em diversas instituições totais. Conforme Goffman (1974), nestas instituições houve a oportunidade de conviver com inúmeras pessoas vítimas e autores de atos de violência, intolerância e relações de conflito.

Durante minha atuação profissional por quase 15 anos me deparei com inúmeras situações relacionadas à violência, à intolerância e às situações de conflito, e em muitas delas percebi a existência de certos paradoxos relacionados à construção de valores, às questões morais, preconceituais, preconceituosas e frente a questões éticas, de auto-regulação humana e de desrespeito aos direitos humanos fundamentais. Neste contexto, pensar sobre a cultura, a diversidade, a pluralidade, a alteridade e frente às relações de dominação e poder foram decorrências quase que inalienáveis destas experiências existenciais dentro das esferas pessoal e profissional.

Gênero e prisão no sistema penitenciário brasileiro

Buscando possíveis elucidações sobre tais paradoxos, resolvi ingressar no curso de pós-graduação, e em 2002 procurando subsídios teóricos, tive a grata oportunidade de ser aluno especial do Professor Yves de La Taille, e das Professoras Maria Isabel da Silva Leme e Maria Thereza C. C. de Souza, ao cursar a disciplina *A construção cognitiva, moral e cultural do si mesmo*, no Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Na ocasião pude conhecer o trabalho e o pensamen-

to de Carol Gilligan e seu livro *In a different voice* (1982), e seu conceito de *ética do cuidado* e *ética da justiça*, além de outros conteúdos e enfoques relacionados à construção cognitiva, afetiva, moral, e cultural da identidade.

Tais subsídios foram determinantes para meu posterior ingresso no ano de 2004 ao curso de pós-graduação nível mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, sob Orientação do Prof. Dr. Roberto da Silva, e com o objetivo de pesquisa sobre o Encarceramento de mulheres no Estado de São Paulo, fruto de minha prática enquanto profissional Psicólogo dentro de uma unidade prisional feminina por mais de seis anos.

Esta pesquisa implicou na busca de uma compreensão inicial a respeito das diferentes características quantitativas e qualitativas do encarceramento de mulheres no Estado de São Paulo, no Brasil, e ainda que minimamente das questões relacionadas a auto-regulação humana.

Frente às questões qualitativas houve especial interesse, ainda que superficialmente, em identificar o quanto o sentimento de cuidado e de conexão humana para com a família e para com os filhos e filhas eram presentes enquanto perspectiva futura das 353 mulheres da amostra.

O resultado obtido foi em um índice de 81,02% das mulheres mencionando que tinham objetivos futuros em relação às suas famílias, filhos e filhas (um total de 286 mulheres em números absolutos).

Vale ressaltar que, das 67 mulheres da amostra (18,98%), que não manifestaram tal interesse, uma parcela significativa era composta por mulheres sem filhos e jovens abaixo dos 30 anos de idade, e com histórico de abandono e desvinculação familiar.

Este aspecto proporcionou-me duas perguntas: será que estes dados ratificam a tese da *ética do cuidado* de Carol Gilligan (1982), que sugere que a mulher estaria menos sujeita à prática de atos de violência?

Outra questão é que será que isso explicaria o paradoxo representado pela menor taxa de encarceramento de mulheres, quando elas são maioria na população geral?

E ainda, frente às dinâmicas coletivas e individuais das prisões femininas?

E de forma mais ampla, frente à auto-regulação humana?

Assim sendo, nesta perspectiva, os conceitos de *cuidado* e *conexão humana* se configuram como importantes elementos para a compreensão e constituição da pessoa ética e da possibilidade de consolidação de uma organização humana mais tolerante, menos conflituosa e violenta.

Após este detalhamento frente ao interesse pelo tema e objeto de estudo, creio que seja importante argumentar também sobre a justificativa de sua relevância enquanto objeto de pesquisa.

O cenário social e político contemporâneo nacional e internacional, cada vez mais, vem indicando um expressivo aumento do sentimento coletivo de insegurança.

Inúmeros conflitos e manifestações de intolerância, violência, criminalidade, punibilidade, improbidade pública e administrativa, além da prática de corrupção cometida por autoridades democraticamente eleitas, têm sido noticiados pelas mídias, e vivenciados em contextos diversos, nas escolas, nas famílias, nas cidades, Estados e países.

Será que existem processos de ensino e aprendizagem e de socialização que necessitam serem repensados?

Será que existem elementos relacionados à construção e constituição do *si mesmo* e do *nós* (individual e coletivo) que necessitam ser objetos de reflexão?

Seriam a *conexão humana* e o *cuidado de si mesmo e do outro* alguns dos elementos e valores paradigmáticos para uma educação formal e informal potencialmente eficaz no sentido da construção da *pessoa ética e cidadã, socialmente responsável*?

Seria necessário rever práticas e paradigmas educacionais e sócio-educacionais para a construção e consolidação de um mundo humano organizado de forma mais autônoma e menos heterônoma, mais tolerante e menos conflituosa, em que no respeito aos direitos, às diferenças, à pluralidade, à diversidade e à alteridade não implicassem em relações humanas e ambientais conflituosas?

Será que tais paradigmas implicam também num paradoxo, que de maneira oposta estaria relacionado à existência de alguns modelos, de algumas políticas públicas e fazeres institucionais educacionais e sócio-educacionais geradores de violência individual e coletiva, e de vulnerabilidade social, política e econômica?

Partindo destes questionamentos, o objetivo deste trabalho implica não só na identificação de dados correlacionados a estas questões e hipóteses, frente aos mecanismos de motivação intrínsecos e extrínsecos, coletivos e individuais, envolvidos na ação ou intenção ética do cuidado de si e do outro, relacionado ao querer cuidar e ao dever cuidar, como também no dimensionamento sobre o espectro de abrangência desta ação ou intenção de cuidar de si e do outro, basicamente relacionado à questão da construção da ética, da cidadania e dos direitos humanos, e sobre o atual

quadro de políticas e procedimentos frente à punibilidade especialmente de mulheres.

Baixo um olhar crítico e relativista, a motivação que resulta na ação ou intenção de cuidar de si e do outro, parte talvez de um processo que envolve relações de ensino e aprendizagem e que determinam quando e de quem cuidar, com implicações que sugerem a necessidade de uma profunda reflexão sobre as contradições que envolvem o paradoxo entre o cuidar e a violência em vários níveis e contextos da interação humana.

Dentro de uma perspectiva preventiva, a pesquisa desenvolvida indica uma necessária reflexão frente ao papel da escola e das políticas públicas educacionais brasileiras diante da necessidade de assumirem um compromisso social mais ativo e eficaz para a redução da vulnerabilidade individual e coletiva frente ao uso abusivo de drogas legais e ilegais, frente à criminalidade, frente à punibilidade, à exclusão, à institucionalização e ao encarceramento de crianças, adolescentes, homens e mulheres (BRAUNSTEIN, 2007).

Ou seja, uma reflexão voltada ao papel da escola e de práticas sócio-educacionais alicerçadas também sobre um paradigma social-pedagógico, que implicaria no engajamento e capacitação da escola dentro de um projeto que contribua ativamente para a redução de uma condição a qual poderia ser denominada por *cidadania vulnerável*.

Entendo por *cidadania vulnerável* a condição cidadã incompleta e que conforme Roberto da Silva (2001; 1997) supostamente se completa em muitos casos dentro de uma “instituição total” (presídios, Febem, e outros), através de supostos programas de reeducação, e ressocialização.

O termo *reeducando* utilizado nas instituições

prisões atesta e comprova esta atribuição socialmente e politicamente dada às “instituições totais” (GOFFMAN, 1974).

Assim sendo, cabe perguntar: seria a “instituição total” o espaço mais adequado para a execução da difícil tarefa de redução da vulnerabilidade ao encarceramento e da violência?

Será que esta estratégia enquanto política pública sócio-educacional e de controle social através da utilização do recurso estritamente punitivo, por meio da reclusão, tem sido eficaz?

Qual seria o papel da escola e da educação em relação a esta questão?

Não seria inadequado delegar exclusivamente às instituições totais prisionais a tarefa de *reeducar, ressocializar, reintegrar*?

A utilização desta estratégia de intervenção tem se mostrado historicamente como uma estratégia pouco eficaz (FOUCAULT, 1983; SILVA, 1996; 2001).

Em minha pesquisa *Mulher encarcerada: trajetória entre a indignação e o sofrimento por atos de humilhação e violência*, alguns pré-conceitos e estereótipos de senso comum, sobre a história de vida anterior à prisão das mulheres encarceradas foram contestados através de dados objetivos quantitativos: - a grande maioria das mulheres ora encarceradas que compõem o total da amostra de 353 mulheres, estiveram no ambiente escolar formal, 84,42% atingiram até o ensino fundamental completo, e apenas duas mulheres do total da amostra declararam nunca terem estudado.

Justifica-se o atual conformismo diante da crescente demanda de pessoas, jovens e adultos submetidos às medidas sócio-educativas, aos programas de reeducação, e reintegração social?

Por que não educar? Investir em práticas e programas educacionais e sócio-educacionais eficazes de prevenção contra a construção da *cidadania vulnerável*? (BRAUNSTEIN, 2007, p. 141).

Não se pode continuar acreditando que exclusivamente no contexto das instituições totais e dentro do atual chamado *sistema penal* o objetivo de redução da *cidadania vulnerável* seja eficazmente atingido. É preciso analiticamente falando que se pense em políticas públicas integradas preventivas.

É preciso que se pense em modelos novos alternativos ao aprisionamento, ao encarceramento. É necessário que as constatações das pesquisas científicas gerem impactos e permeiem as políticas públicas, as práticas e fazeres institucionais, principalmente das instituições totais, e aqui me refiro enfatizando principalmente as instituições totais voltadas ao atendimento e punibilidade das mulheres.

Desta forma, é preciso que pensemos na importância do rompimento do ciclo, da reprodução da vulnerabilidade ao encarceramento e da reincidência penal.

A educação formal e a educação informal possuem potencialmente um papel de extrema importância de contribuição, principalmente quando estão alicerçadas por um olhar social, político e crítico para a questão, assim como defendeu Paulo Freire em suas inúmeras obras (1980, 2002).

A denominada Pedagogia Social e as práticas sócio-educativas estão implicitamente ligadas e interligadas ao contexto e ambiente escolar.

Assim, ao pensar em políticas públicas integradas para a construção da cidadania, para a garantia dos direitos humanos, à educação, ao trabalho, à segurança, à democracia e ao bem-estar social, e aqui incluo o termo do ser cuidado indi-

vidualmente frente às condições de vulnerabilidade e do risco da condição da “cidadania incompleta” (SILVA, 2001; 1997); é preciso que pensemos em ações conjuntas, é necessário que pensemos nas diferentes competências e atribuições da educação, e sobre diversas óticas e questões que transcendem os muros das escolas e penetrem os muros das prisões.

A educação, e os educadores, através de seus saberes e fazeres críticos, e por meio da parceria com outros profissionais envolvidos com as questões pedagógicas e sócio-pedagógicas têm um papel vital para a consolidação de um processo de transformação social (PIAGET, 1978; FREIRE, 2002).

Exemplificando, a redução da vulnerabilidade ao encarceramento inicia-se, conforme Roberto da Silva (1997, p. 190-191), pela necessidade de restituição de algo anteriormente subtraído da vida e da história de muitas das pessoas que hoje compõem a população das inúmeras instituições totais, que é a necessidade de “restituir-lhes a dignidade própria de todo ser humano” e que “não pode ser entendido como um gesto e benevolência nem como uma concessão do Estado”.

A cidadania conceitualmente ideal enquanto atributo ético apenas se completa e se torna algo realmente significativo e positivo individual e coletivamente na medida em que as condições que se vinculam às garantias dos direitos e da dignidade humana forem plenamente e sinceramente internalizadas e respeitadas.

Dessa forma, o papel da educação e do educador se constitui como a pedra fundamental na construção deste processo, já que atualmente e quase por unanimidade a ação pedagógica opera sob bases não coercitivas, e que permitem ou deveriam permitir a construção da autonomia.

A inter-relação entre o educador e o educando, ou o reeducando é a qualquer tempo potencialmente a única possibilidade efetiva de ruptura em relação à cultura do vigiar e punir, e do modo operante da instituição total (BRAUNSTEIN, 2007, p. 129).

Segundo Paulo Reglus Neves Freire:

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder as marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica. [...]

Não há, portanto, como admitirmos a existência de um homem totalmente não comprometido diante da sua *circunstância*. É condição de sua própria existência, o seu compromisso com essa circunstância em que inegavelmente aprofunda suas raízes e de que também inegavelmente recebe cores diferentes.

É nesse sentido que se pode afirmar que o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade.

Criticamente integrado com ela. E que vive vida inautêntica enquanto se sente estrangeiro na sua realidade. Dolorosamente desintegrado dela. Alienado de sua cultura [...]

Um dos grandes problemas de nossa educação atual, cada vez mais devendo endereçar-se no sentido da nossa democratização, é por isso, o de superar esta quase

exclusiva centralização na palavra, no verbo, nos programas, no discurso.

Esvaziar-se desse verbalismo todo e fazer-se democrática. O seu grande problema está realmente em mudar. Em vencer aquele autoritarismo anotado e, ajustando-se às condições faseológicas de nosso processo, ajudar a nossa democratização. [...]

O que importa, realmente, ao se ajudar o homem é “ajudá-lo a ajudar-se”. É promovê-lo. É fazê-lo agente de sua própria recuperação.

É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas e dos problemas de sua comunidade.

O assistencialismo, ao contrário, é uma forma de ação que rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais da alma humana – a responsabilidade.

É exatamente por isso que a responsabilidade é um dado existencial. Daí não poder ser ela incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente. [...]

No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e “domesticação” do homem. Gestos e atitudes (FREIRE, 2002, p. 10-17).

Esta questão amplamente discutida é de fundamental importância, pois impõe a necessidade de se pensar em mudanças profundas de paradigmas que vão além da adoção de mecanismos e estratégias exclusivamente jurídicas e de segurança. Exige uma visão educacional, um olhar pedagógico-social para a questão, ou seja, uma nova composição que envolve inclusive as estruturas políticas, institucionais e gerenciais.

Em termos de ações preventivas, é necessário que se desenvolva um novo olhar e comprometimento das políticas públicas numa visão integrada, envolvendo as esferas educacionais, de saúde, esportivas e culturais, permeando principalmente as questões que impliquem na necessidade de ações mais efetivas voltadas para a redução das vulnerabilidades, social, do consumo de drogas lícitas e ilícitas, e em relação ao encarceramento, além da promoção destas ações de gestão participativa integrada com a comunidade, visando à diminuição da cultura da violência, da intolerância, da exclusão, e da segregação em todos os níveis.

Referências bibliográficas

BRAUNSTEIN, Hélio Roberto. *Mulher encarcerada: trajetória entre a indignação e o sofrimento por atos de humilhação e violência*. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação – FEUSP, São Paulo, 2007.

_____. *Violência e criminalidade: as razões e as lógicas das instituições de pseudo cuidado*. *Psicol. Am. Lat.* [on-line]. maio 2006, n. 6 [citado 4 fevereiro 2007]. Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000200007&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1870-350X.

_____. *Violência e criminalidade: as razões e as lógicas das instituições de pseudo cuidado*. *Psicol. Am. Lat.*, maio 2006, n. 6. ISSN 1870-350X.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

- _____. Educação atualidade Brasileira. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GILLIGAN, Carol. *In a different voice*. USA, Harvard University Press, 1982.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- _____. *A representação do Eu na vida cotidiana*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1975
- _____. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- _____. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Livraria José Olimpio, 1978.
- SILVA, Marilda S. *Dignidade e transgressão: mulheres no tribunal eclesiástico em MG*. Campinas-SP: UNICAMP, 2001.
- SILVA, Roberto da; BERVIAN, P. A.; CERVO, L. A. *Metodologia Científica*. São Paulo: Pearson, 2007.
- SILVA, Roberto da. A construção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil. In: SILVA, Enid R. A. da (Coord.). *O direito à convivência familiar e comunitária*. Brasília, IPEA/CONANDA, p. 287-302, 2004.
- _____. *A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação e liberdade*. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2001.
- _____. *A trajetória de institucionalização de uma geração de ex-menores*. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1996.

Adolescentes Autores de Atos Infracionais e o Estresse Ocupacional: Estudo junto aos Técnicos de Liberdade Assistida de Diadema-SP

Adolescent Perpetrators of Illegal Acts and Occupational Stress: Survey of the Technical Assisted Freedom of Diadema-SP

* recebido: 20/05/2008

* aprovado: 28/07/2008

Regiane Carla Gonçalves Rodrigues

Psicóloga pós-graduada em Gestão de Pessoas pela Universidade do Grande ABC e pós-graduada em Psicopedagogia e Psicomotricidade: Do diagnóstico à intervenção pelo Centro UNISAL/Lorena-SP
Email: recarla@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho se propõe a realizar um estudo sobre estresse ocupacional junto aos técnicos de Liberdade Assistida de Diadema-SP. Enfatiza a relevância da prevenção e do controle do estresse, bem como a influência do mesmo no desempenho profissional. A partir desse estu-

do, sugere-se algumas recomendações aos profissionais que venham colaborar para prevenção/controlar do estresse em suas vidas.

Palavras-chave

Estresse Ocupacional – Desempenho Profissional – Técnicos de Liberdade Assistida.

Abstract

This work aims to study the occupational stress within the technique of probational freedom in Diadema-SP. It highlights the relevancy of the prevention and the control of the stress, as well as the influence of it on the professional performance. With this study, some recommendations are suggested to the professionals that may collaborate to the prevention/control of stress in their lives.

Keywords

Stress Occupational – Performance Professional – Probation Techniques.

Introdução

O estresse é uma questão complexa, apresentando implicações nos âmbitos familiar, psicológico, social. E no

segmento do trabalho, passou a ser a grande preocupação do mundo, gerando o desenvolvimento de pesquisas a respeito dessa proposição com a finalidade de auxiliar as pessoas a administrarem esta dificuldade.

Cumprido salientar que nos dias atuais vivemos em ritmo de competitividade onde o estresse se faz presente. Apesar de que controlado o estresse pode possibilitar que os indivíduos fiquem mais ativos, mas em excesso, ele traz prejuízos psicológicos e físicos interferindo no rendimento profissional, bem como no bem-estar das pessoas. Embora se saiba que os aspectos biológico, cultural e econômico possam influenciar a conduta dos profissionais, neste trabalho, especificamente, não serão enfatizados.

O objetivo do presente estudo é verificar a existência de estresse ocupacional nos profissionais que atuam como de Liberdade Assistida de Diadema-SP. Para tanto, a pesquisa se divide em quatro partes: Capítulo 1: Trabalho: conceitos e considerações; Saúde mental e qualidade de vida; Estresse e desempenho profissional; Conseqüências do estresse no desempenho profissional; Capítulo 2: Histórico da entidade Associação Cultural Comunitária Dom Décio Pereira e do projeto Novo Horizonte; Características da medida sócio-educativa de Liberdade Assistida; o profissional de Liberdade Assistida: Características e atribuições, Adolescentes autores de atos infracionais: Público alvo dos profissionais técnicos de Liberdade Assistida; O ato de delinquir: Compreendendo melhor o comportamento dos jovens atendidos pelo técnico de liberdade assistida e sua relação com estresse ocupacional; Capítulo 3: Apresentação e análise dos dados; Capítulo 4: Recomendações para lidar e controlar o estresse ocupacional e considerações finais.

A escolha do referido tema justifica-se pela contribui-

ção para o projeto Novo Horizonte (no qual os técnicos de Liberdade Assistida de Diadema atuam), tendo em vista que o estudo pode constituir como uma ferramenta para os administradores do descrito projeto, de modo que possa coligar os interesses dos funcionários (maior satisfação no trabalho) com os dos coordenadores (melhor qualidade e produtividade no trabalho), tornando possível essa conciliação, quando o estresse ocupacional é gerenciado corretamente.

Este trabalho procura contribuir, ainda que modestamente, para ampliação dos estudos psicológicos relacionados ao estresse, e assim, propiciar alternativas moldáveis para prevenção e controle do mesmo. Neste contexto, o profissional de psicologia, de psicopedagogia e áreas afins também poderão ser beneficiados, tendo a possibilidade de valer-se deste trabalho para enriquecer seus conhecimentos acerca do assunto.

1. Trabalho: conceitos e considerações

Etimologicamente, trabalho vem do latim tardio *tripalium*, um instrumento romano de tortura, uma espécie de tripé formado por três estacas cravadas no chão, onde eram supliciados os escravos. Reúne o elemento “tri” (três) e “palus” (pai) literalmente “três paus”. Daí derivou-se o verbo *tripaliare* (ou *trepaliare*), que significa, inicialmente, torturar alguém no *tripalium*, o que fazia do “trabalhador” um carasco, e não a vítima de hoje em dia.

Sabe-se que o termo “trabalho” possui mais de um sentido, podendo, portanto, assumir alguns significados distintos.

Parafraseando Marx lembraria que

Todo trabalho é força humana de trabalho, no sentido fisiológico e, nessa qualidade de trabalho igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores de uso (MARX, 1964, p. 54).

Baucher e Benette (1997) atestam que o trabalho é uma grande fonte de estresse positivo, mas para muitas pessoas constitui uma fonte de esgotamento.

Para Freyssenet (1993), a idéia de trabalho aparece associada à execução de tarefas de caráter profissional, portanto pagas, assalariadas e exercidas predominantemente pelos homens nas fábricas, isto é, fora de casa e na esfera pública.

É sob esta ótica que se pretende explorar este estudo, visando analisar a relação existente entre o trabalho e o estresse ocupacional.

O estresse não tem só o trabalho como determinante, mas também outros fatores que interferem diretamente, como a cultura, a situação sócio-econômica, entre outros que não serão enfatizados nesta presente pesquisa. Apesar de o problema deste estudo enfocar o trabalho, não se pode desprezar os outros determinantes que se encontra na sociedade moderna sob diferentes aspectos, dependendo do grau de desenvolvimento que a mesma se encontra e do que ela tem condições de oferecer.

1.1 Saúde mental e qualidade de vida

Partindo do princípio que o presente estudo associa trabalho e estresse, cabe-nos atentar para o item saúde mental e qualidade de vida.

O termo saúde mental é definido pela OMS (Organização Mundial de Saúde) como: “um estado completo de bem-estar físico, mental e social” (CARDOSO, W., 1999, p. 96). Ainda para esta mesma autora, saúde mental “significa ter pensamentos positivos sobre você” (CARDOSO, W., 1999, p. 1).

Ressaltamos, com base nas idéias de Cardoso (1999), que este termo pode ser visto de duas maneiras. Se por um lado é um objetivo a ser alcançado, por outro aqueles que não se consideram saudáveis e procuram ajuda já se mostram portadores de um núcleo saudável.

A saúde mental está muito ligada à qualidade de vida que, por sua vez, pode ser definida como “um conjunto harmonioso e equilibrado de realizações em todos os níveis como: saúde, trabalho, lazer, sexo, família, desenvolvimento” (CARDOSO, W., 1999, p. 90). Segundo o autor (1999, p. 93),

qualidade de vida é a sensação de bem-estar do indivíduo. Este é proporcionado pela satisfação de condições objetivas (renda, emprego, objetos possuídos, qualidade de habitação) e de condições subjetivas (segurança, privacidade, reconhecimento, afeto).

Sousa (1999) pensa de uma maneira parecida. Para ele, qualidade de vida diz respeito ao quanto uma pessoa efetivamente usufrui de suas posses materiais e dotes naturais (intelectuais, físicos etc). Qualidade diz respeito ao uso: alguém pode atingir uma ótima contagem de pontos em quesitos ligados em nível de vida (padrões de natureza econômica e social) e ter, ao mesmo tempo, uma qualidade de vida absolutamente medíocre.

Imagine o executivo que vai todos os sábados para o seu sítio, pagar a semana do caseiro e passar raiva... Ele, executivo, possui o sítio, e, portanto, dentro dos padrões sócios-econômicos vigentes, pode-se dizer que tem um bom nível de vida. O caseiro, ao contrário, deve receber salário-mínimo e não ter sequer casa própria. (...) No entanto, as coisas se invertem completamente quando o assunto é usar, desfrutar as coisas. Quem efetivamente desfruta do sítio é ele, caseiro e não o proprietário. A conclusão simples é que a qualidade de vida do caseiro é superior a do executivo-proprietário... (1999, p. 1).

De acordo com Albuquerque e França (1998), qualidade de vida no trabalho concerne ao conjunto de ações de uma empresa que envolve diagnóstico e implantação de melhorias e inovações gerenciais, tecnológicas e estruturais dentro e fora do ambiente de trabalho, visando propiciar condições plenas de desenvolvimento humano para e durante a realização do trabalho.

Devido à precária condição econômica do país, vem-se tornando comum uma sobrecarga de trabalho, que pode comprometer a saúde mental ou a qualidade de vida dos profissionais, incluindo dos técnicos em Liberdade Assistida. Por esse motivo, é importante que estes encontrem “um ponto de apoio onde possam descansar e se refazer da sua tarefa. Cuidar do outro pede a coexistência de um cuidado consigo mesmo muitas vezes negligenciado” (SOUSA, 1999, p. 3).

Outros aspectos que podem perturbar sua saúde mental, de acordo com Cardoso (1999) são: estresse, solidão, depressão, ansiedade e pensamentos negativos.

Evidências científicas sustentam a idéia de que aquilo que você pensa e sente tem grande influência sobre a sua saúde ou doença. Como os problemas de saúde mental têm causas físicas e mentais, é necessário procurar resolvê-los tanto pelo auto cuidado como pelo cuidado de um especialista na área (psicólogo ou psiquiatra). “Cuidando bem da saúde física e mental o indivíduo mantém-se feliz, íntegro e produtivo” (CARDOSO, W., 1999, p. 3). Ressaltando que se tratando dos técnicos de Liberdade Assistida esses cuidados também devem ser considerados.

Hilgard e Atkinson (1979) afirmam que “o ideal é criar circunstâncias para uma vida saudável em vez de lidar com problemas de enfermidade” (p. 567) e que

a concentração num trabalho útil mantém um indivíduo em contato com a realidade e aumenta o amor próprio, desde que aceite o trabalho como dignificante e ajustado a suas capacidades e interesses (p. 568).

Finalizaremos esta explanação acerca da saúde mental com algumas palavras de Bock (1989). Ele diz que falar em saúde significa pensar em promoção da saúde mental, que implica pensar o homem como totalidade, isto é como ser biológico, psicológico e sociológico e, ao mesmo tempo, em todas as condições de vida que visam propiciar-lhe bem-estar físico, mental e social.

Nessa perspectiva, significa pensar na pobreza, determinando condições de vida pouco propícias à satisfação das necessidades básicas dos indivíduos e, ao mesmo tempo, pensar na violência urbana e no direito à segurança; significa pensar no sistema educacional que reproduz a competitividade da nossa sociedade; significa pensar na desumanização crescente das relações humanas que levam à ‘coisificação’ do outro e de nós próprios.

E pensar tudo isso significa pensar na superação das condições que desencadeiam ou determinam a loucura. “Como cidadãos, é preciso compreender que a saúde mental é, além de uma questão psicológica, uma questão política, e que interessa a todos os que estão comprometidos com a vida” (BOCK, 1989, p. 276), sem deixar de considerar, neste contexto, os técnicos de Liberdade Assistida.

1.2 Estresse e desempenho profissional

Neste item elenca-se alguns conceitos a respeito do estresse e posteriormente são apontadas definições acerca do estresse ocupacional e as suas possíveis causas.

Seyle (1959) definiu estresse como sendo o grau de desgaste total causado pela vida. Em termos etimológicos, estresse deriva do latim *stringere*, significando apertar, cerrar, comprimir (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2001).

O estresse não é doença e sim uma reação instintiva ao perigo real ou imaginário, ou seja, um alerta, pois quando em demasia está ligado a problema de saúde (ZAKABI, 2004, p. 67).

Não há um consenso sobre a palavra estresse. Alguns autores entendem como uma adaptação inadequada à mudança imposta pela situação externa (HELMAN, 1994), mas também pode ser conceituado como um referente para descrever uma situação de tensão quanto para definir a tensão para tal situação (LIPP; ROCHA, 1994).

No século XVII, o termo estresse foi utilizado por Robert Hooke, no campo da física para designar uma pesada carga que afeta uma determinada estrutura física (LAZARUS, 1993).

De acordo com Moller (1992), o estresse é o modo

pelo qual seu corpo reage a energia que mobiliza quando você é exposto a algo que o faz sentir-se pressionado.

Chiavenatto (1999) tem um pensamento semelhante afirmando que estresse é o conjunto de reações físicas, químicas e mentais de um indivíduo a estímulos no ambiente.

Para Carvalho e Serafim (1995, p. 125), o estresse é definido como sendo o “ponto em que o indivíduo não consegue controlar seus conflitos internos, gerando um excesso de energia originando fadiga, cansaço e euforia”.

Both (2007) atesta que o estresse é a reação do organismo, com componentes físicos e/ou psicológicos, em função da pessoa confrontar-se com uma situação que a irrite, amedronte, excite ou confunda. A mesma autora enfatiza que o estresse ocupacional é provocado por estressores advindos do ambiente de trabalho.

Sobre este conceito (estresse ocupacional), Ross e Altamaier (1994) elencam que o estresse ocupacional é a interação das condições de trabalho com as características do trabalhador, nas quais as demandas de trabalho excedem as habilidades do trabalhador para enfrentá-las. O estresse ocupacional não é um fenômeno novo, mas um novo campo de estudo que é enfatizado devido ao aparecimento de doença que foram vinculadas ao estresse no trabalho.

De modo parecido Perkins (1995) afirma que o estresse ocupacional é o produto da relação entre o indivíduo e o seu ambiente em que as exigências deste último ultrapassam as habilidades do trabalhador para enfrentá-las, o que pode acarretar num desgaste excessivo do organismo interferindo na sua produtividade.

Para Couto (1987), estresse ocupacional é um estado em que ocorre um desgaste anormal do organismo humano

e/ou diminuição da capacidade de trabalho, devido à incapacidade prolongada de o indivíduo tolerar superar ou se adaptar às exigências de natureza psíquica existentes em seu ambiente de trabalho ou de vida.

Portanto, podemos relacionar que a modificação do ambiente de trabalho acompanhado do avanço das tecnologias com mais velocidade do que a capacidade de adaptação dos trabalhadores podem conduzir os profissionais de hoje a uma contínua tensão, não só no ambiente de trabalho, como também na vida em geral, incluindo os profissionais que atendem adolescentes em medida sócio-educativa de Liberdade Assistida.

Alvesson (apud ALBUQUERQUE; FRANÇA, 1998) descreve que existe correlação entre experiências de estresse mental, pressões no trabalho e sintomas psicossomáticos. As causas observadas dessas correlações são trabalhos com exaustivo esforço físico, padrões forçados de trabalho, problemas salariais, atividades desinteressantes.

Conforme Ballone (2005), o tipo de desgaste à que as pessoas estão submetidas permanentemente nos ambientes e as relações com o trabalho são fatores determinantes de doenças. Os agentes estressores psicossociais são tão potentes quanto os microorganismos e a insalubridade no desencadeamento de doenças. Tanto o operário como o executivo pode apresentar alterações diante dos agentes estressores psicossociais.

Ballone (2005) também realça que no ambiente de trabalho os estímulos estressores são variados. Podemos experimentar ansiedade significativa diante de desentendimentos com colegas, diante da insatisfação salarial. A desorganização no ambiente ocupacional põe em risco a ordem e a capacidade de rendimento do trabalhador. Geralmente as

condições pioram quando não há clareza nas regras, normas e nas tarefas que deve desempenhar cada um dos trabalhadores, assim como os ambientes insalubres, a falta de ferramentas adequadas. Ainda segundo Ballone (2005) podemos elencar outros fatores determinantes para o desencadeamento do estresse ocupacional, tais como: falta de estímulos, ruído, alterações do sono, falta de perspectivas, constantes mudanças determinadas pela empresa, mudanças devidas ao mercado, mudanças devido à tecnologia, ergonomia, mudanças auto-impostas e sobrecarga.

Stoner e Feeman (1999) também se reportam a sobrecarga de atribuições como um dos principais fatores estressores.

Cardoso S. (1999) acrescenta salientando que para Organização Mundial de Saúde (OMS), a saúde pode ser lesada e, portanto, o estresse pode ser desenvolvido, não apenas pela presença de fatores agressivos (fatores de risco, de “sobrecarga”), mas também pela ausência de fatores ambientais (fatores de “subcarga” como a falta de comunicação com outras pessoas, falta de diversificação em tarefas de trabalho que causam monotonia, falta de responsabilidade individual ou de desafios intelectuais).

Solidão, expectativas excessivas, falta de gratificação, envolvimento demasiado no trabalho e esgotamento pessoal são fatores desencadeadores de estresse identificados por Farber (1985).

Fontana (1994, p. 47) expõe que as causas do estresse no trabalho são:

apoio insuficiente, longas jornadas de trabalho, baixa perspectiva de promoção, rituais e procedimentos desnecessários e insegurança.

De acordo com Lida (2001, p. 305)

O estresse ocupacional pode ser causado por condições físicas desfavoráveis, como excesso de calor, ruídos exagerados, ventilação deficiente, luzes inadequadas, gases tóxicos e o uso de cores irritantes.

Carvalho e Serafim (1995, p. 133)

destacam que os principais fatores que podem levar ao estresse ocupacional são: “elevado volume de tarefas, conflitos diários no trabalho, incompreensão da chefia, ambiente desfavorável ao indivíduo e função não adequada ao trabalhador.

Cumpramos enfatizar que apesar da imensa quantidade de fatores potencializadores do estresse ocupacional, é relevante considerar também os aspectos individuais, ou seja, o modo como cada sujeito reage às pressões cotidianas, assim como os aspectos culturais e sociais aos quais os indivíduos estão submetidos, todavia não serão detalhados neste presente estudo.

1.3 Conseqüências do estresse no desempenho profissional

Para Carvalho e Serafim (1995, p. 36), as conseqüências do estresse “são de natureza grave para o indivíduo, se ele, uma vez consciente das alterações ocorridas no seu organismo, não tomar iniciativa para controlar os agentes estressantes”.

Segundo Levi (apud FERREIRA, 2000), trabalhadores expostos a fatores de estresse no trabalho, como pode ocorrer com profissionais que atendem autores de atos infracionais, podem desencadear perturbações funcionais tais

como: tensões musculares, sintomas gastrointestinais, sintomas cardíacos (por exemplo, arritmias, palpitações), sintomas respiratórios (por exemplo, dispnéia), sintomas do sistema nervoso central (por exemplo, insônia, desmaios, dores de cabeça).

Baccaro (1997) focaliza que as conseqüências do estresse para os indivíduos são muito prejudiciais, pois eles vão se tornando vulneráveis, frágeis e seus organismos tornam-se propensos a responder cada vez mais de modo drástico ao estresse.

Diniz (2006) reforça esta idéia, pontuando que os estressados precisam trabalhar até cinco horas mais para obter resultados, porque não conseguem vencer a fadiga, se irritam com as tarefas cotidianas e têm dificuldades para se concentrar. Além disso, eles tornam-se alvo fácil para os vários problemas de saúde relacionados ao estresse, como tensão muscular, males digestivos, alterações na pele, variações da pressão arterial, aumento de colesterol, crises de pânico e até câncer.

Batista (1995) pensa de maneira semelhante ao afirmar que o estresse pode causar ansiedade ou maior excitabilidade (por exemplo: dificuldade para dormir, irritabilidade, fraca concentração, hipervigilância, resposta de sobressalto exagerada, inquietação motora).

Ballone (2005) remete-se sobre as conseqüências do estresse no desempenho profissional apontando que o desgaste emocional a que pessoas são submetidas nas relações com o trabalho é fator muito significativo na determinação de transtornos relacionados ao estresse, como é o caso das depressões, ansiedade patológica, pânico, fobias, doenças psicossomáticas etc. Em suma, a pessoa com esse tipo de estresse ocupacional não responde à demanda do trabalho e geralmente se encontra irritável e deprimida.

Kalimo e Mejman (apud FERREIRA, 2000), acerca desse assunto, acrescenta destacando que, em geral, os trabalhadores podem vivenciar períodos de estresse de caráter transitório, seja mudando a situação ou controlando sua própria reação e, quando os fatores de estresse no trabalho persistem, podem aparecer reações adversas, como: emoções negativas, irritação, preocupação, tensão e depressão que podem ser acompanhadas por transtornos cognitivos que comprometem o rendimento. Posteriormente, podem ocasionar afecções psicossomáticas, fadiga, alterações do nível de auto-estima e do hábito alimentar.

Este mesmo autor complementa salientando que fatores intrapsíquicos (interiores) relacionados ao serviço também colaboram para a pessoa manter-se estressada, como é o caso da sensação de insegurança no emprego, sensação de insuficiência profissional, pressão para comprovação de eficiência ou, até mesmo, a impressão continuada de estar cometendo erros profissionais.

De acordo com Abreu (2002), o trabalhador em estado de estresse perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas não lhe importam mais e qualquer esforço lhe parece inútil.

Já para Garmeman (1992), as conseqüências do estresse abrangem tanto o nível pessoal quanto organizacional. Nas pessoas as conseqüências são: afastamento do trabalho, intervenção hospitalar, desequilíbrio familiar, perda do emprego, constrangimento social. Nas empresas, as conseqüências são relativas a: perda de oportunidade, queda da produtividade, absenteísmo e prejuízos financeiros.

Ballone (2002) nos lembra que uma das conseqüências marcantes do estresse ocupacional é a síndrome de burnout que se caracteriza por exaustão emocional, avaliação negativa de si mesmo, depressão e insensibilidade com

relação a quase tudo e todos, podendo estar ligada a uma defesa emocional.

2. Histórico da entidade Associação Cultural Comunitária Dom Décio Pereira e do projeto Novo Horizonte

O projeto Novo Horizonte pertence à entidade “Associação Cultural Comunitária Dom Décio Pereira” em Diadema-SP. Esta Associação foi constituída oficialmente a partir de 24 de setembro de 1995, sendo o fruto das aspirações da comunidade de Eldorado em Diadema-SP.

O envolvimento da comunidade e o esforço prestativo da Paróquia Nossa Senhora dos Navegantes construíram um grande espaço físico, colocado à disposição desta Associação.

Todo esse trabalho foi acompanhado pelo bispo diocesano de Santo André e administrado pelo padre Odair Ângelo Agostin. Como sua história pessoal e vida ministerial sempre foram pautadas pelo trabalho junto aos mais carentes, D. Décio sempre se identificou com os trabalhos da paróquia Nossa Senhora dos Navegantes.

Com o início de novos trabalhos da Associação, a diretoria considerou importante e justo a mudança do nome da Associação para homenagear o bispo. Portanto, desde abril de 2003 a associação chama-se Associação Cultural Comunitária Dom Décio Pereira.

Assim a entidade buscou, em constante diálogo com o poder público municipal, participar de políticas públicas que viabilizassem um atendimento de qualidade para a população, conforme explicitado na sua missão.

Em abril de 2006, nasceu o projeto Novo Horizonte, através da parceria entre a entidade Associação Cultural Comunitária Dom Décio Pereira e a, então, Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor, atual, Fundação CASA (Centro de Atendimento Sócio-Educativo para adolescentes). Esta ação conjunta, no município de Diadema, é responsável pela execução da medida sócio-educativa de Liberdade Assistida, prevista na lei 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 112 e discorrido sobre ela nos artigos 118 e 119) e tem como objetivo o acompanhamento e orientação direta aos jovens inseridos na medida de Liberdade Assistida e também às suas respectivas famílias, de modo que propicie ao adolescente autor de ato infracional desenvolvimento integral e sistêmico, a fim de que o mesmo tenha subsídios e estratégias para construir um novo projeto de vida, rompendo com o comportamento infracional e resgatando seus vínculos familiares e seu papel como cidadão.

Cabe salientar que este mesmo projeto também acompanha adolescentes inseridos nas medidas sócio-educativas de Prestação de Serviço à Comunidade e de Semiliberdade, porém este presente trabalho focalizará somente os profissionais atuantes na medida de Liberdade Assistida.

No projeto Novo Horizonte, são atendidos cerca de 100 adolescentes em medida sócio-educativa de Liberdade Assistida. O Estado, representado pela Fundação CASA, prevê que cada técnico de Liberdade Assistida atenda 20 adolescentes. Portanto, atualmente, há 05 profissionais trabalhando com os jovens que cumprem a referida medida sócio-educativa.

3. Características da medida sócio-educativa de *Liberdade Assistida*

De acordo com Pereira e Mestriner (1999), o capítulo IV do art. 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) traz um rol de medidas sócio-educativas – Advertência, Obrigação de Reparar o Dano, Prestação de Serviço à Comunidade, *Liberdade Assistida*, Semiliberdade e Internação. Estas medidas têm como princípios para sua aplicação:

- a determinação de representante do Ministério Público ou do poder judiciário, observado o devido direito à defesa;
- a natureza do ato infracional, as circunstâncias, a personalidade e a situação sócio-familiar do adolescente;
- a brevidade, a excepcionalidade e o respeito à condição de pessoa em desenvolvimento.

Os artigos 118 e 119 do Estatuto da Criança e do Adolescente preconizam:

A Liberdade Assistida (LA) será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar e orientar o jovem. Esta medida Sócio-educativa será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo ser prorrogada, revogada ou substituída, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor.

Este trabalho visa desenvolver a promoção de valores humanos do adolescente e sua família, bem como inseri-los na busca da cidadania, vivenciando direitos e responsabilidades.

A medida sócio-educativa de Liberdade Assistida contém aspectos coercitivos, uma vez que o adolescente tem sua liberdade restringida ao lhe ser impostos padrões de comportamento e acompanhamento de sua vida sócio-familiar.

Os aspectos educativos se efetivam pela ação do técnico de Liberdade Assistida que devem dar prioridade à proteção, manutenção de vínculos familiares, freqüência à escola, inserção comunitária, familiar, no mercado de trabalho e em cursos profissionalizantes e formativos (PEREIRA; MESTRINER, 1999).

4. Técnico de Liberdade Assistida: características e atribuições

De acordo com Pereira e Mestriner (1999), o técnico de Liberdade Assistida deve possuir formação superior na área de ciências humanas, apresentar experiência profissional na área e conhecimento da legislação, demonstrar capacidade de observação, de análise, de escrita, de comunicação oral, revelar sensibilidade com problemática da adolescência e capacidade de iniciativa, bem como criatividade para enfrentamento de situações imprevistas. Ainda, segundo essas autoras, o profissional de Liberdade Assistida necessita denotar capacidade de acolhimento, de estabelecimento de vínculos e de trabalho em equipe, assim como capacidade de observação da realidade social mais ampla e de envolvimento com a causa da infanto-adolescência e da família. Por fim, as autoras ressaltam que os técnicos precisam apresentar capacidade de não fazer julgamentos preconceituosos à ética e à moral dos adolescentes e famílias atendidos.

O art.118 do ECA prevê o papel do técnico de Liberdade Assistida ou o denominado orientador:

Incumbe ao orientador, a realização dos seguintes encargos, entre outros:

- I. Promover socialmente o adolescente e sua família fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social.
- II. Supervisionar a frequência e aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula.
- III. Diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho.
- IV. Apresentar relatório do caso.

Pereira e Mestriner (1999) também remetem-se a função do técnico de Liberdade Assistida, ressaltando que o mesmo deve:

- propiciar o envolvimento do adolescente e sua família na elaboração de um Plano de Atendimento Individual, indicando as metas, as condições, as responsabilidades do adolescente no seu cumprimento;
- buscar o envolvimento da família e da comunidade próxima do adolescente para acompanhá-lo e auxiliá-lo no cumprimento da medida judicial;
- indicar os momentos de avaliação, tendo em vista o cumprimento das metas estabelecidas no Plano de Atendimento Individual, visando alcançar os objetivos sócio-educativos da medida imposta;
- articular-se no sistema de justiça, munindo-o de informações na forma de relatórios e outros procedi-

mentos sobre as atitudes do adolescente frente à medida judicial imposta e sobre os resultados da ação de acompanhamento, orientação e apoio técnico que redundem em ganhos para o adolescente.

O autor Costa (2001) complementa realçando que o papel do técnico de Liberdade Assistida é o de procurar ajudar o jovem e orientá-lo para que ele encontre o seu caminho na vida. O técnico deve ter habilidade em orientar para que a ação seja desencadeada e a dificuldade do jovem seja superada.

Em relação ao preparo que estes profissionais recebem para atuar, o Sistema Nacional de Atendimento Sócio-educativo (SINASE) aponta que os programas de atendimento deverão buscar profissionais qualificados para o desempenho das funções. Devem ainda oportunizar e oferecer formação e capacitação continuada para o trabalho sócio-educativo e em serviço, sendo esta parte da política de recursos humanos compreendendo as seguintes ações:

- capacitação introdutória: é específico e anterior à inserção do funcionário ao sistema, tendo como referência os princípios legais e éticos da comunidade educativa e o projeto pedagógico;
- formação continuada: atualização e aperfeiçoamento durante o trabalho para melhorar a qualidade dos serviços prestados e promover o profissional continuamente;
- supervisão externa e/ou acompanhamento do programa: coordenada por especialistas extra-institucionais, cria-se um espaço onde agentes sócio-educativos podem expor suas dificuldades e conflitos nos diversos âmbitos.

