

Revista de  
**CIÊNCIAS**  
da **EDUCAÇÃO**



Revista de  
**CIÊNCIAS**  
da **EDUCAÇÃO**

Ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007 - 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 IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007 - 320p. 20,5 cm  
ISSN 1518-7039 - CDU - 37

Chanceler *Pe. Marco Biaggi*  
Reitor *Milton Braga de Rezende*  
Pró-Reitor Acadêmico *Edson Donizetti Castilho*  
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação *Edson Donizetti Castilho*  
Pró-Reitor de Extensão e Ação Comunitária *Benedito Nivaldo Sapia Spinosa*  
Pró-Reitor Administrativo *Tetuo Koga*  
Secretária Geral *Mara Lúcia Soares Horta de Lima*

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 Dra. Sonia Maria Ferreira Koehler UNISAL/São Paulo-SP - Brasil
- Prof.ª Dra. Sueli Maria Pessagno Caro UNISAL/Campinas-SP - Brasil
- Prof. Dr. Edson Donizetti Castilho UNISAL/Lorena-SP - Brasil
- Prof. Dr. Marcos Francisco Martins UNISAL/Americana-SP - Brasil
- Prof. Dr. Luís Antonio Groppo UNISAL/Americana-SP - Brasil
- 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 Rodríguez UCDB/Campo Grande-MS - Brasil
- Prof. Dr. Bruno Pucci UNIMEP/Piracicaba-SP - Brasil
- Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira PUCPR/Curitiba-PR
- Prof. Dr. Guillermo Ariel Magi Univesidad Salesiana Argentina/  
Bahia Blanca - Argentina

## Organizado por:

*Luís Antonio Groppo*  
*Marcos Francisco Martins*  
*Margareth Brandini Park*  
*Renata Sieiro Fernandes*

Editor Responsável: *Marcos Francisco Martins*

Revisão Editorial: *Bete Rabello e Marilena Floriano*

Projeto Gráfico e Montagem da Capa: *Camila Martinelli Rocha*

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

Apresentação	
• <i>Prof. Dr. Luís Antonio Groppo</i>	
• <i>Prof. Dr. Marcos Francisco Martin</i>	
• <i>Prof. Dr.<sup>a</sup> Margareth Brandini Park</i>	
• <i>Prof. Dr.<sup>a</sup> Renata Sieiro Fernandes</i> .....	11
<b>I – Homenagens a Augusto Novaski</b> .....	23
<b>II – Saberes, Fazeres e Educação Sócio-Comunitária</b>	
1. Filosofia e Educação Sócio-Comunitária	
• <i>Paulo de Tarso Gomes</i> .....	39
2. Linguagem e Educação Sócio-Comunitária	
• <i>Severino Antônio</i> .....	49
3. Dilemas do Voluntariado	
• <i>Margareth Brandini Park</i> .....	57
4. Os Educadores na Educação Não-Formal: Apontamentos e Reflexões	
• <i>Renata Sieiro Fernandes</i> .....	67

5. Projeto “Restauração de Matas Ciliares e Biodiversidade: Os Pioneiros”
- *Terezinha Ongaro Monteiro de Barros* ..... 95

### III – Educação: Contextos, Práticas e Reflexões

1. Sociologia da Educação Sócio-Comunitária: uma Proposta de Análise das Experiências Educacionais Sócio-Comunitárias da Região Metropolitana de Campinas/SP
- *Luís Antonio Groppo* ..... 109
2. Programa de Educação Sócio-Comunitária na Universidade de São Paulo
- *Beatriz Cristina Rocha de Oliveira*
  - *Nayara Magri Romero* ..... 127
3. Programas Intergeracionais: um Estudo sobre as Atividades que Aproximam as Gerações
- *Cristina Rodrigues Lima*
  - *Zula Garcia Giglio* ..... 141
4. Educação Sócio-Comunitária no Atendimento às Demandas da EJA na Cidade de Campinas/SP
- *Paulo Gomes Lima*
  - *Noêmia de Carvalho Garrido*
  - *Denise Travassos Marques*
  - *Éster Costa de Oliveira Dia*
  - *Giovana Alves*
  - *Maria Idalba Pereira Lima*