5. Adolescentes autores de atos infracionais: público alvo dos técnicos de Liberdade Assistida

Como este estudo trata da relação entre estresse ocupacional e o técnico de Liberdade Assistida, torna-se relevante compreender a definição e as características do público alvo (adolescentes) deste profissional.

Adolescência: do latim *adolescencia*; *ad* significa: para, em direção a e *olescere* significa: crescer.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, o sujeito adolescente é aquele que se encontra entre 12 e 18 anos de idade, onde ocorrem as mudanças corporais e fisiológicas.

Segundo Netto (1976), a adolescência pode ser definida por diferentes critérios: cronológico, fisiológico, sociológico e psicológico. Cita os estudos de Hollingshead, Ausubel e Horrocks, que definem o início da adolescência em termos fisiológicos e sua duração e término em termos psicológicos e cronológicos, quando o indivíduo atinge certo grau de maturidade em quase todos os aspectos. Apontam também a adolescência como período da vida do indivíduo em que a sociedade deixa de encará-lo como criança e não lhe confere plenamente os status, papéis e funções de adultos; e como, o período de extensa reorganização da personalidade, que resulta de mudanças no status bio-social entre a infância e a idade adulta.

De acordo com Aberastury (1981), por se tratar de pessoa em processo de desenvolvimento é complexo assegurar o limite (fronteira) entre o normal e o patológico durante a adolescência. Assinala ainda que seria anormal a presença de um equilíbrio estável durante a fase adolescente.

O jovem passa por desequilíbrios e instabilidades extre-

mas, o que configura uma entidade semipatológica, que a autora denominou de “*Síndrome normal da adolescência*”, perturbadora para o mundo adulto, mas necessária para o adolescente, que neste processo vai estabelecer sua identidade.

Freitas (2002) concorda com esta idéia afirmando que

a adolescência é um dos momentos mais conturbados do percurso humano. Esta fase implica uma desestabilização dos processos e valores que eram anteriormente estabelecidos gerando com isto uma crise de perplexidade na medida em que estes valores e processos não podem ser utilizados de forma satisfatória neste momento de vida – período este que incomodam não só os pais como a todo grupo social (p. 35).

Frente ao exposto, entendemos que é relevante o risco de profissionais que atendem adolescentes, como é o perfil do técnico de Liberdade Assistida, desenvolver estresse ocupacional.

Aberastury (1981) expõe que a qualidade do processo de amadurecimento e crescimento dos primeiros anos, a estabilidade dos afetos, a soma de gratificações e frustrações e a adaptação gradativa às exigências ambientais vão marcar a intensidade e a gravidade destes conflitos.

Nesta afirmação podemos entender a relevância do papel parental no desenvolvimento do jovem, pois segundo o pensamento da autora, as primeiras experiências determinarão as vivências futuras. Desse modo, se a criança se desenvolver em um ambiente que caracterize modelo parental permissivo e negligente, posteriormente ela terá dificuldades em conviver com as regras sociais podendo então delinquir e a se tornar, portanto, assistido do técnico de Liberdade Assistida.

Segundo Zagury (2003), o adolescente tem necessidade de amor, afeto, segurança, ambiente familiar que lhe ofereça suporte às freqüentes crises de insegurança e identidade, pertencer a um grupo de amigos positivos e saudáveis, privacidade e respeito, projeto de vida e objetivos imediatos e claros, respeito e compreensão em relação às dificuldades que atravessa, liberdade para tomar decisões e agir nos aspectos para os quais já apresenta maturidade e capacidade, limites que o ajudem a se proteger da própria imaturidade e onipotência, ter valores éticos.

Tais necessidades devem ser asseguradas pela sociedade, e pelos profissionais da educação, mas principalmente pelas pessoas consideradas significativas para sua vida – a família. Logo, o apoio dos familiares e de entidades envolvidas no processo educacional de forma direta ou indireta é de importância fundamental para que o jovem ultrapasse a fase complexa do seu ciclo de vida sem maiores problemas. Neste contexto, ressaltamos o risco que o técnico de Liberdade Assistida corre em desenvolver estresse ocupacional e a relevância em tomar cuidados, a fim de preveni-lo.

6. O ato de delinquir: compreendendo melhor o comportamento dos jovens atendidos pelo técnico de Liberdade Assistida e sua relação com estresse ocupacional

Neste item, pretendemos elencar conceitos de delinquência, a fim de compreender melhor o perfil da clientela atendida pelo técnico de Liberdade Assistida e analisar a sua relação com o desenvolvimento do denominado estresse ocupacional nestes profissionais.

De acordo com Queiróz (1987), a delinqüência e a infração são separadas por limites estreitos. A primeira deve ser entendida como sendo uma estratégia de vida, enquanto a infração como o fato ilegal.

Delinqüência juvenil, segundo Netto (apud GONIDE, 1990), é a violação da lei penal por menores cuja idade está situada abaixo de certo nível, geralmente 18 anos. Esta definição inclui não somente a violação às leis efetivamente cometidas, mas também violações potenciais ou tentadas, ainda não consumadas, além de condutas anti-sociais que interferem nos direitos de outras pessoas e constituem ameaça ao bem-estar do próprio menor ou da comunidade.

Seguindo esse raciocínio, Lima (apud GONIDE 1990), define delinqüência como um conjunto de comportamentos que praticados por indivíduos que não atingiram a maioridade civil, dentro de um contexto social, representam uma violação à lei.

Com base nessas considerações dos autores citados somada às afirmações de outros autores no item 1.3 deste capítulo, podemos compreender a complexidade em atender adolescentes, sobretudo, aqueles que sofrem com a falta de referência familiar e que demonstram dificuldades com limites. Neste contexto, podemos inferir que o trabalho exercido com esta clientela pode contribuir para que o técnico de Liberdade Assistida desencadeie o quadro de estresse.

7. Apresentação e análise dos dados

7.1 Apresentação dos dados

Apresentaremos os dados que foram coletados e tabulados junto aos técnicos de Liberdade Assistida de

Diadema-SP. Cabe salientar que o presente estudo foi realizado com 100% da população de técnicos que atuam com a medida sócio-educativa de Liberdade Assistida em Diadema-SP, perfazendo um total de 5 técnicos que possuem uma jornada de trabalho diária de 6 horas por dia. O questionário foi aplicado individualmente sem tempo cronometrado.

Tabela 1. Distribuição dos funcionários por sexo

| Sexo | Percentual |
|-------------|-------------------|
| Feminino | 80% |
| Masculino | 20% |
| Total | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 2. Distribuição referente ao tempo que o funcionário trabalha no projeto

| Tempo de serviço | Percentual |
|-------------------------|-------------------|
| Seis meses | 80% |
| Menos de um mês | 20% |
| Total | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 3. Distribuição quanto à prática de exercício físico pelos funcionários

| Exercício físico | Percentual |
|------------------------------------|-------------------|
| Não pratica nos últimos seis meses | 60% |
| Pratica eventualmente | 40% |
| Total | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 4. Distribuição quanto à satisfação dos funcionários em relação ao tempo disponibilizado para diversão e descanso

| Satisfação com o tempo disponibilizado para diversão e descanso | Percentual |
|---|------------|
| Sim | 100% |
| Não | |
| Total | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 5. Distribuição dos sintomas psicológicos dos funcionários

| Sintomas psicológicos | Percentual | | |
|---|------------|---------------|----------------|
| | Nunca | Algumas vezes | Freqüentemente |
| Sensação de prejuízo emocional | 20% | 80% | |
| Sensação de frustração no trabalho | 20% | 60% | 20% |
| Dificuldade para se concentrar | 40% | 60% | |
| Impaciência com as pessoas | 80% | 20% | |
| Tendência a comer e fumar mais do que o usual quando está no ambiente de trabalho | 80% | | 20% |

| | | | | |
|-------------------------------------|--|-----|-----|------|
| Sensação de competência no trabalho | | | | 100% |
| Vontade de procurar outro emprego | | 40% | 40% | 20% |
| Medo de perder o emprego | | 20% | 40% | 40% |

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 6. Distribuição dos sintomas físicos dos funcionários

| Sintomas físicos | Percentual | | |
|---|------------|---------------|----------------|
| | Nunca | Algumas vezes | Freqüentemente |
| Dor de estômago | 100% | | |
| Dor de cabeça | 20% | 60% | 20% |
| O trabalho com pessoas exige grande esforço | 40% | 40% | 20% |
| Sensação de cansaço ou incômodos musculares ou dor no pescoço | 60% | 20% | 20% |
| Desânimo pela manhã ao se levantar | 80% | 20% | |
| Perda do sono | 40% | 60% | |

Fonte: Dados da pesquisa

7.2 Análise dos dados

Com as respostas da pergunta 12 do questionário, observamos que nenhum técnico pratica exercícios físicos regularmente e, conforme Sousa (1999) ressalta no item 1.1, é relevante que os profissionais encontrem um ponto de apoio onde possam descansar e se refazer da sua tarefa. Cuidar do outro, como é o caso dos profissionais de Liberdade Assistida, pede a coexistência de um cuidado consigo mesmo muitas vezes negligenciado como revelou esta pesquisa realizada com os técnicos de Liberdade Assistida de Diadema-SP. Relacionado a esta questão Quick (2001), no item 4, também realça que as pessoas precisam de algumas atitudes para lidar bem com o estresse, tais como: atividades físicas, ter bons amigos e suporte social, sendo que, conforme descrito, o resultado do presente estudo revela que os profissionais de Liberdade Assistida de Diadema-SP, no que concerne às atividades físicas, não estão atentando para esta importância para o controle do estresse no trabalho.

Com efeito, as respostas da pergunta 15 mostraram que um total de 80% dos técnicos apresentam medo de perder o emprego algumas vezes ou freqüentemente. Tais dados podem associar-se com as considerações de Cardoso (1999), no item 1.1 que destaca que a saúde mental é um estado de bem estar físico, mental e social e está diretamente ligado com o fato de ter pensamentos positivos sobre você. Fontana (2001), no item 1.2, expõe que uma das causas do estresse no trabalho, entre outros fatores, é a insegurança, o que também é registrado por Ferreira (2000) no item 1.3, que nos lembra que fatores intrapsíquicos, como a sensação de insegurança no emprego colabora para a pessoa manter-se

estressada. Nestas condições, a pesquisa demonstra que os profissionais analisados encontram-se em situação de estresse ocupacional no que diz respeito a este aspecto.

Em outro sintoma, o estudo apresentou que 80% do pesquisados sentem-se prejudicados emocionalmente devido ao trabalho, o que pode justificar as respostas da pergunta 13 em que a maioria afirma sentir vontade de procurar outro emprego. Sobre estes aspectos Cardoso (1999), no item 1.1, aponta que aquilo que você pensa e sente tem grande influência sobre a sua saúde ou doença. Cuidando bem da saúde física e mental, o indivíduo mantém-se feliz, íntegro e produtivo. Carvalho e Serafim (1995), no item 1.2, também se remetem sobre este aspecto salientando que o estresse é o ponto em que o indivíduo não consegue controlar seus conflitos internos, que está ligado ao prejuízo emocional, gerando excesso de energia originando fadiga, cansaço e euforia. Ballone (2005), no 1.2, reporta-se sobre as conseqüências do estresse no desempenho profissional apontando que o desgaste emocional a que os indivíduos são submetidos nas relações com o trabalho é fator muito significativo na determinação de transtornos relacionados ao estresse. Farber (1985), neste mesmo item, também atesta que o esgotamento pessoal é um dos fatores desencadeadores do estresse. Baccaro (1997), no item 1.3, focaliza que as conseqüências do estresse para as pessoas são prejudiciais, pois elas vão se tornando vulneráveis e frágeis tornando-se propensas a responder cada vez mais de modo drástico ao estresse.

Cabe ressaltar, neste contexto, as características da adolescência segundo Aberastury (1981) e a definição de Freitas (2002) sobre adolescência descritas no item 2.3. De acordo com a primeira autora, por se tratar de pessoa em processo

de desenvolvimento é complexo assegurar o limite (fronteira) entre o normal e o patológico durante a adolescência. Assinala ainda que seria anormal a presença de um equilíbrio estável durante a fase adolescente.

O jovem passa por desequilíbrios e instabilidades extremas, o que configura uma entidade semipatológica, que a autora denominou de “Síndrome normal da adolescência”, perturbadora para o mundo adulto, mas necessária para o adolescente, que neste processo vai estabelecer sua identidade.

Freitas (2002) concorda com esta idéia afirmando que

A adolescência é um dos momentos mais conturbados do percurso humano. Esta fase implica uma desestabilização dos processos e valores que eram anteriormente estabelecidos gerando com isto uma crise de perplexidade na medida em que estes valores e processos não podem ser utilizados de forma satisfatória neste momento de vida – período este que incomodam não só os pais como a todo grupo social (p. 35).

Relacionamos, pois, estas considerações com o resultado da pesquisa que revelou que 80% dos técnicos de Liberdade Assistida sente-se, algumas vezes, prejudicados emocionalmente no trabalho, haja vista que o trabalho com adolescentes exige muito da parte emocional do profissional em razão das características acima expostas. Ainda sobre este aspecto, Ballone (2005), no item 1.2, afirma que o tipo de desgaste a que as pessoas estão submetidas nos ambientes e as relações com o trabalho são fatores determinantes de doenças. Os agentes estressores psicossociais, como é o caso do prejuízo emocional, são tão potentes quanto os microorga-

nismos e a insalubridade no desencadeamento de doenças. Com esta mesma afirmação podemos associar as respostas da questão 3, na qual um total de 80% dos analisados, sendo este um percentual expressivo, afirmam sentirem-se frustrados no trabalho freqüentemente ou algumas vezes. Abreu (2002), no item 1.3, enfatiza que este aspecto é um dos sintomas do estresse ocupacional, tendo em vista que o trabalhador em estado de estresse perde o sentido da sua relação com o trabalho, sentido-se, portanto, frustrado.

60% dos técnicos de Liberdade Assistida responderam que sentem dores de cabeça algumas vezes e 20% sentem o mesmo incômodo freqüentemente, sendo esta outra consequência do estresse no trabalho de acordo com Ferreira (2000), no item 1.3, que elenca que os trabalhadores expostos a fatores de estresse podem desencadear perturbações funcionais, tais como sintomas do sistema nervoso central (por exemplo, dores de cabeça, desmaios e insônias). Por oportuno, destacamos que 60% dos entrevistados, ou seja, a maioria, afirmam sentir insônia algumas vezes, o que está diretamente ligado ao estresse ocupacional, conforme relata o autor supracitado. Ballone (2005), no item 1.2, também enfatiza a alteração do sono como fator determinante para o aparecimento do estresse ocupacional. Assim como Batista (1995), no item 1.3, descreve que o estresse pode causar dificuldades para dormir.

Este autor aponta ainda que a fraca concentração é um sintoma de estresse. Outro autor, Diniz (2006), no descrito item, ressalta esta mesma idéia afirmando que os estressados com o trabalho revelam limitações para se concentrar, sendo que do total de pesquisados 60% afirmam encontrar dificuldades para se concentrar algumas vezes e

apenas, (40%), a minoria declara que nunca sentem dificuldades para se concentrar.

No item 1.2, Perkins (1995) afirma que o estresse do trabalho é o produto da relação entre o indivíduo e o seu ambiente em que as exigências deste último ultrapassam as habilidades do trabalhador para enfrentá-las, o que pode acarretar num desgaste excessivo do organismo interferindo na sua produtividade, o que vem de encontro com o resultado da pesquisa, tendo em vista que um total de 60% dos profissionais responderam que trabalhar com pessoas o dia todo exige um grande esforço. Ainda relacionado a esta questão, Couto (1987), no mesmo item, destaca que o estresse ocupacional é um estado em que ocorre um desgaste anormal do organismo humano devido à incapacidade prolongada de a pessoa tolerar, superar ou se adaptar às exigências de natureza psíquica existente em seu ambiente de trabalho, sendo que atuar com adolescentes autores de atos infracionais exige psiquicamente do profissional, conforme o estudo demonstrou.

Cumprе salientar que de acordo com os dados expostos até o presente, observamos que os entrevistados apontam sintomas de estresse ocupacional. Curiosamente 100% deles responderam que estão satisfeitos com o tempo que disponibilizam para se divertirem/descansar e 100% sentem-se competentes para a execução do trabalho, o que nos permite pensar que não apresentam consciência dos sintomas que estão vivenciando intensificando ainda mais o quadro indicativo de estresse.

Por fim enfatizamos que os sintomas de estresse ocupacional identificados nos profissionais analisados foram significativos considerando, principalmente, o fato de que

quando o questionário foi aplicado, dos 5 técnicos pesquisados, 4 trabalham no projeto e com Liberdade Assistida há apenas 6 meses e 1 técnico atua há menos de 1 mês. Há de se realçar ainda que a jornada diária dos referidos profissionais equivale a 6 horas.

8. Recomendações para lidar e controlar o estresse ocupacional

Alguns pontos importantes a serem valorizados são recomendados neste trabalho, com o objetivo de auxiliar a lidar e controlar o estresse ocupacional. Não se pretende oferecer fórmulas prontas, mas ressaltar aspectos que possam orientar pessoas envolvidas com o assunto em questão.

Para Mazzoni (2007), é possível lidar e controlar o estresse ocupacional através de:

- gerenciamento do estresse;
- rebaixamento do nível de ansiedade;
- desenvolvimento de habilidades para adquirir compreensão maior sobre o estresse em ocorrências ou catástrofes. Identificando os agentes causadores do estresse, torná-los conscientes possibilitando o manejo inteligente do estresse para poder atuar em consequência e enfrentá-lo.

Segundo Quick (2001), as pessoas precisam de duas a cinco destas atitudes para lidar bem com o estresse: competência, atividades físicas, habilidades cognitivas para pensar diferente a respeito da situação que se apresenta, ter bons amigos, boa família e suporte social.

Murta (2005) focaliza que as respostas individuais de enfrentamento podem minimizar o impacto negativo do estresse ocupacional e o risco de adoecimento. Ao lado de intervenções individuais, as intervenções de interface (voltadas para a relação da pessoa com o ambiente de trabalho em aspectos como participação, autonomia e melhoria de trabalho em equipe) e as intervenções organizacionais combinadas (direcionadas a mudança em estressores situacionais presentes no ambiente de trabalho) também são eficazes para lidar com o estresse ocupacional.

Conforme Dias e Silva (2002), o desenvolvimento do auto-conhecimento é o primeiro passo, visto que desse modo a pessoa será capaz de identificar as situações que lhe causam estresse e perceber seu nível de tolerância a pressão.

Lipp (1996) destaca que cada pessoa pode assumir atitudes para lidar com o estresse ocupacional, tais como: conversar com um confidente sobre seus problemas; parar de pensar um pouco no problema quando estiver envolvido em uma situação problemática; se perceber que utiliza a raiva como uma maneira freqüente para responder a situações desagradáveis, tentar conter o impulso descarregando seu ódio através de uma atividade física; ocasionalmente, ceder; fazer algo pelos outros; fazer uma coisa de cada vez; evitar a imagem de onipotência; não fumar, não tomar café, ou beber em excesso; intensifique a conversa consigo mesmo; não se auto-medique.

Semelhantemente Silva (2002) ressalta algumas medidas que podem contribuir para lidar com o estresse ocupacional: fazer pausas freqüentes no trabalho, fazer exercícios físicos e de relaxamento, tirar férias regularmente, reservar algumas horas do dia para diversão, não se compro-

meter com muitas coisas para fazer ao mesmo tempo, ter alguém para desabafar, ter metas de vida, evitar situações que o deixam irritado. Algumas técnicas como yoga, meditação, exercícios respiratórios e de relaxamento também contribuem.

Ferreira (2000) acrescenta a importância de algumas medidas, tais como: *o controle sobre os fatores estressores* que pode envolver mudança de setor ou da situação do trabalho; planejamento da vida e ponderação da importância do trabalho na vida. *Mudança de atitudes e crenças sobre o estressor e si mesmo* que implica em: evitar crenças construtoras de estresse, como por exemplo, ter que ser perfeito sempre, ter que possuir controle sobre tudo, de agradar o tempo todo, olhar para o longo prazo, focar o lado positivo das coisas e evitar competição desnecessária. *Uso dos recursos disponíveis* diz respeito à busca de apoio social, de informações e de profissionais (médico, psicólogo etc). *Mudar as respostas aos estressores envolve*: melhorar a comunicação, ser afirmativo, aprender a expressar sentimentos, divertir-se, rir, ter “hobbies”.

O provérbio “é melhor prevenir que remediar” encerra uma sabedoria popular na medida em que realizar ações preventivas, incluindo em relação ao estresse ocupacional, significa em outras palavras antecipar-se de maneira a evitar danos e males que de certa forma trariam prejuízos ao indivíduo (GUIMARÃES; GRUBITS, 1999).

Conclusão

O estudo em sua discussão geral trata da relação entre estresse ocupacional e os técnicos de Liberdade Assistida de Diadema-SP e, neste contexto, pensamos que a questão da

manutenção da saúde mental é importante em todas as profissões (inclusive do técnico de Liberdade Assistida), já que é um pré-requisito para o desenvolvimento de qualquer atividade. Sobretudo há de se considerar que nos dias atuais as pessoas se envolvem cada vez mais com suas atividades cotidianas e profissionais não se importando devidamente com sua própria qualidade de vida, o que certamente contribui para o alto índice de trabalhadores afastados de seu exercício laborativo e encaminhados para clínicas psicológicas.

Partindo-se das afirmações dos autores citados e da análise dos dados referentes ao questionário aplicado, podemos inferir que os técnicos de Liberdade Assistida de Diadema-SP apresentam sintomas indicativos de estresse ocupacional. Este resultado levou a elaboração de orientações descritas no item 4, as quais podem ser moldadas e adaptadas, tendo em vista que cada caso é único. Ademais, estas recomendações não se encerram em si mesmas, devendo ser ampliadas de acordo com o avanço das pesquisas psicológicas.

Por analisar aspectos relacionados ao perfil psicológico, esta pesquisa aborda questões interessantes àqueles que se ocupam desta linha teórica. Apesar de modestas, suas discussões podem ser consideradas relevantes, dadas as dimensões e precisão dos dados. Entretanto, acredita-se que o universo psicológico revela uma amplitude que se converge em várias direções o que acarreta uma necessidade contínua de novos estudos.

Cabe salientar que este estudo também pode auxiliar profissionais que atuam na área de administração de empresas, pois traz informações acerca do estresse ocupacional e suas conseqüências, podendo contribuir ainda para que os trabalhadores, incluindo os técnicos de Liberdade Assistida,

reflitam sobre os cuidados que devem tomar, a fim de evitar o desenvolvimento de sintomas de estresse ocupacional.

O estudo trouxe contribuições para a autora como ampliação do conhecimento sobre estresse ocupacional, bem como no que concerne o trabalho exercido pelos técnicos de Liberdade Assistida que tem relação direta com o universo psicopedagógico.

Referências bibliográficas

ABERASTURY, A; KNOBEL, M. *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

ABREU, K. L. de; RAMOS, L. S; STOLL, I; BAUMGARDT, A; KRISTENSEN, C. H. Estresse ocupacional e síndrome de burnout no exercício profissional da psicologia. *Revista psicologia ciência e profissão*. 2002, n. 2, ano 22, p. 22-29.

ALBUQUERQUE, L. G.; FRANÇA, A. C. L. Estratégias de recursos humanos e gestão da qualidade de vida no trabalho: O stress e a expansão do conceito de qualidade total. *Revista de Administração*, v. 33, n. 2, p. 40-51, abr./jun. de 1998.

BACCARO, A. *Vencendo o estresse: Como detectá-lo e superá-lo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BALLONE G. J. *Estresse e trabalho*. Disponível em: <<http://www.psiqweb.med.br>>. Acesso em: 16 nov. 2007a.

_____. *Neurofisiologista das emoções – Psiquiatra Geral* 2002. Disponível em: <<http://www.psiqweb.med.br>>. Acesso em: 12 set. 2007b.

BATISTA, D. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM IV*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BAUCHER, F.; BENETT, A. *Vença o estresse*. São Paulo: Loyola, 1997.

- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. R. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1989.
- BOTH, T. *Estresse ocupacional*. Disponível em: <<http://www.segurancaotrabalho.com.br>>. Acesso em: 26 nov. 2007.
- BRASIL, Leis etc. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília, Convenção sobre os direitos da Criança. 2003, 119p.
- BRASIL, Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Sistema Nacional de Atendimento Sócio-educativo – SINASE*. Brasília: Conanda, 2006, 100p.
- CARDOSO, S. H. *Cuidando de sua saúde mental*. Disponível em: <<http://www.nib.unicamp.br>>. Acesso em: 23 nov. 2007.
- CARDOSO, W. L. C. D. Qualidade de vida e trabalho: uma articulação possível. In: Guimarães, L. A. M., Grubits, S. (Orgs.). *Série saúde mental e trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. 276 p.
- CARVALHO, A. V. de; SERAFIM, O. C. G. *Administração em recursos humanos*. V. 2. São Paulo: Pioneira, 1995.
- CHIAVENATTO, I. *Gestão de pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- COSTA, A. C. G. da. *A presença da pedagogia: métodos e técnicas de ação socioeducativa*. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 2001.
- COUTO, H. A. *Stress e qualidade de vida dos executivos*. Rio de Janeiro: Cop, 1987.
- DIAS, N.; SILVA, K. R. F. *O estresse e qualidade de vida*. Disponível em: <<http://www.inseget.com.br>>. Acesso em: 21 ago. 2002.

- DINIZ, D. Homens em alerta. *Revista Você S/A*. 102. ed., p. 88-93, dezembro de 2006.
- FARBER, B. Clinical psychologists perceptions of psychotherapeutic work. *Clinical psychologists*, 38,10-13.
- FERREIRA, J. M. *Saúde no trabalho*: Temas básicos para o profissional que cuida da saúde dos trabalhadores. São Paulo: Roca, 2000.
- FONTANA, D. *Estresse*: Faça dele um aliado e exercite a autodefesa. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1994.
- FREITAS, L.A. P. *Adolescência, família e drogas*: a função paterna e a questão dos limites. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.
- FREYSSENET, M. *L'invention du travail*, Futur antérieur (16), Paris, 1993.
- GARMEMAN, R. V. *O estresse na empresa e suas conseqüências*: recursos humanos foco a modernidade. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.
- GONIDE, P. I. C. *Análise do processo de integração do menor infrator ao meio social*. São Paulo: 1990.
- GUIMARÃES, L. A. M.; GRUBITS, S (Orgs.). *Série Saúde Mental e Trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- HELMAN, C. G. *Cultura, saúde e doença*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- HILGARD, E. R.; ATKINSON, R. C. *Introdução à psicologia*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. (Orgs.). *Dicionário houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: objetiva, 2001.
- LIDA, I. *Ergonomia*: Projeto e educação. 7. ed. São Paulo: Edgar Bucher, 2001.
- LAZARUS, R. S. *From Psychological stress to the emotions*: a history of changing outlooks. *Annual Review of psychology*, 44, 1-21, 1993.

- LIPP, M. N. (Org.). *Pesquisa sobre estresse no Brasil e saúde ocupação e grupo de risco*. São Paulo: Papirus, 1996.
- LIPP, M.N.; ROCHA J. C. *Stress, hipertensão arterial e qualidade de vida: um guia de tratamento ao hipertenso*. Campinas: Papirus, 1994.
- MARX, K. *O Capital. Crítica da economia política*. V. II, São Paulo: Civil. Brás, 1968.
- MAZZONI, J. *O estresse profissional na emergência*. Disponível em: <<http://www.bombeiros.com.br>>. Acesso em: 28 nov. 2007.
- MOLLER, C. *O lado humano da qualidade*. São Paulo: Pioneira: 1992.
- MURTA, S. G. Programas de manejo de estresse ocupacional: uma revisão sistemática da literatura. *Revista brasileira de terapia cognitiva comportamental*, v. 7, n. 2, São Paulo, dezembro de 2005.
- NETTO, S. P. *Psicologia da adolescência*. São Paulo: Pioneira, MEC, 1976.
- PEREIRA, I; MESTRINER, M. L. *Liberdade Assistida e prestação de serviço à comunidade: medidas sócio de inclusão social voltadas a adolescentes autores de ato infracional*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 1999.
- PERKINS, V. *Estresse: O ponto de ruptura*. São Paulo: Jovens médicos, 1995.
- QUEIRÓZ, J. J. *O mundo do menor infrator*. São Paulo: Cortez, 1987.
- QUICK, J. C. União contra o estresse. *Revista Mensal de saúde e segurança do trabalho*, São Paulo, 2001.
- ROSS, R. R.; ALTAMAIER, E. M. *Intervetion in occupational stress*. London: SAGE publications, 1994.
- SEYLE, H. *Stress: A tensão da vida*. São Paulo: IBRASA, 1959.

- SILVA, S. A. A. *Estresse*. Disponível em: <<http://www.rh.com.br>>. Acesso em: 21 ago. 2002.
- SOUSA, S. J. de. Quem cuida do cuidador? *Jornal saudavelmente*, Lorena, julho, 1999. p. 3.
- SOUZA, G. E. de S. *Qualidade, nível e estilo de vida*. Disponível em: <http://www.para crescer.com.br>>. Curitiba, 1999. Acesso em: 25 nov. 2007.
- STONER, J. A. F; FREEMAN, R. E. *Administração*. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.
- ZAGURY, T. *Limites sem traumas*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- ZAKABI, R. Stress: Ninguém está salvo desse mal moderno, mas é possível aprender a viver com ele. *Revista Veja*, V37, n. 6, p. 66-75, 11 de fevereiro de 2004.

História da Juventude, Delinqüência e Educação – 1890-1940

History of Youth, Crime and Education – 1890-1940

* recebido: 20/06/2008

* aprovado: 07/07/2008

Renata Bernardo

Mestre em Educação e professora assistente
da Universidade São Francisco/Bragança Paulista-SP

E-mail: brenatta@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa pretende discutir as relações entre educação, delinqüência e juventude, considerando tanto o estudo da construção da noção de delinqüência juvenil quanto o modo como a educação aparece nos discursos jurídicos enquanto fator de correção de jovens criminosos, relacionando estas construções a um contexto no qual se intensificam os aparatos de controle social, particularmente aqueles voltados para as classes populares, especificamente no final do século XIX e início do século XX. A pesquisa foi desenvolvi-

da considerando a discussão bibliográfica produzida no período sobre o tema, o levantamento de documentos históricos de caráter legislativo, como o Código Penal dos Estados Unidos do Brasil, o Código de Menores de 1927 – Código Melo Matos e o Código Penal de 1940, processos judiciais denominados Depósito de Menor, oriundos do Arquivo Judiciário da Comarca de Bragança Paulista-SP, com o intuito de investigar como as condições de pobreza, abandono e ócio dos jovens e crianças brasileiras, na primeira República, influenciaram a preleção de justificativas dos grupos dominantes no tocante às medidas públicas e privadas tomadas para a sua assistência, punição e formação.

Palavras-chave

História da Juventude – Criminalidade – Delinquência Juvenil.

Abstract

This research aims to discuss, in the indicated period and context, the relation between education, delinquency and youth, considering as much the construction of the juvenile delinquency notion study as the way how education is shown in the medical and juridical speech, in the sense as a correction factor for the juvenile criminals, relating these constructions to a context in which intensifies the social control apparatus, particularly those straight related to the popular mass. The research was developed considering the

bibliographical discussion produced in the mentioned time period about the subject, analysis on the historical documents of legislative nature, such as the United States of Brazil penal code, the Minor Code from 1927 – The Melo Matos Code and the 1940 Penal Code, lawsuits denominated minor storage from the Juridical Archive from Bragança Paulista, aiming to investigate the poverty conditions, abandon and inactivity of Brazilian youngsters and children in the First Republic, influenced the lecture of justification of the dominant groups towards the public and private measures taken for its assistance, punishment and formation.

Keywords

Juvenile History – Criminality – Juvenile Delinquency.

História da juventude, delinqüência e educação

Michelle Perrot (1996), em estudo sobre a juventude operária européia do século XIX, contemplou singularidades de seu cotidiano: os processos de escolaridade, a inserção no mundo do trabalho, as relações com a família, a fábrica, o amor e o casamento, abordando as especificidades desta categoria no que se refere ao lugar social de seus protagonistas, a classe trabalhadora. Cabe ressaltar que a história da juventude esteve por muito tempo ausente do campo de uma historiografia oficial, permanecendo objeto de estudo de outras áreas do conhecimento.

No Brasil, há um considerável número de trabalhos

historiográficos referentes à infância e à educação das crianças, o mesmo não podendo ser mencionado em relação aos jovens e à juventude, sobre os quais há uma incidência maior de estudos de matriz sociológica. No que se refere à juventude, observa-se uma grande dificuldade em categorizar este grupo, em razão das diferentes concepções quanto à idade, passagem para a vida adulta, bem como às mudanças sofridas na configuração desta categorização, no decorrer da história. É preciso destacar, também, uma ausência histórica de políticas públicas direcionadas aos jovens que ultrapassem o mero assistencialismo e um constante processo de aproximação entre o jovem pertencente às classes populares e a criminalidade, que pode ser identificado nos textos legais e nas falas médicas, entre outros discursos.

Um leque de condições sociais aponta para processos de desigualdade da juventude brasileira. Os noticiários, a mídia, as instituições de ensino, a família, estatísticas, enfim, a sociedade se indaga cotidianamente sobre os direcionamentos da juventude. Crimes, processos violentos, pobreza, trabalho, maternidade e paternidade, processos de alienação, o envolvimento com entorpecentes, entre outras condições, formam um conjunto de variáveis que indicam outros rumos para a pesquisa e o estudo sobre a juventude, na perspectiva do encontro de meios para o entendimento das questões que as envolvem.

Sposito (1997) expõe que o tema da juventude constituiu-se um campo de debate político e público que apenas nas últimas décadas do século XX foi sendo incorporado pela sociedade. Esse processo foi e é oriundo da grande incidência de demandas sociais, políticas e econômicas que colocaram a juventude, principalmente a juventude pobre, em

evidência por causa de seu envolvimento e permanência em situações de violência, crime e contravenção.

O interesse pela categorização da juventude foi intensificado nas primeiras décadas do regime republicano, precisando ser compreendido como parte de um contexto mais amplo e de um conjunto de dispositivos elaborados por setores da elite para controlar as classes populares. As elites viam nos sujeitos pertencentes às camadas populares: uma ameaça. Isso se configurou principalmente pela necessidade de re-elaboração da noção de classe trabalhadora no Brasil diante do fim da escravidão, havendo uma preocupação com a construção da identidade nacional, a inserção de imigrantes, as aglomerações urbanas, ou seja, com mudanças que colocaram os sujeitos pobres em um processo de aproximação da sua condição social à criminalidade.

Muitos eram os fatores que influenciavam a sociedade nesse período e dentre eles a constituição de um quadro de trabalhadores livres constituía-se no principal elemento de consolidação do capitalismo e da República. A substituição da mão-de-obra escrava pela livre representava um dos principais objetivos e interesses das elites no novo regime que pressupunha outro movimento dos sujeitos e seus lugares sociais. Ortiz (1989, p. 19) ressalta que: “Como fato político a Abolição marca o início de uma nova ordem onde o negro deixa de ser mão-de-obra escrava para se transformar em trabalhador livre”. Neste sentido ainda, Kowarick (1987, p. 10) aponta que:

Contudo, submeter pessoas para que vendam sua força de trabalho não é algo que se possa fazer de um momento para outro. Ao contrário, a formação de um mercado de mão-de-obra livre foi um longo e tortuo-

so percurso histórico marcado, no mais de vezes, por intensa coerção e violência.

Assim, a sociedade brasileira passou por mudanças que constituíram-na mediante a circulação de ex-escravos, imigrantes, jovens, mulheres pelas cidades, promovendo uma outra dinâmica social e econômica.

Partindo desses questionamentos que atingem a juventude contemporânea, o conhecimento histórico sobre a categoria apresenta-se como um suporte epistemológico para a elucidação dos processos de constituição histórica e social da juventude brasileira nas diferentes conjunturas, tempos e espaços brasileiros.

Sob este aspecto, o caráter punitivo das medidas direcionadas à delinqüência juvenil era de prevenir, curar e educar e, neste contexto, educação e medicina caminhavam juntas, pois a educação empreendida aos sujeitos delinqüentes, principalmente os jovens, calcava-se nos preceitos médico-higienistas e científicos em evidência do período.

Mediante tal perspectiva, este estudo pretende discutir as relações entre juventude, delinqüência e educação considerando tanto o estudo da construção da noção de delinqüência juvenil quanto o modo como a educação aparece nos Códigos Penais e nos discursos médicos enquanto fator de correção para os jovens criminosos, identificando quais as fronteiras delimitadoras e diferenciadoras da categoria juventude no contexto do início da República brasileira, no qual se intensificam os aparatos de controle social, particularmente aqueles voltados para os sujeitos das classes populares.

Neste sentido, a análise de documentos do Judiciário da Comarca de Bragança Paulista-SP, do período do final do século XIX e início do século XX, que envolvem uma juventude

de pertencente às camadas populares da sociedade brasileira do início da República – aquela caracterizada pela condição de pobreza, abandono, crime e contravenção, teve como objetivo historicizar a realidade destes protagonistas e, no que se refere às especificidades de um estudo historiográfico da educação brasileira, identificar quais práticas educativas foram direcionadas para esta juventude.

Assim, faz-se necessário ressaltar que no início da República o campo educacional constituía-se pautado em conceitos e discursos oriundos de diversas áreas, principalmente das classes médicas e jurídicas, em meio a um processo de intersecção entre esses discursos, que precisamente nas primeiras décadas do século XX ancorou-se no movimento da Escola Nova. Nesse movimento, dentre outros temas, as falas médicas, os discursos jurídicos e criminológicos e as legislações penais tratavam da problemática da delinquência juvenil instituindo práticas de correção e educação empreendidas por processos terapêuticos, preventivos e de reabilitação dos sujeitos caracterizados como propensos delinquentes. O discurso relacionado à juventude das camadas populares caracterizava-se pela ênfase na falta, na pobreza, na violência e pela necessidade da aplicação de medidas preventivas que fossem eficazes no combate à delinquência, crime, abandono, mendicidade, vadiagem e ócio.

Sob este aspecto, o caráter punitivo das medidas direcionadas à delinquência juvenil era de prevenir, curar e educar e, neste contexto, educação e medicina caminhavam juntas, pois a educação empreendida aos sujeitos delinquentes, principalmente os jovens, calcava-se nos preceitos médico-higienistas e científicos em evidência do período.

Discutir as relações entre juventude, delinquência e

educação considerando tanto o estudo da construção da noção de delinqüência juvenil quanto o modo como a educação aparece nos Códigos Penais e nos discursos médicos enquanto fator de correção para os jovens criminosos é identificar quais as fronteiras delimitadoras e diferenciadoras da categoria juventude no contexto do início da República brasileira, no qual se intensificam os aparatos de controle social, particularmente aqueles voltados para os sujeitos das classes populares.

O regime republicano, para legitimar-se, fez um grande investimento educativo, do qual a expansão da rede escolar foi apenas uma das facetas, sendo que outras instituições educativas, tais como hospícios, colônias correccionais, prisões, orfanatos e asilos, compreendem os lugares de abrangência de sistemas educacionais destinados à juventude criminosa.

A criação de diferentes instituições e práticas educativas voltadas para a formação e correção dessa juventude constituiu instrumentos de controle social, de construção da noção de delinqüência juvenil e do perfil do jovem delinqüente. A juventude criminosa não deveria ser apenas retirada das ruas; não bastava isolá-la. Era preciso confinar, corrigir, disciplinar, educar para o trabalho. A atividade produtiva emergia como possibilidade de recuperação desses sujeitos. O trabalho tornava-se, assim, simultaneamente, castigo e redenção.

A educação brasileira ganhava novas caracterizações no que se referia ao surgimento de propostas educacionais e iniciativas públicas e particulares para o ensino, principalmente para a juventude, com o intuito de formar o trabalhador sadio, disciplinado e moralmente conduzido para o tra-

balho, paralelamente à necessidade de controlar socialmente o contingente que se formava nas ruas visto como propenso à criminalidade.

Ao investigar-se a legislação, os juristas, os criminologistas e os processos “Depósito de Menores” do início da República, teve-se por objetivo identificar qual foi o sistema educativo direcionado para a juventude potencialmente perigosa, bem como as relações de poder estabelecidas entre a lei, sua aplicabilidade e os sujeitos em questão: os jovens pobres, no tocante à delimitação de um período da vida não historicizado, a juventude.

No que se refere aos processos judiciais envolvendo jovens e crianças do início do século XX, do Judiciário da Comarca de Bragança Paulista não há uma referência direta à educação e processos escolares para a juventude das camadas populares, mas, há indicadores de diferentes processos educativos voltados para estes jovens. Contudo, há uma preocupação explícita de uma educação voltada para a formação para o trabalho e não com a escolarização desta juventude. Tal formação para o trabalho se daria através do ensino de ofícios em instituições, colônias industriais ou agrícolas bem como o aprendizado com a família nas oficinas das próprias casas. Assim, as legislações ao indicarem a correção dos jovens com o ensino para o trabalho estabeleceram o caráter dos sistemas educativos desenvolvidos para a juventude pobre, abandonada e criminosa dos primeiros tempos republicanos.

Analisando os artigos do Código de Menores Melo Matos de 1927, percebe-se a autoridade do juiz de Direito no que se refere à leitura aos processos e destinos dos menores mediante um processo de classificação e controle dos jo-

vens. Os artigos que informam sobre a questão do pátrio poder e o processo de Depósito de Menor demonstram claramente uma sociedade configurada por medidas que reservavam um lugar para os jovens pobres da primeira República atrelado a processos de regulamentação e normatização. Os artigos visam também regulamentar os jovens órfãos e aqueles que possuem herança em um movimento de controle familiar e regularização de seus destinos, seja para parentes próximos seja para particulares ou instituições.

Nos processos analisados, a situação irregular dos jovens chegava de várias formas ao juiz de Direito da Comarca de Bragança Paulista-SP, ou por reclame dos pais, ou por terem sido cometidas atitudes consideradas prejudiciais à ordem da sociedade, ou por terem se rebelado contra alguma realidade estabelecida, sendo considerados propensos delinquentes.

Nos respectivos arts. 55 e 56 do Código de Menores Melo Matos a questão efetiva do procedimento de “Depósito de Menor” elucida as considerações efetuadas, constando que

A autoridade, a quem incumbir a assistência e protecção aos menores, ordenará a apprehensão daquelles de que houver noticia, ou lhe forem presentes, como abandonados os depositará em logar conveniente, o providenciará sobre sua guarda, educação e vigilância [...] (Código de Menores Melo Matos, 1927).

O Código de Menores Melo Matos de 1927 foi a primeira legislação direcionada exclusivamente para atender às questões das crianças e jovens da República, o chamado menor. Esse código foi instituído mediante um contexto de afirmação da República brasileira e em meio a um processo

de inserção e elaboração de preceitos científicos na sociedade representando uma resposta ao “agravamento dos conflitos sociais que o Brasil vivia naquela época” (FERLA, 2005, p. 250).

Lara (2006, p. 11-13) enfatiza que

[...] a lei e a justiça deixaram de ser vistas como simples instrumentos de dominação de classe para se configurarem como recursos que poderiam ser apropriados por diferentes sujeitos históricos que lhes atribuíam significados sociais distintos [...].

Dessa forma, a pesquisa no campo da história social envolvendo legislações e processos judiciais tem como principal característica e objetivo investigar como se constituíram, em diferentes tempos e espaços da história, as relações entre as sociedades e o poder legal.

Os processos judiciais e as legislações passam a constituir um arcabouço de fontes inesgotáveis numa perspectiva de construção de um trabalho historiográfico que tem por objetivo a problematização e a emergência dos conflitos nas relações sociais. Com efeito, as legislações e processos que envolvem jovens são documentos que devem ser problematizados com o intuito de fazer emergir as relações de conflito e de poder que construíram perfis de crime, delinquência e contravenção da juventude brasileira.

Um discurso jurídico, criminológico e médico direcionou as regras impostas para a circulação e permanência dos sujeitos nos espaços públicos, como também as ações e práticas disciplinares. Tais ações ultrapassavam o espaço das fábricas, avançando para as ruas, bairros e moradias dos

sujeitos das classes populares, em particular os trabalhadores pobres, através de uma política de saneamento urbano com a instalação de redes de esgotos, canalização de água e implantação de regras de habitação.