• Simone Lúcia Concetta	
• Solange Teresinha da Silva Gonçalves	
• Sueli Peixoto Silva .....	165
5. Uma Proposta de Diálogo Social Através de Serviços de Saúde	
• Maria Regina Marques de Almeida	
• Rodolfo Fernandes de Oliveira .....	197
6. Projeto de Extensão “A Criança no Centro da Roda”	
• Izabel Dantas de Menezes	
• Maria das Graças Rabelo	
• Aureliano Sancho Souza Paiva .....	213
7. Escolhas que Brilham: Adolescente Cidadão	
• Estela Dall’oca Tozetti Madi .....	229
8. A Arte como Possível Caminho para a Re-humanização do Ser	
• Joalice Barbosa Parmigiani .....	263
9. Oficina para Produção de Jornal Comunitário: Conexão Jovem	
• Amanda Galdini .....	285
Informações sobre a Revista de Ciências da Educação e os Procedimentos para Publicação .....	305
Edição e coedições recentes do Centro UNISAL .....	313



## Apresentação

Este número da Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO é especialmente caro para nós por consolidar uma boa parceria entre o Programa de Mestrado em Educação do UNISAL e o GEMEC (Grupo de Estudos Memória, Educação e Cultura) do Centro de Memória da Universidade Estadual de Campinas que, no ano de 2007, se concretizou com a organização do II Colóquio de Educação Comunitária realizado no Campus São José – UNISAL/Campinas, São Paulo. Tal parceria se firmou com o intuito de trocar experiências e também dialogar e refletir sobre as variadas dimensões, sentidos, significações e relações entre a Educação Não-Formal e a Educação Sócio-Comunitária.

Conta com o trabalho de organização de uma comissão que conjugou pesquisadores de ambas as instituições – do UNISAL e do GEMEC.

Com isso, pretendeu-se realizar um diálogo entre as concepções de Educação Sócio-Comunitária do Mestrado

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007

Apresentação – pp. 11-19

GROPPO, L. A. / MARTIN, M. F. / PARK, M. B. / FERNANDES, R. S.

11

em Educação do UNISAL com pesquisadores de outras instituições, em especial do GEMEC, sobre o que têm sido as recentes experiências de Educação Não-Formal, Educação Social, Educação Sócio-Comunitária, medidas Sócio-Educativas, Terceiro Setor, Responsabilidade Social Empresarial, relação Escola/Comunidade, entre outros temas.

Esse evento cultural e científico reuniu educadores sociais e da Educação Não-Formal e Formal, pesquisadores, estudantes, artesãos, funcionários públicos, assistentes sociais, representantes de Organizações Não-Governamentais etc., mostrando o quão amplo é o público interessado em debater e dar sua contribuição para o conhecimento e a construção dos diversos campos da educação na atualidade.

O Colóquio adquiriu contornos quase que de seminário ao incluir em seu formato a realização tanto de mesas-redondas como também de sessões de comunicação de pesquisas e experiências educacionais, buscando ser um espaço para o debate entre pesquisadores experientes e em processo de formação, ambos interessados e motivados em apresentar suas produções. O Colóquio foi, enfim, um espaço para que os educadores que desenvolvem na prática suas metodologias pudessem relatar, compartilhar e ampliar suas experiências e conhecimentos teórico-práticos.

O espaço de troca artístico-cultural proporcionado pelo II Colóquio se deu com a apresentação de uma manifestação tradicional, artístico-cultural, de origem afro-brasileira, a Congada do grupo São Benedito, de Mogi Guaçu (formado por quarenta integrantes, moradores de um bairro popular dessa cidade do interior de São Paulo), e com a disponibilidade de espaços de exposição e venda de produtos

artesanais de moradores do Assentamento dos Sem-Terra de Sumaré-SP e de Pedreira-SP.

Não sendo possível trazer toda esta dimensão extra-acadêmica vivenciada no II Colóquio para o registro escrito, ao menos parte dela será retomada, inclusive por tratar-se de homenagens feitas ao saudoso Prof. Dr. Augusto Novaski, docente, ex-diretor da Faculdade de Educação da UNICAMP e ex-coordenador do Mestrado em Educação do UNISAL, que deixou o nosso convívio em outubro de 2007.

Essas homenagens abrem o presente número da Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO, compondo a Parte I dela, desejando trazer ao menos um esboço da emoção daquela manhã que precedeu a primeira mesa-redonda do Colóquio, em que ex-alunos, companheiros de docência, amigos e familiares se uniram para – com tristeza e nostalgia – lembrar e celebrar a grandeza humana e acadêmica do Augusto.