Foucault (1996, p. 1-20), em “A ordem do discurso”, propõe que seja considerado a partir de suas práticas, pois são as “práticas discursivas que, instituem figuras sociais, constroem identidades e objetivam o fato histórico, dando-lhe visibilidade e imprimindo-lhe um sentido determinado”, considerando o discurso como acontecimento em “função de uma determinada lógica ou racionalidade, no tocante à historicidade e à singularidade de determinadas práticas sociais”.

Para Foucault (1996, p. 1-10), “desvendar a relação entre as práticas discursivas e os poderes que as permeiam, delineando artifícios que moldam e controlam os discursos na sociedade”. Para ele, “as verdades são do tempo e os discursos são dispositivos de verdades e de poder existindo, assim, não estruturas de poder e sim relações de poder”, concluindo que é na relação de poder que se produz o discurso.

Na legislação do início da República brasileira a educação direcionada para os jovens propensos à delinquência compreendia o envio desses sujeitos a estabelecimentos disciplinares industriais, os quais pressupunham uma rotina de aprendizagem para o trabalho na fábrica, entendendo-se que o jovem, ao sair dessa instituição, já teria um ofício para se enquadrar na sociedade que se firmava industrial e capitalista.

Diante de um contexto de reorganização da sociedade brasileira, as idéias científicas do crime credenciavam as decisões e reformas das elites brasileiras no que se referia à promoção da ordem social em meio a um processo de normatização e classificação dos sujeitos, principalmente dos jovens. Ferla (2005, p. 248) ressalta que

[...] uma luta histórica dos positivistas, na qual contaram com muitos aliados, era o reconhecimento da menoridade enquanto categoria especial: a ela deveria corresponder uma justiça e instituições de internamento específicas.

O autor (2005, p. 248) expõe ainda que

a classificação, que deveria atingir a construção de grupos cada vez mais específicos e mais próximos ao indivíduo, não poderia ser viabilizada sem que antes começasse pelos grandes grupos e categorias sociais. E desde tais patamares, quanto maior a diferenciação alcançada, maior seria a eficácia terapêutica.

Nesse sentido, para a criminologia positivista, os jovens e crianças caracterizaram-se categorias específicas, as quais, deveriam ser reconhecidas com suas especificidades em prol do desenvolvimento de medidas para o cuidado da delinqüência juvenil. A necessidade da elaboração de medidas profiláticas que promoveriam o tratamento do delinqüente expunha a associação cientificista patológica da delinqüência.

Influenciadas pelas idéias da Escola Positiva as elites governantes brasileiras fomentaram a criação de instituições próprias para a juventude e a infância, abrindo neste sentido, abrigos, asilos, casas de correção, hospícios e institutos disciplinares, bem como instituíram legislações próprias direcionadas aos delinqüentes juvenis.

Como enfatiza Alvarez (1996, p. 192),

assim, os juristas brasileiros parecem ter visto nas ações ilícitas de crianças e jovens e de sua presença nas ruas, a ameaça de um crescimento incontrolável da criminalidade futura, de uma desagregação social progressiva, fruto da ausência de uma política preventiva voltada para as crianças e jovens moralmente abandonados.

Um discurso higienista de matriz ligada aos saberes dos médicos orientou as diversas práticas de controle destinadas à preservação da ordem pública, bem como de prevenção da criminalidade nas cidades no início da República. Os médicos higienistas salientavam a preocupação em limpar os espaços públicos para melhor fiscalizá-los. Contudo, a limpeza das cidades passou pelos comportamentos dos sujeitos e de suas famílias, tornando urgente uma interferência dos médicos para a transformação dos costumes e hábitos das classes populares.

Os discursos médico-higienistas apontavam para o surgimento de um processo de incidência e proliferação de aspectos delinqüentes nos sujeitos das camadas populares da cidade. As regiões centrais das cidades configuravam verdadeiros focos de criminalidade e aprendizagem da delinqüência, principalmente entre a juventude.

Neste sentido, as práticas de disciplina e controle da sociedade visavam normatizar e adequar a juventude ao novo regime por meio de uma intervenção direta em seus comportamentos mediante processos legislativos e educacionais. Assim, todo e qualquer comportamento diferenciado caracterizava-se como uma patologia em um movimento de associação da transgressão com a ciência. Tais ações de disci-

plina tinham a intencionalidade de atingir um contingente considerado potencialmente perigoso, sendo um dos fundamentos principais o desenvolvimento de uma prevenção da criminalidade e da delinqüência.

Ferla (2005, p. 246-247) ressalta que as concepções médicas estavam ligadas às idéias de Lombroso e da Escola Positiva no que se referia à visão científica do crime e suas formas de prevenção, salientando que, mesmo havendo essa importação de idéias, havia uma releitura das ações e pensamentos dos cientistas brasileiros, em especial no período da década de 30 do século XX, em relação ao desenvolvimento de práticas para o controle da delinqüência juvenil. Como informa o autor, “A concepção de um desenvolvimento do criminoso se dava por regra na infância e juventude”, o que modificou-se nas primeiras décadas do século XX, quando, para os intelectuais brasileiros, tais tendências seriam “um sinal de alarme”, que denunciavam um “desvio”, uma anomalia do desenvolvimento “normal”. Influenciados pelas teorias biodeterministas, os médicos e juristas brasileiros consideravam mais o teor do “conceito de predisposição em detrimento dos determinismos mais absolutos dos tempos de Lombroso”.

Com o intuito de se desenvolver uma profilaxia do crime, o olhar dos pensadores sobre a infância e juventude também se relacionava com a perspectiva determinista na explicação da delinqüência, desvinculando-se da idéia do criminoso nato e irrecuperável, para a idéia da correção que eliminaria as tendências criminosas.

Estas correções ocorreriam no âmbito da educação e medicina mediante o desenvolvimento de medidas

profiláticas que corrigiriam as deficiências dos sujeitos logo na infância e juventude. Portanto, um dos objetivos das elites na República foi a criação de meios que contribuíssem para esse processo. Dentre as iniciativas, estavam as instituições de normatização. Tais instituições tratariam da questão do menor delinqüente pautadas nas teses positivistas com o objetivo de atingir o maior número possível de jovens que estivessem em situação irregular com a justiça rumo à delinqüência promovendo uma eficiente profilaxia do crime.

Nesse sentido, as causas da delinqüência deveriam ser combatidas através de procedimentos científicos que indicariam a cura para o problema da delinqüência. Faz-se necessário ressaltar que os discursos médicos reconheciam as questões sociais como possibilidades de causas para a delinqüência e a criminalidade, mas a ênfase estava em causas ligadas aos conceitos científicos.

A educação emergia enquanto viés de formação e adequação da população e, principalmente, das crianças e jovens, para o novo quadro social, conduzindo os saberes necessários para uma nova vivência social e de trabalho, ganhando visibilidade por parte da sociedade e das esferas políticas enquanto legitimadora do estado republicano e nacionalista e propulsora de mecanismos de controle social.

A escola, além da função da aprendizagem das primeiras letras, possuía um caráter disciplinador no tocante à tentativa de controlar a criminalidade, a delinqüência e a desordem social por meio da retirada dos jovens das ruas e becos das cidades e do combate à ignorância e ao analfabetismo, no que se referia à difusão do ensino (TRINDADE, 1998, p. 41). Moral, religião, higiene e trabalho entravam no caldeirão dos elementos necessários para a formação dos

sujeitos que deveriam enquadrar-se nos moldes capitalistas que vigoravam em uma sociedade cientificista.

Carvalho (2003, p. 13) aponta que a proposta escolanovista, que visava à modernização das escolas, à formação de estatutos e à racionalização e sistematização dos processos educacionais, tinha como intenção caracterizar a educação como instrumento homogêneo para o projeto republicano de formação do cidadão e da cultura brasileira, concomitantemente à sua configuração de veículo de controle social. Nesse último aspecto, legitimando o discurso autoritário presente no projeto renovador da educação.

A escola atingia uma outra ordem social, que vinha sendo implantada pela industrialização e concentração urbana, apresentando recursos para moldar os costumes às exigências do trabalho industrial, disciplinando o corpo e o espírito de acordo com o ritmo da fábrica. Nessa perspectiva, era o discurso de uma escola organizada nos referenciais da indústria, ou seja, hierarquizada, com a valorização de aptidões individuais dos sujeitos, mediante critérios de competição, estruturas do ensino escolar e profissional como um processo de disciplinarização dos jovens por meio da educação para o trabalho, e conseqüentemente, para a ordem pública (CARVALHO, 1998, p. 151).

Ao lado da medicina social e da engenharia sanitária, a educação escolar, sobretudo o ensino primário e profissional, exerceu importante função no processo de moralização e ajustamento dos sujeitos das classes populares (MORAES, 2003, p. 161).

Um discurso médico de aproximação da pobreza com a doença e o ócio legitimava as práticas e idéias educacionais, pautadas nos preceitos científicos e, simultaneamente, no movimento escolanovista. Como aponta Carvalho (1998,

p. 141), a imagem dos sujeitos pobres associava-se ao “[...] doente e indolente, apático e degenerado, perdido na imensidão do território nacional [...]”.

As elites ancoravam-se no escolanovismo enquanto propulsor de “novos” conceitos, projetos e métodos pedagógicos. A concepção da Escola Nova era de que ela salvaria a educação pela técnica e pela ciência mediante a inserção de concepções científicas da corrente taylorista de racionalização e cientificidade no que se refere à lógica de funcionamento e organização das instituições e à consideração das habilidades e competências individuais dos sujeitos.

Os discursos e, conseqüentemente, as práticas educacionais para essa juventude tinham a intenção de desenvolver os sujeitos nos aspectos físico, intelectual e moral, por meio de um sistema de valorização das competências e habilidades individuais, e no âmbito do trabalho pretendia-se utilizar desses conceitos como instrumentos de seleção e qualificação dos trabalhadores.

As concepções de controle e normatização da sociedade no início da República, respaldadas pelos conhecimentos criminológicos voltados para a prevenção da delinqüência e da criminalidade, tinham na juventude esfera de circulação com o objetivo de combater as predisposições criminais em um período da vida que se caracteriza por mudanças e direcionamentos.

O Código de 1927 não implicou somente uma nova reformulação do controle social, mas criou dispositivos que implicaram leis direcionadas para a regularização do trabalho de crianças e jovens, estabelecendo um tratamento jurídico-penal especial para os jovens considerados potencialmente perigosos, reservando, sobretudo, medidas normalizadoras e moralizadoras.

O Código de Menores de 1927 caracterizou a condição de abandono dos jovens como ponte para o crime, considerando os menores nessas condições como vadios, mendigos e libertinos. A questão da predisposição à delinquência, e assim de uma postura preventiva em relação ao crime, pontuou e manteve-se nas entrelinhas das medidas punitivas e de reeducação do Código, como conclui Alvarez (1996, p. 234):

Por estes dispositivos, percebe-se que o espírito mais geral do Código está plenamente de acordo com os ideais da Escola Positivista, apoiada nas idéias de Lombroso. A começar pela mudança do caráter da ação penal, que se transforma, sobretudo, em ação preventiva e recuperadora. Como bem caracteriza uma comentadora da época, a ação do juiz frente aos menores se desdobra em ação de proteção, de prevenção, de vigilância, de correção, de moralização, etc., mas de nenhuma forma em ação propriamente penal.

Os limites estabelecidos pelo Código resultaram em frentes que posicionaram os jovens na Primeira República no que se refere aos seus lugares sociais de trabalho, responsabilidade civil etc. Como exemplo, o jovem abandonado ou criminoso de 18 anos ficaria submetido ao regime estabelecido pelo Código, o jovem de 14 anos seria considerado sem responsabilidade no processo penal e aqueles com mais de 14 anos e menos de 18 anos seriam submetidos à “processo especial” conforme demonstram os paralelos estabelecidos nesta legislação. O Código alterou ainda a idade penal, criando categorias imprecisas para definir em que circunstâncias o jovem era criminoso ou contraventor, deixando para o juiz estabelecer quem era o “menor abandonado”, o “perver-

tido” ou em “perigo de o ser”, podendo dessa forma promover-se um nivelamento da punição e identificação do jovem em questão, como segue, respectivamente, nos arts. 68 e 69:

O menor de 14 annos, indigitado autor ou cumplice de facto qualificado crime ou contravenção, não será submettido a processo penal de, especie alguma; a autoridade competente tomará sómente as informações precisas, registrando-as, sobre o facto punivel e seus agentes, o estado physico, mental e moral do menor, e a situação social, moral e economica dos paes ou tutor ou pessoa em cujo guarda viva. O menor indigitado autor ou cumplice de facto qualificado crime ou Contravenção, que contar mais de 14 annos e menos de 18, será submettido a processo especial, tomando, ao mesmo tempo, a autoridade competente as precisas informações, a respeito do estado physico, mental e moral delle, e da situação social, moral e economica dos paes, tutor ou pessoa incumbida de sua guarda. (sic)

O Código possuía medidas punitivas ambíguas, ao considerar que os jovens de 14 anos seriam “improcessáveis”. Já em relação aos maiores de 16 anos e menores de 18, o Código previa que seriam “internados em estabelecimento especial” quando evidenciassem periculosidade. Para os jovens “maiores de 18 e menores de 21 anos, incidiria a atenuante da menoridade”, submetendo-se os processos às decisões dos juízes. Nesse sentido, o Código, ao determinar os limites de idade, estabelecia as fronteiras da categoria juventude do início da República brasileira: o menor, o jovem pobre.

Os dispositivos referentes à regulamentação do tra-

balho de crianças e jovens apontam para uma realidade ambígua e complexa, institucionalizando o jovem pobre, abandonado, delinqüente no menor. O Código parece ter representado, diante os problemas colocados pela juventude pobre, trabalhadora e abandonada no período, um projeto para essas questões que deu certo, e legitimou os limites que possibilitaram a categorização de um grupo específico da sociedade, a juventude.

Ao classificar os jovens e crianças da República, o Código de Menores de 1927 incorpora as principais idéias defendidas pela nova escola penal, tal como o conhecimento e a classificação dos criminosos, a individualização, estabelecendo-se como mais uma estratégia ampla de normalização das classes populares.

Nos processos analisados, a situação irregular dos jovens chega de várias formas ao juiz de direito da Comarca de Bragança Paulista-SP, ou por reclame dos pais, ou por terem sido cometidas atitudes consideradas prejudiciais à ordem da sociedade, ou por terem se rebelado contra alguma realidade estabelecida, sendo considerados propensos delinqüentes.

Os processos Depósito de Menor denunciam os caminhos e os descaminhos trilhados pela juventude pobre brasileira no início da República.

Ao analisar o processo “Depósito de Menor” de 23 de maio de 1935, referente a um jovem com idade de 12 anos denominado Nicanor Pedroso de Souza, pôde-se identificar a vulnerabilidade dos processos aos quais os menores eram submetidos. Nicanor morava na casa de seu padrinho Francisco Maiolino, “lavrador, residente e domiciliado na cidade de Bragança Paulista-SP”. O documento define que Nicanor possuía pai “incógnito” e que a mãe era “prostituta”.

Concomitantemente à necessidade de um cuidado especial, o jovem delinqüente estava à verificação das condições dos pais e tutores desses jovens mediante um processo de controle dessas famílias através da regulamentação da situação dos jovens. Entretanto, o alvo das práticas intervencionistas e disciplinadoras era a família das camadas populares. A família pobre foi compreendida como carente de recursos morais e intelectuais para educar seus filhos, que se encontravam em situação de risco e periculosidade pela sua própria condição.

As disparidades presentes nos processos analisados no estudo apontam para lacunas existentes na aplicação da legislação especial para os menores no início da República. É perceptível que os jovens pobres brasileiros permaneciam sob a guarda de pessoas que não possuíam nenhum parentesco em troca de casa, comida e préstimos domésticos etc. É fato também, que, estes jovens não possuíam escolaridade formal concluída e também não freqüentavam as escolas de primeiras letras do início do século XX, enfim, sua formação consistia no aprendizado da leitura e da escrita e principalmente de algum ofício que, lhe seria útil para sua sobrevivência. Parece que manter estes jovens sob guarda em troca de seus préstimos era um bom negócio, que somente passava a criar empecilho mediante alguma denúncia ou pela procura dos pais e parentes.

Em um momento em que a necessidade da reorganização da sociedade brasileira encontrava-se em primeiro plano, a realidade da juventude pobre parece ter sido configurada por tentativas de normatização e regularização que direcionaram-na para um contexto de exploração, trabalho e subjugação.

Conclusão

Nas fontes selecionadas e analisadas para este estudo não há uma referência direta à educação e processos escolares para a juventude das camadas populares, mas, há indicadores de diferentes processos educativos voltados para estes jovens. Contudo, há uma preocupação explícita de uma educação voltada para a formação para o trabalho e não com a escolarização desta juventude. Tal formação para o trabalho se daria através do ensino de ofícios em instituições, colônias industriais ou agrícolas, bem como o aprendizado com a família nas oficinas das próprias casas. Assim, as legislações ao indicarem a correção dos jovens com o ensino para o trabalho estabeleceram o caráter dos sistemas educativos desenvolvidos para a juventude pobre, abandonada e criminosa dos primeiros tempos republicanos.

Iniciativas públicas e privadas no âmbito do ensino para o trabalho surgiram com o intuito de suprir as necessidades vigentes, paralelamente à necessidade de controlar socialmente o contingente que se formava nas cidades. As condições de pobreza, abandono, ócio, imigração e migração dos sujeitos abarcavam a preleção de justificativas das elites no que se referia ao trabalho, enquanto elemento formativo e regenerador, principalmente das crianças e dos jovens. Moral, saúde e trabalho estavam presentes nestas propostas educacionais elitistas, enquanto elementos necessários para uma boa formação e aceitabilidade social, em contrapartida com seu papel metafórico de vendas ocultando os verdadeiros lugares sociais à que o sistema reservava para a juventude das camadas populares.

Contudo, o Código de Menores Melo Matos, de 1927, a primeira legislação especial para crianças e jovens do Brasil

foi criado tendo como pano de fundo os preceitos cientificistas da Escola Positiva e de Lombroso que, influenciaram os juristas brasileiros na realização de reformas na justiça criminal brasileira ao longo da primeira República brasileira. As idéias discriminatórias da antropologia criminal credenciaram o Código de Menores Melo Matos de 1927 nos processos de atendimento, proteção, defesa, processo e julgamento dos menores criminosos brasileiros. Este Código assumiu a tarefa de direcionamento e reformulação da legislação para a juventude brasileira através de articulações que visaram solucionar as problemáticas pertinentes às condições de abandono, pobreza, trabalho e delinqüência da infância e da juventude.

O discurso médico das fontes permite expor que o discurso pedagógico não estava ausente e sim se ancorava no discurso médico. O trabalho, sua influência no processo de disciplinarização dos sujeitos como estratégia na busca da estabilização social constava nos discursos médicos como elemento reformador e educacional, seja na prisão, na fábrica, na casa de correção. A medicina se apresentava com todo um otimismo científico portador e o trabalho enquanto objeto de regeneração e correção dos sujeitos se transformou em elemento essencial para a elaboração de uma eficaz profilaxia da delinqüência juvenil.

Portanto, neste contexto a sociedade brasileira através das legislações, de processos disciplinares e da incidência de processos de ensino para o trabalho, instituiu os lugares da juventude pobre. Os processos “Depósito de Menor” selecionados para esta pesquisa demonstram que estes lugares dependiam de inúmeros fatores e principalmente da aplicação da legislação especial para menores no que se referia ao tratamento da questão do pátrio poder, da tutela e do

direcionamento de menores pobres, órfãos e delinqüentes para instituições, tutores, particulares etc.

A análise dos processos, bem como das legislações, aponta para a ambigüidade e complexidade com que os poderes legislativos lidaram sobre questões da juventude pobre, abandonada, órfã, criminosa e delinqüente, delineando os caminhos tortuosos que a regularização da situação destes sujeitos percorriam. Tais caminhos indicam que os direitos e deveres destes sujeitos modificavam-se de acordo com outros interesses envolvidos, mostrando que tais jovens representavam mão-de-obra acessível e fácil para a sociedade republicana e que orientá-los e direcioná-los para um contexto de adequação e normatização da sociedade de trabalho industrial que se firmava foi tarefa urgente para as elites.

As representações pontuadas nesta análise, no tempo e contexto proposto, no Brasil, demonstram algumas implicações no que se referiu à abordagem da juventude brasileira, suas relações entre educação e trabalho e no caráter institucionalizador pretendido às crianças e jovens pertencentes às camadas populares do Brasil, pelos grupos dominantes durante a primeira República.

Referências bibliográficas

ALVAREZ, Marcos César. Bacharéis, criminologistas e juristas: saber jurídico e nova escola penal no Brasil (1889-1930). 1996. (Tese Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Sociologia, USP, São Paulo.

BRASIL. *Código de Menores Mello Mattos*. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 15 set. 2006.

- CARVALHO, José Murilo. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a república e outros ensaios*. Bragança Paulista-SP: EDUSF, 2003.
- _____. *Molde nacional e fôrma cívica*. Bragança Paulista-SP: EDUSF/IPHAN/ CDAPH, 1998.
- FERLA, Luis A. C. *Feios, sujos e malvados sob medida*. Do crime ao trabalho, a utopia médica do biodeterminismo em São Paulo (1920-1945). 2005. (Tese Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História, USP-SP.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.
- _____. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.
- KOWARICK, Lúcio. *Trabalho e vadiagem*. A origem do trabalho livre no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- LARA, Silvia Hunold; MENDONÇA, Joseli Maria Nunes (Org.). *Direitos e justiças no Brasil: ensaios de história social*. Apresentação. Campinas-SP: UNICAMP, 2006. p. 417-456.
- _____. *Direitos e justiças no Brasil: ensaios de história social*. Apresentação. Campinas-SP: UNICAMP, 2006. p. 9-22.
- MORAES, C. S. V. *A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no estado de São Paulo (1873 a 1934)*. Bragança Paulista-SP: EDUSF, 2003.
- SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPED, maio/jun./jul./ago. de 1997, set./out./nov./dez. de 1997, n. 5 e 6, p. 37-52.

A Educação Não-Formal em Organizações Não-Governamentais (ONG's): A Pedagogia Social em Questão

The Non-Formal Education in Non-Governmental Organizations (NGOs): The Social Pedagogy in Question

* recebido: 17/06/2008

* aprovado: 06/07/2008

Wayne Barbosa dos Santos da Costa

Pedagoga com Habilitação em Supervisão e Administração Escolar
pela FAESA – Faculdades Integradas São Pedro
Pós-graduanda em Pedagogia nas Organizações pela FAESA,
Coordenadora Pedagógica do Instituto de Pesquisa
e Produção Cultural – Anexo Cultural (OSCIP) em Vitória/ES

Resumo

Este trabalho tem como referência uma pesquisa social exploratória, de caráter qualitativo, por meio de entrevistas realizadas durante dois eventos: “Fórum de Conscientização Social”, e “Ajuntamento das Tribos”; num processo de investigação sobre a participação de profissionais da edu-

cação, Pedagogos, na gestão e coordenação dos projetos sócio-educativos desenvolvidos por ONG's no Brasil. Entrevistamos 6 representantes de 5 ONG's atuantes através de projetos sócio-educativos para crianças e adolescentes de baixa renda e também nas questões do meio ambiente. Embora o curso de Pedagogia não focalize este campo de atuação na formação do Pedagogo, entendemos que as ONG's constituem espaços propícios à produção de trabalhos educativos de qualidade.

Palavras-chave

Educação – Pedagogo – Pedagogia Social – Organizações Não-Governamentais (ONG's).

Abstract

A qualitative social-exploratory research that carried on investigatory interviews with pedagogues and other professionals in the field of education during two events: “Forum de Conscientização Social” and “Ajuntamento das Tribos” is the base for this research. These professionals are responsible for the coordination of social projects and Non-governmental organizations (NGO's) throughout Brazil. Five non governmental association representatives, who develop social educational and environmental projects with children and teenagers in poor communities/neighborhoods were interviewed. Even though the major in Pedagogy disregards the aspects previously mentioned.

Keywords

Education – Pedagogue – Social Pedagogy – Non-Governmental Organizations (NGO's).

Introdução

O presente trabalho é fruto de reflexões surgidas a partir da minha experiência de atuação em organizações sem fins lucrativos, há sete anos, em projetos sócio-educativos direcionados ao público-alvo adulto. Da formação adquirida na graduação em Pedagogia pela FAESA – Faculdades Integradas São Pedro/Vitória-ES e do processo de construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹; da atual formação no curso de pós-graduação *Latu Sensu* em Pedagogia nas Organizações pela mesma instituição; e das re-afirmativas durante o II Congresso Internacional de Pedagogia Social – CIPS/2008² realizado na Universidade de São Paulo – USP.

A experiência prévia de participação em projetos sócio-educativos foi determinante na opção pelo curso de Pedagogia, embora o currículo deste não tenha conjeturado tal campo de atuação para os Pedagogos. Mesmo que, nos projetos mencionados, tenha-se percebido de um lado a prática de uma Pedagogia que é em sua essência educativa, segundo a sua natureza e especificidade, e de outro que também é social, conforme os marcos legais³ de caráter nacional que definem os fundamentos das políticas sociais.

Apropriamo-nos da Pedagogia, que se dá em múltiplos espaços, e não somente no escolar, como

[...] o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. (LIBÂNEO, 2005, p. 30).

E, mais especificamente da Pedagogia Social em consonância com Diaz (2006, p. 92),

[...] uma ciência pedagógica, de caráter teórico-prático, que se refere à socialização do sujeito, tanto a partir de uma perspectiva normalizadora como de situações especiais (inadaptação social), assim como aos aspectos educativos do trabalho social.

Num exercício reflexivo sobre a identidade profissional do pedagogo, percebemos que a formação inicial, que para alguns se dá na graduação, torna-se ponto de partida para a construção desta identidade que se constituirá ao longo de uma jornada profissional, considerando os múltiplos espaços de atuação e a formação continuada em todas as suas dimensões e possibilidades. Prevendo-se assim, a ampliação da representação pedagógica desses profissionais.

Outra questão que nos remete a tal reflexão é o conjunto de transformações sofridas pela sociedade como consequência da globalização, das novas tecnologias, das políticas neoliberais e do próprio capitalismo, que produz um estreitamento do mercado de trabalho exigindo uma qualificação profissional vinculada à flexibilidade, profissionalidade e ao profissionalismo.

Na sociedade contemporânea, a educação acontece em diferentes espaços, como afirma Brandão (1981) em casa,

na rua, igreja ou escola, ninguém escapa da relação ensino-aprendizagem:

[...] todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 1981, apud LIBÂNEO, 2005, p. 26).

Neste contexto, as organizações e instituições sociais podem contribuir no processo de formação do indivíduo e da cidadania, tais como: organizações sem fins lucrativos, instituições de caridade, religiosas, entidades voltadas para as artes, organizações comunitárias, sindicatos, associações profissionais, fundações, ONG's e/ou OS-CIP's.

Assim, buscamos dados empíricos que pudessem elucidar nossas percepções sobre as ONG's que atuam por meio dos projetos sócio-educativos com crianças e adolescentes de baixa renda. Para tal, participamos de dois eventos: *Fórum de Conscientização Social*, na cidade do Rio de Janeiro-RJ, e *Ajuntamento das Tribos*, em São Gonçalo/RJ⁴, quando entrevistamos seis profissionais que atuam em cinco ONG's em território nacional.

Realizamos uma pesquisa social exploratória, de caráter qualitativo, visto que se trata de uma dimensão envolvendo aspectos políticos, pedagógicos, e da própria subjetividade humana. Explorando conceitos e idéias, confrontando-os com os dados coletados durante as entrevistas, sem a pretensão de extenuar tal temática, mas o aprofundamento desta em estudos posteriores de acordo com Gil (1994).

Pretendeu-se lançar algumas luzes dos resultados produzidos por esses projetos que atuam através da educação, cultura, lazer e meio ambiente, em ações pautadas nas relações sociais e interações humanas, mas que segundo as condições materiais de trabalho e capacidade técnica da equipe de educadores sociais também podem gerar prejuízos às crianças e adolescentes. Sobretudo, com a manutenção da sua marginalização, exclusão e pobreza, sem a produção de mudanças na sua realidade sócio-educativa concreta.

Entendemos que projetos sócio-educativos precisam prever a transformação da condição social do sujeito, considerando para tal o suprimento das condições pedagógicas para a promoção de uma educação não-formal de qualidade, fazendo-se necessárias a presença e a participação efetiva de profissionais qualificados, e Pedagogos. Como afirma Gohn (2006), a educação não-formal designa um processo com várias dimensões:

[...] a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos [...] a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (GOHN, 2006, p. 28).

E, em face da ampliação do número de ONG's atuantes em nossa sociedade, quais são os trabalhos educativos ofertados? Quais são os profissionais envolvidos? Qual é a

sua qualificação técnica e pedagógica? Para nós, a educação desenvolvida e vivenciada nas ONG's constitui também a educação não-formal, e deveria ser capaz de proporcionar aos indivíduos as dimensões descritas acima, o que nem sempre representa a realidade concreta, assunto que discorremos no tópico seguinte.

1. A educação não-formal em organizações não-governamentais (ONG's): a Pedagogia Social em questão

Nas últimas décadas, percebemos no Brasil o aparecimento de várias ONG's com diferentes projetos e ações voltadas para o suprimento das demandas sociais nas áreas da saúde, educação, esportes, cultura, lazer e meio ambiente. Pretendeu-se refletir mais especificamente sobre a educação não-formal e a Pedagogia no contexto dos projetos sócio-educativos desenvolvidos pelas ONG's que trabalham no atendimento de crianças e adolescentes de baixa renda, sendo em sua maioria, também estudantes nas escolas públicas de ensino regular e formal.

Sabemos que o homem tem desenvolvido ao longo da sua história ações filantrópicas e humanitárias, individuais ou em grupos, segundo os valores e objetivos sociais que lhes são comuns. Muitas destas tornam-se mais evidentes em face das catástrofes naturais que destroem comunidades, e dos efeitos sociais causados pelas guerras e/ou ataques terroristas; situações que podem causar vítimas e gerar novas demandas sociais.

Mas, apesar dos novos perfis, modalidades e tendênci-

as de ações não-governamentais, sem fins lucrativos, tal sentimento e iniciativas não são contemporâneos. Vários estudos sociológicos e antropológicos apontam povos e civilizações na antiguidade que desenvolveram suas redes de cooperação e assistência filantrópica. No Brasil, a filantropia foi desenvolvida durante séculos com ações assistencialistas e predomínio da caridade cristã, ações que se estenderam até o século XX (SERPA, 2004).

Historicamente a assistência social tem o foco na pobreza, seus princípios são pautados na segregação e discriminação de vários grupos já fragilizados pelo sistema capitalista, produzindo por vezes políticas sociais que não favorecem a cidadania. Assim, constitui-se como desafio o rompimento com esse modelo de ação social, e do discurso restritivo da educação formal escolarizada, ampliando-se o olhar para trabalhos sócio-educativos desenvolvidos por ONGs, pautados na Pedagogia Social.

A população brasileira sofreu grandes mudanças nas décadas de 20 e 30 com o início da industrialização, da urbanização, com o crescimento da população e do perímetro urbano que gerou demandas sociais nas áreas da saúde, educação, segurança, cultura e lazer. Neste contexto, surge a organização dos trabalhadores na forma dos sindicatos, associações profissionais, federações e confederações; e o Estado já não consegue suprir as demandas sociais (ASHOKA; MCKINSEY e COMPANY, 2001).

Noutro período de grandes transformações sociais, econômicas e políticas, o pós II Guerra Mundial, houve uma concentração urbana de ações desenvolvimentistas a partir das migrações em massa, implicando no aumento da violên-

cia, doenças, pobreza, conflitos religiosos, étnicos, sociais e políticos. Assim, fez-se necessária a capacidade de articulação e intervenção da sociedade civil organizada na ocupação de espaços para resolução dos problemas comunitários (ASHOKA; MCKINSEY; COMPANY, 2001).

Mas é na década de 60 e 70 que surge a educação organizada pela sociedade civil no Brasil, na forma das creches, escolas de Ensino Fundamental e Médio, cursos profissionalizantes e cursos preparatórios para os vestibulares. Este trabalho tinha uma perspectiva social e privilegiava às populações mais pobres, num momento político-histórico de redemocratização do país e de reconstrução do tecido social pós-ditadura (FERNANDES, 1994, apud OLIVEIRA; HADDAD, 2001).

Pautada nos pressupostos da educação popular, com forte tendência política e cultural, os trabalhos educativos desenvolvidos nesta época sofreram grande influência do educador brasileiro Paulo Freire. Constituíam-se atos de organização e mobilização da sociedade como ação militante, sob o poder coercitivo da censura e da repressão imposta pela ditadura militar. Estes processos eram totalmente desvinculados da escolarização oficial pública que atendiam aos interesses do Estado, considerados aparelhos ideológicos, instâncias de manutenção da pobreza e das desigualdades sociais (OLIVEIRA; HADDAD, 2001).

E, assim como em outros países capitalistas, a crise econômica no final da década de 70 marcada pela substituição do Estado de Bem-Estar pelo Estado Mínimo, tem uma característica marcante: a redução na oferta de serviços sociais (educação, saúde, assistência social, alimentação). Estas

condições contribuíram para a proliferação das ONG's, em diferentes áreas de atuação: preservação e melhoria do meio ambiente; educação de base; defesa das minorias e pela igualdade de acesso aos direitos fundamentais; dentre outras (SERPA, 2004).

O termo ONG serve para designar as organizações não-governamentais, como espaços de articulação política, social, humanitária, filantrópica, educativa e transformadora, sob a gerência da sociedade civil organizada em torno da luta pelos direitos fundamentais e pela justiça social. Para Minayo (1999, p.10), as ONG's tornaram-se mais evidentes durante o processo de redemocratização do país com o retorno dos processos eleitorais, da liberdade de imprensa e das novas estratégias progressivas de descentralização administrativa, que tornou o Estado mais aberto à participação e ao controle social.

Num contexto globalizado, inevitavelmente a compreensão da sociedade contemporânea precisa contemplar ainda a revolução tecnológica, a ideologia de livre mercado, uma educação plurifacetada e fortalecida pelas diferentes modalidades, espaços, e ações pedagógicas dos agentes educativos formais e não-formais (LIBÂNEO, 2003).

Nesta sociedade observa-se a relação conflituosa entre os Pedagogos, a sociedade da informação e o mercado de trabalho contemporâneo, com as novas exigências de qualificação profissional. E, de algumas rupturas fortalecidas por ações educativas e sociais concretas fora dos marcos escolares, nas regiões periféricas dos centros urbanos, onde muitas vezes o Estado se faz ausente.

Diante disso, retomamos nossos questionamentos:

quais são os profissionais técnicos envolvidos nos projetos sócio-educativos e no desenvolvimento da Pedagogia Social pelas ONG's brasileiras? No Brasil tornam-se evidentes os pontos de tensão entre esses dois campos de atuação: a educação e a ação social, mais especificamente entre os profissionais das áreas aludidas; por outro lado, da presença de uma Pedagogia que também abarca ações que permeiam essas duas áreas reciprocamente.

Percebe-se ainda, a educação como instrumento para a produção de mudanças políticas e sociais. Destacando que uma educação brasileira ideal é aquela que busca superar as condições objetivas de trabalho (materiais ou humanas) vinculadas a uma proposta educativa para além das necessidades de uma sociedade neoliberal, capitalista e globalizada. Segundo a qual, a educação se constitui força motriz e elemento central para o desenvolvimento econômico, e as metas para um ensino de qualidade têm objetivos puramente mercadológicos (LIBÂNEO, 2003). Para nós, tal realidade também se aplica aos processos educativos não-formais.

Vale ressaltar que tanto a educação formal escolar, quanto a educação não-formal desenvolvida nas ONG's têm suas especificidades; demandam propostas pedagógicas que levem em conta conteúdos indissociáveis das realidades sociais, numa interação entre alunos e educadores buscando superar dicotomias (LIBÂNEO, 2005).

Na chamada sociedade da informação, os processos educativos formais e não-formais precisam atender as demandas desse tempo e espaço histórico, moldado pelas tecnologias da comunicação e da informação. Além do envolvimento de profissionais qualificados, numa perspectiva da inter, trans, pluri e multidisciplinaridade.

2. Ecos pedagógicos não-formais

Em tempos que demandam uma educação cidadã, emancipatória com vistas à transformação do indivíduo, profissionais da educação (Pedagogos/Professores) tornam-se sujeitos necessários em diferentes espaços da sociedade propícios à produção desta educação. As ONG's têm se dedicado à luta pela melhoria da educação no Brasil, através de projetos sócio-educativos – objeto da nossa pesquisa e investigação – que constituem em algumas comunidades em situação de vulnerabilidade social a primeira experiência de escolarização para os mais pobres, e uma alternativa profissionalizante para muitos.

Buscando respostas aos nossos questionamentos, realizamos entrevistas⁵ com diferentes profissionais que atuam em projetos sócio-educativos em ONG's, investigando a natureza das ações desenvolvidas, o grau de autonomia dos profissionais e a sua qualificação técnica.

João⁶, Químico e Mestre em Ciência dos Alimentos, é Diretor Nacional de uma ONG que atua no Brasil desde 2006, na preservação e conservação do meio ambiente, através do treinamento e capacitação de grupos e instituições cristãs segundo as demandas locais. Fundada em 1983, a ONG já desenvolve ações em 16 países, em quatro continentes. A ONG conta com uma equipe de 10 pessoas (2 contratadas/remuneradas, e 8 voluntárias/não-remuneradas).

Dentre as atribuições da sua função, descreve: manter e fortalecer a rede de contatos da organização; coordenar toda a parte administrativa; acompanhar os projetos desenvolvidos pela organização, num modelo de gestão participativa, com o objetivo de alcançar a sustentabilidade e a pe-

renidade da organização no país. Ele também faz comparações entre o Brasil e outros países, considerando o papel do estado e do indivíduo, o contexto político-social e as questões do meio ambiente.

Nesse sentido, diz que Estado brasileiro já faz bastante pelo meio ambiente, e que as demandas atuais devem ser resolvidas pelos indivíduos e suas comunidades locais. Mas, não concordamos com as opiniões de João sobre a atuação do Estado brasileiro em relação às questões do meio ambiente.

Sabemos que o Brasil sofreu várias transformações ao longo da história. Vivenciamos diferentes modelos governamentais além da má administração do dinheiro público, que comprometem não apenas o meio ambiente como outras áreas concernentes à cidadania do povo brasileiro, como quando as verbas são desviadas para outros fins que não os da coletividade. E, apesar de sermos um país rico em biodiversidade, muitos ecossistemas têm sido comprometidos, quando não destruídos, pela ação depredatória do homem com vistas ao lucro, numa proporção muito maior do que a simples subsistência, e muitas vezes com o aval do estado.

Quanto ao saneamento ambiental no Brasil, a ausência deste afeta os mais pobres e mantém milhares de brasileiros sem água encanada e potável, sem tratamento de esgoto sanitário, além da falta de coleta de lixo e de tratamento dos resíduos em aterros sanitários – demandas que pedem a intervenção do Estado⁷.

As opiniões de João sobre a atuação do Estado brasileiro em relação às questões do meio ambiente entram em contradição com os dados divulgados em campanha realiza-

da pela rede de ONG's (FALE, 2007)⁸: somente nas regiões urbanas do país, mais de 93 milhões de pessoas não têm esgoto tratado pelas redes públicas; cerca de 18 milhões de pessoas não têm acesso à água encanada; de todos os distritos brasileiros, 36% são abastecidos com água sem tratamento e 75% do lixo recolhido têm como destinação final os lixões ou são enterrados sem controle.

Diante desses dados, será que tal realidade não deve ser considerada como um déficit social de cunho ambiental e de caráter político? Quem deve resolver as questões relacionadas ao saneamento ambiental no país? Para nós, trata-se de uma questão ambiental, que pede políticas públicas para o enfrentamento das desigualdades, minimização, ou resolução dessas demandas sociais, e direitos fundamentais de todo brasileiro.

Para nós, os dados divulgados pela campanha (FALE, 2007) revelam a ineficiência do Estado na administração das questões do meio ambiente no Brasil, agravando a vulnerabilidade social de comunidades sem autonomia econômica, política e social para resolver suas demandas. Para nós, o Estado poderia fazer muito mais. Ressaltamos ainda que não acreditamos em trabalhos pautados numa política assistencialista, tão-somente. Mas, não podemos ignorar um processo de exclusão social fortalecido pela falta de uma educação de qualidade, trabalho, renda, que aumenta a pobreza e agrava as desigualdades sociais no país.

Enquanto João diz que o Estado já faz muito pelo meio ambiente, em consonância com os princípios filosóficos e ideológicos da *sua* ONG; que o problema do brasileiro está relacionado às suas expectativas em relação ao suprimento das necessidades sociais; que a responsabilidade é dos indi-

vídus e das comunidades locais; a rede de ONG's, Fale afirma que os problemas ambientais devem ser resolvidos pelo Estado, que os indivíduos devem ser conscientizados e envolvidos num movimento popular de luta por novas políticas públicas.

Se o papel das ONG's é o de lutar pelos direitos à cidadania, precisamos rediscutir a visão de homem, de sociedade e da relação sociedade-estado numa perspectiva política e social, pautada na ética e na justiça social.

Destacamos ainda que ambas as organizações têm como público-alvo grupos cristãos, e atuam nas questões relacionadas ao meio ambiente num trabalho que percorre estratégias e caminhos diferentes, segundo a concepção que cada uma tem e difunde sobre o papel do Estado. Ou seja, enquanto uma ONG influencia os indivíduos a produzirem respostas locais para o suprimento das demandas ambientais locais, a outra influencia o mesmo grupo a pressionar o estado a produzir tais respostas via políticas públicas.

Dando continuidade, João descreve os projetos desenvolvidos pela ONG: Educação Ambiental; Conservação e preservação do meio ambiente; Treinamento e capacitação de grupos e instituições cristãs que desejam desenvolver ações locais para conservação e preservação do meio ambiente. Explica que todos os cursos/treinamentos têm um custo para a comunidade, segundo a condição econômica do grupo.

Tal realidade gera em nós questionamentos: a ONG cobra pelos serviços prestados? Mas a ONG não é sem fins lucrativos? Quando questionado, ele diz que se trata de uma estratégia contra o assistencialismo, que os indivíduos devem *pagar* pelos serviços prestados ainda que o valor seja

simbólico. Mas não revelou exatamente qual seria esse valor em espécie.

Sobre os programas de Educação Ambiental, ele afirma que não existe nenhum Pedagogo envolvido, e que a coordenação destas ações é feita por um biólogo, graduado em Licenciatura Plena, pós-graduado em Ecologia, justificando: “[...] na verdade não existem atribuições para este profissional em programas de Educação Ambiental”. O que entra em conflito com a nossa concepção de educação, que é a mesma de Saviani (2005):

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2005, p. 13).

Considerando as concepções de educação e Pedagogia defendidas por Libâneo e Saviani, das ações educativas ofertadas por esta ONG, como garantir a viabilidade dos projetos educativos sem um profissional qualificado para a sua coordenação pedagógica? Esta realidade entra em contradição com os autores citados, pois evidenciam a importância do Pedagogo na coordenação pedagógica dos trabalhos educativos desenvolvidos em diferentes espaços da sociedade, segundo seu caráter político-pedagógico. O que também confirmamos na Revista *on-line* do Terceiro Setor.⁹

Para Jacobi (2003), tanto as políticas ambientais, quanto os programas educativos, pautados na conscientização humana sobre o caos do meio ambiente, demonstram uma realidade contraditória, e as desigualdades para além de conhecimentos científicos e tecnológicos, pedindo ações educativas de caráter formal e não formal. E a participação de profissionais da educação está garantida na Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, sobre a Educação Ambiental.¹⁰

Segundo esta lei, a Educação Ambiental pressupõe processos pelos quais os indivíduos constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências concernentes à conservação do meio ambiente, como bem de uso comum da população, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. Dentre os seus princípios básicos destacamos: o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; e a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais.

Assim, cabe ao Pedagogo o direito de exercer sua função política e pedagógica na construção desse processo educativo, visto que, só é possível uma construção de tal educação através de uma equipe multidisciplinar, nos termos da própria Lei n. 9.795.

Pedro, técnico em Web Design, foi presidente e professor de uma ONG em São Gonçalo-RJ e que após sete anos de atuação encerrou suas atividades por falta de parcerias e recursos financeiros. A ONG atendia 20 adolescentes/jovens em situação de vulnerabilidade social na periferia da cidade num curso anual em módulos: Desenho, História da Arte, Graffiti, Serigrafia, Confecções de instrumentos de percussão e noções de Web Design.

Quanto às suas atribuições, declarou ter sido professor de desenho (Caricatura, Animação e *Graffiti*) e Web Design; Diretor de Arte e Coordenador Pedagógico afirma que todos os planejamentos eram coletivos, com a participação de todos os educadores (voluntários, estudantes universitários e técnicos), e que não existia nenhum profissional qualificado nas áreas da Pedagogia ou Psicologia. E, apesar de Pedro não ter nenhuma formação acadêmica, afirma que a concepção pedagógica adotada pela ONG era pautada nas idéias do educador Paulo Freire.