Nesta publicação, ainda, estão reunidas em forma de artigos tanto as palestras quanto as comunicações que foram, inicialmente, apresentadas nesse evento científico e cultural.

Na Parte II, trazemos artigos oriundos das palestras realizadas nas mesas-redondas intituladas “Saberes, Fazeres e Educação Sócio-Comunitária”, das quais fizeram parte dois ex-coordenadores do Mestrado em Educação do UNISAL, Profs. Drs. Paulo de Tarso Gomes e Severino Antônio Moreira Barbosa, e também representantes do Centro de Memória da UNICAMP, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margareth Brandini Park e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Sieiro Fernandes, ambas pesquisadoras desse mesmo Centro. Completou a mesa a presidente da Organização Não-Governamental Sociedade Humana Despertar, Terezinha Ongaro Monteiro de Barros.

O artigo de Paulo de Tarso Gomes problematiza, com propriedade e polêmica, a idealização ingênua ou mal informada da comunidade, realizada muitas vezes por intervenções educacionais e projetos sócio-educativos atualmente. Lembra o autor que a comunidade pode ser também conflito e conservação – não apenas solidariedade e transformação. E que a idealização da comunidade impede-nos de ver quando e onde ela não existe ou já acabou e, enfim, que ela nunca está isolada de contextos macro-sociais que penetram os tênues muros das comunidades reais e imaginadas.

O artigo de Severino Antônio afirma a importância do pesquisador-interventor ser na educação – formal, escolar e/ou Sócio-Comunitária – interlocutor e intérprete ao mesmo tempo. Deseja que se faça da educação um momento de diálogo e não de doutrinação, que se alcance a dimensão dialógica e utópica da linguagem. Margareth Brandini Park, do Centro de Memória da UNICAMP, revisita o artigo publicado na Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO, no número 15, de sua co-autoria junto com outros membros do GEMEC, sobre os “dilemas do voluntariado”. Através de dados, experiências e reflexões, a autora joga luz contra idealizações de pouca valia feitas por apologias do voluntariado e do Terceiro Setor. Problemática a dimensão trabalhista e a questão do desemprego, tão presentes – mas pouco discutidas – nesta busca do voluntariado, propondo estimulantes tipologias do voluntariado, proposições peneiras de significados e estímulos aos que desejam pesquisar e agir na educação do Terceiro Setor.

O artigo de Renata Sieiro Fernandes traz uma estimulante e alternativa análise de dados colhidos

pelo Instituto Cultural Itaú sobre “educadores de contextos não-formais” na atual realidade brasileira. E, problematizando estes dados, demonstra os dilemas, impasses e contradições – mas também as possibilidades – desta realidade desafiante.

Fecha esta segunda parte o artigo da presidente da Organização Não-Governamental Sociedade Humana Despertar, *Terezinha Ongaro Monteiro de Barros, que, tanto aqui quanto em sua palestra nos trouxe a oportunidade de ver nosso suposto “objeto” de pesquisa fazer as vezes de “sujeito” – que, na realidade, é o seu verdadeiro papel. Como presidente de uma ONG muito ativa na Região Metropolitana de Campinas, ela fez com que as intervenções e os interventores da educação do chamado Terceiro Setor estivessem bem representados neste evento. Graças a esta e a outras participações de expositores nas Sessões de Comunicação de Trabalhos, falou-se não apenas de, mas também com os agentes da Educação Não-Formal e Sócio-Comunitaria.*

Abrindo a Parte III, “Educação: Contextos, Práticas e Reflexões”, está o artigo de Luís Antonio Groppo sobre “Sociologia da Educação Sócio-Comunitária”, no qual apresenta os objetivos e os primeiros resultados de uma pesquisa, realizada no interior do Programa de Mestrado em Educação do UNISAL, que intenta discutir referenciais sociológicos para a análise das experiências de Educação Sócio-Comunitária levadas a efeito na Região Metropolitana de Campinas.

Em seguida, aparecem o artigo co-escrito por Beatriz Oliveira e Nayara Romero e o artigo co-escrito por Cristina Lima e Zula Giglio, que tratam, respectivamente, da Educação

Sócio-Comunitária no âmbito universitário e como forma de contribuir para o intercâmbio entre diferentes gerações.