Parece-nos que as pessoas não sabem o que é a Pedagogia, embora valorizem a educação, não conseguem entender o papel do Pedagogo e das suas atribuições no cotidiano de espaços educativos como as ONG's. Sendo que o próprio curso de Pedagogia no Brasil, desde a sua origem, prepara educadores para atuação na educação formal, regular e escolar, e tal restrição curricular entra em contradição com a sociedade contemporânea.

Saviani (2005) afirma uma ampliação do mercado de trabalho através de novos campos de atuação e possibilidades para Pedagogos nos diversos setores produtivos, por outro lado uma crise econômica que gera o desemprego, a falta de salário e renda. Esses fatores impulsionam os novos Pedagogos a buscarem novas perspectivas de trabalho, como afirma Saviani (2002):

Não há mercado de trabalho para os formandos em Pedagogia; eis a reclamação constante. Entretanto, se o curso de Pedagogia tem como objetivo a formação do educador [...] cabe perguntar: o Brasil não precisa de educadores? [...] Estamos, pois, diante desse fenôme-

no paradoxal: ao mesmo tempo que se admite a carência de educadores, admite-se também a falta de mercado para os educadores. Como se explica isso? É preciso distinguir: há mercado de fato; não há mercado de direito (SAVIANI, 2002, p. 60).

Entendemos que o próprio Pedagogo precisa ter clareza do seu papel e da multiplicidade de espaços de atuação, e que a conquista de novos espaços é responsabilidade desta categoria. Se a educação é o objeto de trabalho de muitas ONG's, ainda que em diferentes modalidades, conseqüentemente o profissional qualificado para esta área e atuação é o Pedagogo.

Os dados coletados nessa entrevista fortaleceram algumas das nossas percepções sobre as tensões vividas por ONG's em relação à sustentabilidade, como a falta de recursos humanos qualificados e apoio financeiro. Por outro lado, também percebemos a Pedagogia como eixo norteador das ações desenvolvidas, segundo os valores e as especificidades da educação não-formal. Embora nem sempre os que atuam nessas ONG's percebam ou compreendam tal processo.

Para nós, a participação dos estudantes universitários como voluntários e educadores constituem e moldam os currículos prescritos e “vivenciados” nos projetos sócio-educativos, uma vez que a formação e trajetória acadêmica influencia na construção da proposta pedagógica. Nesse sentido, os currículos são organizados a partir das estratégias escolares já vivenciadas, como na elaboração de horários, escolha dos conteúdos, atividades sócio-pedagógicas e instrumentos de avaliação.

Apesar da gestão democrática e participativa, a falta

de profissionais qualificados pode ter sido prejudicial no processo de sustentabilidade desta ONG, que após sete anos encerrou suas atividades por falta de recursos financeiros. Aqui, cabe a pergunta: se a ONG tivesse uma equipe técnica de profissionais qualificados, na gestão das ações e projetos educativos, tal condição não daria visibilidade proporcionando novas parcerias e investimentos para a sua sustentabilidade? Acreditamos que sim.

Maria, educadora social, conta sobre sua experiência e trabalho desenvolvido em uma ONG também em São Gonçalo-RJ que atende 100 (cem) crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social através de projetos que tem como eixo norteador as artes circenses, o lúdico e todo universo do circo, além do artesanato para os pais dos alunos atendidos pelo projeto.

Como educadora social, sua formação se deu a partir da própria instituição, através de um *curso de capacitação para educadores sociais de crianças e adolescentes em situação de risco*, e da formação técnica na Escola Nacional de Circo.¹¹

Todos os educadores sociais que atuavam na ONG eram contratados e assalariados, muitos eram graduados em educação física e/ou técnicos pela Escola Nacional de Circo, além dos treinamentos realizados pela própria ONG. Mas afirma que “muitos educadores estavam lá só por dinheiro, não se importavam com as crianças e nem com suas necessidades, muitos deles tinham nojo de tocar nas crianças”.

Apesar de a presença de uma Pedagoga na ONG, Maria afirma que ela não tinha uma participação relevante no projeto, jamais realizou qualquer tipo de planejamento com os educadores, não oferecia orientações didático-pedagógicas, apesar da solicitação da equipe.

Sabemos que a educação é uma área ampla, desafia-

dora, e necessária para o desenvolvimento da humanidade; é condição fundamental para a formação das sociedades e do próprio homem individualmente. Apesar de os múltiplos obstáculos, políticos e sociais, para o desenvolvimento da educação formal e não-formal, acreditamos que os profissionais da educação têm condições de contorná-los, através da sua formação inicial e continuada (SAVIANI, 2002; LIBÂNEO, 2002; ALARCÃO, 2003).

Para nós, não basta haver um profissional Pedagogo na ONG, é necessário que este tenha um compromisso frente ao seu trabalho, cumprindo suas atribuições com profissionalidade e profissionalismo. Como percebemos em muitas escolas¹², vários Pedagogos têm sido ineficientes na gestão dos processos educativos, seja como cooperadores do corpo docente e/ ou da comunidade escolar como um todo. Tal realidade evidencia a necessidade de reformulação do currículo do curso de Pedagogia, do processo de formação continuada, das condições materiais de trabalho e salário.

Maria narra a história de uma de suas alunas, com uma doença de pele. A criança apresentava constantes secreções que comprometiam o uso de alguns aparelhos em suas aulas, como o uso da perna-de-pau: “[...] quando ia colocar as correias para prender na perna dela, por causa do seu problema de saúde, sujava o aparelho, e as outras crianças não queriam usar o mesmo aparelho depois dela, evitavam tocá-la, como muitos educadores tinham nojo dela”.

Diante do relato, perguntamos-lhe sobre a presença de um profissional da área de saúde que pudesse fazer uma avaliação e encaminhamento da criança para um especialista. Ela respondeu não haver nenhum suporte para esse tipo de atendimento na ONG, nem mesmo para “primeiros socorros” em caso de acidentes.

Por fim, declarou que não quer mais trabalhar em projetos sociais por causa da sua experiência, que revelou um universo de corrupção, exploração da miséria e da pobreza: “ninguém quer mudar a realidade daquelas crianças, o que eles querem é mantê-los como estão, condição esta para que consigam se manter e trazer cada vez mais dinheiro para a ONG”. Esta fala reafirma as denúncias de Sérgio Bianchi no filme brasileiro “Quanto vale ou e por Quilo” (2005).

Sabemos que a experiência de Maria pode representar a realidade de muitos educadores sociais espalhados pelos milhares de projetos sócio-educativos no país, no entanto, ressaltamos que nosso objetivo não é depreciar tais trabalhos desenvolvidos pelas ONG's, nem tão pouco sair em defesa destas organizações. Por outro lado, o que está por trás de tantos projetos sócio-educativos? O que de fato acontecem com as crianças e adolescentes assistidos por esses projetos?

Ana é coordenadora de um projeto de dança e também professora na modalidade dança contemporânea, há 3 anos, numa ONG que atua há mais de 30 anos no Rio de Janeiro. Enquanto Beatriz atua como professora de Ballet Clássico no mesmo projeto há um ano. Ambas as educadoras são estudantes do 4.º período do curso Bacharel em Dança na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Além desta formação, Ana fez Magistério e Beatriz estuda Ballet Clássico desde criança em escolas particulares.

Segundo elas, atualmente existem 40 meninas sendo atendidas no projeto de dança, afirmando que não existem critérios para admissão, exceto a faixa etária que é de 6 a 14 anos. Afirmam que todas as crianças e adolescentes atendi-

das no projeto vivem em situação de vulnerabilidade social, e que a ONG desenvolve outros projetos: Escola de *Skate*, Macramê (artesanato), Jiu-Jitsu, além de uma escola de ensino regular – da pré-escola até a 6.^a série, totalizando em média 300 atendimentos diretos.

Afirmam que todo o trabalho desenvolvido por elas é voluntário, recebendo apenas ajuda de custo para o transporte. Beatriz diz que vale a pena o sacrifício porque acredita no que faz. Quanto às aulas de dança contemporânea, Ana afirma que seu objetivo é gerar nas alunas o auto-conhecimento do corpo e o desenvolvimento de uma linguagem corporal autônoma, num exercício de pesquisa do próprio corpo.

Ana afirma que existe uma Pedagoga no quadro de funcionários da ONG, mas sua participação se limita a coordenação da educação infantil formal na creche, não se estendendo aos outros projetos sócio-educativos desenvolvidos. Como coordenadora do Projeto de Dança, Ana diz que sua formação em Magistério e a atual formação em dança são determinantes na construção do currículo, planejamento e avaliação.

Entendemos que em todo processo educativo é necessário um mediador (educador) entre as ciências e o conhecimento e àquele que precisa destes para garantia da sua subsistência (educando). Mas, as concepções de homem e de sociedade do educador serão determinantes em todo o trabalho educativo e práxis pedagógica.

Lucas, Engenheiro civil, Teólogo e especialista em Psicologia Pastoral, formado pela Escola de Engenharia Kennedy em Belo Horizonte-MG, e Centro Evangélico de Missões (CEM) em Viçosa-MG. Atualmente, ele trabalha em uma ONG numa comu-

nidade em situação de vulnerabilidade social – na periferia de Belo Horizonte-MG, exercendo a função de Diretor Executivo.

A ONG funciona em regime de comodato, conforme contrato de cinco anos, num prédio de quatro andares, com dezesseis apartamentos de dois quartos, além de uma área externa. O proprietário do imóvel o cedeu a princípio através de contrato de comodato, mas pretende ao final do período contratual doar a estrutura se ficarem comprovados os resultados dos projetos desenvolvidos pela ONG na comunidade Morro das Pedras.

Sobre suas atribuições, envolvem tarefas administrativas, relações públicas e coordenação dos projetos educativos, e que sua formação em engenharia proporciona as condições técnicas para administrar a manutenção de toda estrutura física e obras no prédio. Outra função envolve os contatos tanto para divulgação como para a captação de recursos humanos e materiais; como educador trabalha dando aulas de informática e reforço escolar para crianças e adolescentes, com idade entre 7 e 16 anos, além de usar o próprio carro para buscar as doações menores.

Será que tal realidade revela a necessidade de outros profissionais envolvidos na execução das tarefas? Quanto à formação de Lucas, ela é suficiente para todas estas atribuições? Entendemos que ambos os questionamentos pedem uma resposta afirmativa.

A ONG atende prioritariamente a crianças e adolescentes, sendo que à tarde são oferecidas atividades pedagógicas e lúdicas para crianças de 3 a 6 anos de idade, e durante o dia são desenvolvidas oficinas de artesanato, dança, cultura Hip-Hop (DJ, Grafite, Street Dance), capoeira, percussão,

informática, reforço escolar, futebol, além dos jogos de sinuca e totó com os adolescentes.

Todas as crianças e adolescentes atendidos nos projetos devem estar matriculados em escolas públicas de ensino regular, critério para participação nas atividades desenvolvidas pela ONG. Assim, retomamos que muitas ONG's têm ofertado a educação em áreas urbanas mais pobres, atendendo aos marginalizados, onde o Estado se mostra ineficiente ou mesmo ausente.

Sabemos que a comunidade onde a ONG atua, Morro das Pedras, enfrenta problemas sérios de exclusão social e desigualdades, além da forte articulação do tráfico de drogas e da criminalidade. Nem sempre a educação formal escolarizada é suficiente para a minimização da vulnerabilidade social vivida por crianças e adolescentes. Por outro lado, a educação não-formal desenvolvida nesta ONG constitui campo de atuação para profissionais da educação, pedagogos, projetos essencialmente educativos.

Além de Lucas, existem quatorze educadores sociais e dois voluntários atuando na ONG, e todos não-remunerados. Dentre estes, uma Pedagoga que trabalha na coordenação das ações e projetos desenvolvidos, o que para nós representa a fragilidade desse projeto, e que reflete a realidade de muitos outros. Pois, qual é a condição econômica dos profissionais voluntários? Por quanto tempo poderão trabalhar rotineiramente sem salário e renda? Provavelmente, por um breve período de tempo, visto que são em sua maioria adultos e têm compromissos financeiros a cumprir.

O currículo, o planejamento e as ações desenvolvidas nos projetos sócio-educativos são feitos no coletivo com a participação da Pedagoga e dos educadores sociais. Assim,

constatamos a presença do profissional Pedagogo, no exercício da sua identidade e função que é o desenvolvimento e a coordenação do trabalho educativo, numa dimensão política e pedagógica.

Segundo os objetivos da ONG, a concepção de homem é de integralidade, uma vez que este é um ser com necessidades materiais (alimentação) e emocionais (afetividade), pautadas na oportunidade de inclusão através da educação, do respeito e da ética, este homem necessita de saúde e paz, nas palavras de Lucas: “a sociedade deve ser participativa nas soluções da desigualdade e da inclusão. A educação tem que ser inclusiva. Não basta saber ler, é preciso dar mais ferramentas para que os pobres sejam incluídos”.

Frente aos desafios enfrentados pela ONG, ele também fala sobre novos projetos: cursos profissionalizantes (eletricista, pedreiro, marceneiro, *silk screen*, e outros); atendimento à saúde (médicos e dentistas); e atendimento jurídico para resolução de pequenas causas. E que se dará com o tempo e a partir de novos recursos. Atualmente, a ONG trabalha com pouco recurso (doações financeiras), segundo as quais mantém os custos de transporte dos voluntários, os materiais para as oficinas e manutenção do prédio, cestas-básicas e lanche para as crianças.

Diante do caos social, percebemos no Brasil muitos ecos pedagógicos não-formais, de gente que faz a Pedagogia intuitiva, pautada na solidariedade, na inexperiência, no amor ao próximo, numa relação de reciprocidade gratuita. Numa sociedade como a nossa, onde as conseqüências da globalização e o impacto das transformações globais transformam nossos objetivos, valores e expectativas, a Pedagogia vive um grande paradoxo, ora está em alta, nos meios de

comunicação, movimentos ecológicos e nas ONG's, e em múltiplos espaços educativos, ora essa mesma Pedagogia está em baixa nos setores mais intelectuais da sociedade, nos termos de Libâneo (2005, p.161).

3. Projetos sócio-educativos: natureza e especificidades

Por educação formal, entende-se aquela onde há objetivos educacionais explícitos, ou seja, uma ação intencional, institucionalizada, sistemática e estruturada. Mas, o objeto da nossa investigação é o trabalho educativo não-formal, desenvolvido nas/pelas ONG's, ou seja, aquela realizada por instituições educativas fora dos marcos escolares, mas com certo grau de sistematização e intencionalidade, segundo os valores filosóficos, políticos e sociais de cada organização, considerando ainda seu campo de atuação e público-alvo (LIBÂNEO, 2005).

A educação informal, caracterizada pela ausência explícita de intencionalidade, juntamente com a formal e a não-formal se interpenetram, e estão presentes nas diferentes práticas educativas, para Libâneo (2005) várias Pedagogias: familiar, sindical, dos meios de comunicação, escolar, a social, dentre outras.

O Pedagogo pode exercer diversas atividades e funções, segundo a especificidade e a natureza do trabalho educativo, na relação ensino-aprendizagem que, segundo Saviani (2005), visa à formação humana, tornando o homem cada vez mais apto a conhecer os elementos que definem e moldam os valores sociais.

Segundo as diferentes práticas educativas e campos

de atuação para os Pedagogos, Libâneo (2002, p.76) apresenta algumas possibilidades em diferentes instâncias, como: sistemas escolares e escolas, movimentos sociais, organizações comunitárias, mídia, áreas de saúde, sindicatos, instituições culturais; dentre outras. Sendo que se faz necessária também a qualificação de profissionais para a educação, pois como afirma Saviani (2002),

[...] a educação desempenhará o papel de reforçamento dos laços sociais na medida em que for capaz de sistematizar a tendência à inovação, solicitando deliberadamente o poder criador do homem. E ela só poderá fazer isso voltando-se para as formas de convivência que se desenvolvem no seio dos diversos grupos sociais estimulando-os na sua originalidade e promovendo o intercâmbio entre eles [...] (SAVIANI, 2002, p. 144).

Em conformidade com Saviani, existem vários endereços eletrônicos que tornam visíveis vários projetos educativos sendo desenvolvidos pelas ONG's brasileiras, em diferentes regiões do país, como no site da Rede de Informações para o Terceiro Setor (RITS). Notamos um forte movimento de marketing social, que faz desses projetos um produto de venda das boas ações, da solidariedade e da compaixão; sobretudo dos direitos assegurados à criança e ao adolescente nos termos da Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Tornando-os condição para a busca de investimentos, fundos, doações, parcerias físicas e jurídicas.

Segundo os dados coletados, os projetos pesquisados também têm como objetivo disponibilizar tempos e espaços

de formação educativa através das artes: circense, dança, desenho artístico, esportes, de outros conhecimentos ligados ao meio ambiente, saúde preventiva e cidadania. Segundo os valores de cada ONG, com o fim de despertar em cada aluno uma consciência crítica e reflexiva sobre sua própria condição e realidade social.

Muitos projetos atendem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, porém percebemos pouca ou nenhuma transformação da condição sócio-econômica do público alvo¹³, que apesar de passar várias horas do dia nas ONG's continuam expostos a um processo de exclusão social, sem que muitas das suas necessidades psicológicas, emocionais, afetivas e sociais, sejam supridas.

Para nós, isso revela a necessidade de avaliação contínua dos resultados produzidos por estes projetos que em muitos casos afirmam contribuir com o desenvolvimento cultural e cidadania das crianças, adolescentes e jovens marginalizados. Mas desenvolvimento cultural, como afirma Faria (1999) é:

[...] desmercantilizar a cultura, não tratá-la como mais um produto cultural a ser vendido e consumido como entretenimento, mas entendê-la como um processo de criação de significados que dão sentido aos modos de vida das comunidades humanas. Trata-se, portanto, de construir a cidadania a partir dos processos culturais coletivos e individuais. Hoje as políticas culturais devem contribuir para gerar pertencimentos a partir do resgate da auto-estima individual e coletiva. Sem auto-estima não é possível o desenvolvimento humano e a construção da cidadania. Sem pertencimento não há desenvolvimento integral (FARIA, 1999, p. 21).

Para nós, a Pedagogia desenvolvida nas ONG's, segundo a sua natureza e especificidade, deve representar uma superação das tendências: tradicional e liberal, pois as idéias de Paulo Freire apontam outro caminho: a valorização da experiência social vivida pelo educando na relação ensino-aprendizagem; nesse sentido, uma tendência progressista. Segundo Libâneo (2005, p. 32), trata-se de uma Pedagogia crítico-social dos conteúdos que busca a valorização da ação pedagógica inserida numa prática social concreta.

Para nós, os projetos sócio-educativos precisam constituir-se tempos e espaços de aprendizagem, o que também pede materiais pedagógicos adequados e profissionais qualificados. Vale ressaltar que a defraudação e a propaganda enganosa podem ser tão maléficas quanto à própria ausência de oportunidades.

No conjunto das milhares de crianças e adolescentes atendidos pelas ONG's, temos aqueles que “estão nas ruas”, as residentes em comunidades carentes, e aquelas em situação de vulnerabilidade social, ou seja, aquelas que sofrem algum tipo de violência doméstica, maus tratos ou negligência por parte da família ou responsáveis, o que evidencia a necessidade de uma equipe multidisciplinar em todo o seu atendimento, através de especialistas nas diferentes áreas, inclusive profissionais da educação. Uma vez que todo ser humano tem necessidades sociais, materiais e emocionais.

Reconhecemos também que as ONG's constituem alternativas para muitas mães trabalhadoras que alternam a permanência dos filhos entre estas e a escola pública e, em alguns casos, pressupõe-se ainda que se alimentarão nestas instituições, além de receberem o apoio pedagógico para realizar as atividades escolares, aulas de reforço, recreação e

lazer; e também em muitos casos ficariam longe do tráfico de drogas e da criminalidade.

Durante muitos anos os projetos sociais eram pautados em ações puramente assistencialistas. Mas, recentemente também notamos uma nova tendência nesses projetos, visando à transformação social do sujeito através da sua participação e envolvimento no suprimento das suas próprias necessidades, sobretudo, quando tal realidade é possível.

Entendemos que existem pelo menos dois aspectos a serem considerados nos projetos sócio-educativos: 1. A transformação da condição social do sujeito; 2. Condições pedagógicas para promoção da educação não-formal de qualidade. Ressaltando que todo projeto deveria, ao final de cada ciclo, apresentar resultados que comprovassem a transformação da realidade a que se propõe intervir, pelo menos em parte. Razão de ser dos projetos, segundo a sua natureza e especificidade.

Apesar de não haver nenhum órgão regulador destas ações, como o faz o MEC, os sistemas de ensino e os conselhos em relação à educação formal escolarizada no país, cabe à sociedade civil, que ora é também a beneficiada, acompanhar, monitorar e avaliar os resultados destes projetos; o que infelizmente pouco acontece.

Devemos comemorar o “sucesso do Terceiro Setor” e das milhares de ONG’s espalhadas pelo país? Por que aumentam os números de ONG’s e não diminuem os problemas sociais e a exclusão na mesma proporção? Será que em 30 anos, muitas destas organizações já não deveriam ter fechado as portas por terem, de fato, resolvido os problemas sociais a que se propõem? Visto que, continuam a atuarem dentro das mesmas comunidades desde a sua implantação, e muitas vezes com as mesmas ações e projetos?

Para nós, as ONG's precisam ofertar uma educação de qualidade, pautada na ética, na profissionalidade e no profissionalismo de todos os envolvidos nos projetos sócio-educativos. Além da necessidade de se abrir um diálogo entre a gestão desses projetos e a escola pública, como também de um maior envolvimento das famílias e da comunidade, rediscutindo a práxis pedagógica e os resultados produzidos.

Uma vez que, pautadas no discurso da solidariedade e da compaixão, muitas ONG's ainda exploram a pobreza, monitoram as desigualdades e o sofrimento dos menos favorecidos e marginalizados, principal produto de tais entidades, ou seja, o seu “ganha-pão, ganha-reais, ganha-dólares, ganha-euros”. Percebe-se muitos recursos circulando entre os projetos sócio-educativos no Brasil e pouca fiscalização.

Apesar do grande número de ONG's espalhadas pelo Brasil e dos seus milhares de projetos sócio-educativos desenvolvidos, ainda temos pessoas morrendo de fome, sem abrigo, sem educação de qualidade, sem trabalho e geração de renda; milhares de marginalizados e excluídos que servem como objeto de trabalho para outros milhares de brasileiros que vivem do Terceiro Setor. Retomamos ainda, conforme dito anteriormente, que ações assistencialistas não transformam a realidade social do sujeito, como os programas de distribuição de alimentos, medicamentos ou roupas; apesar de atenderem às necessidades emergenciais dos menos favorecidos.

Não se trata de afirmar que tais ações não sejam importantes, porém a maior parte das demandas sociais necessita de ações para transformação da condição social do sujeito, através da educação, da capacitação profissional, do tra-

balho e da geração de renda, numa perspectiva de continuidade para a superação da sua condição de exclusão.

Tais projetos sócio-educativos pedem planejamento, coordenação pedagógica e trabalhos educativos pautados na ética para o exercício pleno da cidadania. Retomando os valores defendidos pelos grupos sociais, políticos, organizados e engajados na luta pela democracia e pela liberdade, com vistas à conquista de uma sociedade mais justa e livre, com o suprimento dos direitos políticos e civis (SERPA, 2004; MCKINSEY e COMPANY, ASHOKA, 2001). Sobretudo, por um modelo de sociedade que ainda não vimos nem vivenciamos, ainda que seja este um ideal, um sonho ou mesmo uma utopia.

Uma vez que temos claros os objetivos dos projetos sócio-educativos desenvolvidos pelas ONG's, entendemos que também é importante discutir o lugar do Pedagogo no processo de gestão e coordenação destes, o que estaremos discutindo no próximo tópico. Retomando ainda que consideramos a formação inicial e continuada do Pedagogo, segundo as diferentes dimensões e possibilidades deste formar, e a natureza e especificidade da educação.

4. O lugar do Pedagogo

Considerando o histórico de formação e constituição das ONG's, o seu caráter político e pedagógico, pautado na produção e luta por uma educação de qualidade, fica evidente a necessidade de participação dos profissionais da educação, qualificados para atuação em projetos sócio-educativos. Sendo que, nisto consiste a identidade deste profissional, ser e tornar-se educador.

O profissional Pedagogo está apto a desenvolver um trabalho de coordenação pedagógica e de cooperação na gestão dos trabalhos educativos desenvolvidos nas ONG's, considerando a sua formação inicial e as outras dimensões de formação continuada, num processo de apropriação desta identidade profissional e da multiplicidade de oportunidades de atuação deste profissional numa sociedade pedagogizada.

Vale ressaltar que se a formação inicial não prevê a explicitação de outros campos de atuação para esse profissional em questão, cabe a este se apropriar de tais oportunidades através da investigação do mercado de trabalho, processo que faz parte da sua formação continuada.

Frente aos novos desafios do mercado de trabalho, podemos afirmar que os espaços de educação não-formal, tais como empresas, hospitais, e as ONG's, constituem espaços de formação humana, possíveis ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico, sistematizado, com uma intencionalidade, segundo a natureza e especificidade da educação. Embora os espaços apresentem possibilidades diferentes de atuação, a essência e a natureza do trabalho educativo são as mesmas.

Em projetos sócio-educativos desenvolvidos pelas ONG's, o Pedagogo poderá colaborar na formação contínua dos educadores sociais, através da promoção de tempos e espaços na própria organização em diferentes modalidades, e no processo de construção sistemática de planejamentos e da proposta pedagógica.

Mas, entendemos que existe a necessidade de reformulação do currículo do curso de Pedagogia, uma vez que não presume a participação de Pedagogos em ONG's.

Cabe ao profissional interessado nesse campo de atuação investigar a natureza e especificidade da educação não-formal, considerando aspectos políticos e pedagógicos dos projetos sócio-educativos, que vêm se constituindo alternativa para os menos favorecidos e marginalizados ao propor uma educação de qualidade.

Conclusão

Diante dos questionamentos e resultados apresentados neste trabalho sobre os projetos sócio-educativos e o papel do Pedagogo, consideramos que as ONG's constituem-se espaços de atuação para os profissionais da educação, uma vez que têm no trabalho educativo seu principal eixo de ação, sendo este o nosso campo de atuação por direito, segundo a nossa formação inicial e de outra posterior – a formação continuada.

O Terceiro Setor avança em números e possibilidades, conforme explicitados nos canais de publicidade, mas cabe aos profissionais qualificados buscarem tais espaços de atuação, uma vez que muitas vagas ainda têm sido destinadas a outros que não os especialistas da educação. Dados que confirmamos nas entrevistas realizadas, pois as ONG's têm gestores e coordenadores pedagógicos sem a qualificação necessária para esta função, o que para nós é condição imprescindível à produção de uma educação de qualidade via projetos sócio-educativos desenvolvidos nas ONG's.

A partir das entrevistas e dos dados coletados, também não ficam claras a natureza e a especificidade dos possíveis trabalhos educativos a serem desenvolvidos, visto que o

currículo do curso de Pedagogia não conjecturou apreciar tais possibilidades, limitando-se exclusivamente a discutir o trabalho no âmbito da educação formal escolar.

Por outro lado, também percebemos a ausência de conhecimento sobre a natureza e especificidade do trabalho educativo, por parte de muitos daqueles que atuam nas ONG's, apesar de terem o discurso sobre Educação e Pedagogia, não se apropriaram da ciência e da práxis pedagógica, numa concepção histórica e política, visto que não são profissionais da Educação por formação. A maior parte dos entrevistados não conseguiu esclarecer qual seria o papel do Pedagogo nas ONG's, o que reforça a invisibilidade desse profissional nesses espaços.

Dentre as entrevistas, apenas um dos representantes afirma a importância do Pedagogo na ONG, e da sua participação no processo de gestão pedagógica dos projetos sócio-educativos. Assim, retomamos algumas reflexões sobre as novas demandas da sociedade, globalizada e complexa, que pede uma educação de qualidade com a ampliação do universo cultural e científico do educador, considerando as mudanças tecnológicas, as novas exigências da sociedade e do mercado de trabalho, nos termos de Placco e Silva (2000).

O contexto, que se nos apresenta, leva-nos a perceber a necessidade de uma reflexão sobre o atual currículo do curso de Pedagogia, que pede a formação de um educador capaz de suprir as demandas sociais e políticas deste tempo histórico, através dos múltiplos espaços educativos e de uma sociedade que necessita da educação como condição de sua subsistência social e política.

Considerando que os projetos sócio-educativos visam a formação humana numa perspectiva política e pedagógica,

estes configuram como nosso campo de atuação, dos profissionais Pedagogos num processo de gestão do conhecimento, segundo a sua capacidade técnica, pedagógica, política e social.

Notas

¹ O TCC (Graduação em Pedagogia, 2007) revisado e atualizado é parte constitutiva deste trabalho.

² Recentemente, o CIPS reuniu na USP pesquisadores, especialistas e profissionais do Brasil e do exterior, com o objetivo de proporcionar tempos e espaços de discussão do marco da Pedagogia Social no país, a regulamentação da profissão, e reconhecimento desse campo de atuação.

³ Referimo-nos ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e a Constituição Federal de 1988.

⁴ Ambos os eventos aconteceram em 2007, o “Fórum de Conscientização Social” foi realizado pela Igreja Batista Betânia, e reuniu vários representantes de ONG’s, Associações e líderes comunitários atuantes no Brasil; posteriormente, o “Ajuntamento das Tribos”, evento anual no sítio da Comunidade S8 em São Gonçalo-RJ, e que também proporcionou o encontro de líderes e representantes de ONG’s, Associações, bem como de grupos religiosos envolvidos em projetos sociais.

⁵ As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro pré-definido.

⁶ Os nomes utilizados no texto são fictícios.

⁷ Dados coletados em visitas sociais realizadas durante o Impacto Social em Curvelândia-MA e Imperatriz-MA em julho de 2006.

⁸ FALE. *Por saneamento ambiental no Brasil*. Londrina-PR, 2007. Disponível em: <www.fale.org.br>. Acesso em: 20 set. 2007.

⁹ Revista do Terceiro Setor. Disponível em: <<http://www.rets.rits.org.br>>., referimo-nos mais especificamente aos dados disponibilizados na coluna *oportunidades*.

¹⁰ BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br>>.

¹¹ Escola Pública Federal no Rio de Janeiro-RJ.

¹² Realidade que observamos durante o estágio supervisionado em escolas públicas e na troca de experiências com colegas durante o curso de Pedagogia.

¹³ Pesquisa realiza com famílias em situação de vulnerabilidade social, assistidas em projetos sócio-educativos em Imperatriz-MA e Curvelândia-MA – Fev./2005 a Jul./2006.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 102 p. Coleção Questões da Nossa Época.

ASHOKA Empreendedores Sociais; MCKINSEY e COMPANY. *Empreendimentos sociais sustentáveis: como elaborar planos de negócio para organizações sociais*. São Paulo: Peirópolis, 2001. 142p.

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO. *Guia para elaboração de trabalhos acadêmicos*. São Paulo, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2008. Disponível em: <<http://www.am.unisal.br/institucional/pdf/normas-trabalhos-academicos-2005.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

DIAZ, Andrés Soriano. Uma aproximação à Pedagogia – Educação Social. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 7, p. 91-104, 2006. Disponível em: <<http://rleducacao.ulusofona.pt>>. Acesso em: 25 maio 2008.

FARIA, Hamilton (Org.). *Seminário Desenvolver-se com Arte. Pólis: Estudos, formação e assessoria em políticas sociais*. n. 33. São Paulo: Pólis, 1999. 176p.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994. 207p.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 118, p. 189-205, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2005.

LIBÂNIO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a Pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2005. 149p.

_____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 208p.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-97.

_____. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. *Questões da Nossa Época*; 67. 104p.

MINAYO, Maria Cecília S. *Os muitos brasis: saúde e população na década de 80*. 2 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999. 356p.

OLIVEIRA, Anna Cynthia; HADDAD, Sérgio. As organizações da sociedade civil e as ONG's de educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112. São Paulo: mar., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000100003&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 20 set. 2007.

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 14. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2002. 247p. Coleção educação contemporânea.

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005, cap. 1, p. 11-22.

SERPA, Maria do Carmo Aboudib Varella. Terceiro Setor: retrospectiva histórica, avanços e desafios. In: ESPÍRITO SANTO (Estado). Ministério Público. *Terceiro Setor: Fundações e entidades de interesse social*. Vitória: CEAf, 2004. p. 29-50.

Teatro: Gesto e Atitude Investigando a Prevenção das DST's e AIDS por Meio de Técnicas Dramáticas com um Grupo de Presidiários

Theater: Gesture and Attitude investigating the Prevention of STDs and AIDS Through Dramatic Techniques with a Group of Prisoners

* recebido: 20/05/2008

* aprovado: 07/07/2008

Robson Jesus Rusche

Graduado em Psicologia pela PUC-SP, mestre e doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP-SP

Atualmente é professor da Universidade Presbiteriana Mackenzie e consultor da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos-SP

Resumo

Tendo participado como observador de uma oficina de técnicas dramáticas para a prevenção das DST/AIDS com um grupo de 30 presidiários, baseada na proposta de Augusto

Boal e com a finalidade da mudança de atitudes desses homens frente à doença, levantei as seguintes questões: é possível a transformação de atitudes a partir de técnicas dramáticas? Como avaliar o processo educativo desencadeado por essas técnicas? O referencial teórico, em Psicologia, para esta investigação quanto às atitudes foi encontrado na obra de Lígia A. Amaral (1994), que as conceitua como disposições psíquicas, quase corporais que abarcam necessidades, valores e principalmente emoções, sendo quase que corporificações de emoções e sentimentos. Outros referenciais teóricos fundamentais foram encontrados, principalmente, nas obras de Bertold Brecht, de quem extraí a possibilidade de se trabalhar com as atitudes no teatro e de analisá-las a partir dos gestos, e de Paulo Freire, onde busquei auxílio para pensar o processo educativo voltado para a transformação destas. O objetivo da investigação foi de levantar, a partir dos gestos, inferências acerca da expressão das atitudes e de seu processo de transformação, observando, portanto, se as técnicas dramáticas propiciam expressar aspectos afetivos e elaborá-los. Utilizei o vídeo e relatos escritos para o registro da oficina, buscando relacionar os gestos, expressões e movimentos com os conteúdos expressos nas cenas e exercícios no decorrer das atividades. Baseado nos conceitos de *gestus* e *estranhamento* de Bertold Brecht, procurei categorizar os elementos gestuais encontrados. Dois indicadores que encontrei são fundamentais: os gestos expressivos que indicam as possibilidades dramáticas de lidar com elementos afetivos e as incongruências nas expressões gestuais que apontam para a necessidade de se atentar para o desenvolvimento da linguagem gestual como possibilidade de se perceber atitudes e refletir sobre elas. Frente ao processo educativo, considero que a experiência chegou até a etapa de problematização

e sensibilização do tema da AIDS, mas não foi possível aprofundá-lo, sendo necessária uma sistematização dos conteúdos discutidos. Nesses dois sentidos, aponto para a proposta político-estética de Bertold Brecht e seu trabalho reflexivo a partir da linguagem gestual, e para o arcabouço teórico da pedagogia de Paulo Freire, com a finalidade de se apresentar elementos para a construção de uma proposta em teatro-educação.

Palavras-chave

Teatro – Prisão – Educação.

Abstract

After tanking part in a workshop for penitentiary inmates which aimed at STD/AIDS prevention and changing attitudes toward these diseases in which dramatic techniques based on Augusto Boal's work were utilized, I have raised the following questions: Is it possible to change attitudes utilizing dramatic techniques? How can one evaluate the educational process triggered of by these thechniques? The theoretical psychological principles utilised for investigating attitudes were taken from Ligia A. Amaral's works, who defines attitude as a psychological disposition which is quasi - corporal and encompasses needs, values and specially emotions and is almost an embodiment of emotions and feelings. Other basic theoretical sources for this study were the works of Bertold Brecht and Paulo Freire. The formes provided the tools for working with attitudes in drama and analysing then through

the observation of gestures and the latter provided the educational process toward attitudes change. The objective of this investigation was to, by studying gestures, make inferences about the expression of attitudes and their process of transformation in order to verify if dramatic techniques can promote the expression of affectivity. Videotapes and written reports were utilised for recording the workshop activities in order to find the relationships between gestures, expressions and body movements and the speech contents expressed in the scenes and the exercises performed during those activities. I tried to classify the elements of gestures that occurred by utilizing Bertold Brecht's concepts of gestus and strangeness. Two facts encountered in the investigation seemed to be fundamental: the expressive gestures that indicate the dramatic potential for dealing with affective elements and the incongruity of the gesture expressions that points out that it is necessary to develop the gesture language into a tool for perceiving and reflecting on attitudes. I believe that, in terms of educational process, the workshops experience was able to achieve the focusing on and the awareness of the AIDS problem, though it failed to go any further, hence showing that it is necessary to systematise what was discussed. Therefore, the elements that are needed for the development of an dramatic educational proposal can be found in the political-aesthetic proposal of Bertold Brecht and his reflexive work on gesture language and also in the theoretical frame of Paulo Freire's pedagogy.

Keywords

Theatre – Prison – Education.

Introdução

“O contrato de colaboração que tínhamos com os companheiros internados era definido por eles quando nos diziam: ‘Vocês nos ensinam o que aprenderam nos livros e nós lhes ensinamos o que aprendemos na vida.’”

Alfredo Moffatt

O título implica numa questão: será possível a transformação da atitude a partir da ação dramática?

Estou convencido que a problemática que cerca a prevenção das DST e AIDS está relacionada com o âmbito das atitudes. Em nossa experiência nos Estabelecimentos Penais, ao enfrentar a questão da prevenção, observamos que não é suficiente trabalhar somente através de informações, é necessário voltar-se para as atitudes que representam manifestações de emoções, sensações e sentimentos: medo, amor, ódio, preconceitos e outros remanescentes dessa lista infundável de elementos que não são transformados apenas por processos informativos, mas pela vivência e elaboração das emoções e dos afetos.

Um preso nos falou em uma das entrevistas: “vivi com um amigo que estava com AIDS, aprendi a conviver com ele, ajudá-lo nos momentos difíceis; fui buscar informação sobre o assunto e descobri que podia tomar água no mesmo copo, fazer massagem quando ele sentia dores; o pessoal daqui não pode compreender isso, tem que viver isso”.

Essas poucas palavras mostram que somente através da experiência/refletida entramos em contato com as emoções abrindo o leque de nossa percepção do mundo e de nossa aprendizagem.

Pode a vivência teatral permitir essa experiência/re-

fletida e penetrar no âmbito do emocional e do afetivo transformando nossas predisposições frente ao mundo? – Essa a grande questão.

1. Pensando sobre teatro e educação

“O ser torna-se humano quando inventa o Teatro.”

Augusto Boal

A palavra teatro, de origem grega, significa *espaço de onde se vê*. Espaço e tempo são palavras que, após a física do século XX, não podem mais ser compreendidas separadamente. Na acepção grega da palavra pode-se, portanto, colocar em evidência a idéia de lugar, ou a idéia de acontecimento – ato que ocorre no espaço e no tempo. Em nosso estudo, a ação de ver.

Ver e olhar são verbos que se diferenciam. Este, mais próximo do ato instintivo e, aquele, do ato reflexivo. Segundo Augusto Boal (BOAL, 1996), ver é a essência da arte dramática, todavia o olhar é a beleza, a essência da expressão. Ver, porque buscamos compreender, e também porque durante a ação dramática o ator observa-se a si mesmo no ato: reflete sobre a ação tal qual o reflexo de um espelho.

Evidencio o ato de ver, pois na prática teatral de A. Boal os espectadores são observadores ativos e os atores observadores de si mesmo. O teatro é definido como “aquela capacidade ou propriedade humana que permite que o sujeito se observe a si mesmo, em ação, em atividade”. Interessa esta idéia, pois ela indica a capacidade de representação e de simbolização que são específicas do humano. “O ser torna-se humano quando inventa o teatro” (BOAL, 1996, p. 27-28).

Segundo o que escreve Vygotsky em “A Formação Social da Mente”, a diferença entre o homem e o animal pode ser percebida na relação entre o fazer-animal que ocorre no presente sem mediação de planejamento e o fazer-humano que se estrutura no tempo presente, passado e futuro, através de uma função planejadora. O primeiro implica na impossibilidade de ver a si mesmo e o segundo na capacidade de representação e construção de signos:

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (VYGOTSKY, 1989, p. 27).

Marx, em “O Capital”, expressa idéia semelhante:

A aranha realiza operações que lembram o tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constroem envergornham o trabalho de muitos arquitetos. Mas até mesmo o pior dos arquitetos difere, de início, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que, antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente. No final do processo de trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes de ele começar a construção. O arquiteto não só modifica a forma que lhe foi dada pela natureza, dentro das restrições impostas pela natureza, como também realiza um plano que lhe é próprio, definindo os meios e o caráter da atividade aos quais ele deve subordinar sua vontade (MARX apud VYGOTSKY, 1989, p. 1).

O fundamento de todo teatro é essa capacidade de representação e de auto-observação. Boal anota que o ser humano é capaz de “ver-se no ato de ver, de agir, de sentir, de pensar”. O homem “pode se sentir sentindo e se pensar pensando”. O teatro só pôde se fazer teatro na medida em que o homem desenvolveu a capacidade de ver-se durante a própria ação, “ver-se no ato de ver – ver-se em situação” (BOAL, 1996, p. 27).

A vocação para a arte dramática, seguindo a linha de raciocínio na qual foi apresentada a idéia de teatro, é uma disposição engendrada pela capacidade humana de representação simbólica. Da mesma forma, a função planejadora, de que fala Vygotsky, é a característica essencial do comportamento humano complexo. Portanto, a vocação para atuar, na medida em que é capacidade de representação simbólica, é possível de ser desenvolvida por todos os seres humanos.

O Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, é uma técnica educativa, social e terapêutica. Seu autor o define como um sistema de exercícios, jogos e técnicas teatrais que

têm por objetivo resgatar, desenvolver e redimensionar a vocação humana para o teatro, tornando-o um instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções para problemas sociais e interpessoais (BOAL, 1996, p. 29).

Nessa mesma linha de práxis social, encontra-se o trabalho de Paulo Freire que sistematiza princípios pedagógicos e uma prática para a Educação Popular. A proposta de Freire propõe a mudança da postura do educador frente à comunidade e ao grupo de educandos; a busca constante da ampliação da leitura do mundo e da superação do saber ingê-

nuo por um saber mais crítico; a ampliação das perspectivas de vida da comunidade a partir da educação e através da superação coletiva das dificuldades da existência no cotidiano; a consciência do contexto social e histórico dos processos humanos – o tempo histórico que é socialmente construído por nós e nos refaz enquanto fazedores dele. Todas estas buscas ou estes fazeres são, em síntese, as características principais da sua proposta de educação.

Se no trabalho educativo podemos propor a superação do senso comum e a busca da ampliação da leitura crítica sobre o mundo, então encontramos uma estreiteza das relações entre as duas propostas – a de Educação Popular e a do Teatro do Oprimido.

Boal aponta para o pensamento de Bertolt Brecht (que também tem uma proposta de transformação a partir do teatro) em um de seus ensaios:

o ser social determina o pensamento; o homem é alterável, objeto de estudo, está em processo; a ação dramática é movida pela contradição de forças econômicas, sociais ou políticas; a forma épica do teatro historiza a ação dramática, transformando o espectador em observador, despertando sua consciência crítica e capacidade de ação; o conflito não se resolve e emerge com maior clareza a contradição fundamental; o conhecimento adquirido revela as falhas da sociedade (BRECHT apud BOAL, 1977, p. 103-104).

Nesse discurso Brecht compara a forma épica do seu teatro com a forma dramática do teatro idealista. Selecionei estas frases, já escolhidas por Boal, para anotar o caráter pedagógico, baseado em princípios dialéticos, da proposta brechtiana e, por que não dizer, do Teatro do Oprimido, já

que Boal afirma que não basta um teatro “que apenas interprete a realidade: é preciso transformá-la”. “O Teatro do Oprimido provoca justamente esse efeito: aumenta, magnifica, estimula o desejo do espectador em transformar a realidade.” (BOAL, 1984, p.18-19).

Tanto o teatro de Brecht, como o teatro de Boal ou a pedagogia de Freire têm uma função educativa e de transformação social – uma função política.

Segundo Freire, a função da educação é eminentemente política, deve, portanto, caminhar lado a lado com uma

crescente participação do povo em seu processo histórico. (...) Cada vez mais sentíamos, de um lado a necessidade de uma educação que não descuidasse da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, e, por outro, de não descuidar das condições peculiares de nossa sociedade em transição, intensamente mutável e contraditória. Educação que tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico. Educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização. Não aquela educação que domestica e acomoda. Educação, afinal, que promovesse a ingenuidade, característica da emersão, em criticidade, com a qual o homem opta e decide (FREIRE, 1979, p. 66).