O artigo de Paulo Lima e outros aborda a Educação Sócio-Comunitária em um contexto de Educação de Jovens e Adultos.

Maria Regina Almeida e Rodolfo Oliveira apresentam, em seu artigo de co-autoria, o diálogo social sob o ponto de vista dos serviços da área da saúde.

Tratando de um público infantil e juvenil e as relações familiares, o artigo em co-autoria de Izabel Menezes e Maria das Graças Rabello e o de Estella Madi, tratam de Projetos de Extensão como meios de atender os públicos da comunidade em geral.

Por fim, fechando essa Parte III, os artigos de Joanice Parmigiani e Amanda Galdini focam, respectivamente, a arte e o jornal comunitário como linguagem e veículo de expressão e comunicação dos sujeitos e grupos para os meios coletivos de vivência.

No geral, esses artigos provenientes das Sessões de Comunicações, organizados na Parte III, abrangeram áreas de concentração que puderam ser agrupadas da seguinte forma: *Educação-Escola*: envolvendo discussões relativas à Leitura, Escrita, Alfabetização de Adultos, Educação Ambiental, Programas Sócio-Educativos envolvendo comunidades tanto de Ensino Fundamental e Médio quanto de Universidades; *Educação-Empresa*: apresentando Programas Sócio-Educativos com perfis intergeracionais comunitários, tanto envolvendo funcionários e famílias quanto a comunidade do entorno; *Jornalismo-Comunicação*: apresentando linguagens e metodologias adequadas para um trabalho no Terceiro Setor; *Arte-Educação*: uma área e uma

linguagem privilegiadas nesse campo educacional focalizado de forma ampliada, ou seja, extrapolando o campo da educação formal e escolar que figuram como possibilidades de construções efetivas de parcerias com o público que frequenta os espaços chamados não-formais. Entendida como teoria e método podem oferecer amplos sustentáculos para as práticas cotidianas em tais comunidades; *Saúde-Educação*: nessa área as práticas sócio-educacionais têm sido cada vez mais procuradas com o intuito de embasar e promover um serviço de prevenção e apoio aos pacientes que buscam atendimento, assim como às Políticas Públicas no setor. Tais práticas existem há longo tempo e ao desvelarem-se para um público mais amplo poderão contribuir com estratégias facilitadoras dos processos educativos comunitários.

Uma análise focalizando as diversas áreas que manifestaram interesse pelo evento nos traz o indicativo de que o campo das práticas educacionais que ocorrem fora dos espaços escolares cresce vertiginosamente, tendendo a uma profissionalização dos envolvidos neste processo.

Empresas, jornais, profissionais da saúde, profissionais do meio ambiente e educadores em geral, funcionários públicos ligados a programas e projetos municipais, estaduais e federais, buscam espaços de formação com o objetivo de construir e oferecer propostas correntes, que tenham princípios claros e que não repitam algumas das falíveis estratégias educativas dos sistemas de ensino. Movimento esse que as ONG's, OSCIP's, OSC's e Fundações também realizam visando fugir das tentativas de erros e acertos tão comuns em suas práticas cotidianas.

Há indicações, por parte daqueles que trabalham com

a Educação Sócio-Comunitária e a Educação Não-Formal de um consenso, ou seja, há que se conhecerem os princípios, os objetivos, os limites e as possibilidades de cada campo teórico e prático para que as propostas de ações e reflexões possam ser viabilizadas mais significativamente.

Os debates realizados por ocasião do evento demonstraram um grande interesse pela troca de experiências, metodologias, teorias próprias de um campo educacional em construção.

Ressaltamos que o grande interesse escolar manifesto hoje pelo campo da Educação Não-Formal e da Educação Sócio-Comunitária necessita de um debate específico. Indicamos aqui o cuidado que precisamos ter especialmente no momento sócio-político em que vivemos. As propostas de período integral na escola, assim como o envolvimento com suas comunidades poderão facilmente desqualificar as práticas deste outro campo educacional, caso o mesmo seja encarado como a panacéia capaz de resolver mazelas históricas das redes públicas.

Do ponto de vista teórico esse campo, um tanto incipiente em nosso país, poderia não desenvolver ou construir suas especificidades, inclusive com relação à sua própria nomenclatura, normalmente colada ao sistema formal de ensino.