2. Teatro em prisões: algumas pontuações

“Tudo que existe no amor, no crime, na guerra ou na loucura precisa nos ser devolvido pelo teatro, se ele pretende reencontrar seu papel necessário.”

A. Artaud

O Sistema Penitenciário não tem uma relação positiva com o teatro. Observa-se certo preconceito negativo em relação ao próprio termo, provavelmente devido a experiências que não resultaram satisfatórias. Este preconceito produz dificuldades na implantação e na ampliação de atividades ligadas ao teatro. O caráter de diversão também não é muito bem visto. O Estabelecimento serve ao cumprimento da pena, o preso deve ser reeducado, os meios importam menos que o fim.

No projeto *Teatro nas Prisões*, o acompanhamento da FUNAP e o caráter de sistematização e organização do plano propiciam possibilidades mais concretas de intervenção e continuidade do projeto. Caberia aqui questionar quais os limites dessa intervenção. Entretanto, essa é uma questão que, embora de fundamental importância, não poderá ser aqui consistentemente estudada.

Na Inglaterra, como já dissemos, o TIPP CENTRE trabalha com penas alternativas. São desenvolvidos temas como a violência, a droga, a cidadania, a identidade a partir de técnicas dramáticas. O Teatro-Fórum é a principal dessas técnicas e sua fundamentação pode ser encontrada na obra de Augusto Boal.

Para apresentar as questões que me inquietam no projeto *Teatro nas Prisões*, acredito ser necessário começar por uma rápida análise da gênese do Sistema Penal. E nada melhor do que fazê-lo baseado nas idéias foucaultianas.

Segundo Foucault (1986), se quisermos melhor compreender a prisão, necessário se faz examinarmos a sua gênese.

A prisão é a forma de punição criada nos tempos modernos. Se estudarmos as formas de punição no decorrer

da história, perceberemos que a mudança destas sempre acompanharam as mudanças político-sociais mais amplas.

O suplício, anterior à idéia de prisão, representava a expressão do poder do soberano através do terror e da mutilação dos corpos. Com o advento da *modernidade*, o terror cedeu lugar ao poder disciplinar. A reclusão tornou-se a forma de punição tendo como princípio tornar os corpos *politicamente docéis e economicamente úteis* (FOUCAULT, 1986).

Com a ascensão das idéias iluministas, a escuridão das masmorras cedeu lugar às *luzes* e, por sua vez, à possibilidade da vigilância constante dos corpos.

O espaço prisional foi reorganizado com a finalidade da individualização da pena, da ampliação do controle e da aprimoração da *técnica penitenciária*, produzindo saberes sobre o corpo e sobre a disciplinarização do homem. Denominou-se, assim, aquele que cometeu crimes em delinqüente, marcando-o por esse estigma que passa a definir sua condição enquanto ser.

Na modernidade, ao observar e vigiar constantemente o cotidiano do homem preso, a *técnica penitenciária* recolhe dados que servem para conhecer e controlar a conduta de cada indivíduo. Esse poder disciplinar torna as relações cada vez mais impessoais, padronizadas e dissimuladas.

É somente no confinamento dos homens num espaço fechado como a prisão que tais procedimentos se concretizam. Goffman denominou este espaço de Instituição Total caracterizada pelo seu fechamento ou caráter total, “simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico – por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpados, fossos, água, florestas ou pântanos”

(GOFFMAN, 1987, p. 16). Esse impedimento faz com que as esferas da vida como dormir, brincar e trabalhar, normalmente realizadas em espaços diferentes, passem a ser efetuadas no mesmo local, administradas por uma única autoridade e rigorosamente estabelecidas em horários.

A prisão, enquanto instituição total, representa o impedimento das manifestações espontâneas e o enrijecimento das relações dos homens entre si e com o espaço que habitam. A disciplinarização, vigilância e controle aos quais o indivíduo é submetido reduzem as possibilidades de experiencição da multiplicidade de papéis que frequentemente vivenciamos em nosso cotidiano.

A história do homem preso é composta por quadros de violência que marcam profundamente sua vida antes e depois da prisão. Durante a reclusão continua vivenciando experiências de violência, entretanto com grandes limitações à expressão de sua agressividade.

As conseqüências desse tipo de vivência provocam mudanças na personalidade expressas no próprio corpo, que acaba se tornando cada vez mais rígido e impregnado de estereotípias. Dessa forma, a maneira de atuar sobre o mundo e a sensibilidade do corpo acabam sendo comprometidas, tornando a postura e as atitudes cada vez mais impessoais. O indivíduo assiste quase que passivamente ao esvaziamento da sua subjetividade.

Sabemos que toda expressão artística pode atuar no sentido de reverter esse processo. E o teatro, enquanto manifestação múltipla das possibilidades de expressão, torna-se uma das alternativas mais completas de resgate do processo de subjetivação e resistência à *objetivação* do indivíduo preso.

O teatro possibilita a experiencição de uma gama variada de papéis e circunstâncias, além de permitir a expressão da agressividade através do jogo lúdico, propiciando a construção conjunta de regras e limites e permitindo a aproximação e a ampliação do conhecimento de si e dos outros.

Nesse sentido o teatro é sempre um espaço social e coletivo, onde todos podem aprender a lidar com suas emoções, a respeitar os limites das relações e a conhecer melhor seus desejos e fantasias.

No teatro, a loucura, a violência, a agressividade, a tristeza e a crueldade são permitidas porque atuam no nível do imaginário, todavia a possibilidade de distanciamento e reflexão sobre a atuação imaginária é um passo para o desenvolvimento da capacidade de simbolização.

A forma inusitada de ver o outro e o espaço durante a atuação cênica e o espanto que esta experiência provoca, tanto naquele que atua como naquele que assiste, permitem uma vivência transformadora que só pode ocorrer no processo artístico.

No jogo teatral, o tempo também assume um aspecto transformador: mudamos a forma de vivenciar o tempo e esta experiência acaba transformando o próprio tempo. As relações, a que o homem preso está acostumado, de imediatas, tornam-se mediadas nessa experiência do tempo e do espaço. A espera pode ser tolerada porque o ator pode perceber a finalidade e o produto de sua ação que é a obra de arte.

Se as técnicas teatrais têm a condição de transformar as relações humanas, isso não significa que esta transformação possa ser transferida para dentro das relações marcadas pela

institucionalização ou pela ética presente no interior dos Estabelecimentos Penais. Pude observar leis, normas e condutas específicas que determinam comportamentos, linguagem e, provavelmente, sentimentos, emoções, perspectivas de futuro. Essa ética específica, se é que podemos chamar assim, parece assumir uma função de defesa ou necessidade de aceitação no grupo e deve ter grande influência na possibilidade de reflexão ou de transformação das relações humanas.

Em minha pesquisa, as possíveis interferências da instituição penal nos gestos e expressões de cada participante da oficina deverão ser consideradas para facilitar a investigação sobre as atitudes.

3. A prevenção da AIDS vista como um processo educativo

“Precisamos superar o momento em que a AIDS é inimiga da vida.”

Paulo Freire

Paulo Freire, numa entrevista cedida à APTA¹ em 1994, propôs a tarefa educativa como o trabalho central na luta contra a AIDS: “De minha parte, acho que se trata de uma frente política com uma dimensão pedagógica imediata”.

Quando questionado sobre as campanhas, afirmou que a prevenção

tem que ser feita por uma pedagogia desocultante e nunca ocultante. Que devemos vencer a moçada que uma dose pequena de medo vale. Deixar claro que medo não é sinal de covardia, é sinal de vida. [...] A

AIDS não pode ser vista como se estivesse fora da vida. É preciso superar o momento em que a AIDS é inimiga da vida.

Freire vai mais longe, considerando a AIDS como “uma presença que, acabando com a vida, faz parte dela enquanto risco”. Esta é a própria concepção de vida freiriana – a dialética do risco, da utopia e da superação.

O homem, enquanto ser-em-situação, descobre a vida na experiência com o mundo e os outros homens. As relações entre os homens, e deles com o mundo, é que definem os sentidos da realidade. É nesse sentido que podemos entender a AIDS enquanto risco, que está aí, como situação dada e que necessita ser superada pelos homens. Sua história está ligada à idéia de pecado, posteriormente à idéia de negação do amor e do afeto e, mais ainda, à exclusão do homem pelo homem – os grupos de risco e o preconceito.

Que resposta podemos dar quando um homem preso nos conta que mantém relações sexuais com sua esposa e que existe muita confiança entre os dois, mesmo estando ele preso já há algum tempo, e nos pergunta: “Você acha que ela devia confiar ou não em mim?”

“O problema nosso não é tanto dar as respostas”, mas como ajudar os homens “a inventar suas próprias respostas”, nos diz Freire

A AIDS estabelece uma situação limite, caminho intermediário entre a finitude e a possibilidade de superação que são, ambas, características fundamentais do humano – ser inacabado. O caminho proposto por Freire é político e pedagógico, pois “é desenvolver uma atividade que mesmo sem falar em AIDS, fale na capacidade de dar respostas”.

A teoria da microfísica do poder sobre o corpo, para

torná-lo politicamente dócil e economicamente útil (FOUCAULT, 1986), e o paradigma reichiano da repressão e da auto-regulação (REICH, 1980) são elementos que nos remetem à reflexão quando se trata de pensar as DST/AIDS. Necessitamos de uma pedagogia que resgate a autonomia e a subjetividade do corpo.

E essa importância da subjetividade é a assumpção do corpo consciente. E o meu corpo consciente tem que ser o sujeito que lida, que trata, que discute, que decide, que opera em função inclusive do risco da AIDS. Não posso ser puramente adestrado para compartilhar a AIDS. Eu tenho que assumir o saber sobre a AIDS e o saber sobre o meu corpo.

À situação limite acima referida soma-se ainda o fato de que se trata de vidas vividas numa Instituição Total. As grades, a impossibilidade de saída, o fechamento ou caráter total, as barreiras na relação com o mundo externo, as proibições, a mutilação da expressão: impedimentos que tornam as situações limites difíceis de serem elaboradas. Todavia sabemos que a situação limite propicia uma maior integração do grupo para a atividade.

É interessante notar que apenas o grupo de presidiários onde o poder repressivo da instituição nega qualquer agrupamento, é aquele que apresenta maior potencial em direção a ser um grupo-sujeito² possivelmente, pela necessidade de definir uma distância institucional, a qual não poderá jamais tender a ser infinita, dadas as condições de um presídio (LANE, 1987, p. 93).

Estes aspectos levantados implicam numa problematização do trabalho com as DST/AIDS nas prisões: É possível, numa situação de tolhimento extremo, *a emergência da subjetividade* e a construção de um *corpo consciente*?

Trabalhar com prevenção de AIDS é uma proposta pedagógica e política. Portanto, é uma questão de mudança de atitudes frente ao problema. Refletindo sobre a aplicação de técnicas dramáticas para a prevenção da AIDS, levantei a seguinte questão que é meu problema de pesquisa: É possível, a partir de técnicas teatrais, a mudança das atitudes dos indivíduos presos em Estabelecimentos Penais nas relações humanas frente a conflitos, preconceitos e mal-entendidos relacionados à DST/AIDS?

A partir dessa grande questão, pretendo analisar as oficinas de prevenção da AIDS nos presídios. Como já disse, esta proposta está fundamentada nos princípios de Educação e Arte a partir das obras de Paulo Freire, Augusto Boal e Bertolt Brecht. Em Freire, o debate entre os saberes populares e a procura de um saber sistematizado; em Boal, a utilização de técnicas teatrais com o objetivo de construir um espaço de debate e reflexão participativa, propiciando o ensaio na busca de saídas e alternativas para as situações-conflito do cotidiano dos homens e, em Brecht, a busca de um olhar para compreender as atitudes, nos processos dramáticos.

Este projeto de prevenção da DST/AIDS já está ocorrendo, o que nos permite uma reflexão direta juntamente com os monitores de oficinas teatrais e os participantes, homens presos, integrantes da atividade.

Gostaria de aprender sobre as possibilidades de interação grupal no processo coletivo de procura de alternativas para os anseios e dúvidas que são vivenciados no coti-

diano. O objetivo da pesquisa é analisar a mudança de atitudes a partir das técnicas dramáticas. Estudar as potencialidades da arte dramática na transformação das relações humanas, seu poder de instrumento de superação do senso comum, seu caráter político e pedagógico. Para isso partirei do pressuposto de que o homem é um sujeito-em-desenvolvimento e que tem a possibilidade de assumir os riscos de sua própria vida, decidindo sobre seu corpo e sua saúde.

Conclusão

Chegando às considerações finais, gostaria de facilitar a compreensão das observações contidas no processo de investigação e, assim, resolvi organizar sucintamente para o leitor os principais aspectos teóricos e conceptuais que nortearam minhas reflexões.

Os gestos, que são as bases desta investigação, representam uma forma de pensamento. Não o pensar que tem o sentido estritamente racional, segundo a concepção corrente do termo, mas uma possibilidade de conhecimento que passa, também, pelas sensações e pelas percepções corporais e emocionais. Não estou me referindo aos gestos indicativos³ mas àqueles que estão presentes em nossas manifestações expressivas no cotidiano.

Essas manifestações, se vistas em suas totalidades, são as expressões de nossas atitudes que também representam formas de pensamento marcadas pelos gestos e pela linguagem gestual.

O conceito de *gestus* de Bertolt Brecht nos ajuda a compreender melhor essas idéias da totalidade da expressão e da atitude como pensamento. Tanto o pensar como o

sentir são influenciados pelo gestus e este está presentes em todas as situações expressivas da vida cotidiana: nos gestos, mímicas, entonações e nas expressões individuais ou em relação.

O gestus que é justamente esse conjunto de expressões se constrói a partir da intersubjetividade da vida social e da linguagem, sendo, portanto, determinado pelas relações sociais entre os homens. O gestus representa o aspecto corpóreo das atitudes.

No entanto, essa corporificação das atitudes que chamamos de gestus social é histórica e transitória, sendo transformada nas relações humanas. Esse olhar para o caráter histórico das atitudes permite compreender a determinação social como um processo no qual a subjetividade pode emergir através das ações e atuar diretamente na transformação das relações. Segundo Brecht, é na experimentação de novas linguagens corporais, novos gestus sociais que podemos promover a emersão da subjetividade e a mudança de atitudes, que foi o tema desta pesquisa.

Conhecer, nesse sentido, não é um ato estritamente reflexivo, pretende-se a mudança do ser e não somente do saber. A proposta brechtiana é de que o homem se torne o observador de seus próprios gestos e atitudes. Aqueles são exteriorizações de nossos posicionamentos internos. E estas podem ser reveladas pela linguagem gestual, sendo que a consciência sobre elas permite ampliar nosso instrumento de compreensão das relações humanas e do mundo.

Quando o desconhecimento é a base das relações, elas se estabelecem através de preconceitos que são provenientes das atitudes e não se detêm em argumentos racionais, mas na afetividade presente nas relações. Como vimos, o emocional e o afetivo estão escritos nas atitudes e, ao experi-

mentarmos novas formas de linguagem gestual, produzimos o assombro, um efeito de espanto, frente às nossas próprias atitudes e pré-conceitos. Dessa forma muda-se a linguagem do corpo e entra-se em contato com novas formas de pensar – essa é a unidade preconizada pelo estudo das atitudes. Unidade que encerra em si as contradições entre a racionalidade e a afetividade. Ao nos expressarmos corporalmente, essa unidade transparece, nossa forma de pensar deixa de ser limitada por nossas opiniões e é superada pela totalidade da expressão que é o gestus social, permitindo a descoberta das atitudes na intersubjetividade.

O gesto é a ferramenta que nos permite essa descoberta, sendo o locus onde se imprime a linguagem das atitudes. A percepção deste elemento constituinte de uma atitude é o caminho que leva ao estranhamento e à tomada de consciência da totalidade do nosso pensamento. O estranhamento é conseqüência da fragmentação da ação em gestos, provocando um efeito de alheamento frente à expressão cotidiana e habitual. Esse efeito de alheamento modifica nossa percepção, rompendo sua linearidade e transformando a visão que temos do mundo. Diferentemente do distanciamento, pois este é proveniente da razão, o estranhamento representa sua superação, nele o ato de conhecer não se dá somente através da via do racional, mas da experiência inevitável da linguagem propiciada pelo contato reflexivo com as sensações corporais.

Através dele as coisas nos parecem como se fossem inexplicáveis e tivessem perdido seu caráter habitual. Nesse processo, que é baseado na corporeidade e no plano sensorial, pode-se descondicionar ações e hábitos que se tornaram automatizados.

As atitudes, como vimos, são solidificações corporais

dos aspectos afetivos, das emoções e dos sentimentos e compreendem também nossos valores e necessidades. Nesse sentido, também podem ser transformadas no processo que descrevemos.

A atitude se localiza no limiar entre emoção e ação e está inscrita nas relações corpóreas e intersubjetivas. A dissociação mente e corpo, sentimento e discurso, palavra e emoção representam um dos grandes problemas estudados pela psicologia em nosso século. O teatro, na sua pesquisa sobre as linguagens corporais, pode ser de grande ajuda no esclarecimento desse tema. A intersubjetividade das atitudes pode ser vista nas relações humanas através dos gestos, enquanto processo psicológico, e de percepção da linguagem corporal. Isso pode significar a tomada de consciência sobre as atitudes que são corpóreas e emocionais e nos revelam nossa forma de relação com o mundo.

A sensibilização do corpo, a percepção e a tomada de consciência de nossas posturas, movimentos, entonações e expressões, propiciam o contato com a linguagem corpórea e total, desenvolvendo consciência sobre as atitudes. Ou seja, tomando-se consciência do gestus, toma-se consciência das atitudes.

A noção de historicidade desses elementos é necessária para que possamos percebê-los como passíveis de transformação e pertencentes a um processo educativo.

O teatro é um dos grandes laboratórios que permite esse estudo. A pesquisa estética e os trabalhos com a linguagem gestual são essenciais para essa compreensão.

Penso que a experiência dramática nas prisões representa uma dessas possibilidades de estudo e estou apontando alguns caminhos metodológicos para isso.

Um pouco do histórico e das finalidades deste traba-

lho, retomando as questões levantadas em seu início, talvez seja de fundamental importância para que possamos compreender melhor as idéias que pretendo expor sobre as expressões gestuais que observei no decorrer deste estudo.

No início, a oficina dramática significava para mim uma possibilidade de pesquisa de novas formas de processos educativos. A prisão, sendo uma das situações limites da impossibilidade de expressão, de desenvolvimento e aprendizagem, representava um espaço inusitado para essa experiência. Uma das questões que me incitava era: Como se daria o contraste entre o trabalho expressivo e as relações interpessoais existentes na prisão? O Projeto *Teatro nas Prisões* já tinha aberto a primeira porta, ao se propor a trazer a cultura do teatro para o interior da cultura do cárcere⁴ que como já disse é caracterizada pela institucionalização, como nos aponta Goffman, e pela construção de corpos dóceis e produtivos como nos aponta Foucault ao analisar a técnica penitenciária; marcada ainda pelo tolhimento às formas de expressão, mas também pela multiplicidade de culturas populares, com as quais eu tinha entrado em contato através do trabalho com educação nas escolas dos Estabelecimentos Penais.

Esse projeto tinha desenvolvido algumas atividades teatrais em prisões como a apresentação de cinco peças dramáticas produzidas por alunos da UNICAMP, uma oficina de técnicas teatrais com a duração de uma semana, e também alguns intercâmbios entre os presídios e a universidade, com apresentação de grupos de capoeira de um Estabelecimento Penal no teatro do Departamento de Artes Cênicas. Isso talvez explicasse a grande aceitação da oficina para a prevenção das DST/AIDS que foi recebida com grande entusiasmo por um grupo de 30 detentos do presídio “Ataliba Nogueira”. Esses homens que compareceram para

a abertura da oficina e que na sua maioria ficaram até o final desta, nos comunicaram gradativamente, no decorrer de dois meses de trabalho, seu interesse de que a oficina tivesse continuidade e que não se tratasse de um tema específico, pois gostariam de ampliar a experiência teatral e não discutir sobre a prevenção da AIDS, tema que diziam conhecer bem.

Sabíamos que a experiência geraria aprendizagem para ambos os lados e, a meu ver, estava basicamente garantido um princípio que descrevi como fundamental para qualquer trabalho educativo dentro de prisões: sua diferenciação dos princípios e objetivos da técnica penitenciária.

Boal nos aponta que quando temos a oportunidade de viver emoções (que é a experiência do palco) o desejo se torna, esteticamente, objeto observável e passível de ser estudado, talvez seja esse o sentido de não quererem interpretar temas ligados à AIDS, e sim ao desejo e à fantasia.

Enquanto pesquisador, a minha participação nesse projeto piloto de oficina para a prevenção das DST/AIDS, não tinha a finalidade de avaliá-lo e sim de propor um estudo psicológico, buscando um olhar para a compreensão das atitudes, tal como o olhar para os gestos e para a linguagem gestual em todas as suas nuances de expressão, buscando o contraste entre gestos e discurso. Não tinha também a finalidade de analisar a eficácia das técnicas do Teatro do Oprimido, pois se assim fosse, teria de utilizar outros métodos, organizar uma aplicação rigorosa das técnicas desse teatro e estudar profundamente os conceitos de Augusto Boal, buscando sua fundamentação⁵ e a história da construção do seu método.

Meu objetivo foi observar mudanças de atitude durante o processo educativo desencadeado pelas técnicas dramáticas. Levantei para isso, as seguintes questões: Pode o te-

atro possibilitar essa transformação? O que se pode fazer para possibilitar isso?

As experiências propiciadas pela oficina foram todas baseadas nas idéias de Augusto Boal, buscando-se a construção de um Teatro-Fórum com os presidiários; no entanto, o problema da observação das atitudes necessitou de uma fundamentação teórica específica que encontrei nos estudos que fiz da proposta estética do teatro brechtiano.

Deparei-me, dessa forma, com um sério problema: investigar um processo educativo baseado em técnicas dramáticas inspiradas no trabalho de um teórico do teatro e construir um olhar para esse processo a partir do arcabouço teórico desenvolvido por outro pensador da arte dramática.

Decidi que deveria, portanto, apresentar os fundamentos teóricos das práticas teatrais desses autores e relacioná-los com as idéias de Paulo Freire para aprofundar a análise dos aspectos educativos presentes na experiência em questão.

Ao iniciar o trabalho de investigação das atitudes, inspirei-me, principalmente, nos conceitos de Bertolt Brecht, e direcionei o olhar para os gestos. Essa mudança de foco transformou a forma de ver a oficina e indicou vários aspectos do processo educativo desencadeado pelo processo dramático, apontando para a possibilidade de construção de um método de análise das atitudes a partir dos gestos.

Em verdade, este método é uma variável do que já tinha sido proposto por Brecht: dissecar uma ação em seus vários gestos constituintes, encontrando assim uma multiplicidade de movimentos completos que indicam atitudes presentes na ação. Devido ao instrumento utilizado essa decomposição não foi possível, mas a partir do registro em vídeo encontrei elementos da linguagem gestual que apon-

taram atitudes presentes nas cenas. Essa forma de olhar mostrou-se também como uma possibilidade metodológica valiosa para a apreciação da relação entre desenvolvimento e aprendizagem através da dramaticidade.

A linguagem gestual, que foi o meu foco de observação, é uma categoria ampla, pois implica em perceber as entonações da voz, a forma de carregar o corpo, o ritmo do movimento. Vemos, assim, que as atitudes podem ser encontradas nas formas do olhar, na posição dos braços, nos desvios da cabeça e nas tonalidades vocais, e, podem, portanto, ser discutidas a partir de técnicas dramáticas. Embora a oficina tivesse como finalidade a mudança de atitudes, como está registrado em seu plano⁶ não apresentou em nenhum momento essa preocupação com a leitura da linguagem gestual, diferentemente da minha proposta de leitura.

Seguindo o caminho da análise das atitudes no processo educativo desencadeado pelas técnicas dramáticas, penso que algumas reflexões sobre teatro e educação são essenciais para ilustrarem estas indicações finais deste estudo.

Se pensarmos dialeticamente: os homens criam teatro, mas na medida em que o fazem são transformados por ele. A arte é um processo educativo que torna possível, aos homens, alcançar o âmago das emoções, sendo este o lugar das atitudes.

A arte proporciona também a reflexão, tal como pudemos perceber no conceito de estranhamento. Como disse, essa reflexão não ocorre somente no âmbito do racional, mas, principalmente, no emocional, pois o estranhamento tem sua origem na corporeidade. Sua finalidade é a desautomatização dos hábitos, transformando em questionamento aquilo que está enraizado.

A aprendizagem que se instaura nesse processo re-

apresenta uma síntese entre as possibilidades do racional e do afetivo, sendo a concepção de conhecimento com a qual estamos lidando a de que conhecer é sensibilizar-se para a relação corpo/emoção, aprendendo a ler nossas próprias atitudes e a refletir corporalmente sobre elas. Para isso há que se aprender também a lidar com a linguagem gestual: aprender a lê-la e a percebê-la em nós mesmos. O conceito de *gestus* permite compreender essa interação entre reflexão e atitude, sendo esta última responsável pela nossa maneira de pensar representada pela totalidade de nossa expressão.

Dialeticamente pensando, processo implica em movimento quantitativo para o salto qualitativo. O processo reflexivo, a que estamos nos referindo, não é mais exclusividade do racional e contém em si uma transformação qualitativa que é a transformação das atitudes. Deve haver, portanto, um processo quantitativo. Talvez, a reflexão racional, a problematização do concreto vivido e a experiência corpórea e emocional representem esse aspecto quantitativo e, o salto qualitativo seja a mudança das atitudes.

O estranhamento aponta para a possibilidade dessa transformação qualitativa, pois a leitura que nos permite fazer do *gestus* nas relações sociais e em nós mesmos é a tomada de consciência de nossas próprias atitudes, criando condições para sua superação.

Em Boal encontramos também uma proposta para permitir o contato com as emoções e o refletir sobre elas. No conceito de *sym-pathia* os atores-espectadores penetram nas emoções revividas pelos que estão em cena e, assim, transformam suas próprias emoções. O autor indica duas técnicas básicas para propiciar a *sym-pathia*: a atuação cênica e a interrupção, gerando o movimento de vivência e distanciamento.

Afirma também que na empatia aristotélica essa troca reflexiva não é possível, a identificação emocional produzida se dá por interpenetração, não se estabelece diferenciação, nem reciprocidade e nem afinidade com nossas próprias emoções, não possibilitando o diálogo e nem a transi-tividade.

Não acredito que a arte possa apresentar esse aspecto de intransitividade e impossibilidade de reflexão; a massificação do ato artístico, sim, mas será que podemos chamá-la de arte?

Em Freire o emocional é resgatado durante a problematização das vivências cotidianas. Nos círculos de cultura, tanto as opiniões como os sentimentos são extrojados e participam da descodificação.

Todavia, Brecht é o único a apontar para o gesto e a linguagem gestual como elementos essenciais para a compreensão dos processos de transformação das atitudes. Segundo Walter Benjamin, a identificação em Brecht se dá pelo assombro e instaura uma nova qualidade de reflexão, permitindo o entrar em contato com a dialética presente no conceito de atitudes.

Boal assim como Freire e Brecht parecem apontar para o aspecto afetivo da experiência e a necessidade de distanciamento como ato reflexivo necessário à compreensão das vivências cotidianas. Freire nos propõe o debate nos círculos de cultura, a partir da ilustração dos temas e palavras do cotidiano dos educandos e compreende a experiência educativa como um processo de: ação/reflexão/ação. Boal, através das técnicas dramáticas, constrói um processo semelhante que tem como fim o retorno à ação: o teatro deve se tornar um ensaio para as ações do cotidiano. Brecht também parte das cenas cotidianas, mas propõe o estranhamento

como ato reflexivo e, ao se referir à atitude como elemento essencial de seu teatro, inscrevendo-a nos processos corporais, aponta para uma superação qualitativa do processo de reflexão. A reflexão em Brecht tem de ocorrer a partir do corpo, das sensações e dos sentimentos.

Boal critica Brecht por ter ficado no reflexivo:

Brecht tentou o mesmo, mas ao meu ver ficou na metade do caminho. O que é insuficiente em Brecht é a falta de ação do espectador. Seu teatro também é catártico, pois não basta que o espectador pense: é necessário também que ele aja, acione, realize, faça, atue. O erro de Brecht foi não perceber o caráter indissolúvel dos ethos e da dianóia, ação e pensamento - ele propõe dissociar e mesmo contrapor o pensamento do espectador ao pensamento do personagem, mas a ação dramática continua independentemente do espectador, que se mantém na posição de espectador (BOAL, 1980, p. 83)

O autor está apontando para a necessidade de “ação do espectador”, mas não posso concordar com sua crítica, pois a interrupção em Brecht pode gerar no interlocutor uma vivência corporal que é o efeito do assombro, permitindo assim a modificação das atitudes inscritas nos hábitos e nos gestos, e a proposta de Boal não visa à percepção dos gestos e das atitudes, não gerando necessariamente a vivência emocional.

Como vimos em Freire, a experiência significativa ou o problema comum e cotidiano podem deixar transparecer nossos sentimentos, permitindo a reflexão sobre eles. O Teatro do Oprimido pode se tornar essa experiência, pois tem um caráter lúdico e promove um debate acerca de nossa vi-

são de mundo, problematizando-a . O que observamos é que a técnica do Teatro Fórum vai até essa etapa da problematização, e corre o risco de ficar no espontaneísmo⁷ que caracteriza algumas experiências educativas, não aprofundando a reflexão e a sistematização dos temas vivenciados.

Boal nos indica que a experiência do Fórum não deve nunca

encerrar um processo, mas, ao contrario, promover a auto atividade, iniciar um processo, estimular a criatividade transformadora dos espectadores convertidos em protagonistas, justamente por isso, o teatro do oprimido deve iniciar transformações que não devem terminar no âmbito dos fenômenos estéticos, mas devem-se transferir à vida real (BOAL, 1980, p. 162).

Temos de questionar também essa possibilidade de transferência ou generalizações para o cotidiano das experiências discutidas no processo dramático.

De qualquer forma, essa proposta indica a busca de um movimento que se alterna entre a vivência afetiva e a reflexão, através do distanciamento e da interrupção.

Como afirmei, o estranhamento brechtiano se aproxima da idéia de distanciamento, mas como este se dá a partir do racional, aquele só pode ser resgatado pelas atitudes expressas pelos gestos e, portanto, pelos aspectos emocionais.

É nesse sentido que atores e espectadores podem se tornar conscientes das atitudes presentes nos atos e do caráter emocional inscrito nelas. Só assim desenvolver-se-á um instrumento para a compreensão da linguagem gestual⁸ presentes nas relações intersubjetivas. Tornando-me consciente

dessa linguagem, as atitudes tornam-se históricas e, portanto, transformáveis.

Vou ater-me agora aos aspectos observados no processo de classificação dos gestos e de investigação do caráter afetivo (ou de atitudes) da atividade dramática acompanhada.

Tendo voltado o olhar para os gestos presentes nas imagens, exercícios, debates e dramatizações, não percebi nada que fosse significativo o suficiente para indicar mudança de atitudes frente à AIDS, no entanto constatei um processo de problematização do tema e, como vimos, isso pode indicar um movimento quantitativo nessa direção. Se nos remetermos às cenas, veremos que os gestos apresentados nada mostraram de relevante ou que pudesse indicar a relação com as atitudes, mesmo que tenham sido despertados alguns aspectos afetivos. Na dramatização da cena da agência de empregos, que tinha como tema a discriminação, os corpos não pareciam estar vivenciando as emoções da cena. Não havia contato com a percepção das atitudes. As incongruências entre os gestos e os conteúdos das interpretações me levam a pensar na impossibilidade de uma vivência emocional suficientemente significativa que permitisse a elaboração afetiva em direção à mudança de atitudes.

No decorrer da oficina, o que acabei constatando é que os corpos não se modificaram. Nenhuma reflexão profunda⁹ sobre as atitudes foi possível. No entanto, o trabalho lúdico parece ter propiciado a manifestação de alguns aspectos da espontaneidade, tendo preparado o terreno para o surgimento dos gestos expressivos, tal como observado. Isso permite apontar para o potencial da dramaticidade e do jogo lúdico no processo educativo. Todavia, é preciso assinalar que estes gestos surgiram, principalmente, durante as

atividades lúdicas e não na criação de cenas ou nos debates do Teatro-Fórum e que, mesmo durante os exercícios simbólicos, encontram-se incongruências expressivas e dificuldades de simbolização. A oficina não propiciou o desenvolvimento da qualidade estética das expressões e nem apresentou uma proposta para o trabalho com a linguagem gestual.

Pode até ser que a técnica das imagens tenha como finalidade preparar o olhar para ver a postura do corpo do outro e emprestar significados a ela, mas transformar o olhar (emocional), que se modifica¹⁰ com as impressões que lhe causam uma obra de arte ou um gesto corpóreo, em ver (reflexivo) que se distancia para interpretar racionalmente ou opinar sobre as coisas, não remete ao contato com as atitudes, tal como a experiência do assombro citado por W. Benjamim.

Com relação ao desenvolvimento dos temas apresentados, algumas cenas tiveram fechamentos satisfatórios, mas estes não puderam ser aprofundados e nem se pôde dar continuidade à reflexão das soluções propostas. Como já apontado, a oficina estagnou-se na etapa de problematização e sensibilização. Se o grupo se apropriar dessa problematização poderá se direcionar para a transformação das ações no cotidiano. Entretanto, a ausência de continuidade e sistematização das experiências e discussões dificulta essa apropriação e a transformação qualitativa do pensamento transitivo ingênuo.

A dramaticidade e o lúdico permitiram que a participação fosse um processo crescente, inclusive com relação à competência sobre a técnica; pode ter permitido também a experimentação de formas inusitadas de expressão, de léxicos diferentes, mas não de sintaxes, pois não houve mudan-

ça significativa na qualidade das expressões. As atividades ocorridas na oficina não tiveram como dar continência às vivências emocionais que podem ter sido despertadas. Pude perceber esse aspecto no fato de que não se conseguiu resolver o conflito do desejo dos participantes que se contrapunha à especificidade da oficina que era o tema da AIDS. Como visto, toda vez que era solicitado aos participantes que trabalhassem com o tema a cena perdia o caráter de fantasia e se voltava para a dor e o sofrimento. Frente a essas lembranças depressivas a família era sempre envolvida, provavelmente remetendo os participantes ao imaginário do sofrimento de perda que vivenciam nas prisões.

Mas quais as necessidades e interesses desses homens em sua vivência inevitável numa instituição fechada? Esta é uma resposta que a oficina não se propôs a buscar e, talvez, esse deva ser um dos aspectos fundamentais de um trabalho com teatro em prisões.

A participação de um dos integrantes foi marcante e pode ajudar a exemplificar essa questão: tendo uma história de vida toda institucionalizada, não apresentou nenhum gesto que apontasse para sua participação inteira nos exercícios, sempre apresentando gestos de desprezo à atividade, entretanto, participando de tudo como se fizesse sem fazer, e sendo o primeiro a chegar todos os dias. As atitudes estavam presentes e marcadas em seu corpo como se contassem uma história, que ele parecia não saber contar; alguma razão o movia para a ação – talvez a afetividade proporcionada pela experiência grupal. Suponho aqui a importância de um trabalho afetivo, corporal e artístico no interior das instituições fechadas como bem nos lembra a investigação de Spitz com os bebês.

A interrupção através da técnica do *stop*, que observamos na oficina, foi o instrumento que buscava instigar à reflexão, no entanto, através do olhar para as incongruências da linguagem gestual durante as representações em cena, constatei que ela ocorre basicamente no âmbito do racional, dificultando a possibilidade de se atingir o emocional.

Observei também que as técnicas dificultam a espontaneidade da criação artística e, quando se consegue esse grau de espontaneidade, não se permite aprofundar o caráter emocional inscrito nos gestos para que se possa modificar atitudes.

De qualquer forma, para a proposta de prevenção da AIDS o trabalho é muito mais rico do que as campanhas informativas; no entanto, deve ser integrado a um trabalho interdisciplinar se quisermos ampliar as possibilidades desse processo educativo, pois, como disse, a oficina ficou na primeira etapa do projeto freiriano, ou seja, na problematização e sensibilização para o tema. Sua continuidade deve ser acrescida de uma preocupação interdisciplinar para que se possa resgatar a relação desenvolvimento e aprendizagem.

Sabemos que hoje o paradigma da opressão não pode ser visto com mão única. As opressões estão internalizadas¹¹ e diluídas nas relações, como aponta Foucault¹², e a AIDS representa uma dessas opressões e que se manifesta nos preconceitos e atitudes. Sua prevenção não pode se dar apenas através de informações e esclarecimentos, mas da vivência reflexiva/emocional que permite a modificação de atitudes frente à doença.

O que concluo é que não se pode considerar a experiência da oficina como educação no sentido de sistematiza-

ção de uma aprendizagem. E nem como possibilidade de superação de atitudes.

A técnica do Teatro do Oprimido parece localizar-se no meio do processo educativo e do projeto estético-teatral e, em sua história, parece encaminhar-se para a terapia e o psicodrama.

De qualquer forma, permanece a distância com a linguagem estética teatral e perde-se a multiplicidade de possibilidades, culturais, simbólicas, corporais, antropológicas e filosóficas proporcionadas pelo teatro.

Penso que o Projeto *Teatro nas Prisões*, enquanto proposta, precisa aprofundar o estudo das idéias brechtianas para poder promover um ensaio da estética na linguagem teatral, permitindo também a compreensão dos elementos gestuais presentes nos Estabelecimentos Penais e sua relação com as atitudes.

A reflexão ocorrida no decorrer da oficina pode ter chegado, através da *sym-pathia*, ao caráter emocional e propiciado assim um espaço de transformação de atitudes mas, segundo Brecht, sem a tomada de consciência do gestual isso não poderá ocorrer de forma sistemática.

No presídio, a riqueza das possibilidades do estudo da linguagem do corpo e do gesto está presente em todas as manifestações. A linguagem cotidiana ora se permite criativa e expressiva, ora se veste com os gestos típicos das formas de relação já estabelecidas. Na concepção brechtiana essas expressões representam formas de pensar. O teatro pode transformar esses modelos estabelecidos, na medida em que surge como forma de resistência, e mais, como experimentação de novas formas de pensamento. O teatro pode permitir o contato com as emoções e sentimentos e, dessa forma, o contato com as atitudes. A proposta brechtiana nos impele a

aprender a ler as atitudes intersubjetivas e a aprender a senti-las em nosso processo de ampliação do conhecimento sobre o mundo.

A linguagem gestual que observei na instituição total pode ter o objetivo de não permitir o contato com desejos e emoções, produzindo, dessa forma, uma dissociação corpo/mente, promovendo a dependência e impedindo o desenvolvimento da autonomia.

Quanto às categorias que levantei para a linguagem gestual, claro está que as mesmas não esgotam as possibilidades de análise e classificação dessa linguagem, mas permitem inferir que:

- 1) No processo reflexivo da oficina não houve preocupação com a linguagem gestual que representa as atitudes do corpo.
- 2) Gestos institucionalizados e dispersos apresentam um contraste marcante frente à atividade e seu grau de reflexão.
- 3) Gestos expressivos estão presentes apontando para o caráter de resistência dos homens frente a qualquer tipo de institucionalização.

Penso que essas categorias indicaram que o trabalho com as atitudes implica também num trabalho com o corpo e, conseqüentemente, com o relaxamento e consciência dos movimentos. Toda aprendizagem acerca da linguagem gestual e do gestus social só pode ser desenvolvida com a ampliação da percepção sobre o corpo, e é a partir da irrupção desse processo que poderemos pensar em ampliar as possibilidades de consciência das nossas atitudes.

Todavia, na experiência da oficina, observei que se não houver uma preocupação com esses aspectos, podemos nos esconder no próprio reflexivo que é racional e baseado nas opiniões, ou na própria técnica, ficando engessado por ela e não elaborando emoções nem sentimentos.

Se o grupo evoluir para a ação transformadora, a experiência significativa e emocional a que estou me referindo estará garantida.

A técnica desenvolvida por Boal tem outras variantes além das que foram aplicadas na oficina que observei e não há mais como negar o valor de sua experiência para o teatro popular.

Todavia, ao investigar o conceito de atitude e estudá-lo atentamente através dos exercícios e atividades da oficina, é preciso apontar para a proposta político-estética de Bertolt Brecht como uma das alternativas para o trabalho com teatro em presídios. Acredito que essa proposta representa um avanço conceptual de extrema qualidade teórica para o trabalho com teatro-educação.

Assinalo ainda a produção pedagógica de Freire como possibilidade de ampliar a proposta educativa. Somando-se esse arcabouço teórico e metodológico à experiência teatral talvez seja possível construir uma proposta mais consistente de teatro-educação.

No presídio, a experiência com a linguagem dramática por si só representa um ato inusitado e desperta aspectos educativos; todavia na oficina, por não ter observado preocupações significativas com o afetivo e o corporal, que visassem alcançar as atitudes, considero que se tenha ficado apenas no âmbito das opiniões, não havendo superação qualitativa e, portanto, transformação de atitudes.

Notas

¹ A APTA (Associação para Prevenção e Tratamento da AIDS) é uma organização não-governamental fundada em dezembro de 1992, em São Paulo, por profissionais da área de saúde, como médicos, psicólogos, educadores e pessoas envolvidas na prevenção da disseminação do HIV-AIDS, baseada na solidariedade humana.

² Lane adota a definição de Loureau.

³ Gestos indicativos são aqueles que indicam algo a ser comunicado, mesmo que espontaneamente, e que poderiam ser trocados diretamente por uma palavra ou sinal.

⁴ Se é que podemos denominá-la assim.

⁵ Quase não encontramos citações ou anotações bibliográficas em seus estudos.

⁶ Anexo A1.

⁷ O espontaneísmo é caracterizado pela falta de planejamento, avaliação e sistematização da aprendizagem.

⁸ No sentido brechtiano.

⁹ Optei por este adjetivo para indicar uma reflexão que não fique apenas no nível das opiniões.

¹⁰ Assinalo aqui para indicar a forma de pensar representada pelo gesto do olhar.

¹¹ O conceito de “tira na cabeça” de Boal já indicava isso.

¹² Isso é claramente perceptível nas relações horizontais e verticais nos Estabelecimentos Penais.

Referências bibliográficas

AÇÃO EDUCATIVA. *Projeto curricular para educação básica de jovens e adultos*: versão preliminar. São Paulo, 1995.

AMARAL, L. A. *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BENJAMIM, W. *Magia e técnica, arte e política*. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985a.

_____. O que é o Teatro Épico. In: KOTHE, Flavio R. (Org.). *Walter Benjamin*. São Paulo: Ática, v. 50, cap.7. (Coleção Grandes Cientistas Sociais), 1985b.

- BOAL, A. *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- _____. *Técnicas latino-americanas de teatro popular*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.
- _____. *Stop: C'est Magique*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- _____. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- BOLLE, W. A Linguagem Gestual no Teatro de Brecht. *Revista Língua e Literatura*. (5). São Paulo: F. F. L. C. H., USP, 1976. p. 393-408.
- BRASIL. *II Censo Penitenciário Nacional*, 1994.
- BRECHT, B. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- CIAMPA. *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CHRISTOV, Luiza H. Teorias de Alfabetização. In: MAIDA, Marco J. D. (Org.). *I Encontro de Monitores de Alfabetização de Adultos Presos do Estado de São Paulo*. São Paulo: Funap, 1994. p. 47-58.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- _____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1986.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 18. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GADOTTI, M. Palestra de Encerramento com Moacir Gadotti. In: MAIDA, Marco J. D. (Org.). *I Encontro de Monitores de Al-*

- fabetização de Adultos Presos do Estado de São Paulo*. São Paulo: Funap, 1994. p. 119-148.
- GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- _____. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- KOUDELA, I. D. *A peça didática de Bertolt Brecht: um jogo de aprendizagem*. Tese apresentada ao Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Artes. São Paulo.
- KOTHE, F. R. (Org.). *Walter Benjamin*. São Paulo: Ática, v. 50. (Coleção Grandes Cientistas Sociais), 1985.
- LANE, S.; CODO, W. *Psicologia social: o homem em movimento*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MAIDA, M. J. D. *I Encontro de Monitores de Alfabetização de Adultos Presos do Estado de São Paulo*. São Paulo: Funap, 1994.
- MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- PAZ, O. *Conjunções e disjunções*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- PEIXOTO, F. Prefácio. Prefácio. In: BOAL, A. A. *Técnicas latino-americanas de teatro popular*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.
- RUSCHE, R. J. (Org.). *Educação de adultos presos: uma proposta metodológica*. São Paulo: Funap, 1995.
- SALLA, F. Educação como Processo de Reabilitação. In: MAIDA, Marco J. D. (Org.). *I Encontro de Monitores de Alfabetização de Adultos Presos do Estado de São Paulo*. São Paulo: Funap, 1994. p. 91-118.
- YGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Xadrez e Alfabetização – Uma Experiência com Crianças na Educação Básica

Chess and Literacy – An Experience with Children in Basic Education

* recebido: 02/06/2008

* aprovado: 29/07/2008

Divina de Fátima dos Santos

Especialista em Psicopedagogia pela PUC-SP; mestranda em Gerontologia pela PUC-SP e professora do SESI-SP

Maria Anita Viviani Martins

Doutora em Educação pela PUC-SP e professora da PUC-SP

Ricardo Roberto Plaza Teixeira

Doutor em Ciências pela USP e Professor da PUC-SP e do CEFET-SP

Resumo

O presente estudo faz uma análise das possibilidades do uso de xadrez como alternativa para a superação das di-

ficuldades de aprendizagem. Este trabalho tem como referência o estudo com 6 crianças entre 9 e 10 anos, estudantes da 3.^a e da 4.^a séries do ensino fundamental de uma escola pública na cidade de São Paulo, que apresentavam problemas de leitura e escrita. Realizamos uma reflexão acerca dos principais objetivos educacionais que podem ser atingidos por meio do jogo de xadrez. Neste trabalho o jogo de xadrez foi utilizado como objeto intermediário para a apropriação de habilidades de leitura e de escrita e no uso das letras para compor palavras.

Palavras-chave

Dificuldades de Aprendizagem – Xadrez – Leitura – Escrita – Alfabetização.

Abstract

The present study makes an analysis on the possibilities of using chess game as alternative to overcome difficulties in learning activities. We have studied 6 children between 9 and 10 years old, students of the 3rd and the 4th grade of a public elementary school in São Paulo City, who presented reading and writing problems. We made an analysis of the main educational objectives that can be reached using chess games. In this work, the chess game was used as an intermediary object for the appropriation of reading and writing skills and in the use of letters to build words.

Keywords

Learning Disabilities – Chess – Reading – Writing – Literacy.

Introdução

Tanto a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam, de diferentes formas, a importância de estratégias interdisciplinares no ensino em geral e, de forma específica, na educação básica. Avaliações educacionais como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) apontam para as deficiências na educação matemática, bem como para a baixa compreensão e interpretação de textos simples, das crianças e dos adolescentes no Brasil. Muitas experiências em diferentes contextos apresentam o jogo de xadrez como uma ferramenta pedagógica interdisciplinar poderosa para a superação de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Em alguns países da Europa, sobretudo no leste europeu, o xadrez é introduzido desde a educação infantil até o ensino médio e é preparatório para a universidade. Na França e na Hungria, faz parte de toda grade curricular, respeitando-se as fases de desenvolvimento da criança. Em 1966, foi criada a Faculdade de Xadrez em Moscou: nesta instituição, após quatro anos de estudo, formam-se professores de xadrez. Na Rússia, celeiro de grandes enxadristas, o xadrez é utilizado até para treinamento de astronautas, bem como

para o repouso do sistema nervoso das pessoas em geral. No Brasil, o xadrez ainda é pouco jogado. Apesar de existirem tabuleiros vendidos por preços baixos em muitas lojas populares do país, o maior problema não é o seu custo e, sim, a falta de pessoas e professores que saibam jogar e que também possam transmitir seus conhecimentos e trabalhar com este jogo de forma pedagógica. Para isso, é preciso quebrar mitos, crenças e preconceitos, inclusive o de que ele esteja relacionado única e exclusivamente ao uso do pensamento lógico e de que somente pessoas muito inteligentes são capazes de jogá-lo.

Em seus estudos, Piaget (1978) mostrou-se favorável às idéias de uma escola mais ativa, que faça uso de atividades de interesse do aluno: só dessa forma as crianças tornam-se capazes de ir além dos seus limites. Assim sendo, aprender jogando provoca na criança uma maior concentração e um maior interesse pelos assuntos decorrentes do ou relacionados ao jogo, dando ao aprendiz uma maior capacidade de compreender e introjetar códigos complexos. Brincar e jogar é uma atividade excitante que consome espaço e tempo (WINNICOTT, 1975). Nesse sentido, brincar é um “fazer” intermediário entre o interno e o externo, já que se por um lado não é uma alucinação psíquica interna, por outro lado não se restringe a um objetivo exterior, estando a serviço do sonho e dos sentimentos. Pode-se definir o jogo como uma atividade por meio da qual a criança constrói uma realidade por meio de regras que apontam para certas habilidades específicas; por outro lado, os brinquedos, mais associados ao universo infantil, estimulam de forma mais livre a expressão de imagens que evocam e substituem aspectos da realidade (BROUGÈRE, 1998; KISHIMOTO, 1999). Finalmente a brincadeira é a ação lúdica na sua plenitude.

O processo de aprendizagem significativa vai muito além da acumulação simples de informações, modificando a existência do sujeito aprendiz e suscitando novas escolhas, (FREIRE, 1977; ROGERS, 2002): como num jogo, viver é a todo momento escolher dentre muitas possibilidades, se decidir entre diferentes caminhos. Adicionalmente, este processo de aprendizagem associa-se fundamentalmente à emotividade nas crianças e caracteriza-se pelos desencontros, pelos conflitos e pela não-linearidade, que implicam muito mais em reformulação do que em ampliação (WALLON, 1989), processos estes presentes nos denominados jogos de desafio como é o caso do xadrez.

Muitos problemas da aprendizagem podem estar relacionados à inibição e à forma como o indivíduo sente-se afetado pela dinâmica entre as articulações dos níveis de inteligência, do desejo, do organismo e do corpo, podendo dessa forma provocar um aprisionamento da inteligência e da capacidade de incorporar o novo (FERNADEZ, 1990). Portanto, para aprender precisamos “jogar” com as informações, num processo de reconhecimento do eu e do não-eu. Mas para aprender a jogar de fato, necessita-se desejar aprender a jogar; este movimento do desejo se expressa por uma dupla memorização: da percepção da satisfação e do estado de excitação pela necessidade (FREUD, 1980). Ou seja, existe o desejo e, também, o desejo da realização do desejo (às vezes inconsciente). Também com este sentido, Vygotsky (2000) em seu estudo sobre a origem da memória mediada, ressalta a importância da presença de recursos mnemônicos – fundamentais em jogos e desafios – utilizados na operação com signos, fundamental para o desenvolvimento psicológico e social da criança.

Se pensarmos que o xadrez pode explorar a criatividade, a liberdade de escolha e de iniciativa, é possível inicialmente concluir que com ele estaremos provocando uma inter-relação entre o desejo e a inteligência, o que permite a incorporação do novo de forma livre, pois as crianças podem ser elas mesmas antes de tudo. O xadrez atinge um público vasto e diversificado. No caso da educação especial, por exemplo, ele tem tido sucesso, desmistificando idéias e quebrando preconceitos. Com o uso de tabuleiros específicos para diferentes tipos de deficiências, o xadrez tem retirado muitos alunos especiais da passividade, aumentando sua auto-estima e independência.

Um dos papéis do xadrez na educação é permitir de forma efetiva o ensino de muitos conteúdos associados ao ensino de matemática, trabalhando-os de forma lúdica e leve, de maneira que a “brincadeira” permita um aprendizado mais amplo, consistente e seguro de relações lógicas, quantitativas e geométricas. Mas o uso do xadrez não é um tema da exclusividade dos matemáticos, já que com ele pode-se, por exemplo, explorar tópicos de geografia e de história, explorando a origem do xadrez e a história das suas peças. É possível, ainda, explorar as histórias infantis e os contos de fadas, estimulando a oralidade da criança e o desenvolvimento de seu repertório lingüístico. Este jogo também está relacionado às artes plásticas – permitindo o desenvolvimento da coordenação motora da criança – e às artes cênicas – e neste caso, técnicas de psicodrama são bastante úteis.

Sabemos que existem muitas formas de alfabetizar e cada professor escolhe seu método, no entanto algumas crianças necessitam de um jeito diferente para apropriar-se da leitura e da escrita e o xadrez traz novas possibilidades para a alfabetização da língua materna, já que faz com que o apren-

diz percebe que é co-responsável pela sua escrita, provocando maior compreensão, concentração e memorização, e permitindo ao professor-alfabetizador inúmeras possibilidades de explorar a língua e a produção da escrita na compreensão da relação entre fonemas e grafemas. Se o adulto precisa de motivos para agir, a criança além de um motivo ou razão determinada para seus atos também necessita ter interesse, e os jogos em geral podem ser de interesse desses jovens, auxiliando na assimilação de conteúdos e de regras por parte dos aprendizes, já que estão exercitando suas mentes. Assim sendo, a criança na construção e na organização de princípios, necessita, além de vivências externas, de processos internos que dependem de seus interesses (FERREIRO, 1989) que podem ser potencializados pelo uso de jogos.

Psicólogos utilizam o jogo do xadrez como instrumento para a recuperação e para o tratamento de pessoas tímidas, com baixa auto-estima, marginalizadas, com atraso ou deficiência na alfabetização e em casos extremos com sintomas de hiper-atividade ou passividade. O xadrez permite inferir sobre os comportamentos das pessoas, pois trabalha a agressividade, a indisciplina e a hostilidade, já que pode funcionar como uma válvula de escape. Possibilita também ao indivíduo a capacidade de planejar e executar suas ações, de modo a superar barreiras que antes ele considerava impossíveis de serem superadas. Enquanto se joga, os conflitos têm a oportunidade de se mostrarem numa espécie de “folga” ou descompromisso, permitindo a liberdade de movimento e de criatividade se comparada à vida real (MACEDO, 1992). Muitos profissionais também fazem uso do xadrez, com o objetivo de desenvolver no aprendiz – criança ou adolescente – a convivência em grupo e o espírito “olímpico” no sentido de saber perder e de reconhecer a vitória do colega

competidor. A criação de estratégias e táticas durante o jogo permite o desenvolvimento de estratégias e táticas no próprio cotidiano e na vida pessoal do aprendiz. Como o jogo necessita que o jogador esteja focado na atividade que está sendo desempenhada, isto amplia a capacidade de concentração do aluno. As crianças em geral podem aprender a jogar bem xadrez de forma rápida e na história do xadrez, houve de fato o registro de muitas crianças prodígios.

1. Metodologia utilizada no trabalho realizado

Este trabalho começou a ser delineado a partir da experiência de um dos autores deste trabalho (D. F. Santos) em um estágio realizado com o objetivo de dar assistência a crianças com dificuldades de aprendizagem. Os dados e as atividades foram realizados durante todo o ano letivo de 2005 em uma escola estadual de ensino fundamental de 1.^a a 4.^a séries de tamanho médio, situada na cidade de São Paulo, e envolveram alunos do 1.^o ciclo do ensino fundamental. Como parte do projeto foram realizadas reuniões com as professoras; os encontros iniciais tiveram como objetivo esclarecer a proposta psicopedagógica a ser realizada com as crianças que necessitavam de um trabalho diferenciado para aquisição da aprendizagem escolar no que se refere à leitura e à escrita. Assim sendo, as professoras da escola deveriam encaminhar seus alunos que demandassem necessidades de auxílio, para participar do projeto psicopedagógico.

Desta forma, as próprias professoras selecionaram 6 crianças com idades entre 9 e 10 anos e que estavam cursando a 3.^a e a 4.^a série do ensino fundamental para compor o grupo. Na verdade, 2 destas crianças foram selecionadas pe-

las professoras devido aos seus aspectos comportamentais – hiper-atividade, agressividade e indisciplina – mas foram mantidas no grupo por motivos pedagógicos. A rotina de trabalho com os alunos consistia na realização de um encontro semanal com uma hora e trinta minutos de duração, e que acontecia às terças-feiras, após o horário de aulas normal dos alunos. Os encontros ocorreram na biblioteca da escola que está localizada em um bairro de classe média na cidade de São Paulo; porém, seus alunos em sua grande maioria pertencem às classes sociais C, D e E.

Configurado o grupo, desde os primeiros encontros foram realizadas diferentes intervenções no sentido de melhor conhecer as crianças bem como de diagnosticar quais eram as reais dificuldades de cada uma, além de estabelecer estratégias de superação dessas dificuldades no sentido de eliminar ou minimizar tais problemas. Foram feitos diagnósticos iniciais com estas 6 crianças e, além disso, foram realizadas algumas entrevistas com os pais ou o responsável legal para obter os seus históricos de vida. Os resultados iniciais obtidos são apresentados a seguir (*os nomes dos alunos são fictícios*).

- a) Cláudia: seu pai trabalha como ajudante em construção civil e possui o ensino fundamental incompleto e sua mãe trabalha como faxineira e estudou somente até a 4.^a série. O pai eventualmente faz uso de bebidas alcoólicas e às vezes se excede brigando com todos da família. Cláudia possui três irmãos e é o irmão mais velho de 14 anos que cuida da casa e dos irmãos menores para que os pais possam trabalhar. A principal diversão da família é a televisão, o que é motivo de briga entre as crianças. Em momentos de briga, os

irmãos de Cláudia a chamam de burra, pois ela está na 3.^a série e ainda não lê nem escreve. A sua residência é “ilegal” – equivalente a um cortiço – o que é motivo de preocupação para Cláudia e seus familiares, pois sempre há confusão no local: isto provoca instabilidade emocional já que ela não sabe ao certo qual o seu futuro. Na escola, Cláudia não consegue ler o que escreve e só reconhece os sons das letras quando estão isoladas. É ansiosa, impaciente e manhosa, apresentando dificuldade em aceitar regras e desejando ser beneficiada apenas por ser menina. Em sua produção apresentou-se no nível pré-silábico.

- b) Luiz: seu pai possui curso superior em administração de empresa e trabalha numa fábrica de sorvetes, a mãe possui ensino médio completo e faz representação de sorvetes em clubes esportivos nos finais de semana. Luiz sempre estudou em escola particular, mas com o desemprego da mãe e a mudança de trabalho do pai, teve que estudar em escola pública em 2005. Já frequentou fonoaudióloga e psicoterapeuta por indicação das escolas onde estudou anteriormente. Segundo a mãe, a única coisa que mudou na vida deles foi frequentar a escola pública, pois o menino tem muitos brinquedos e vai à praia na casa da família todas as férias; seus pais possuem um apartamento próprio em prédio de classe média com piscina. Segundo a mãe, assim que suas condições financeiras melhorarem, ela pagará escola particular para Luiz e seu irmão de 7 anos, pois ela não acredita no potencial profissional do corpo docente da escola onde Luiz estuda. Os dois irmãos também frequentam o projeto

Curumim onde têm acesso a atividades culturais, esportivas, artísticas e sociais do SESC (Serviço Social do Comércio). É a mãe quem auxilia em todas as atividades escolares das crianças. Na escola, Luiz é agressivo, disperso e distraído, mas não tem problemas quanto à leitura e à escrita, apesar de só escrever na lousa. Tem dificuldades em aceitar regras e desrespeita e humilha seus colegas mais pobres.

- c) Heitor: a mãe de Heitor estudou em classe especial na mesma escola que ele estuda hoje. Disse que não sabe ensinar o filho porque também não consegue escrever direito. Ela teve seu primeiro filho aos 13 anos; são um total de 5 irmãos e Heitor é o último com 9 anos de idade. Eles moram em uma casa em um cortiço “invadido” próximo à escola. Quando Heitor tinha 2 anos de idade, o pai abandonou a família e nunca mais tiveram contato com ele. Segundo relatos dos colegas de grupo, a família inteira de Heitor trabalha nos faróis da cidade vendendo balas e doces aos motoristas dos carros. Sua professora disse que falta muito às aulas e que ele dorme na classe quase que diariamente e ela acredita que seja devido ao cansaço, já que o menino fica na rua até tarde. O único lazer da família é a televisão. A alimentação do menino também é muito precária. Notamos que Heitor possui graves problemas de saúde e odontológicos e higiene precária: constantemente está com piolho e mau cheiro. Heitor não reconhece as letras do alfabeto e sua escrita apresenta garatuñas e rabiscos; ele também não foi capaz de reconhecer as letras do próprio nome e de ler as palavras escritas por ele.

- d) André: seu pai possui o ensino fundamental completo e trabalha como zelador de um prédio de classe média, local onde também moram, podendo fazer uso de todas as dependências do prédio, inclusive da piscina. A mãe possui ensino médio incompleto e trabalha como faxineira. Ambos os pais já foram casados anteriormente e seus respectivos filhos moram com seus antigos companheiros, não tendo nenhum contato entre eles hoje. André é o único filho do casal e tem “tudo” o que pede, como computador e *video-games*, com os quais passa horas trancado no quarto brincando. O pai faz uso de bebida alcoólica nos fins de semana, tornando-se agressivo e violento com a mãe e com o menino. Quem o auxilia nos estudos é a tia. Vive em ambiente de muitas brigas e repete o comportamento do pai quando se relaciona com a mãe, desrespeitando-a com inúmeros palavrões. André já está alfabetizado e não apresentou problemas quanto à leitura e à escrita. Seu comportamento na escola é agressivo e sem limites: desafia a professora, fala palavrão constantemente, não aceita regras e desqualifica pessoas negras ou mulheres.
- e) Roberto: sua mãe não concluiu o ensino fundamental e trabalha na mesma pensão em que mora com o filho Roberto e sua filha de 11 anos. A mãe possui outros filhos que moram com tios em Pernambuco, mas raramente a família toda se encontra. Ele não conheceu o pai. Roberto teve sopro no coração quando nasceu, e aos cinco anos teve derrame pulmonar, ficou internado durante quatorze dias entre a vida e a morte. Fez tratamento por quatro meses e acompanha-

mento com fisioterapia. Possui dificuldades para evacuar até hoje e chega a ficar até cinco dias sem ir ao banheiro. Ele não gosta de ir à escola, pois já está na 4ª série e não aprendeu a ler e a escrever; é um garoto fechado, de pouca conversa e disperso já que se esquece rapidamente das coisas, inclusive das atividades realizadas na escola. A mãe, antes de ir trabalhar, coloca um despertador para que Roberto esquite a “marmitta com comida” que ela deixa preparada e saiba que está na hora de ir para a escola. Roberto, embora utilize letras cursivas, não sabe dizer o que escreve e também não reconhece o valor sonoro das letras escritas por ele isoladamente; fica angustiado e nervoso durante a realização de tarefas escolares. Não reconhece as letras do próprio nome, não consegue reconhecer as vogais e foi diagnosticado como pré-silábico. Não tem quem o ajude nas suas lições em casa e na sala de aula a sua professora sente-se impotente diante dos seus problemas.

- f) José: não conheceu o pai biológico e sua mãe o abandonou ainda bebê após trabalhar por dois meses na casa do atual avô adotivo, que contratou a mãe de José para ajudar sua esposa nos afazeres domésticos. O avô hoje com 80 anos vive só com o garoto, pois ficou viúvo há dois anos; embora tenha dois filhos biológicos, disse que José é seu grande companheiro. Residem em moradia própria próxima à escola e o avô não sabe como auxiliar o menino, mas acredita que isso a escola fará; ele se preocupa com o bem estar do garoto – alimentação, higiene e abrigo. A mãe biológica, hoje casada com outro homem, procurou

por José quando ele já estava com quatro anos de idade, mas só o visita, pois o marido não gosta dele. Seu lazer é brincar com os netos legítimos do avô e ver televisão. José escreveu boa parte das palavras solicitadas, no entanto demorou mais que o dobro do tempo dos colegas para concluir sua tarefa, foi persistente e pensou muito antes de escrever. Ele refez inúmeras vezes as palavras mesmo quando estas estavam escritas corretamente e conseguiu ler o que tinha escrito. Sua produção apresentou-se no nível silábico. É lento e inseguro – tem medo de ser abandonado – mas colaborador e democrático com os colegas.

Após alguns encontros psicopedagógicos com as crianças, observamos que elas não se respeitavam, não se ouviam, não tinham limites, não sabiam por que participavam daquele encontro. Durante nossos encontros iniciais, além de se agredirem tanto com palavras quanto fisicamente, faziam piruetas, cantavam, saíam da sala quando queriam, obstruindo qualquer proposta de trabalho. Com um clima tão tenso, optamos em trabalhar com diferentes jogos. Os jogos foram utilizados como recurso para introduzir regras de convívio e respeito mútuo em sala. Nestes encontros, notamos que elas não sabiam diferenciar suas casas do espaço escolar, apresentando comportamentos altamente destrutivos e de desrespeito com o espaço público. Para que ocorresse o aprendizado tanto da língua escrita quanto dos códigos matemáticos e de comportamento, os jogos foram explorados de diferentes formas e com diferentes objetivos visando a favorecer a compreensão e dando às crianças uma nova forma de visualizar o espaço escolar.

Os jogos promovem a cooperação na escola e o desenvolvimento da moral e da inteligência da criança (PIAGET, 1994). Mas é importante diferenciar a brincadeira pura e simples do jogo, sobretudo porque os jogos pressupõem a prática de regras e a consciência das regras evolui de forma progressiva. Ao longo do processo, foram introduzidos jogos como o dominó artístico, o dominó de palavras, o bingo de letras do alfabeto, o bingo de palavras, o caça-palavras, o jogo dos sete erros e um jogo de matemática animada, todos com cunho pedagógico e com o objetivo de favorecer a aquisição e o aprendizado da língua materna, o reconhecimento das letras do alfabeto, a junção fonema-grafema e a escrita.

Também foram introduzidas vivências psicodramáticas envolvendo atividades de contar e ler histórias infantis e de livros animados, trabalhos manuais, desenhos, músicas, danças e produções escritas. Todos estes recursos visaram à superação da dificuldade de leitura, de escrita e de comportamento, e o desenvolvimento da oratória e do repertório de cada um, já que o aprendizado ocorria de forma lúdica e descontraída.

O tema deste trabalho surgiu quando o jogo de xadrez foi introduzido para o grupo a partir do interesse demonstrado pelas próprias crianças pelos tabuleiros de xadrez encontrados na biblioteca da escola. A partir desse momento, diferentes atividades foram mescladas junto com o jogo de xadrez; notamos porém que o xadrez deu outra direção aos encontros e ao grupo e o interesse das crianças pelo jogo foi crescente.

Iniciamos contando a origem e a história do xadrez e das suas peças, correlacionando-as com personagens atuais. Apresentamos os grandes enxadristas, a “viagem do xadrez

pelo mundo” e a forma como o xadrez chegou ao Brasil. Todas estas atividades foram enriquecidas com ilustrações em diferentes livros da própria biblioteca da escola – local de nossos encontros – e sempre que necessário introduzimos outros materiais, mas também solicitamos às crianças para que encontrassem pessoas que jogassem xadrez e pesquissassem como elas aprenderam a jogar. Surpreendentemente, desde o começo, as próprias crianças cobravam umas das outras silêncio e atenção para poderem ouvir as histórias tanto do xadrez quanto das peças que o compõem. Sempre que o momento era propício, aproveitava-se para explorar várias áreas do conhecimento.

Embora o uso de jogos não seja novidade nos trabalhos psicopedagógicos, procuramos neste caso a resposta para algumas perguntas. Como o jogo de xadrez poderia beneficiar as crianças em seu processo de aquisição e apropriação da língua materna? É possível utilizar-se das estratégias do xadrez para desenvolver os códigos lingüísticos? É possível, por meio das regras do jogo do xadrez, perceber as regras da língua materna?

Os seguintes procedimentos foram seguidos no trabalho pedagógico com as crianças de forma a contribuir com o processo de aprendizagem (FAGALI; VALE, 2003): a) de acordo com o desenvolvimento do aprendiz, centralizar a atenção nos aspectos cognitivos e afetivos; b) desenvolver atividades que ampliem o conteúdo programático a ser trabalhado, fazendo com que o aluno seja de fato atuante nos vários níveis de sua escolaridade e promovendo a integração dos interesses, do raciocínio e das informações; c) criar diferentes materiais, livros e textos para uso do aluno, com o objetivo de promover o desenvolvimento do raciocínio, a criatividade e a integração do afeto com a cognição.

2. O que aconteceu com cada criança

No trabalho com as crianças, notamos significativas mudanças de comportamento, sobretudo no que se relaciona à disciplina, agressividade, passividade, interesse, desenvoltura e concentração. Neste trabalho, o xadrez foi introduzido de forma gradual e progressiva, após a apresentação da sua história e da sua origem; com o tempo, o desejo de dominar o tabuleiro e se tornar um ou uma grande enxadrista tomou conta do grupo. A possibilidade de derrotar a psicopedagoga no jogo tornou-se um desafio para algumas delas, sobretudo quando perceberam que poderiam ser melhores que seus adversários.

2.1 O xadrez e a questão do gênero

Um problema concreto é que o xadrez configurou-se historicamente como uma atividade eminentemente masculina e até hoje de fato continua assim sendo considerado pela maioria da sociedade. A este respeito, é interessante lembrar que o jogo de “Damas” foi inventado para que as esposas de enxadristas pudessem jogar algo “mais fácil”, enquanto seus maridos jogavam xadrez. Até hoje no Brasil – e no mundo – em geral são muito mais os homens que praticam xadrez.

Este comportamento apresentou-se durante os trabalhos nos encontros com as crianças. O grupo era composto por 5 meninos e 1 única menina – Cláudia – que estava sempre atenta às explicações, porém logo no início foi desmotivada por Luiz, único componente do grupo que conhecia o jogo. Ele disse a ela: “Você não vai aprender a jogar, este jogo é para homem”! Ela então se “encolheu” na carteira e não respondeu, e como os demais colegas – que eram to-

dos do sexo masculino – ficaram calados, a psicopedagoga fez a seguinte colocação a todos eles: “Bom, se este jogo é só para homens, eu não posso ensinar vocês a jogar, afinal eu sou mulher!” Um grande silêncio tomou conta por alguns minutos do grupo, até que Luiz disse: “É diferente porque você é a nossa professora!”. E a psicopedagoga respondeu: “Professora, mas mulher, logo não posso ensiná-los!” Um longo debate entre quem poderia e quem não poderia jogar tomou conta do grupo. Nesse dia, solicitamos para que as crianças pesquisassem entre as pessoas com as quais conviviam, se conheciam alguém que jogava xadrez, com qual idade e com quem tinham aprendido.

Na semana seguinte, Cláudia muito triste nos contou que seu irmão jogava xadrez e que ele também tinha dito a ela que era jogo para homem e que ela era “burra”, não sabia ler e escrever e também não aprenderia a jogar xadrez. Toda essa confusão fez com que Cláudia, embora insegura, se dedicasse com muita determinação a aprender a jogar.

Uma característica muito marcante de Cláudia era que em qualquer situação nas atividades ela sempre fazia “manha”, acreditando que os colegas tinham “obrigação” de ajudá-la e que por alguma razão ela deveria ser beneficiada e ser a primeira, inclusive em outros jogos. Quando isso não acontecia, ela simplesmente saía do grupo e se isolava na sala. Com a introdução do jogo de xadrez e de suas regras, discutidas por todos, Cláudia necessitou mudar seu comportamento. Aos poucos foi percebendo que no xadrez as lágrimas não a ajudavam e, ao contrário, faziam com que ela perdesse a concentração no jogo. Ela apresentou-se cada vez mais estimulada a aprender a jogar, afinal ela era menina e poderia mostrar para o grupo, para seu irmão e para ela mesma que era, sim, capaz de jogar.

No início, Cláudia ficava assustada, estava muito mais preocupada em se defender do que em jogar no ataque, mesmo quando o jogo era somente entre peões. Com a prática e as orientações no sentido de se defender atacando, aos poucos ela foi se soltando, aprendendo a fazer contas e realizando comparações entre as peças e seus valores. Depois de várias partidas, Cláudia tornou-se mais confiante e passou a estudar as possibilidades sobre qual peça jogar. Rapidamente já tinha noção de que às vezes deveria deixar que algumas de suas peças fossem capturadas pelo adversário para que ela, então, capturasse as peças de seu interesse.

Ela ficava triste quando perdia, mas já admitia a derrota e aos poucos foi deixando de chorar a cada jogo. Ela percebeu que tem de se dedicar e lutar pelas coisas que quer e não conseguiu-las por meio do choro. Assim, os meninos passaram a respeitar mais a única menina do grupo. Sua professora notou grandes mudanças em sala de aula: ela melhorou muito na escrita, analisa possibilidades de respostas quando é questionada e seu comportamento está mais maduro com os colegas. Em nossos encontros, percebemos que Cláudia foi conquistando o domínio da leitura e da escrita ao mesmo tempo em que se aperfeiçoava no xadrez, ou seja, o jogo a ajudou a perceber que tinha que tomar decisões, que suas ações tinham conseqüências e que o erro era parte do aprendizado. Estas atitudes foram estimuladas pelo xadrez, já que eram necessárias para aprender a jogá-lo.

2.2 O xadrez e os preconceitos

Luiz acreditava que o xadrez era de uso eminentemente masculino. Luiz sempre estudou em escola particular e era a primeira vez em que estudava em escola pública. As-

sim sendo, sempre se “achou” melhor que as demais crianças e desqualificava a escola a todo momento, afirmando que logo deixaria de estudar ali. Como já era leitor e produtor de textos, não se empenhava nas tarefas de leitura e escrita, mas com a introdução do xadrez em nossos encontros seu comportamento também mudou. Ele conhecia o jogo, mas não sabia jogar corretamente e, junto às demais crianças, sua curiosidade e desejo em aprender a dominar aquele tabuleiro o conquistou.

Juntamente com Heitor, aprendeu a jogar com muita facilidade, mas não aceitava a derrota, sobretudo se perdesse para Cláudia, afinal, segundo Luiz, ela jamais deveria estar ali. Desde o início do ano, chegou a propor que deveria ser feito um grupo apenas de meninos e que meninas deveriam ser proibidas de participar e os colegas concordaram com ele. Nesse sentido, as primeiras quebras de paradigma envolveram o ato de aceitar ao mesmo tempo ser ensinado por uma mulher e ter uma colega de grupo – Cláudia – também do sexo feminino.

Outro aspecto muito forte em Luiz era sua total intolerância em relação ao colega Heitor; sempre que se referia ao colega suas palavras eram altamente preconceituosas. Nesse sentido, trabalhamos muito sobre esses assuntos com o grupo e em especial com Luiz, que em muitas ocasiões teve que cumprimentar tanto Heitor quanto Cláudia (ambos eram negros) ao ser derrotado no xadrez por eles. Novamente aqui o xadrez cumpria seu papel de objeto intermediário, no sentido de provocar nas crianças uma análise crítica a respeito de como se posicionavam em relação ao meio social a que pertenciam.

Sempre que era derrotado, Luiz dizia que não participaria mais dos próximos encontros. Contudo dedicou-se e

superou seus problemas relacionais, bem como as dificuldades no que se referia às regras do xadrez. Ele se tornou um dos melhores jogadores, e chegou a comentar que estava treinando o jogo com seu pai, pois em sua casa era a única pessoa que sabia jogar. Quando Luiz e Heitor disputavam uma partida, em geral, a competição era muito acirrada e em inúmeras vezes não havia vencedores, pois o tempo de trabalho se esgotava. A rivalidade entre eles e o trabalho emocional e comportamental a que ambos foram submetidos por meio do jogo, muito favoreceram para a elevação da auto-estima de Heitor, que socialmente pertencia à classe social mais baixa de todo o grupo. Para trabalhar o respeito às diferenças sociais, raciais e de gênero, Luiz precisou aprender a ser mais tolerante, flexível e humilde em relação às suas derrotas para os outros componentes do grupo que ele desqualificava por acreditar serem inferiores.

Com o passar do tempo, Luiz passou a conviver melhor com os demais componentes do grupo e necessitou admitir que não era melhor do que as outras crianças. Ele deixou de trapacear durante os jogos, passou a respeitar as regras do xadrez e tais regras foram aos poucos tomando conta do seu comportamento diário, na medida em que se aprimorava no jogo; finalmente, foi capaz de estabelecer as relações entre o jogo e sua vida diária. Seu aprendizado foi extremamente significativo se considerarmos que ele aprendeu a ser mais tolerante.

2.3 O xadrez e a construção da identidade

Se em escolas particulares de classe média há uma relativa disseminação do xadrez na educação, este fato não ocorre nas escolas públicas; há, contudo, algumas expe-

riências bem-sucedidas nestas escolas, quando o xadrez não apenas é disponibilizado, mas também quando há um trabalho de capacitação de monitores ou professores da rede com disposição para de fato ensinar o xadrez. Existem relatos inclusive a respeito de crianças e adolescentes da periferia de São Paulo que normalmente têm o futebol como lazer principal, alterando os seus comportamentos e dedicando-se com afinco na tarefa de aprender a jogar xadrez e de desenvolver novas estratégias e táticas para este jogo. Portanto, o xadrez pode de fato ser uma ferramenta não simplesmente educativa, mas também de resgate da dignidade e de superação da exclusão social na qual vivem muitos jovens. No imaginário social, o xadrez é visto como uma atividade de elite, a qual somente pessoas muito qualificadas teriam acesso. Desta forma, trabalhá-lo com um público excluído, muito mais do que somente uma melhoria na sua auto-estima, significa uma evidência concreta da própria capacidade intelectual deste grupo e isto por si só pode permitir uma evolução em toda a aprendizagem.

Experiências como esta percebemos especialmente no comportamento de Heitor, pois ele teve um rendimento excepcional durante toda a prática do xadrez: de todas as crianças, ele era o mais humilde. No início das atividades com nosso trabalho, Heitor não reconhecia as letras do próprio nome. Em muitos momentos, percebemos que ele se colocava em situação de inferioridade em relação aos demais colegas. Em muitos encontros suas condições higiênicas estavam bastante precárias e isto incomodava os demais componentes do grupo, que não gostavam de ficar ao seu lado.

Heitor foi o primeiro do grupo a conhecer completamente o tabuleiro. Dessa forma aos poucos os seus colegas o

aceitaram e cada vez menos se incomodavam com sua origem social. Neste caso, ocorreram trocas de informações sobre como melhorar os aspectos comportamentais, pois a cada encontro em que o grupo utilizava-se do xadrez, Heitor foi aceitando e compreendendo algumas sugestões simples e aos poucos seu aspecto físico foi melhorando e ele foi compreendendo a necessidade de se cuidar. Neste momento, podemos dizer que Heitor iniciou um processo de reconhecimento da sua identidade, ou seja, ele no convívio com o grupo, reconheceu-se como sujeito, possuidor de suas particularidades, mas que necessitava trabalhar com outras pessoas e na coletividade se relacionar com elas.

Com relação aos aspectos estratégicos de jogo, Heitor passou a ensinar os colegas, quando eles ficavam com dúvidas em relação aos movimentos das peças no tabuleiro. A melhor prova de que se sabe algo acontece justamente quando há a necessidade de se ensinar este “algo” e Heitor passou bem por este teste. Heitor escutava cada detalhe sobre a história do xadrez e passou a comportar-se como os personagens históricos abordados, ou seja, passou a ver nos grandes enxadristas modelos para a sua vida.

No final do trabalho, ele já não vinha tão sujo à escola e foi crescendo intelectualmente. Foi o primeiro do grupo a ser capaz de jogar com todas as peças, fazer inferências e planejar duas ou três jogadas sucessivas. Sua capacidade, agilidade e visão espacial do tabuleiro foram desenvolvidas de forma muito mais rápida que no caso de seus colegas de grupo. O tabuleiro fez com que ele se sentisse igual e às vezes superior às demais crianças, pois raramente perdia uma partida para os colegas. Quando era solicitado a Heitor para ser o juiz de uma partida, ele se sentia muito importante: era

função do juiz apontar as falhas, os movimentos errados e as jogadas ilegais dos concorrentes, ou seja, ele tinha a função de ensinar e nessas horas seu comportamento era de uma verdadeira autoridade e executava sua função com muita responsabilidade. Seus colegas também o viam como o melhor jogador do grupo. O xadrez elevou sua auto-estima de forma rápida e eficaz. Desde que passamos a jogar xadrez nos encontros, ele praticamente não faltou na escola.

Também em relação ao desenvolvimento e à apropriação da leitura e da escrita, notamos que Heitor obteve grande evolução. No início do nosso trabalho, não reconhecia as letras do alfabeto e ao fim do nosso processo já era capaz de ler palavras curtas. Notamos que seu interesse em aprender foi fortalecido com a prática do xadrez, já que ao longo do ano ele precisou realizar inúmeras atividades de leitura e escrita envolvendo o xadrez. O xadrez também fortaleceu o seu vínculo com o grupo e os colegas passaram a ajudar Heitor quando ele tinha dificuldade na leitura ou na escrita de alguma palavra, retribuindo a ajuda dele nos jogos.

2.4 O xadrez e a hiper-atividade

Os usuários de jogos eletrônicos desenvolvem habilidades associadas aos excessivos estímulos a que estão submetidos e, desta forma, necessitam tomar decisões rápidas e muitas vezes impensadas, ou seja, por impulso. Contrariamente a isso, o jogo do xadrez tenta fazer o caminho inverso, pois nele os movimentos não ocorrem por impulsividade. Dessa forma, o xadrez provoca no aprendiz a perseverança e a capacidade de análise, de reflexão e de abstração.

André chegou a comentar que odiava o xadrez e que

ele gostava mesmo era de *vídeo-games*. Inúmeras vezes ele compareceu aos encontros portando um aparelho de bolso e chegou a nos relatar que ficava de quatro a cinco horas jogando *vídeo-game* no computador de sua casa diariamente, dados estes confirmados pela sua mãe, que disse que preferia que o filho ficasse jogando em seu quarto a ficar na rua “aprontando”. Tanto sua professora quanto sua mãe descreveram o menino como sendo extremamente agressivo. Ele se utilizava inclusive de vocabulários e estratégias de lutas observados nos personagens dos seus jogos de *vídeo-game*.

André teve muita dificuldade em aprender a jogar xadrez, não tinha paciência e queria acabar o jogo logo. Como não pensava para jogar, já que o fazia de modo impulsivo, perdia muitas partidas. Embora muito esperto e inteligente, ele queria fazer com o xadrez a mesma coisa que fazia nos *vídeo-games*, ou seja, dar respostas rápidas. Assim sendo, necessitou desenvolver inúmeras habilidades para superar suas dificuldades iniciais, já que as exigências para a prática do xadrez e para a prática de *vídeo-game* são bem diferentes. Enquanto o xadrez exige do jogador a observação, a visão espacial, a análise, o planejamento e a paciência, os *vídeo-games* exigem basicamente agilidade e resposta imediata sem planejamento estratégico.

Com o passar do trabalho e com o treino do xadrez, notamos muitas mudanças no comportamento de André – sua agressividade, impaciência, agitação e inquietação reduziram-se significativamente. Chegou a comentar no grupo que estava ensinando xadrez para todos os colegas da escola e de seu prédio. Esta foi uma vitória para ele, que muito sofreu para aprender completamente as regras impostas pelo xadrez: no início ele dizia não aceitar estas regras, pois ele criava as suas e não tinha limites.

Para Piaget (1970), a aprendizagem ocorre por meio da assimilação e da acomodação. André necessitou de maior tempo para elaborar sua acomodação no que se refere a este novo aprendizado. Outra dificuldade apresentada pelo menino foi a de se recusar a jogar com Cláudia e com Heitor. Para ele, era inaceitável perder para uma menina ou ser orientado sobre as possibilidades de jogo por Heitor. André chegou inclusive a afirmar “seu lugar é na cozinha, sua negra” após sofrer uma derrota para Cláudia. Nesse mesmo episódio, André teve que se desculpar e cumprimentar a adversária que o venceu, como parte das regras de boa conduta e de espírito esportivo dos bons enxadristas.

Foi André quem também mais necessitou do auxílio de Heitor para descobrir as possibilidades do jogo de xadrez e de suas estratégias, mas em alguns momentos também discriminou seu colega, chamando-o de negro e favelado. É evidente que ele necessitou superar suas dificuldades e preconceitos. Nesse sentido, muitas mudanças em seu comportamento e em seus valores foram notadas.

No final do processo, André foi um dos primeiros componentes do grupo a incentivar a leitura e a escrita para os demais componentes em dificuldade. Fazia sugestões de como escrever determinadas palavras e sobre o preenchimento de alguns quebra-cabeças e charadas. Ele retribuiu aos ensinamentos de Heitor e passou a respeitar os colegas do grupo e da escola em geral. Sua professora informou que ele estava mais tranquilo, paciente e colaborativo com todas as crianças da sua classe. Sua mãe também disse que em casa o menino estava diferente, pois já não gritava tanto com os pais e respeitava as regras.

2.5 O xadrez e a passividade

Alunos passivos e dependentes têm com o xadrez uma grande e efetiva oportunidade de se verem atuando e sendo capazes de realizar suas próprias ações, tornando-se independentes e auto-confiantes. Quando o xadrez é incluído no programa da escola, a passividade pode ser combatida de forma mais intensa, pois o aluno deixa de ver o professor como o senhor dos saberes e passa juntamente com o professor a construir possibilidades, já que tem a oportunidade de vencer o mestre com estratégias diferenciadas.

Em nosso grupo de crianças, Roberto foi quem teve o aprendizado mais lento. Acreditamos que uma das razões se deu devido às excessivas faltas tanto na escola quanto no grupo. Ele não gostava de ir à escola porque todos os alunos da escola o chamavam de burro, já que estava na 4ª série do ensino fundamental e ainda não dominava a leitura e a escrita. Percebemos que Roberto, embora com dificuldade, gostava de jogar xadrez: ele sempre foi um menino parado, calado, em certos momentos apático, com aparência doentia e fraca. Com a entrada do xadrez nos trabalhos, ele ficou mais participativo, empenhou-se para compreender as regras e sua auto-imagem e auto-estima melhoraram muito em relação aos colegas. Durante o jogo ele se posicionava em iguais condições que os colegas competidores, e não se via como alguém que não sabia ler mas sim, como um jogador persistente e com boas iniciativas. Sua passividade diminuiu bastante depois que iniciou seu aprendizado com o xadrez e, no que se refere à escrita, perdeu o medo de se arriscar no momento de colocar as letras no papel.

Nos encontros, Roberto relutou em aprender a jogar

com as peças básicas de forma didática e queria jogar sempre com o tabuleiro completo mesmo sem ter dominado totalmente movimentos simples como os dos peões. Ele confundia os movimentos do xadrez com os do jogo de damas – como é comum entre os iniciantes. Nesse sentido, teve de conter a ansiedade para aos poucos se apropriarem de todas as peças do tabuleiro.

Embora apresentando dificuldade com o xadrez, ele mudou seu comportamento no sentido de ser mais ativo e participante das atividades do grupo. Durante o jogo, ele se mostrou alegre e apresentava leveza em suas ações, parecia estar feliz e descontraído. No final do processo, assim como os colegas, estava mais solto. Notamos que, embora ainda não fosse capaz de escrever corretamente, ele possuía grande capacidade de memorização e soube contar várias das histórias sobre o xadrez, bem como sobre fatos históricos e geográficos discutidos durante a introdução do jogo de xadrez nos encontros.

2.6 O xadrez e a auto-estima

Muitos psicólogos e pedagogos também têm usado o xadrez como parte do resgate da auto-estima de crianças em fase de alfabetização, já que, com o jogo, a criança se vê capaz de executar tarefas que antes para ela eram consideradas extremamente difíceis. A forma como a criança coloca-se no jogo carrega os mesmos temores que a criança tem na condução de sua escrita e o pedagogo tem mais instrumentos de intervenção no momento de introduzir os signos lingüísticos.

Embora José já estivesse cursando a 3.^a série do ensi-

no fundamental, ainda não dominava completamente a língua materna. Ele era muito inseguro no momento de escrever, apagava repetidas vezes a palavra escrita e se recusava a exercitar a leitura por medo de errar, pois o erro era muito sofrido para ele. No início dos trabalhos quando contávamos histórias do nascimento do jogo, ele ficava muito concentrado nas explicações. Nas pesquisas, ele foi um dos que mais exigiram silêncio dos colegas e dedicou-se à procura de livros na biblioteca da escola que explorassem as grandes viagens que o xadrez tinha feito ao longo da história.

Em um dos nossos encontros, José contribuiu contando grandes fatos dos conquistadores espanhóis, dados que ele havia perguntado ao seu avô adotivo, que é de origem espanhola. José tinha excelente oratória e gostava muito de contar histórias para o grupo. Ele se desanimou um pouco com o xadrez porque, segundo ele, seu avô não conseguia aprender a jogar. Queria que o avô aprendesse, mas se utilizava do tabuleiro completo e o avô de 80 anos não compreendia. Sugerimos a José que ensinasse o avô nos mesmos moldes em que ele aprendeu, ou seja, de forma progressiva a partir das peças com movimentos mais fáceis, mas sua ansiedade de jogar com o avô o impedia de fazer isso.