Como bem coloca o pesquisador espanhol Victor Ventosa, diante de vasta experiência em seu país com as práticas de Educação Não-Formal e Sócio-Comunitária, ambos os campos podem inspirar e alterar as práticas escolares e podem se retroalimentar, mas para que ocorra tal movimento há a necessidade de esforços teóricos que embasem os devidos campos em suas especificidades e

particularidades. Os textos que oferecemos aqui poderão certamente contribuir com a ampliação do debate proposto entre os diversos campos educacionais.

Esperamos que os leitores possam encontrar neste trabalho um pouco da riqueza daquele evento – humano e acadêmico – que foi o II Colóquio, mas, principalmente, que possam fazer bom uso das reflexões e experiências aqui registradas ao longo de seus processos e exercícios de fazer pesquisa, estudos e vida profissional – e, quem sabe, pessoal também...

Agradecimentos especiais merecem ser dirigidos aos mestrandos em Educação do UNISAL, Mônica Ribeiro Medina e Douglas Medina dos Santos, pela ajuda que nos deram antes, durante e após o término do evento, apesar de seus muitos afazeres por conta de suas pesquisas de mestrado e de atuação profissional.

**Prof. Dr. Luís Antonio Groppo**

UNISAL/Americana-SP

**Prof. Dr. Marcos Francisco Martin**

UNISAL/Americana-SP

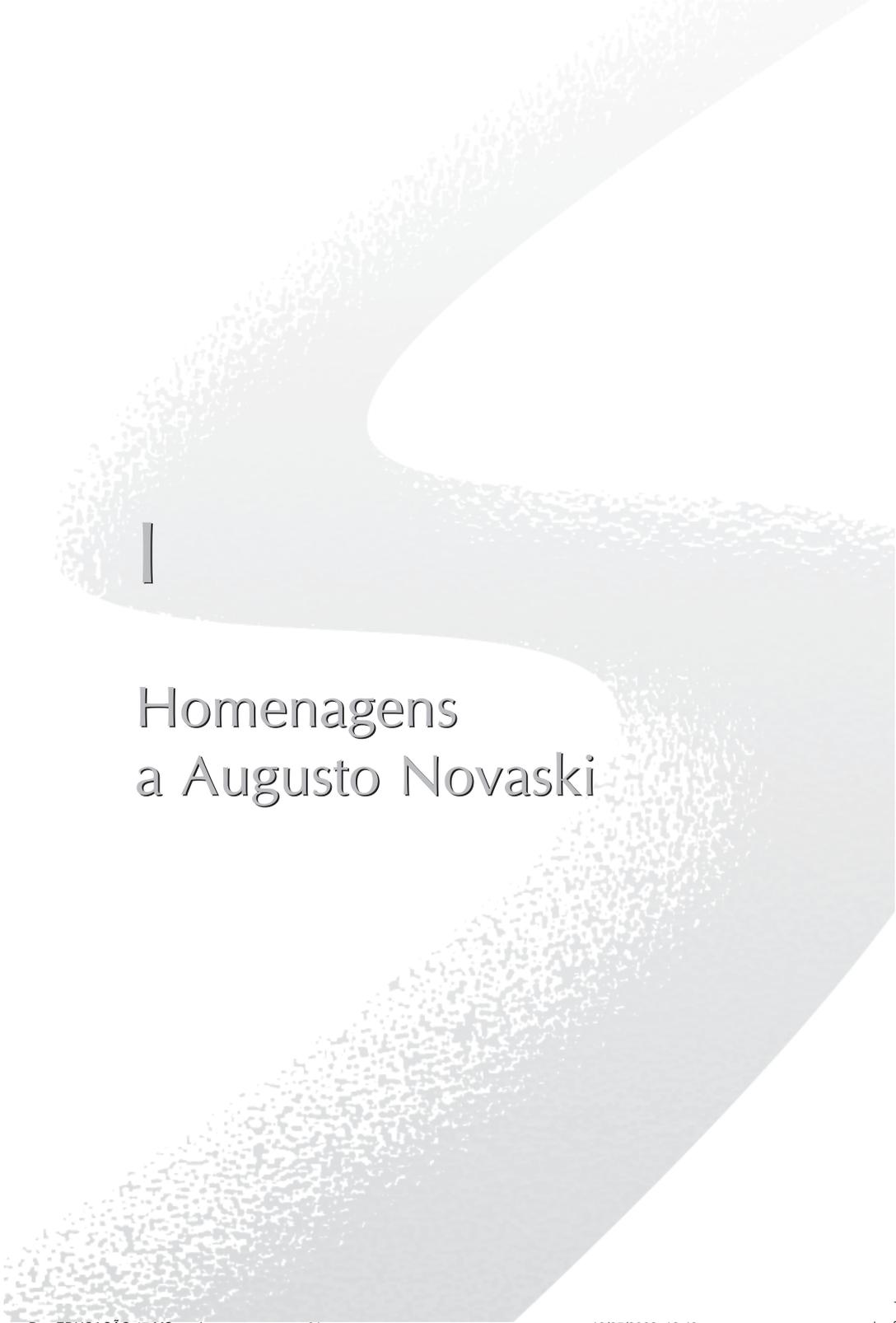
**Prof. Dr.<sup>a</sup> Margareth Brandini Park**