Com relação à sua atuação no xadrez, percebemos que desde o início José sempre foi muito contido; mesmo quando ainda jogava apenas com os peões e sabendo que o peão poderia no seu primeiro “passo” andar duas casas, não o fazia e preferia dar um único passo. Com o tabuleiro completo, José fazia a mesma coisa, sua maior preocupação era defender o rei e todas as suas outras peças; ele não aceitava o fato de às vezes ter de perder estrategicamente algumas peças e seu estilo adotado foi o de defesa do início ao fim do jogo. Como não se preocupava em armar jogadas e, sim, ape-

nas defender-se, os adversários tinham total liberdade para fazer um jogo agressivo com ele, já que não eram ameaçados em nenhum momento.

Notamos que para José era muito sofrido tomar decisões e se colocar no jogo, ações que são exigidas a todo momento do jogador. Existia para ele uma necessidade muito grande de se defender e ao mesmo tempo manter o espaço conquistado. Ao analisar o comportamento de José em relação ao jogo e se compararmos com a história de sua vida, notamos que o medo, a insegurança e as perdas sempre estiveram presentes de forma muito marcante e dolorosa. Embora ele tivesse um avô super prestativo que desde bebê lhe deu todo carinho de que necessitava, bem como o conforto de um lar e os cuidados com a sua alimentação, vivia em total instabilidade. Sua mãe biológica o abandonou ainda bebê na casa desse avô: na época ela trabalhava para a família como doméstica. Ele sempre foi muito apegado ao avô, que faz tudo para estarem próximos. Mas a mãe biológica agora quer levá-lo para morar com ela. José disse que quer continuar a viver com o avô e que o ama muito, que não quer viver com a mãe biológica e disse também que ela não o entende.

Mesmo com todos esses problemas, vagarosamente José foi se colocando no jogo, mas sofria muito a cada peça que perdia. No início, seu medo de jogar era muito intenso e mesmo querendo participar do jogo de xadrez e conquistar esse aprendizado, sempre revelava um medo muito elevado.

Um dia perguntamos a ele: “Do que você tem medo? O que lhe assusta? Dê nome as peças e imagine que elas são as pessoas que estão ao seu lado: quem é quem?” Ele deu a seguinte resposta: “O bispo é como a minha professora e como você que nos ensinam e têm grande conhecimento. Minha

mãe seria a rainha porque ela também é poderosa, ela manda em todo mundo até no meu avô. Meu avô é o rei, é a pessoa mais importante da minha vida. Eu não posso deixar que ele morra, se isso acontecer eu vou ficar perdido. Eu sou o soldadinho, tenho que defender meu avô de qualquer coisa, pois quero crescer com ele”. Nessas falas de José, descobrimos as razões da angústia vivida por ele e de como essas preocupações vinham interferindo na sua atuação no jogo de xadrez, já que sua mãe disse-lhe que assim que concluísse a 4.ª série iria morar com ela, ou seja, no ano seguinte.

Seu comportamento no momento de escrever era o mesmo observado durante o jogo de xadrez: ao ser solicitado para escrever uma frase ou palavra, ele apagava inúmeras vezes as letras escritas, mesmo quando estas estavam corretas, ou porque acreditava estar errado ou porque estava insatisfeito com a grafia e queria melhorá-la, mostrando total insatisfação com a sua produção.

No início do trabalho, José tinha muita dificuldade em escrever, embora utilizasse o alfabeto. Também não era capaz de ler completamente, mas seu desejo em aprender era grande. Mesmo com toda a dificuldade, notamos que o xadrez favoreceu principalmente sua habilidade de leitura, sobretudo devido ao seu interesse por livros sobre a história do xadrez. Já em relação ao jogo em si, aos poucos descobriu que deveria atacar para melhor defender seu rei e vencer a partida.

3. Avaliação das estratégias adotadas e conclusões

Em relação à estratégia adotada, tivemos um momento didático visando à aprendizagem do jogo de xadrez e de

suas regras e outro momento mais exploratório, visando à discussão de temas advindos do xadrez, desde discussões éticas, morais e religiosas, até diferentes áreas do conhecimento tais como história, geografia, matemática e a língua materna. Procuramos ensinar as regras do xadrez a partir de sugestões e abordagens encontradas em livros de fácil acesso (GIRONA, 2003; FONTARNAU, 2003; REZENDE, 2002; SANTOS, 1999; LOPES, 2000).

A introdução das peças aconteceu gradualmente, para que o aprendizado de fato tivesse sucesso. Além disso, para mantê-las estimuladas, nas partidas iniciais deixávamos as crianças vencerem: o objetivo era fazê-las perceber que eram capazes de aprender esse jogo, pois muitas delas pensavam que não seriam capazes. Notamos que a auto-estima de todas as crianças foi melhorando a cada novo encontro. Para que elas não ficassem cansadas, fizemos variações tanto no que se refere ao jogo de xadrez quanto na introdução de outras atividades. Na medida em que as crianças se apropriavam do jogo, diferentes temas foram surgindo: a questão racial – 2 das crianças eram negras; a questão do gênero – o grupo era misto; a questão religiosa – desencadeada pela presença do bispo no tabuleiro; a questão de cidadania, da ajuda ao próximo e do respeito mútuo; a questão do espírito de equipe e do espírito esportivo no sentido de saber reconhecer a vitória do colega; a questão da agressividade; a questão sobre o vocabulário mais adequado.

Em nossas conversas com diferentes pessoas, notamos que muitas delas têm medo do xadrez e se julgam incapazes de aprender a jogá-lo, num processo de real auto-exclusão.

Essa é sem dúvida uma das grandes limitações da

aplicabilidade do jogo de xadrez, pois como esse pensamento é muito recorrente, é preciso desmistificar essa crença e isso não é fácil. Um outro problema é a resistência de alguns pais de alunos, que desqualificaram a prática do xadrez, pois não conseguiram ver o lado educativo por trás do jogo, boicotando a participação dos filhos nessa atividade.

É importante que o profissional que desejar trabalhar com o xadrez seja extremamente paciente, colocando-se no lugar do aprendiz que tem medo por acreditar não ser inteligente o bastante para jogá-lo, e principalmente utilizando-se de uma didática ampla e cuidadosa, a fim de mostrar ao aprendiz que ele será capaz de aprender. A metodologia por nós aplicada foi gradual, porém muito eficaz, pois respeitávamos as dificuldades de cada participante e os desafiávamos a cada momento a fim de mantê-los sempre estimulados e, para tanto, a curiosidade do aprendiz necessitava estar em alta.

Outro problema do uso do xadrez é a grande complexidade do jogo em si, já que cada uma das peças possui movimentos próprios e diferentes. Com isso, a aprendizagem é lenta, pois é preciso dominar os movimentos simples para aos poucos se apropriar dos movimentos mais complexos e o aprendiz necessita ser perseverante para não desistir de jogar logo na primeira dificuldade que encontrar. Observamos que cada indivíduo desenvolve sua própria maneira de apropriar-se do tabuleiro e de suas peças. A auto-confiança amplia-se na medida em que o sujeito desmistifica seus temores.

Durante o período em que realizamos este trabalho, nos chamou a atenção o total desconhecimento do jogo de xadrez por boa parte das pessoas. Notamos também que muitos professores (principalmente do sexo feminino) não

sabem jogar xadrez e devido a esse desconhecimento não conseguem ensiná-lo aos seus alunos.

O xadrez pode proporcionar maior proximidade entre as pessoas: devido às crescentes preocupações com o trabalho, muitas vezes pais e filhos não encontram tempo para se falar e se conhecer melhor, e o uso deste jogo pode ser um bom pretexto para melhorar as relações entre os familiares e amigos.

Há um grande potencial pedagógico em atividades como o jogo de xadrez. O MEC sugere o uso do xadrez a partir da 5^a série do ensino fundamental pelo professor de matemática em atividades extra-classe com objetivos matemáticos. Acreditamos que o xadrez é uma excelente ferramenta pedagógica para qualquer professor em todas as áreas do saber – inclusive pelos professores de alfabetização (antes da 5.^a série, portanto) – e que ele pode ser utilizado de forma orgânica em sala de aula e não apenas como atividade extra-classe.

O uso do xadrez na educação deve ser implementado de forma cuidadosa, já que passa por várias áreas do conhecimento e deve ser encarado como “jogo ciência”, no sentido de capacitar a criança e o jovem desde o início da sua formação motora e cognitiva, ampliando seu potencial intelectual e atitudinal. O xadrez é uma importante atividade facilitadora da introdução de regras sociais, tais como convívio em grupo e espírito esportivo, visto que se relaciona à possibilidade de ganhar e de perder de forma legitimada e regulamentada por códigos transcritos de geração em geração. As suas regras assumidas e compreendidas por todos os jogadores favorecem a socialização e a preparação para a aquisição das atividades intelectuais por parte do cidadão em formação.

O xadrez proporcionou às crianças do grupo grande

responsabilidade, humildade, respeito e companheirismo: antes de iniciar cada partida, as regras eram bem esclarecidas e definidas e, como um bom enxadrista, ao final de cada partida o jogador perdedor deveria cumprimentar o adversário vencedor, em sinal de respeito à sabedoria do outro que naquele momento o superou. Esse gesto foi fundamental a este grupo: inicialmente os perdedores recusavam-se a cumprilo, mas aos poucos perceberam que perder ou ganhar dependeria apenas deles mesmos e que um grande jogador é possuidor de grandes gestos e atos, ou seja, é parte da vida perder uma partida, mas com classe e elegância para poder convidar o adversário a fazer uma nova partida como revanche. Este foi sem dúvida um grande aprendizado para as crianças.

Geralmente o xadrez é associado ao ensino de matemática devido ao fato de serem ressaltadas duas das suas características: desenvolver o raciocínio lógico e a capacidade de organização espacial. Todavia, é fundamental lembrar que não são somente estes os dois objetivos do trabalho com o xadrez em sala de aula, como pudemos observar nesta experiência apresentada, e que o raciocínio não se expressa somente na matemática. Por exemplo, o jogo no nosso caso foi utilizado como objeto intermediário para a apropriação da leitura e da escrita e do raciocínio no uso das letras ao compor as palavras, tornando a criança autora de sua própria história.

Referências bibliográficas

BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

- FAGALI, E. Q.; VALE, Z. R. *Psicopedagogia Institucional Aplicada*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.
- FERNADEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREUD, S. *Formulações sobre os dois princípios do fundamento mental*. Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- GIRONA, P. C. *Iniciação ao xadrez para crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- _____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *O nascimento da inteligência na criança*. São Paulo: Jorge Zahar, 1970.
- REZENDE, S. *Xadrez na escola: Uma abordagem didática para principiantes*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2002.
- ROGERS, C. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- SANTOS, P. S. *O que é xadrez*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- WALLON, H. *Origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989.
- WINNICOTT, D.W. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A Educação Não-Formal no Contexto da Marcha Nacional pela Reforma Agrária: Um Estudo sobre a Formação Humana em Movimento

The Non-Formal Education in the National March for Land Reform: A Study on Training in Human Movement

* recebido: 20/06/2008

* aprovado: 28/07/2008

Cristine Lima Torres

Mestranda bolsista do CNPq pela UFB
Graduada em Pedagogia e Educação Física
pela Universidade Católica de Salvador e especialista
em “Metodologia e prática de gênero e temas transversais” – UFB
E-mail: cristinelpires@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo discute a educação não-formal no contexto da Marcha Nacional pela Reforma Agrária. Consiste em um estudo sobre a formação humana no processo da luta pela terra, buscando construir estratégias educativas não-for-

mais, tendo como base a oralidade, que re-significam os saberes populares. Buscou-se acompanhar o trajeto da marcha, registrar a dinâmica educativa não-formal, descrevendo os passos da práxis pedagógica ali processada, analisar as possibilidades de educação e aprendizagem, e as estratégias utilizadas no processo. Utilizou-se, como metodologia de trabalho, a pesquisa histórica e imagética, e, como instrumentos, as entrevistas com militantes e filmagem da dinâmica organizativa que caracteriza a temática abordada. Conclui-se que ações educativas, como essas, são fundamentais e viabilizam a invenção de novas formas de sociabilidade, tendo o trabalho coletivo e democrático, a solidariedade, a valorização pela vida, a defesa do trabalho e do estudo, enfim, formas sociais que constituem um exercício de educação para a consciência crítica e emancipatória.

Palavras-chave

MST - Educação Não-Formal – Organização.

Abstract

This article discusses the non-formal education in the National March for Land Reform. It consists of a study on human formation in the process of struggling for land, seeking to build non-formal education strategies based on the verbal, enhancing the popular knowledge. Follow the path of the march, register the dynamic non-formal education, describing the steps of praxis educational process there, examine the possibilities of education and learning, and strategies

used in the process. It was used, as a method of working, the historical research and imagery as tools and interviews with militants and filming of organizational dynamics that characterize the issue addressed. It was concluded that educational actions, such as these ones, are fundamental and enable the invention of new forms of social, and the collective and democratic work, solidarity, the enhancement of life, protection of work and study, finally, social forms that are a pursuit of education for critical awareness and emancipatory.

Keywords

NMLR – Non-Formal Education – Organization.

Introdução

Na gênese do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) a marcha se fez presente como uma forma de mobilização para chamar a atenção do Estado e da sociedade sobre a necessidade de reforma agrária no Brasil. Anualmente, o MST organiza os trabalhadores rurais sem-terra acampados e assentados e, unindo-se a outros movimentos que lutam pela terra, realiza uma marcha. A marcha varia em percurso e duração, a depender das resoluções internas estaduais, porém, culmina em datas significativas nacional e internacionalmente: no dia sete de setembro, no Grito de Excluídos, ou no dia dezessete de abril, Dia Internacional da Luta Camponesa. A marcha objetiva, principalmente, chamar atenção da sociedade para a questão agrária no país.

A temática abordada neste artigo é fruto de um trabalho de pesquisa junto ao MST, buscando compreender os espaços educativos não-formais que permeiam a dinâmica do movimento. Descrevo e analiso neste artigo a vivência na Marcha Nacional pela Reforma Agrária, e busco apontar os elementos que considero essenciais para a formação do sujeito histórico Sem Terra, nesta mobilização itinerante.

1. A marcha dos Sem Terra

A minha decisão em escolher a marcha do MST como tema para investigação se deu ao acompanhar a primeira marcha de Feira de Santana a Salvador, em março de 2002. Foi uma experiência que me deu subsídios para preparar-me a fim de enfrentar as marchas seguintes; estrutura para ver e registrar tudo aquilo que eu queria, em vídeo; e a dinâmica que acreditava ser essencial para o meu trabalho. Na história da humanidade, as marchas se fizeram presentes em diferentes períodos e culturas, como forma de mobilização social, com intenções das mais diversas. Segundo Chaves,

a grande marcha do sal organizada por Gandhi, em uma cruzada pacífica pela libertação da Índia; “a grande marcha”, de caráter militar, organizada por Mao Tse-tung, na China; a marcha promovida por Martin Luther King, a favor dos direitos civis da população negra americana; a “Coluna Prestes”, empreendida pelos tenentistas brasileiros no início do século são uns poucos exemplos da diversidade de que se reveste a manifestação coletiva (CHAVES, 2000, p. 19).

Desde a gênese do MST que a marcha se fez presente como forma de mobilização, e com intuito de chamar atenção para este grave problema agrário que o golpe militar sufocou.

Uma grande mobilização dos trabalhadores rurais do Rio Grande do Sul foi registrada em um documentário intitulado “Terra para Rose”, por Tetê Moraes, que, inclusive, ganhou prêmios no festival de Brasília e de Cuba. Nesse documentário está registrada a primeira marcha dos trabalhadores rurais que ocupavam a fazenda Anoni. Os trabalhadores, cansados de esperar que houvesse a desapropriação da terra, fizeram uma marcha num percurso de 300 km até à assembléia legislativa e lá ficaram acampados por seis meses.

Essa forma de mobilização é histórica no MST, desde a época em que eram movimentos isolados. Para Betão¹, coordenador do MST – Bahia:

A marcha está no campo histórico, a marcha faz parte do processo de luta do movimento. Desde o início da organização que as ocupações de terra e as marchas estão juntos, são formas de luta. A ocupação é forma de luta, a marcha é forma de luta, é forma de pressionar o governo e mostrar para a sociedade que estamos organizados, pra mostrar para a sociedade que o movimento sem terra tem uma proposta, é uma forma de divulgar o movimento e mostrar para a sociedade que o movimento não é aquilo que a mídia mostra. Desde o início do movimento a gente trabalha essas marchas, essas caminhadas, já faz parte do cotidiano do movimento e em determinado momento se faz a marcha com objetivos até diferenciados, de acordo o momento. É o momento político que determina as ações (BETÃO, 2004).

A marcha, além de buscar visibilidade para o Movimento, também vem acompanhada de outras ações, a depender dos interesses coletivos dos Sem-Terra. Segundo Betão, a marcha

incorpora outras questões, temos problemas a resolver sobre desapropriação de áreas, vistoria de áreas e crédito. Aproveita nesse momento e desencadeia um processo de negociação com o governo do estado, como INCRA e com os órgãos responsáveis pela reforma agrária, então aproveita um momento de uma marcha dessa e faz negociações (BETÃO, 2004).

A marcha reproduz a organização que o MST tem nos acampamentos e assentamentos. As pessoas são divididas em brigadas, e estas contam com um coordenador e uma coordenadora, sendo que cada brigada é dividida em várias equipes ou comissões de trabalho: infra-estrutura, saúde, disciplina e segurança, água, mística e animação, comunicação, formação e cozinha. Segundo Betão (2004), essas equipes são criadas de acordo com as necessidades de cada marcha:

A organização dessas marchas é tocada pela direção do estado em conjunto, é dividido nas regionais que organiza seu pessoal, que cria uma coordenação da marcha e que toca a marcha e as várias linhas orgânicas dentro marcha. Cada regional tira as comissões de barraca, subdivide as cozinhas e outras comissões se precisar. Se trabalha a partir de comissões que vai se criando no processo, dentro das necessidades que se tenham ou não de puxar as linhas de organização (BETÃO, 2004).

A Marcha Nacional pela Reforma Agrária, realizada em 2005, foi organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Via Campesina e Grito dos Excluídos. Outros movimentos também fizeram parte da marcha, como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento pela Estatização de Fábricas Ocupadas, pelo Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), pelo Centro de Mídia Independente (CMI), pela Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB), além de representantes de sindicatos, jornalistas, vídeo-documentaristas, fotógrafos, representantes de instituições internacionais, e pesquisadores.

A Marcha Nacional aconteceu em maio de 2005, e tinha como roteiro a caminhada de Goiânia até Brasília, pela BR 060. O encontro de todas as marchantes² oriundas de vinte e três Estados do Brasil, se deu no Estádio Serra Dourada, em Goiânia, no dia 30 de abril. Ficou decidido, anteriormente, em discussões organizativas da marcha, que os ocupantes de cada ônibus representariam uma brigada e, assim, teriam de se organizar para compor as equipes de trabalho, estabelecendo a divisão de tarefas. Na Marcha Nacional, as equipes de trabalho se estruturavam da seguinte forma: A equipe de infra-estrutura foi responsável por organizar, dentro dos acampamentos, uma estrutura que atendesse às necessidades de higiene, como banheiros, chuveiros e distribuição de água potável. Esses acampamentos eram montados e desmontados diariamente. Aproximadamente, cerca de 350 pessoas eram responsáveis por atender as necessidades estruturais. Trinta e um caminhões e nove ônibus fica-

vam disponíveis para suprir as necessidades exigidas pela estrutura da marcha: levar as bagagens dos marchantes e organizar as grandes tendas que abrigavam, aproximadamente, 800 pessoas de cada grupo, como era o caso da Bahia. Disponibilizavam-se 150 banheiros químicos, que eram removidos e limpos diariamente para, depois, serem reinstalados em novos acampamentos, tanto para homens, quanto para mulheres. Esses banheiros eram revestidos de lona preta com assoalho de madeira, onde, cada usuário, com baldes de água, asseava-se.

A equipe de saúde assistia os marchantes que passavam mal durante a marcha, ou mesmo quando já estavam acampados após o percurso. Os participantes dessa equipe eram responsáveis por acompanhar as pessoas do seu Estado, caso necessitassem ser hospitalizados ou de uma consulta médica. Utilizavam medicações naturais, compostas por chás, concentrados, unguentos, todas oriundas dos assentamentos. Em geral, os Sem-Terra que participavam da equipe eram pessoas que tinham formação técnica em enfermagem ou um vasto conhecimento de medicina popular natural. Durante o percurso da marcha, duas ambulâncias ficavam à disposição atendendo os casos que o setor de saúde não tinha condições de resolver. Nenhum caso grave foi notificado, apenas pessoas com pressão alta, mal-estar, contusões. O pessoal da saúde era reconhecido, pois usava colete branco.

A equipe de disciplina e segurança fazia um trabalho fundamental para os marchantes. Era responsável pela segurança durante a marcha e ficava atenta para que as filas fossem mantidas, enquanto os marchantes caminhavam. Esse trajeto da marcha ocorreu na BR 060, numa pista dupla, onde

os veículos passavam em alta velocidade. Essa mesma equipe tinha a função de ficar atenta às possíveis infiltrações por parte de pessoas estranhas com intuito de provocações. A equipe tinha ainda a tarefa de fazer a segurança do acampamento durante a noite. As pessoas responsáveis pela disciplina vestiam-se com um colete vermelho e, durante a caminhada, postavam-se em torno das filas. Cinco motocicletas acompanhavam todo o trajeto da marcha, e alguns responsáveis pela direção dela postavam-se à frente, com intenção de controlar o ritmo da caminhada.

A equipe de água era responsável pela tarefa de viabilizar o acesso à água potável durante o trajeto da marcha, assim como nos locais de acampamento. Ficavam disponíveis dez caminhões pipas com água potável para acompanhar a marcha, que paravam em locais estratégicos porque os marchantes enchessem suas garrafas. Mesmo assim, ainda ficavam circulando pela marcha algumas pessoas, por regional³ com baldes com água a fim de distribuir àqueles que estivessem sedentos.

A equipe de animação e mística tinha a tarefa de pensar, organizar e realizar os momentos de mística e animar os marchantes durante a caminhada. Essa animação acontecia através de músicas, cantadas por todos, e por palavras de ordem, que eram clamadas quando o grupo estava enfraquecendo pelo cansaço. A cada dia, o Estado condutor da marcha fazia, durante o percurso, uma mística que algumas vezes era teatral, e outras só com cartazes, pôsteres e bandeiras.

A equipe de comunicação ficou responsável: por dar entrevistas aos jornais, rádios e TVs; por organizar a transmissão das palestras à tarde, na hora da formação dos gru-

pos; por registrar em vídeo o percurso e a dinâmica da marcha; por organizar a programação da Rádio Brasil em Movimento; pelas manifestações que ocorriam na Praça Cívica, em Goiânia, Anápolis e Brasília; e, também, por tudo que era relacionado à parte cultural como: os vídeos que eram exibidos à noite; a animação com música no início do estudo, à tarde; as cantorias nas assembleias; e outros movimentos mais.

Todos os militantes, da equipe de comunicação, vestiam-se com um colete cor-de-abóbora e com a bandana vermelha com o nome do MST no punho. Isso foi avisado desde a primeira assembleia, e era lembrado constantemente pela coordenação do movimento: “somente pessoas identificadas podem entrevistar os marchantes”. Os outros, que pretendessem tal entrevista, eram encaminhados para o início da marcha, onde indivíduos do setor de comunicação estariam disponíveis para tal tarefa.

A equipe de formação era responsável pelo estudo no decorrer da marcha. À tarde, após o almoço e o descanso, todos se sentavam em grupos, estudavam e discutiam um tema proposto pelo palestrante. A equipe de formação atuava a todo momento com responsabilidade de manter vivo os símbolos e valores do MST.

A equipe da cozinha era responsável pelo preparo de três refeições, diariamente, para os marchantes. Cada Estado ficou responsável pela alimentação e o cardápio do seu Estado.

Segundo Adilson, Coordenador geral das cozinhas da Marcha Nacional:

Aproximadamente 12.000 toneladas diárias de comidas são distribuídas em 3 refeições. As refeições são

divididas por Estado, cada um atendendo de acordo ao número de pessoas. São 23 cozinhas com aproximadamente 300 pessoas trabalhando. O trabalho inicia às 4:00h da manhã e indo até às 22:00h. Na organização da cozinha está estruturado uma coordenação geral com a participação de cada estado, as equipes de segurança, limpeza. Há também atividades culturais com esse grupo que tem essa tarefa específica que é garantir a alimentação do 12.000 marchantes, e a gente não pode ficar de fora do processo de formação política de acompanhamento do conjunto da caminhada, da marcha e da luta em geral, por isso buscamos envolver os companheiros e companheiras em atividades de formação.

Os alimentos foram trazidos dos assentamentos e acampamentos que já produzem e dos sindicatos e das igrejas que ajuda nós nessa marcha. Estão envolvidos uma média de doze caminhões para transportar a comida até o acampamento. Têm cozinhas com equipe de 50 pessoas que se revezam no trabalho. Internamente em cada cozinha tem uma estrutura organizativa de coordenação, de equipe de divisão de tarefas. As cozinhas possuem equipe de acordo com a alimentação diária: equipe do arroz, equipe do feijão, carne, legumes, limpeza, higiene (MARCHA Nacional pela Reforma Agrária, 2005).

O autódromo de Goiânia foi cedido pela Prefeitura para abrigar a primeira estrutura da cozinha da Marcha Nacional. As refeições eram distribuídas em marmitas de alumínio, que, depois de lavadas, retornavam a fim de serem reutilizadas. Estas, além de servirem pra o seu fim precípua, atenderiam, também, a outras mobilizações, e evitava a sujeira nos locais dos acampamentos.

E, finalmente, a equipe responsável pela Ciranda e pela Escola Itinerante. Durante todo o trajeto, enquanto os pais marchavam, as crianças ficaram sobre os cuidados dos educadores. As crianças, que eram em torno de cento e quarenta, eram divididas por faixa etária: os bebês ficavam na creche; as menores de sete anos, na ciranda; as maiores de sete anos, na Escola Itinerante.

Os coordenadores das equipes tinham função específica e se reuniam em determinados períodos com outros coordenadores, para dar os encaminhamentos internos, avaliar e unificar as informações durante a marcha. Os coordenadores eram responsáveis por todos os integrantes da brigada que coordenavam. Tinham a função de orientar, ou mesmo de chamar atenção, caso o comportamento não estivesse de acordo com os princípios do movimento.

Durante todo o período da mobilização, os Sem-Terra caminhavam em filas, agrupados por regional, e permaneciam durante todo esse período dessa maneira, seja na hora do almoço, na hora de dormir ou mesmo ao fazerem atividades de manutenção. Em sua organização, sempre foi utilizado esse perfil de agrupamento. Ao término da caminhada, ao chegar nos acampamentos itinerantes, encontramos uma rotina semelhante a dos acampamentos.

Na itinerância da marcha podíamos observar um misto de euforia e esperança. A marcha, comumente, era composta por um número maior de acampados, que viviam uma situação precária. E era ali, naquele percurso, que os acampados sentiam a possibilidade de mostrar para a sociedade toda a luta do Sem-Terra. À medida que passam pelas comunidades que ficam à beira das estradas ou mes-

mo pela cidade onde inicia a marcha, do carro de som, os animadores falam à população das reivindicações dos Sem-Terra. Esse discurso se altera e vai se adequando ao público ouvinte: pode ser dirigido aos Sem-Terra, quando estão na rodovia desabitada; aos comerciantes e trabalhadores urbanos, quando passam pelo centro da cidade; ou aos trabalhadores rurais ou bóias-frias, quando passam por regiões rurais habitadas.

2. O simbolismo da marcha

A marcha e a mística são elementos simbólicos que migram da Igreja Católica para o MST.

Por que os Sem Terra marcham? Por que se submetem a essa trajetória tão dura de caminhar por dias seguidos, suportando sol e frio e todos os incômodos dessa trajetória?

Quando marchamos, levamos em nossos passos os sonhos daqueles que nos acompanham, e de milhares de outros seres humanos que ficaram esperando por nossa volta... Por isso quem for para a marcha estará lutando por si, pela família de todos os Sem Terra, mas também pelas futuras gerações que nascem e precisarão de terra para trabalhar (MST, 2005, p. 59).

A marcha é uma mobilização que tem elementos simbólicos presentes na fé dos trabalhadores rurais sem terra. Não é simplesmente um ato puro de marchar, percorrer uma distância e visibilizar a causa para a sociedade, ela tem uma significação maior para os Sem-Terra:

A marcha sempre foi um ato heróico na história da humanidade. Sempre que os povos se sentiram ameaçados ou tiveram problemas a resolver, saíram de seus locais de origem e foram em busca de soluções, usando o próprio corpo como instrumento de luta (MST, 2005, p. 59).

O MST desde a sua formação contou com a ajuda da Igreja, mais especificamente da Comissão Pastoral da Terra – CPT. O trabalho ecumênico realizado pela CPT, com base na Teoria da Libertação, traz para o MST, elementos religiosos, como a marcha e a mística, que até hoje acompanham o movimento. A marcha dos Sem-Terra é tratada como uma analogia ao êxodo do povo hebreu na busca da terra prometida. Ao se reportar à marcha, em entrevista concedida a Bernardo Mançano, no livro “Brava Gente”, Stedille explica essa questão simbólica para o movimento:

No caso da luta pela terra, o livro Êxodo era uma referência para que os trabalhadores compreendessem melhor a sua história. Nas comunidades durante os estudos bíblicos era feita uma analogia entre o êxodo do povo hebreu e o êxodo do sem terra sofrido pelos trabalhadores rurais. Esse processo pedagógico enriquecia as novas formas de organização que emergiam. Estava em movimento a fermentação da caminhada à terra prometida (STEDILLE: MANÇANO, 1999, p. 74).

Para os Sem-Terra, ligados ao MST, a terra prometida não está mais no eterno, é aqui e é motivo de luta política, fruto da ação consciente e organizada. Não será o poder es-

tabelecido pelo Estado que dará direitos aos cidadãos. São eles, cidadãos, que precisam conquistá-los, colocando a estrutura do Estado a serviço das verdadeiras aspirações do povo.

Na abertura da Marcha Nacional pela Reforma Agrária, durante um Ato, na Praça Cívica, em Goiânia, o Pastor da Igreja Cristã Reformada, Ariovaldo Ramos, fez um discurso tratando desse tema:

Deus está nessa marcha, Deus está com vocês, porque o profeta Isaías disse no capítulo 5, versículo 8, que ai daqueles que ajuntam casa sobre casa e terra sobre terra, até serem os únicos moradores do lugar, portanto desde há três mil anos, Deus vem advertindo a humanidade que é contra a figura do latifúndio, de que é contra a acumulação, de que é contra que existam pessoas que possuam tanto que não haja nada para mais ninguém. Portanto é vontade de Deus que a terra seja repartida, é vontade de Deus que a terra seja cuidada como um patrimônio da humanidade [...] É vontade de Deus que aqueles que têm fome e sede de justiça sejam fartos e os que têm fome e sede de justiça têm o direito de marchar, os que têm fome e sede de justiça têm o dever de marchar, tem o direito de reivindicar [...] de exigir. [...] (MARCHA Nacional pela Reforma Agrária, 2005).

No seu discurso, o Pastor Ariovaldo nos apresenta a marcha como elemento simbólico de luta pela terra e direito do cidadão. Ele, como um “representante de Deus”, trouxe para os Sem-Terra a palavra de fé, a esperança, a aceitação divina e o encorajamento à luta.

Dessa forma, observamos na marcha dos trabalhadores rurais Sem-Terra, processos organizativos e educativos que vão sendo construídos simbolicamente, tendo, na oralidade, a principal ferramenta para a sua transmissão. A organização em equipes de trabalho, a transmissão de conteúdos políticos e ideológicos são fundamentais para a formação do sujeito histórico Sem Terra⁴, e isso se dá também na itinerância da marcha, no processo educativo não-formal.

3. A marcha: espaço itinerante de formação humana

A formação humana está diretamente relacionada com a cultura de um povo e isso significa que o processo de ensino-aprendizagem é construído ao longo da vida social e não está apenas circunscrito ao espaço escolar. Os conhecimentos são assimilados na vivência social. No decorrer do tempo, a cultura vai se transformando, renovam-se os valores e costumes que vão sendo assimilados pelo povo, re-elaborados, re-significados e transmitidos por gerações. A cultura e a educação são assimiladas nos diversos espaços interativos de maneira formal, informal ou não-formal.

A educação formal é aquela que se dá no espaço escolar, requer tempo, uma organização espacial e estrutural para o seu funcionamento e é norteada pelas diretrizes nacionais de educação. Ela visa ao ensino e à aprendizagem do educando, porém tem uma estrutura estabelecida, e os conteúdos trabalhados são preestabelecidos pela legislação educacional e, apesar de cada unidade escolar ter autonomia para instituir o processo educativo, respeita uma estrutura hierárquica de progressão por série ou anos de estudo pretendendo formar o indivíduo para exercer a plena cidadania.

A educação informal é aquela que se dá em múltiplos espaços em que o indivíduo adquire e acumula conhecimentos no dia-a-dia, seja no trabalho, em casa, em momentos de lazer. Para Maria da Glória Gohn a educação informal se dá em

[...] espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc [...] opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados [...] trata-se do processo de socialização dos indivíduos [...] não é organizada, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiências anteriores (GOHN, 2006, p. 29).

A educação não-formal é uma educação organizada, sistemática, porém acontece em múltiplos espaços: igrejas, sindicatos, associações de bairros, movimentos sociais, entre outros. Segundo Gohn (2006), os objetivos dessa prática educativa são construídos interativamente, no dia-a-dia, tendo como meta a transmissão de informação e formação política e sociocultural. Subdivide-se em quatro dimensões, sendo que, para o foco dessa pesquisa, a educação não-formal considerada é a que tem a intencionalidade de formação política do indivíduo por meio de atividades grupais. Esse processo educativo não-formal contribui na construção de uma identidade coletiva.

A educação não-formal é um campo de estudo dentro da educação até então pouco valorizado e desconhecido, apesar de ser uma maneira de atuação muito utilizada por ONG's, movimentos sociais, sindicatos, associações comu-

nitárias, em geral, toda organização que tenha em vista a formação do indivíduo.

Nos tempos atuais a educação vem sendo tratada como mercadoria, haja vista o surgimento de tantas Faculdades sem a devida qualificação para a função e o sucateamento das Escolas e Universidades Públicas. O Estado cada dia mais se exime de assumir a obrigação garantida pela Constituição, e os menos favorecidos vêem-se excluídos do ambiente escolar, já que não possuem recursos para custear os seus estudos.

Para isso, a educação não-formal supre, de certa forma, essa carência intencional de formação e, a depender da organização onde está sendo proposta, tem um direcionamento específico. Gohn, ao comparar a educação não-formal com as outras modalidades de educação, aponta os seus principais atributos:

Não é organizada em séries/idades/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) [...] Fundamenta-se no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo (GOHN, 2006, p. 30).

Para Moacir Gadotti (2005), toda a educação é de certa forma educação formal, pois tem intencionalidade, só sendo diferenciado o espaço onde é aplicada. Na escola ela é marcada pela formalidade, regularidade e seqüencialidade.

Na cidade, um dos espaços de educação não-formal, ela é marcada pela descontinuidade, eventualidade e informalidade, porém também pode ser uma atividade educacional organizada e sistemática.

Na educação não-formal, a categoria espaço é tão importante como a categoria tempo. O tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não-formal é a sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços (GADOTTI, 2005, p. 2).

Assim, Gadotti (2005) afirma que não há como se estabelecer fronteiras muito rígidas entre o que é formal e não-formal, mesmo porque na escola e na sociedade vários modelos culturais interagem e o currículo escolar intercultural reconhece a informalidade como educação do futuro.

No MST, a educação não-formal permeia toda a sua organização, está intrínseca ao movimento, e é no dia-a-dia da luta que os Sem-Terra aprendem a dinâmica organizativa do MST, sendo a oralidade a ferramenta principal de transmissão dos conteúdos, visto que o material didático produzido pelo movimento, as cartilhas, os cadernos, os boletins, não são acessíveis a todos, devido ao alto custo, não podendo ser considerado com um instrumento de formação.

O MST periodicamente realiza cursos intensivos de formação política e ideológica com o intuito de formar a militância do movimento. Esses cursos são ministrados por militantes do MST e por intelectuais que apóiam a causa do Movimento. Segundo depoimentos de diversos militantes,

os sem-terra ficam imersos num centro de estudos com uma rotina diária de dez horas de estudo e atividades práticas. Em geral, são pessoas que estão sendo preparadas para exercerem suas funções nos setores que coordenam ou são selecionadas para coordenarem uma região.

Nos cursos formais em parcerias com as universidades, a dinâmica não-formal está presente e é responsável por toda a estrutura organizativa extra-sala de aula.

A organização dos grupos, a mística, as palavras de ordem, a divisão de tarefas para os cuidados básicos dos locais onde os cursos acontecem, a intervenção nos acampamentos da redondeza, as músicas, as festas, as rodas de causos ou piadas, são planejadas pelos Sem-Terra e fazem parte também da formação, porém não está incluído no currículo formal.

As ocupações de terras se tornam um dos melhores espaços de aprendizagem da dinâmica organizativa do movimento. Quando acontece a ocupação, os Sem-Terra militantes exercem o papel de orientar os que estão se inserindo no movimento. As brigadas são formadas e são selecionados alguns brigadianos⁵. Cada brigadiano selecionado será responsável por um setor: cozinha, infra-estrutura, educação, saúde, ciranda, segurança, entre outros. Esses momentos iniciais da ocupação são extremamente ricos em formação, onde os Sem-Terra que estão se incorporando ao movimento aprendem os princípios básicos do MST, os valores, a organicidade. Nesse período inicial da ocupação, há um forte apoio dos Sem-Terra que estão assentados ou mesmo acampados, mas que já estão preparados para serem os formadores/educadores desse novo grupo.

Dessa forma, a educação não-formal perpassa toda a estrutura organizativa do MST, e é fundamental para a for-

mação humana com os princípios básicos de vida, de convivência, de valores, de luta que o MST quer propagar.

A marcha, mesmo na sua itinerância, traz essa organicidade de uma forma mais complexa, pois a cada dia é um acampamento diferente. A marcha é uma confluência de pessoas, de localidades diversas, com suas características culturais, que naquele período se agrupam para reivindicarem e visibilizarem a sua causa.

Nos reportaremos à Marcha Nacional Pela Reforma Agrária, *locus* principal de investigação desse trabalho de pesquisa.

4. A Marcha Nacional: uma grande escola itinerante

A Marcha Nacional foi uma grande escola de formação, como afirma Celso no seu depoimento a Nilo Mendes:

A marcha está sendo uma das maiores escolas itinerantes que o movimento teve até hoje. É uma espécie de universidade onde a gente aprende no dia-a-dia. A gente percebe até nos nossos companheiros a mudança no comportamento [...] Organizamos esse processo através da divisão de tarefas, pois se uma pessoa fosse coordenar esses 12.000 (marchantes) seria impossível, mas como a gente distribui tarefas para todo mundo daí cada pessoa se sente responsável pela marcha, daí se consegue, pelas brigadas, pelas equipes de trabalho, fazer com que as pessoas... não assim obrigar, mas que percebam, que tenham consciência, que tenham que participar da atividade em benefício delas próprias (Marcha Nacional pela Reforma Agrária, 2005).

Foram 18 dias caminhando, convivendo com pessoas de diferentes culturas onde se estabeleceu harmonia e integração entre os marchantes. Foi uma impressão comum para todos que participaram da marcha e que foram entrevistados, essa concepção de que estavam vivenciando uma grande experiência educativa, assim confirma Eva no seu depoimento: “Essa marcha está sendo uma lição de vida para nós, é uma organização e disciplina dos companheiros e companheiras, muito boa” (Marcha Nacional pela Reforma Agrária, 2005).

A organização é fundamental na realização das marchas, e essa organização é sempre feita por uma metodologia de divisão de tarefas, na qual, cada um assume a sua parte nesse momento. No seu depoimento, Lucinha aponta a importância da organicidade do MST na marcha.

Acho que esse período vai ser inédito na vida de todo mundo, aqui está sendo um aprendizado coletivo, todos estão aprendendo alguma coisa, desde os setores, a coordenação, as equipes, todos os brigadianos da marcha. Todos os que estão fazendo parte da marcha têm uma função, ou nacional, ou estadual, ou no seu núcleo, ou na sua brigada. O processo de organicidade da marcha está uma riqueza muito grande, o companheiro disse no início da marcha que ela seria uma grande universidade, uma grande escola, e eu estou acreditando e apostando nessa escola porque aqui nós estamos aprendendo muito (LUCINHA, 2005).

Durante todo o percurso da Marcha Nacional, pela manhã, os marchantes deslocavam-se em torno de 20 km diários; as equipes de infra-estrutura recolhiam e arruma-

vam as bagagens nos caminhões, desarmavam as lonas do acampamento e se dirigiam para o novo local para remontarem toda a estrutura. Assim, quando os marchantes chegavam ao local, e de posse das suas malas, iam descansar, tomar banho, almoçar e reunirem-se com sua equipe de trabalho para organizarem as tarefas.

Vivenciar esse espaço itinerante de formação humana foi muito valorizado pelos participantes. Como afirma Djacira, coordenadora do MST:

Uma outra questão fundamental é a vivência, é a organicidade que estamos tendo aqui nos acampamentos e em todo o trajeto da marcha, através dos estudos que estão sendo aqui trabalhados todos os dias, com diversos temas, com diversos palestrantes enriquecendo os debates, enriquecendo as análises para que nós, Sem-Terra, possamos estar traçando o rumo que entendemos, tanto para a reforma agrária, como para o povo brasileiro [...] a vivência de culturas diferentes está sendo a grande escola que a marcha está proporcionando (DJACIRA, 2005).

À tarde, após o almoço, era o momento de estudo. Vários intelectuais, políticos e teólogos, como o Leonardo Boff, Roberto Baggio, Dom Tomás Balduino, João Pedro Stedille, Marcelo de Barros, entre outros, estiveram na marcha e fizeram palestras sobre temas diversos como: plano de reforma agrária, agronegócio, política do imperialismo na América Latina e, ao final da exposição, lançavam questões para serem debatidas nos grupos de estudo. No encerramento desses debates, através de aparelhos sonoros, expostos num trio elétrico, eram apresentados, por representantes de

cada Estado, as conclusões e os pontos mais importantes tratados. Esses momentos de formação foram muito importantes para os Sem-Terra, pois além de terem acesso a uma série de cartilhas e livros que dificilmente conseguiram ter, contavam com a presença de figuras relevantes para o MST. Foi criado um espaço democrático de estudo e debate onde cada um podia dar a sua opinião, discutir suas idéias e coletivamente chegarem às conclusões. Esses períodos, reservados para o estudo, foram importantes porque criou-se o hábito de parar as atividades, de se concentrar, ler, estudar e debater um tema específico. Um debate democrático em que cada um tinha a sua vez de falar, ser ouvido, mesmo que tivesse dificuldades na retórica. Dessa forma, o tempo para o estudo representou um espaço democrático de diálogo, na qual todos se igualavam e eram respeitados na sua diversidade. Militantes e base tinham o mesmo direito de falar e serem ouvidos.

Outra estratégia importante para a formação dos Sem-Terra durante a marcha foi a “Rádio Brasil Em Movimento Verás Que Um Filho Teu Não Foge À Luta”. A rádio, sintonizada na frequência Fm 88,5 Mz, foi criada, especialmente, para a marcha e esteve como parceira a Associação Brasileira de Rádios Comunitárias (Abraço). A rádio foi uma forma eficaz de comunicação com os marchantes, tinha o alcance de 20 km. Cada marchante carregava um rádio de pilha e um fone de ouvido emprestado pelo Fórum Social Mundial, para poder ouvir toda a programação. A rádio foi montada dentro de um caminhão, estilo trio elétrico, e tinha a função, além de transmitir a programação da rádio diariamente, durante a caminhada, servir de palco para os palestrantes no horário do estudo à tarde, coordenar a saída da marcha de madrugada e, mesmo durante a caminhada, ser um espa-

ção de apresentação das diversas culturas presentes na marcha. A transmissão da rádio começava na madrugada, às 4:00h, quando os marchantes acordavam e iniciavam a organização da saída da marcha por Estado, ou seja, cada dia um Estado era responsável por conduzi-la.

Ao iniciar a marcha, a rádio começava sua programação alertando para os principais fatos ocorridos no noticiário nacional sobre o MST, notícias atuais do Brasil, informes, além de entrevistas pré-gravadas com Fábio Konder Comparato, João Paulo Rodrigues, Plínio de Arruda Sampaio, Eduardo Suplicy José Arbex Jr, Chico Alencar, Gilvânia Ferreira da Silva, Dirceu Pelegrino, Luís Bassérgio, entre outros.

Na parte superior do trio, de em vez em quando e com o intuito de animar a marcha, havia apresentações musicais regionais, sendo que cada dia o Estado responsável se apresentava na rádio e comandava por parte da programação.