GEMEC – Centro de Memória da UNICAMP/Campinas-SP

**Prof. Dr.<sup>a</sup> Renata Sieiro Fernandes**

GEMEC – Centro de Memória da UNICAMP/Campinas-SP





# Homenagens a Augusto Novaski



# Homenagens a Augusto Novaski<sup>1</sup>

## Homage to Augusto Novaski

### Resumo

Professores que foram colegas do Prof. Augusto Novaski, bem como ex-alunos e familiares, prestam homenagem a este pesquisador, professor e dirigente de instituições acadêmicas de Educação. Os relatos ressaltam as qualidades humanas e docentes de Augusto Novaski. Esta homenagem se realizou em outubro de 2007, durante o II Colóquio sobre Educação Sócio-Comunitária, realizada numa parceria entre o UNISAL (Centro Universitário Salesiano de São Paulo) e o GEMEC (Grupo de Estudos Memória, Educação e Cultura) do Centro de Memória da Universidade Estadual de Campinas.

### Palavras-chave

Augusto Novaski – Homenagem – Docência – Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Universidade Estadual de Campinas.

## Abstract

Professors who had been colleagues of the Prof. Augustus Novaski, as well as familiar former-pupils and, gives homage to this researcher, professor and controller of academic institutions of Education. The stories stand out the qualities human beings and professors of Augustus Novaski. This homage if carried through in October of 2007, during the II Seminar on Social-communitarian Education, carried through in a partnership enters the UNISAL (University Center Salesiano of São Paulo) and the GEMEC (Group of Studies Memory, Education and Culture) of the Center of Memory of the State University of Campinas.

## Keywords

Augustus Novaski – Homage – Teaching – University Center Salesiano of São Paulo – State University of Campinas.

## Participantes da Homenagem

- *Prof. Dr. Marcos Francisco Martins* (Coordenador do Mestrado em Educação do UNISAL/Americana-SP).
- *Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes* (Professor do Mestrado em Educação do UNISAL/Americana-SP).
- *Prof. Dr. Severino Antônio* (Professor do Mestrado em Educação do UNISAL/Americana-SP).
- *Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margareth Brandini Park* (Pesquisadora do Centro de Memória da UNICAMP/Campinas-SP).

- *Maria Lúcia Bastos Reis da Silveira* (Esposa do Augusto – Pedagoga).
- *Líris Delma de Lima e Silva Azevedo* (Mestranda em Educação do UNISAL/Americana-SP).
- *Karina Lourenço Novaski* (Professora - filha do Augusto).

**Local:** UNISAL, campus São José, Campinas/SP

**Data:** 27 de outubro de 2007, durante o II Colóquio sobre Educação Sócio-Comunitária.

**Marcos Francisco Martins** – Neste momento do “II Colóquio de Educação Sócio-Comunitária” nós pretendemos fazer uma homenagem ao amigo e companheiro que nos deixou recentemente, e deixou muitas saudades. Todos nós aqui desta Mesa tivemos uma relação pessoal e profissional com Augusto Novaski, professor do nosso Programa de Mestrado que faleceu. Ontem, fizemos a homenagem ao padre Manoel. Hoje, pretendemos fazer uma homenagem ao Prof. Augusto. Eu gostaria de primeiro abrir a palavra à Mesa aos três palestrantes, e depois à família que se encontram aqui no plenário: à Lúcia, companheira do Augusto, e aos filhos que quiserem fazer uso da palavra. Então, passo a palavra à Prof.<sup>a</sup> Margareth.