A marcha tem nos servido como escola itinerante, e acredito que ela não vai parar apenas em Brasília. Nos vamos continuar marchando nos nossos Estados, Nos vamos continuar marchando nos nossos acampamentos, a marcha das idéias em transformar esse país em uma nova sociedade socialista. [...] a marcha é uma prova de resistência, é uma prova que estamos dispostos a avançar com esse processo de transformação desse país. A marcha nunca dá pra trás, ela sempre vai pra frente. Nós não estamos caminhando, estamos marchando. A marcha tem uma simbologia de avanço, de resistência, de vencedor. Quem marcha é sempre um vencedor. As lutas estão aí pelo mundo e quem marchou com seus objetivos, com sua dedicação, marchou com propósito e foram vitoriosos (SÉRGIO, 2005).

No seu percurso simbólico, a marcha representa avanço dos trabalhadores rurais sem terra nas ações para a conquista da terra de direito. E como foi dito por Sérgio em seu depoimento “a marcha nunca dá pra trás, ela sempre vai em frente”. É uma manifestação coletiva de esperança pela terra, na qual o homem e a mulher Sem-Terra podem resgatar a sua dignidade, através do trabalho. Os Sem-Terra saem dos seus acampamentos cientes de que essa marcha não resolverá a questão agrária nem tão pouco resolverá os seus problemas imediatos, mas é a crença na luta que os faz marchar e acreditar que a cada passo vão deixando registros na história do país, Como por exemplo que existiu um grupo de trabalhadores rurais sem terra que não desistiu nunca de acreditar na democracia, no direito a uma vida digna, e na força que o povo unido e organizado pode dar como exemplo de luta para o Brasil.

Paulo Freire na sua última entrevista, em vídeo, para a TV PUC do Rio de Janeiro, disponível no site youtube fala sobre a Marcha Nacional que ocorreu em 1997:

Eu estou absolutamente feliz por estar vivo ainda e ter acompanhado essa marcha e que como outras marchas históricas revelam o ímpeto e da vontade amorosa de mudar o mundo, essa marcha dos chamados Sem-Terra. Eu morreria feliz se eu visse o Brasil cheio em seu tempo histórico cheio de marchas... marchas dos que não têm escola, marcha dos reprovados, marchas dos que querem amar e não pode, marcha dos que se recusam a uma obediência servil, marcha dos que se rebelam, marcha dos que querem ser e estão proibidos de ser. Afinal de contas as marchas são andarilhagem históricas pelo mundo. E os Sem-Terra constituem para mim hoje uma das expressões mais fortes da vida polí-

tica e cívica desse país, por isso mesmo que se falam contra eles, e até de gente que se pensou progressista e falam contra os Sem-Terra como se fossem uns desabusados, como se fossem uns destruidores da ordem. Não, pelo contrário, o que eles estão é mais uma vez provando certas afirmações teóricas de analistas políticos de que é preciso mesmo é brigar para que se obtenha um mínimo de transformação [...]. Como eu acredito em Deus eu fico feliz por estar vivo e ver e saber que os Sem-Terra marcham contra uma vontade reacionária histórica implantada nesse país e o meu apelo, quando termino a sua pergunta, o meu desejo, o meu sonho, é que outras marchas se instalem nesse país. Por exemplo, a marcha pela decência, a marcha pela superação da sem-vergonhice que se democratizou, terrivelmente nesse país, eu acho que essas marchas nos afirmam como gente como sociedade querendo se democratizar (TV PUC, 1997).

Conclusão

O MST se constitui como um espaço onde aqueles que dele fazem parte se educam utilizando como conteúdo a própria luta, as tensões e confrontos vivenciados, incorporando um conhecimento vivo, produzido na cotidianidade ao tecerem a sua história. Uma força educativa viva sendo processada, repensada, construída dialeticamente, integrando nesse processo, crianças, jovens e adultos. Uma escola sem muros em que o trabalho, a produção da vida, a cultura, as tensões que vivenciam ao produzirem a sua existência se compõem como construtora da identidade Sem-Terra, constituindo um território imaterial de formação humana.

Para milhares de pessoas que viveriam anonimamente, no abandono, sem terra e sem a dignidade permitida pelo trabalho, as ocupações, os acampamentos, as marchas são espaços do aprendizado da luta, da formação, a gênese da conscientização e da emancipação do Sem-Terra a transformar-se em sujeito político em busca do seu direito à vida plena.

A educação não-formal no MST apresenta-se como uma práxis política pedagógica, pois interage com os sujeitos, estabelecendo um processo contínuo e dialético de formação humana, valorizando a cultura negada e silenciada, possibilitando, com isso, a construção de saberes na formação de uma comunidade em que se humanizar e usufruir de todos os bens sociais sejam prioridade.

Esse processo de formação humana fornece contribuições para a educação escolar, atestando que o processo de apreensão e construção dos conhecimentos resulta de saberes socialmente construídos e por vezes re-significados pelo sujeito, imerso na luta cotidiana. A vida latejando e sendo construída a cada passo da luta e formando o sujeito histórico Sem Terra.

Os Sem Terra, ligados ao MST, têm como utopia que uma outra forma de humanizar-se é possível. Suas práticas educativas, mesmo com as contradições inerentes ao processo histórico, mostram sua viabilidade, basta observar como se organizam: os valores e ideais que cultuam; a invenção de novas formas de sociabilidade – o trabalho coletivo e democrático, a solidariedade, a valorização pela vida, a defesa do trabalho e do estudo –, enfim, formas sociais que constituem um exercício de educação para a consciência crítica e emancipatória.

Notas

- ¹ Todas as pessoas entrevistadas serão identificadas apenas pelo prenome.
- ² Conceito utilizado pelo MST para designar as pessoas em marcha.
- ³ No MST cada Estado é subdividido por regionais e assim os Sem-Terra ficam organizados durante a marcha.
- ⁴ O fato é que há no Brasil hoje um novo sujeito social que participa ativamente da luta de classes, com sua identidade e seu nome próprio: Sem Terra. Neste sentido Sem Terra é mais do que sem-terra, exatamente porque é mais do que uma categoria social de trabalhadores que não têm terra; é um nome que revela uma identidade, uma herança trazida e que já pode ser deixada aos seus descendentes, e que tem a ver com uma memória histórica, e uma cultura de luta e de contestação social (CALDART, 2001).
- ⁵ Nomeação dada aos componentes das brigadas de trabalho.

Referências bibliográficas

- CHAVES, Christine Alencar. *A Marcha Nacional dos Sem-Terra: Um Estudo sobre a Fabricação do Social*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará UFRJ, 2000.
- CALDART, Roseli. *O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo*. Estudos Avançados, v.15, n. 43, São Paulo, set. a dez. 2001.
- GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não-formal*. Institut International des Droits de l' Enfants, Sion, Suisse: 2005.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Ensaio: avaliação, políticas públicas, e educação. Rio de Janeiro: v. 14, n. 50, 2006. p. 27-38.
- MST. *Marcha Nacional pela Reforma Agrária*. São Paulo: Max Print, 2005.

STEDILLE, João Pedro; MANÇANO, Bernardo Fernandes. *Brava Gente: a Trajetória do MST e a Luta pela Terra no Brasil*. São Paulo: Perseu Abramo, 1999.

Vídeos consultados

ERGUE a tua voz. Aline Sasahara. MST. São Paulo: 2006. DVD.

MARCHA Nacional 2005. Cristine Torres. Em processo de edição.

MARCHA Nacional pela Reforma Agrária. Nilo Mendes. Sindipetro – Rio de Janeiro: 2005. Videocassete.

PEZINHOS na Estrada. Cristine Torres. Em Movimento Produções. Salvador: 2006. DVD.

RESISTÊNCIA em Marcha. Cristine Torres. Em Movimento Produções. Salvador: 2003. DVD.

TERRA para Rose. Tetê Moraes. Rio de Janeiro: 1987. DVD.

ÚLTIMA entrevista com Paulo Freire. TV – PUC São Paulo: 1997. Videocassete.

Militantes entrevistados

Betão – Marcha em 2004, Valença – Salvador, registro em processo de edição.

Lucinha – Marcha Nacional em 2005, Goiânia – Brasília, registro em processo de edição.

Djacira - Marcha Nacional em 2005, Goiânia – Brasília, registro em processo de edição.

Sérgio - Marcha Nacional em 2005, Goiânia – Brasília, registro em processo de edição.



Resenha
(*Book Reviews*)

Terceiro Setor e Questão Social: Crítica ao Padrão Emergente de Intervenção Social

Third Sector and Social Issue: Criticism of the Emerging Pattern of Social Intervention

* recebido: 20/06/2008

* aprovado: 27/07/2008

Marcos Roberto de Lima

Professor da rede pública estadual paulista, é mestrando do Programa de Mestrado em Educação sócio-comunitária do UNISAL/Americana-SP

Obra resenhada: MONTAÑO, Carlos. *Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

Fiel ao método marxista de análise em sua obra de doutoramento, publicada em livro com o título *Terceiro Setor e questão social*, Carlos Montañó se propõe a acertar as contas com os ideólogos do “terceiro setor”. O texto é dividido em dois capítulos e uma terceira parte dedicada às suas conclusões, na qual o autor apresenta a saída para o enfrentamento deste nebuloso campo, assim como denuncia os limites de sua práxis cotidiana.

O primeiro capítulo é dedicado à apresentação de importantes teses que têm servido de esteio teórico aos defensores do “terceiro setor” como imaculado campo de atuação das forças progressistas contemporâneas. No capítulo segundo, Montaño apresenta a *base real* na qual está assentado seu objeto, qual seja a reestruturação do capital, suas implicações na base produtiva, nas relações sociais de produção e na superestrutura.

Sua análise tem por palco um cenário de grande complexidade, destacado por Laura Tavares Soares no prefácio da obra. Nesse quadro ainda sombrio, pouco se teria evoluído no sentido de construir uma estratégia baseada em uma rede universal de proteção social que evidenciasse o Estado como seu responsável. Na contramão, o que veio a ocorrer foi o retrocesso em relação à concepção de que o *bem-estar* pertence ao âmbito privado.

Nesse contexto, muitas ONG’s, independentemente de suas intenções, têm colaborado para substituir os serviços públicos, abandonando-se a constituição de redes estatais permanentes. Com isso, ganha força o caráter emergencial, provisório e fragmentário da ação social, que Soares chama de reino do “minimalismo” das pequenas soluções, apresentadas pela mídia e pelo governo como grandes exemplos. É importante destacar que o Estado fortaleceu-se para a aplicação de medidas que favoreceram o sistema financeiro em detrimento do sistema social.

Este processo Montaño intitula de *remercantilização e filantropização* da “questão social”, servindo ideologicamente à funcionalidade da (contra) reforma neoliberal e à formulação do padrão de respostas às suas seqüelas (MONTAÑO, 2007, p. 15). Especificamente no caso brasileiro, esta ques-

tão emerge no contexto da ditadura militar, colocando-se a sociedade civil como *locus* privilegiado das lutas sociais e de classes pela hegemonia. O ponto de partida para a pesquisa foi a análise da reestruturação do capital que resultou no “terceiro setor”¹, contrapondo-se à maioria dos autores entendem esse conceito em si mesmo, isto é, desarticulando-se da dinâmica do real (Cf., p. 17).

O caminho percorrido pelo autor deriva de sua opção teórico metodológica que concebe o real como uma *totalidade* concreta², com suas determinações, mediações e particularidades interconectadas, entendendo a realidade social como um *processo histórico*, fundado na luta de classes e nas contradições entre capital e trabalho, em um processo que pode tanto reproduzir sua dinâmica quanto conter sua negação (ibidem).

A preocupação central do autor é mostrar como a (contra) reforma neoliberal passa a instrumentalizar os movimentos sociais, independentemente dos eventuais objetivos manifestos pelas organizações do chamado “terceiro setor”, tornando-os funcionais aos interesses do capital e sua estabilidade. Cria-se um “novo trato à questão social”, revertendo os ganhos históricos dos trabalhadores no campo social ou no âmbito da cidadania (Cf., p. 20).

Montaño dialoga com as fontes presentes explícita ou implicitamente neste debate, passando por abordagens clássicas como as de Tocqueville, Hayek, Habermas até Rosanvallon e o liberal Norberto Bóbbio e suas equivocadas interpretações sobre a obra de Antonio Gramsci.³ Preocupa-se em denunciar a perspectiva hegemônica e sua clara inspiração pluralista, estruturalista ou neopositivista, isolando os supostos “setores” desarticulando a compreensão da totalidade. Nesse ponto o autor define o “terceiro setor” como desvinculado do Estado e do mercado, respectivamente pri-

meiro e segundo setor, como uma construção ideológica cuja base real seria a *crise e reestruturação* do capital e sua saída neoliberal (idem, p. 51s.).

Montaño demonstra como o discurso da autonomia da sociedade civil está embasado na perspectiva do Estado intervencionista como um limite à liberdade, levando os indivíduos a um “caminho de servidão” (Hayek), a uma “tirania da maioria” sobre as minorias (Toqueville) ou a uma “racionalidade instrumental” que colonizaria o mundo da vida (Habermas). Ao analisar tais autores, verifica-se como saída axiológica a proposição da diminuição do poder “tirânico do Estado” por meio da ampliação de um poder *externo* a ele, nos moldes do “livre associativismo” de Toqueville, dos “livres agentes” de Hayek, da “razão comunicativa do mundo da vida” de Habermas, das “organizações da sociedade civil” de Rosanvallon, ou ainda da “atividade voluntária de Leipietz, Jeremi Rifkin e Domênico de Masi. Conclui Montaño que tais postulados operam uma substituição da contradição capital/trabalho pela suposta contradição Estado/sociedade civil, igualdade e justiça social/ liberdade, tornando-se funcionais ao projeto neoliberal (idem, 60 ss.).

O segundo capítulo é dedicado a desmistificar o fenômeno por trás do debate sobre o “terceiro setor”, qual seja as transformações orientadas pelos postulados neoliberais, sua nova modalidade de resposta às seqüelas da “questão social”. O autor analisa a funcionalidade desse debate com a (contra) reforma do Estado brasileiro orquestrada pelos postulados neoliberais do consenso de Washington e viabilizadas pelo então ministro da Reforma do Estado do governo FHC, Luiz Carlos Bresser Pereira, e a importância dessas transformações para a “descentralização” e “transferência” das políticas sociais para o âmbito privado. Para Montaño, o debate sobre o terceiro setor entre as organizações estatais e da “soci-

idade civil”, na verdade, estaria encobrendo um fenômeno que está inserido em – ao mesmo tempo que é produto de – um projeto de reestruturação social, impondo um novo padrão de sociabilidade, funcional ao neoliberalismo, e que tem como pano de fundo a *reestruturação do capital*.

Montaño conclui sua obra debatendo o papel das organizações da sociedade civil no processo de enfrentamento ao neoliberalismo e a superação da ordem, resgatando as determinações de classe e a perspectiva de confronto a partir da central contradição capital/trabalho e sua articulação nesse processo. Entendendo a sociedade civil como arena de lutas no processo de transformação social. Seu esforço neste ponto constitui-se em resgatar aspectos críticos centrais deste *novo trato da questão*, assim como a centralidade das *contradições das classes sociais* que perpassam todas as arenas de lutas. Alerta para o fato de que a riqueza deste processo não se resume apenas na rubrica da sociedade civil e não pode ser apreendida excluindo-se a diversidade e heterogeneidade de lutas. Nas palavras do autor:

A articulação das lutas sociais em geral, com a centralidade de classe, surge como a única perspectiva para apreender tal riqueza e como o caminho da verdadeira transformação, no enfrentamento ao neoliberalismo e na superação da ordem vigente (MONTAÑO, 2007, p. 260).

As respostas às seqüelas da “questão social” são transferidas à cotidianidade dos indivíduos na esfera da sociedade civil, supostamente fora do Estado. Com isto, o projeto neoliberal procura criar uma “sociedade civil dócil”, em que as contradições de classe não apareçam. Sua cotidia-

nidade torna-se alienada, reificada através de atividades não criadoras e transformadoras, mas voltadas ao imediatismo das necessidades localizadas. Como proposta de superação desse imediatismo, a cotidianidade deve ser: *portadora de um projeto realmente emancipador, deve, superando o imediatismo e a alienação, se articular às lutas, centradas nas contradições de classes, no seio das outras esferas sociais, procurando em todas essas frentes a defesa e a ampliação dos direitos e conquistas sociais* (idem).

Montaño baseia-se em autores como Georg Lukács, de onde extrai a imanência da vida cotidiana no ser social, e em Karel Kosik, que vê na separação entre cotidianidade e História uma forma de *mistificação da História*, para realizar a crítica aos diversos autores do “terceiro setor” para os quais a “vida cotidiana” da sociedade civil acaba por ser considerada instância exclusiva de liberdade e emancipação e não um campo de disputa entre a alienação e a desalienação⁴ (ibidem, 262). Considerada então como um campo de lutas sociais, o motor da história⁵, a sociedade civil desarticulada e desmobilizada torna-se um espaço para o controle dos setores sociais que exercem a hegemonia na sociedade como um todo, desde o Estado até o mercado.

Montaño propõe como antídoto à alienação e reificação da vida cotidiana no capitalismo tardio a saída lukacsiana da *mediação* como forma de superação da imediaticidade e da alienação da cotidianidade. Apóia-se em Antunes para afirmar que o trânsito da *genericidade-em-si* [do indivíduo que aceita sua imediaticidade como imposta, como inalterável] para a *genericidade-para-si* [do indivíduo que supera sua imediaticidade na busca de uma vida plena de sentido] não pode prescindir das *mediações* encontradas na *práxis social e política* (ibidem, 268). Propõe como tarefa a revitalização dos movimentos sociais e a articulação das ONG's

como suas parceiras, rompendo sua instrumentalização pelo Estado ou pelas empresas. Alerta para o erro de se pensar a sociedade civil como *uno*, não percebendo o antagonismo em seu próprio interior, e como *sujeito* por excelência da emancipação da sociedade. A sociedade civil deve ser considerada uma dimensão, esfera ou espaço da totalidade social articulada a outras esferas dessa totalidade e não como uma (auto) identidade (ibidem, 276).

Em tempos neoliberais, conclui o autor, torna-se imprescindível a superar a ordem e conquistar a hegemonia de classe, havendo uma relativa centralidade da sociedade civil, uma vez que é clara a hegemonia burguesa no âmbito estatal, no mercado e na produção. Assim sendo, se faz urgente e necessário articular as lutas sociais para se contrapor à hegemonia burguesa também na sociedade civil.

Notas

¹ O termo é utilizado com aspas devido à opção do autor em mostrar que ele é produto de visões segmentadoras e setorializadoras da realidade social.

² Sobre a questão do método em Marx ler “Contribuição à Crítica da Economia Política”, item 3.

³ A condição de “pensador liberal impede Bobbio de enxergar a base marxista de Gramsci e sua recorrência à totalidade assim como seu esforço para atualizar o pensamento de Marx mediante a observação atenta da conformação do Estado em sua época, o que faz com que este autor encontre na concepção de estado gramsciana subsídios à equivocada análise que separa a sociedade civil como um campo à parte do Estado”. Ver também o texto de Marcos F Martins “Apropriações indébitas do legado teórico metodológico de Antonio Gramsci”, *In mimeo*.

⁴ Ver subjetividade autêntica e inautêntica, In: *Os Sentidos do trabalho* (ANTUNES, 2005, p. 159-165).

⁵ A atividade da sociedade civil, na acepção marxiana, constitui-se no motor da história e para Gramsci condiciona os espaços e as formas de lutas de classe e a transformação social (MONTAÑO, 2005, p. 263).



Resumos
(*Abstracts*)

A Implementação da Municipalização do Ensino em Quatro Municípios da Região de São João da Boa Vista-SP – (1997-2003)

The Implementation of the Municipalization of Education in Four Municipalities in the Region of St. John of Boa Vista-Brazil – (1997-2003)

* recebido: 07/04/2008

* aprovado: 30/06/2008

Roque Lúcio

Mestre e doutorando pela Faculdade de Educação
da UNICAMP/Campinas-SP

Orientador: Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges

Resumo

Esta pesquisa enfoca a implementação da municipalização do ensino em quatro municípios da região de São João da Boa Vista-SP de 1997 e 2003: Mococa, São José do Rio Pardo, São Sebastião da Gramma e Tapiratiba. Procurou-se entender: *Por que quatro municípios do Estado de São Paulo tomaram diferentes caminhos na implementação de uma mesma política educa-*

cional? O trabalho teve como objetivos: analisar a implementação da municipalização do ensino nos quatro municípios, tendo em vista a utilização dos recursos financeiros do FUNDEF; investigar se houve melhoria no processo ensino-aprendizagem, tomando como ponto de partida a municipalização do ensino; identificar os fatores positivos e apontar insuficiências e equívocos, buscando o aperfeiçoamento ou reformulação desta política educacional e oferecer subsídios à ação de dirigentes municipais de educação, para continuidade ou mudanças de rumo nesta política educacional. Tratou-se, portanto, de pesquisa qualitativa, utilizando-se como referencial teórico a Análise de Política e tendo como procedimentos a análise de documentos legais dos municípios estudados, do Estado de São Paulo e do Brasil, bem como de dados estatísticos, entrevistas e questionários semi-estruturados. Apresentou-se, como pano de fundo, a política educacional brasileira, enfocando a condição do município na federação, a autonomia dos municípios, as políticas de descentralização do século XIX à Constituição Federal de 1988 e à sua emenda indutora da municipalização do ensino. Apresentaram-se os perfis dos municípios envolvidos: fundação, contexto atual, municipalização do ensino, análise dos recursos financeiros recebidos no período e a implementação da municipalização. Compararam-se, em seguida os processos de municipalização do ensino nos quatro municípios, desvelando-se suas diferenças e similitudes. Por fim, estabeleceu-se um contraponto com alguns estudos da temática e um balanço da consecução dos objetivos e apontam-se algumas conclusões, com a indicação de ações pertinentes ao processo de municipalização em andamento.

Palavras-chave

Sistemas Municipais de Ensino – FUNDEF –
Municipalização do Ensino.

Ensino a Distância Mediado por Computador: um Desafio à Docência no Ensino Técnico

Teaching a Computer-Mediated Distance: a Challenge to Teaching in Technical Education

* recebido: 18/06/2008

* aprovado: 29/08/2008

Ivanise Franco Pereira

Bacharel em Ciências da Computação; Especialista em Análise de Sistemas com Licenciatura

Plena em Matemática e Informática

Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado em Educação do UNISAL/Americana-SP

Docente do curso de Graduação em Tecnólogo em Processamento de Dados da Faculdade de Tecnologia de Americana-SP

E-mail: ivanisefranco@uol.com.br

Orientador: Prof. Dr. Marcos Francisco Martins

Resumo

O Ensino a Distância Mediado por Computador (EDMC) tem um grande potencial para atender situações massivas de aprendizagem, complementar o currículo de

cursos presenciais de educação formal, oferecer cursos formais totalmente a distância, atualizar conhecimentos e requalificar mão-de-obra para o mercado de trabalho, oferecer educação especial e atender comunidades afastadas dos centros de ensino, fortalecendo a tendência de formação (integral) do indivíduo de forma aberta, flexível e continuada. Nesse sentido, a Internet talvez seja o mais importante canal deste processo de obtenção de informações e construção de conhecimento. Todavia, a utilização burocrática das TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação – pode apenas mecanizar o ensino, sofisticar métodos reprodutivistas e transmissionistas, e valorizar técnicas de controle dos estudantes, mantendo o paradigma conservador/dominante¹ por trás de uma fantasia tecnológica de interatividade. Propostas pedagógicas e opções metodológicas emergentes comprovam que o uso das TIC não garante a inovação educacional, pois o salto transformador depende da forma como os instrumentos tecnológicos são utilizados para superar a reprodução do conhecimento e contribuir com a produção de um saber significativo e contextualizado. Não adianta, portanto, dispor somente de tecnologia. Um bom programa de EDMC deve ter uma proposta pedagógica, envolve profissionais (equipe) preparados e adaptados a esta modalidade de ensino, depende de regras e normas claras, de material/conteúdo de boa qualidade, de um sistema de acompanhamento e avaliação adequados que lhe assegurem credibilidade e, principalmente, deve permitir a construção do conhecimento entre os protagonistas da ação formativa. Ao se ignorar qualquer uma dessas afirmativas a aprendizagem fica comprometida.

Desse modo, o desafio à docência está em compreen-

der como os conhecimentos são tecidos nas redes e teias virtuais, promovendo a interação de sujeitos, saberes e práticas, e a sua utilização no processo de formação das pessoas sob a óptica do paradigma emergente.² Sendo o público-alvo dos cursos a distância mediados por computador predominantemente adulto, apontamos, então, a Andragogia – teoria da aprendizagem de adultos que permite incrementar o pensamento, a autogestão, a qualidade de vida e a criatividade do(s) participante(s) adulto(s) por meio da experiência, vontade/disposição de aprender, orientação da aprendizagem e da motivação vistos de forma diferenciada do modelo pedagógico tradicional – como resposta a esta inquietação. Para tanto, a formação do professor deve também considerar/contemplar ambientes ricos em possibilidades de ensino e aprendizado a distância, em que os objetivos estão focados na análise, organização, relação e avaliação de informação. O ensino, nesses novos ambientes, está norteado por ferramentas que possibilitam visualizar as práticas didáticas mais próximas, simultâneas, favorecendo a construção do conhecimento e a aprendizagem. Acreditamos que sem entender todo o processo de ensino e aprendizagem o professor não será capaz de apropriar-se da técnica sem deixar-se escravizar por ela.

Sob este contexto, e tendo como foco a formação profissional no Estado de São Paulo, nosso objetivo foi o de estudar as iniciativas de EDMC para o ensino profissional, especificamente do Centro Paula Souza.³ A metodologia adotada baseia-se na pesquisa qualitativa. A investigação ocorreu na Coordenadoria de Ensino Técnico (CETEC) e na pós-graduação do Centro Paula Souza, ambas com sede em São Paulo-SP. A pesquisa iniciou-se com revisão bibliográfica seguida de aná-

lise de experiências por meio de dados e informações do ambiente de pesquisa envolvendo aqueles que supervisionam, ministram, coordenam, organizam e/ou participam do processo. O que se espera é conhecer e analisar o(s) método(s) utilizado(s) por professores-tutores dos cursos a distância mediados por computador do Centro Paula Souza.

A partir da análise das iniciativas de EDMC do Centro Paula Souza constatamos que a ausência de uma equipe (multidisciplinar) de criação e aplicação de cursos a distância, que una as funções tecnológicas às pedagógicas e problemas relacionados à metodologia e sua aplicação, tanto dos cursos da Capacitação a distância em ferramentas de Informática disponibilizados pela CETEC quanto dos cursos a distância oferecidos pelo GEADI, comprometem e/ou inviabilizam o EDMC como processo educativo. Entretanto, estas iniciativas são importantes e válidas, pois colocam professores, funcionários e alunos frente a frente com novos procedimentos que permitem aprimorar suas habilidades e competências profissionais. Porém, há de se admitir que, ambas visam à instrução, e não ao ensino. Existe, aqui, uma confusão entre instrução e ensino, tanto dos professores-tutores quanto dos participantes docentes desses cursos a distância mediados por computador e, provavelmente, isso ocorre devido a deficiências no processo de formação dos docentes que atuam na formação profissional técnica e tecnológica. Contudo, um curso a distância não deve ser criado, editado e tutorado por uma única pessoa, pois esse procedimento compromete a operacionalização e gestão do mesmo. Dada a complexidade do projeto *Telecurso TEC*, acreditamos que a composição desta equipe especializada, envolvendo o Governo do Estado de São Paulo, CEETEPS e FRM, foi funda-

mental para a idealização, desenvolvimento, operacionalização e gestão do *Telecurso TEC*. A formação de educadores para tutoria *on-line*, bem como para a autoria, não deve se limitar à capacitação meramente técnica sobre o funcionamento das interfaces comunicacionais. É preciso considerar o desenvolvimento da capacidade comunicativa do educador para as interações verbais e não-verbais que possam promover uma aprendizagem significativa. Apesar da existência de cursos de formação de tutores em EDMC, oferecidos por Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, sabemos que muitos professores-tutores também não têm este tipo de aperfeiçoamento o que, muitas vezes, compromete a modalidade de ensino em questão. Todavia, é importante salientar que o professor não será substituído pela ferramenta, mas sim por um outro professor que saiba usar a ferramenta em favor do processo de ensino e aprendizagem. Ainda que a modalidade *on-line* do *Telecurso TEC* não esteja disponível, entendemos que os professores-tutores receberão, em tempo, capacitação orientada por especialistas. Neste caso vale ressaltar que as três mídias (livro, programa de TV e *on-line*), cada uma delas com sua linguagem específica, articulam e relacionam conteúdos e aplicações práticas considerando a(s) experiência(s) dos participantes visando ao ensino, e não somente à instrução, ao contrário das outras duas propostas anteriores.

Assim sendo, das iniciativas de EDMC do Centro Paula Souza, as duas primeiras estão centradas no paradigma conservador/dominante e a última tende ao paradigma emergente. Todavia, é preciso estar consciente de que para superar a reprodução do conhecimento e contribuir com a produção de um saber significativo e contextualizado o EDMC,

constituído como processo educativo, não deve estar assentado no paradigma conservador/dominante mesmo utilizando sofisticados instrumentos tecnológicos. Para alicerçar uma prática pedagógica baseada no paradigma emergente, a produção do saber deve estar centrada na formação do sujeito aprendiz – individual e coletivo – propiciando a formação de uma grande rede de conhecimentos fundamentados nas relações e interconexões das situações concretas, numa visão de conjunto, desenvolvendo assim autonomia e espírito investigativo que o prepare/capacite para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Notas

- ¹ Aquele que separa o sujeito e o objeto de estudo e propõe a divisão do conhecimento em campos especializados em busca de maior rigor e objetividade científica. Caracteriza-se pela fragmentação do conhecimento.
- ² De enfoque relacional, que propicia a formação de uma grande rede de conhecimentos, numa visão de conjunto.
- ³ São elas: a Capacitação a distância em ferramentas de Informática, o Grupo de Ensino a Distância e o Telecurso TEC.

Informações sobre a Revista de Ciências da Educação e os Procedimentos para Publicação

1. Missão

A *Revista de Ciências da Educação*, periódico do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL – Mestrado em Educação, está aberta à comunidade acadêmica nacional e internacional e destina-se à publicação de trabalhos que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a formação e o desenvolvimento científico, além de a atualização do conhecimento na área específica da Educação.

Tem por finalidade o debate e a divulgação dos conhecimentos produzidos pelo seu corpo docente, discente e colaboradores de outras instituições, com vistas a abrir espaço para o intercâmbio de idéias e fomentar a produção científica.

2. Objetivos

- a) Divulgar trabalhos originais da área da Educação, sobretudo aqueles que tratam da Educação Salesiana, Educação Sócio-Comunitária e Educação Não-Formal.
- b) Fomentar a produção e facilitar a divulgação de trabalhos acadêmico-científicos do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL e de outras Instituições de Ensino Superior do Brasil e do exterior.
- c) Propiciar o intercâmbio de informações entre profissionais da área da Educação, por meio da publicação de textos que se enquadrem nas normas para publicação de trabalhos da Revista.

3. Linha editorial

Articulada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do UNISAL – Mestrado em Educação Sócio-Comunitária – em parcerias com outras Instituições de Ensino e Pesquisa brasileiras e de outros países da América Latina, a *Revista de Ciências da Educação* constituir-se-á como um estímulo à produção acadêmica dos integrantes da comunidade salesiana de ensino e dos demais Programas de Pós-Graduação em Educação nacionais e internacionais.

Ela abrirá espaço prioritariamente para as produções que versem sobre a Educação Salesiana, a Educação Sócio-Comunitária e Educação Não-Formal, se é que é possível dividir de maneira tão cabal e formal essas três modalidades educativas.

Dessa maneira, a Revista pretende possibilitar a mediação dialógica de pesquisadores, acadêmicos e educadores das mais variadas referências teórico-metodológicas e práticas sócio-educativas, pois acredita que esse é o melhor caminho para otimizar a produção acadêmico-científica, condição necessária, mas não suficiente, para qualificar a educação brasileira e latino-americana.

Com periodicidade semestral, junho e novembro, a *Revista de Ciências da Educação* tem edição em formato impresso. Porém, estamos trabalhando para que sua publicação seja quadrimestral e com publicação também em formato digital, com endereço de acesso no sítio do UNISAL – Americana-SP – Programa de Mestrado em Educação.

Ela receberá trabalhos que estejam adequados às condições de publicação, linha editorial e normas de publicação.

4. Sobre o formato dos números da *Revista de Ciência da Educação*

Todos os números da Revista deverão necessariamente publicar no mínimo 6 (seis) artigos ou ensaios que preferencialmente versem sobre as três modalidades educativas identificadas na Linha Editorial (Educação Salesiana, Educação Sócio-Comunitária e Educação Não-Formal).

Os textos que integrarão ou não os números da Revista são os seguintes, além de outros que poderão ser publicados a critério do Conselho Editorial: artigos, ensaios, resenhas, resumos de teses e dissertações, traduções de textos não disponíveis em língua portuguesa, relatos de experiên-

cia, debates, documentação relativa à Educação, republicação de textos educativos clássicos.

5. Procedimentos para a publicação

A *Revista de Ciências da Educação* prioriza a publicação de trabalhos inéditos, a saber: artigos, resenhas, resumos, ensaios, transcrição de palestras, trabalhos apresentados em eventos na área pedagógica, entre outros.

Além de o formato impresso, a *Revista* também será disponibilizada *on-line* na página do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, de forma a facilitar o acesso ao seu conteúdo.

Os critérios de avaliação para aceitação ou rejeição dos trabalhos são os seguintes:

- 1 - Os originais serão avaliados pelos pareceristas, todos professores doutores, de forma anônima e o parecer será referendado pelo Conselho Editorial e comunicado ao(s) autor(es).
- 2 - Na avaliação dos trabalhos serão considerados os seguintes critérios:
 - a) fundamentação teórica e conceitual;
 - b) relevância, pertinência e atualidade do assunto;
 - c) consistência metodológica;
 - d) formulação em linguagem correta, clara e concisa.
- 3 - A avaliação realizada pelos pareceristas apontará se o artigo foi:
 - a) aceito sem restrições;
 - b) aceito com propostas de alteração;
 - c) rejeitados;

- 4 - A “aceitação com propostas de alteração” implicará em que o autor se responsabilize pelas reformulações, as quais serão novamente submetidas aos pareceristas.
- 5 - Havendo necessidade, serão feitas modificações de modo a obter-se a formatação homogênea dos textos, sem alteração de conteúdo, a critério dos editores, na revisão final.
- 6 - Os trabalhos recusados serão devolvidos.
- 7 - Os pareceristas deverão incluir em seus pareceres sugestões cabíveis visando à melhoria de conteúdo e forma.
- 8 - Os pareceres serão encaminhados aos autores pelo Editor Responsável, preservando o anonimato dos pareceristas, informando-os da aceitação sem restrição, da aceitação com modificações ou da rejeição do trabalho pelo Conselho Editorial.
- 9 - Antes da publicação, o autor deverá encaminhar ao Conselho Editorial as seguintes declarações:
 - a) termo de aceitação das normas da Revista, declarando não ter apresentado o trabalho, na íntegra, em nenhum outro veículo de informação nacional ou internacional;
 - b) autorização ou declaração de direitos cedidos por terceiros, caso reproduza figuras, tabelas ou textos com mais de 200 vocábulos;
- 10 - Ao autor de artigo aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, cinco exemplares do número correspondente da Revista.
- 11 - Para publicação, os trabalhos deverão ter a aprovação de pelo menos dois (2) pareceristas, e de um terceiro parecerista em caso de controvérsia.

- 12 - Os colaboradores só poderão publicar um trabalho: artigo, síntese, ensaio etc. em um mesmo número da Revista.
- 13 - O Conselho Editorial reserva-se o direito de vetar a publicação de matérias que não estejam de acordo com os objetivos da Revista.
- 14 - Considera-se responsável pelo trabalho publicado o autor que o assinou e não a Revista e seu Conselho Editorial.
- 15 - É permitida a cópia (transcrição) desde que devidamente mencionada a fonte.

6. Normas para a apresentação de trabalhos à *Revista de Ciências da Educação*

Cada número da *Revista de Ciências da Educação* terá um ou mais organizadores, que serão indicados e trabalharão em parceria com o Editor Responsável da Revista.

Os textos e documentos (no formato impresso com a respectiva cópia em formato digitalizado) necessários para a avaliação deverão ser encaminhados ao Editor Responsável pela *Revista de Ciências da Educação*, Prof. Dr. Marcos Francisco Martins, para o seguinte endereço:

REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
A/C: Editor responsável
– Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo
– Campus Maria Auxiliadora
Avenida de Cillo, n. 3500
Parque Novo Mundo
Americana/São Paulo
CEP: 13.467-600

Os textos encaminhados à *Revista de Ciências da Educação* devem conter entre 20000 e 60000 caracteres com espaço assim editados:

- a) A formatação das páginas deverá ser configurada em A4 com margens superior e esquerda de 3 cm, e inferior e direita de 2 cm.
- b) Título e, se for o caso, subtítulo, que devem indicar o conteúdo do texto (título: no máximo 12 palavras; subtítulos: no máximo 15 palavras); devem ser centralizados, fonte Times New Roman e negrito, corpo 12.
- c) Identificação do autor ou autores:
 - deve ser enviada em folha à parte para assegurar o anonimato, acompanhado do título do trabalho;
 - deve conter o nome completo do(s) proponente(s) do texto, titulação acadêmica, função e origem (instituição e unidade), e-mail, bem como telefone e endereço para contato do Conselho Editorial.
- d) A primeira página do texto deve conter: título e, se for o caso, subtítulo, resumo (no máximo 1300 caracteres com espaço), *abstract* (em inglês), e entre três e seis palavras-chave e *keywords*. O(s) nome(s) do(s) autor(es) e da instituição não deve(m) aparecer nesta primeira página.
- e) Os textos devem ser apresentados em formato “word” (versão 6.0 ou posterior), alinhados (justificados), e editados na fonte Times New Roman, corpo 12 e espaçamento entre linhas de 1,5.
- f) As citações, a composição da bibliografia e as referências devem ser editadas seguindo as orientações do “Guia para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos do

UNISAL”, disponível em <http://www.am.unisal.br/institucional/pdf/normas-trabalhos-academicos-2005.pdf>.

- g) Eventuais ilustrações e tabelas com respectivas legendas deverão ser apresentadas separadamente, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas.
- h) Os originais, que não serão devolvidos, deverão ser encaminhados em duas cópias impressas e outra em disquete (editor Word for Windows 6.0 ou superior), com texto rigorosamente corrigido e revisado.
- i) A *Revista de Ciências da Educação* reserva-se o direito autoral do trabalho publicado, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte.
- j) Os artigos representam o ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista ou dos autores ou das instituições que compõem o Conselho Editorial.

Todos os textos enviados no formato impresso deverão vir acompanhados por versão digitalizada.

As dúvidas podem ser dirimidas com envio de e-mail ao Editor Responsável pela *Revista de Ciências da Educação*, Prof. Dr. Marcos Francisco Martins: mestradoeducacao@am.unisal.br

Edição e Coedições Recentes do Centro UNISAL

- *Francisca Amélia da Silveira*

A Selva e a Bagaceira: práxis artística e discurso social.

São Paulo: Unisal, 2001.

Com Editora Vozes

- *Jorge Jaime*

História da Filosofia no Brasil.

Petrópolis: Vozes, 1997. 4v.

- *Nivaldo Luiz Pessinatti*

Políticas de Comunicação da Igreja Católica no Brasil.

Petrópolis: Vozes, 1998.

Com Editora Santuário

- *Paulo César da Silva*

A pessoa em Karol Woytila. (ESGOTADO)

Aparecida: Santuário, 1997.

- *Paulo César da Silva*
A Ética Personalista em Karol Woytila.
Aparecida: Santuário, 2001.
- *José Prado Pereira Junior*
Carnaval em Guaratinguetá:
Embaixada do Morro 60 anos
Aparecida: Santuário, 2004.
- *José Luiz Pasin*
Vale do Paraíba A Estrada Real:
caminhos & roteiros
Aparecida: Santuário, 2005.

Com Editora Salesiana Dom Bosco

- *Belmira O. Bueno*
Epistemologia da Pedagogia:
a obra pedagógica do P. Carlos Leôncio da Silva.
São Paulo: E.S.D.B., 1992.
- *Nivaldo Luiz Pessinatti*
Livros em revistas.
São Paulo: E.S.D.B., 1996.

Com Editora Stiliano

- *Anelise de Barros Leite Nogueira*
**Criatividade e Percepção
em Estudantes de Psicologia. (ESGOTADO)**
Lorena: Stiliano, 1998.

- *Izabel Maria Nascimento da Silva Máximo*
Imagem Corporal: (ESGOTADO)
uma leitura psicopedagógica e clínica.
Lorena: Stiliano, 1998.
- *Lino Rampazzo*
Metodologia Científica. (ESGOTADO)
Lorena: Stiliano, 1998.
- *Ana Carlota Pinto Teixeira*
Adoção: um estudo psicanalítico.
Lorena: Stiliano, 2000.
- *André Luiz Moraes Ramos*
Ciúme Romântico:
teoria e medidas psicológicas.
Lorena: Stiliano, 2000.
- *Antonia Cristina Peluso de Azevedo*
Psicologia Escolar: o desafio do estágio.
Lorena: Stiliano, 2000.
- *Denise Procópio*
Crise e reencontro consigo mesmo.
Lorena: Stiliano, 2000.
- *Eduardo Luiz dos Santos Cabette*
Interceptações Telefônicas.
Lorena: Stiliano, 2000.
- *Margareth M. Pacchioni*
Estágio e Supervisão:
uma reflexão sobre a aprendizagem significativa.
Lorena: Stiliano, 2000.

- *Maria José Urioste Rosso*
Cultura Organizacional: uma proposta metodológica.
Lorena: Stiliano, 2000.

Com Editora Salesiana

- *Francisco Sodero Toledo*
Outros caminhos: Vale do Paraíba:
do regional ao internacional, do global ao local. (ESGOTADO)
São Paulo: Salesiana, 2001.

Com Editora Cabral

- *Fábio José Garcia dos Reis (Org.)*
Turismo: uma perspectiva regional. (ESGOTADO)
Taubaté: Cabral, 2002.
- *Fábio José Garcia dos Reis (Org.)*
Perspectivas da Gestão Universitária. (ESGOTADO)
Taubaté: Cabral, 2003.
- *Francisco Sodero Toledo*
Igreja, Estado, Sociedade e Ensino Superior:
A Faculdade Salesiana de Lorena.
Taubaté: Cabral, 2003.
- *Flávio Martins Alves Nunes Júnior*
**Princípios do Processo
e outros temas processuais – Volume I.** (ESGOTADO)
Taubaté: Cabral, 2003.
- *Grasiele Augusta Ferreira Nascimento; Lino Rampazzo (Orgs.)*
Biodireito, Ética e Cidadania. (ESGOTADO)
Taubaté: Cabral, 2003.

- *Francisco de Assis Carvalho*
Educação Integral:
a proposta educacional numa perspectiva católica.
Taubaté: Cabral, 2004.
- *Luis Fernando Rabelo Chacon*
Direito internacional
com ênfase em comércio exterior. (ESGOTADO)
Taubaté: Cabral, 2004.
- *José Luiz Pasin*
Catálogo da Sala “Euclides da Cunha”
Taubaté: Cabral, 2005.

Com Editora Alínea

- *Ana Maria Viola de Sousa*
Tutela jurídica do idoso. (ESGOTADO)
Campinas: Alínea, 2004.
- *Flávio Martins Alves Nunes Júnior; Grasielle Augusta Ferreira Nascimento (Orgs.).*
O Direito e a Ética
na Sociedade Contemporânea. (ESGOTADO)
Campinas: Alínea, 2005.

Com Editora Lucerna

- *Severino Antonio*
Educação e transdisciplinaridade:
crise e reencantamento da aprendizagem. **(ESGOTADO)**
Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

- *Severino Antonio*
A utopia da palavra:
linguagem, poesia e educação: algumas travessias. (ESGOTADO)
Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- *Laureano Guerreiro*
A educação e o sagrado:
a ação terapêutica do educador. (ESGOTADO)
Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

Com Editora Idéias e Letras

- *Paulo Cesar da Silva*
A antropologia personalista de Karol Wojtyła:
pessoa e dignidade no pensamento de João Paulo II.
Aparecida: Idéias e Letras, 2005.

Com Editora Juruá

- *Grasiele Augusta Ferreira Nascimento*
A educação e o trabalho do adolescente.
Curitiba: Juruá, 2004.
- *Maria Aparecida Alckmin*
Assédio moral na relação de emprego. (ESGOTADO)
Curitiba: Juruá, 2005.

EDITORAÇÃO



Rua Professor Elizeu Chagas, 549 – Jardim Paraiba
Fone: (12) 3105-7482 – 12570-000 – Aparecida-SP.
E-mail: marcelosanna@hotmail.com