**Margareth Brandini Park** – Acho que este é um momento muito propício pra falar a alguém como o Augusto (se a mão tremer não é impressão. Está tremendo mesmo; tá!). Eu fui aluna do Augusto na UNICAMP, no curso de Pedagogia e tive a oportunidade de conviver com ele em várias situações ótimas de aprendizagem, compartilhando problemas específicos, pessoais, carregando um filho pequeno para aula

e sempre encontrando nele um sorriso de apoio e uma porta aberta. Depois que eu olhei, ontem, no caderno de resumos do evento e vi a poesia do Severino, eu fiquei pensando assim: eu gostaria de falar do Augusto ser humano. Augusto gostava de taioca (folha de taioca), gostava de falar de coisas simples que faziam sentido para vida. Eu encontro as palavras que queria dizer aqui para ele e para as pessoas que gostavam dele tanto quanto eu. O Augusto falava que as pessoas tinham que manter a sua palavra. Só que a palavra do Augusto não era uma palavra de academia, de propriedade (até era!), mas para mim, a palavra que mais me marcou no Augusto foi esse tipo de palavra que a Adélia Prado descreve: “Minha mãe acha o estudo a coisa mais fina do mundo; não é! A coisa mais fina do mundo é o sentimento. Aquele dia de noite, o pai fazendo serão, ela falou comigo: ‘Coitado! Até essa hora no serviço!’ – pensando arrumou pão e café, deixou um tacho com um pouco de água quente. Não falou em amor, essa é uma palavra de luxo”. Essa é uma poesia da Adélia Prado. Para mim, a palavra do Augusto é essa palavra sentimento, do artesão oleiro e daquela imagem do Walter Benjamim que fala que o oleiro, ao moldar o vaso, imprime a sua marca. Como aluna que eu fui do Augusto, eu espero de alguma maneira poder carregar um pouco da marca desse tipo de palavra sentimento. Muito obrigada.

**Marcos Francisco Martins** – Agora vou chamar uma pessoa que conviveu com o Augusto no Programa; aliás, foi seu coordenador: o Paulo. Conviveu com essa pessoa que considerava a ciência não como algo neutro, mas como algo contaminado pela vida (um dia eu disse essa palavra para ele e ele repetiu sistematicamente depois, e isso me enobreceu).

Então, quem teve a possibilidade de conviver com esse intelectual, com esse amigo durante longos anos, o Paulo, vai fazer algumas considerações sobre o Augusto.

**Paulo de Tarso Gomes** - Eu acho que conheci o Augusto em diferentes situações e diferentes contextos. O começo, acho que quase todo mundo que é da minha geração, do Mestrado e Doutorado da UNICAMP, conhece. Era o tempo em que a UNICAMP tinha suas igrejas, e todo mundo era intelectual e tinha o seu séquito. Quando passava o “fulano”, tinha aquela corte atrás de “fulano”, cortes atrás de “siclano”, algo que de certa forma toda academia tem até hoje. O que me chamou a atenção no Augusto naquela primeira vez é que ele não tinha corte e, às vezes, tratava-se isso mais ou menos deste modo: “É, nós somos intelectuais! O Augusto é o Augusto”. Era uma figura humana. O Augusto congrega e agrega, faz uma falta danada a nosso corpo docente do Mestrado do UNISAL... Depois, olhando mais de perto, o que eu entendi, o que eu aprendi junto com o Augusto é que você se dedicar à intelectualidade, você ser um erudito, não significa ser um estereótipo. O Augusto nunca se deixou afetar pelo imenso conhecimento que ele tinha (ele tinha conhecimento vasto). Uma experiência é fazer um levantamento na biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP das teses que foram orientadas pelo Augusto e do Currículo Lattes dele. Eu posso dizer isso, eu desisti de documentar isso, não dá! É muita gente com competência. Ele sempre me mostrou que você pode saber muito, que você pode dividir saber com os outros e incitar os outros a buscar o saber sem fazer pose, sem ser herege, sem ter Igreja, sem ser um estereótipo. Esse sentido de humanidade do conhecimento do ser professor de pós-

graduação, de ser num Mestrado e num Doutorado, de orientar muita gente que começou sua carreira acadêmica sem criar aquela subordinação à sua criatura que são os mestrandos e os doutorandos. Isso o Augusto fazia muito bem! E a outra coisa que ele fazia, também, era pão de queijo (quem sabe ele poderia ter ensinado isso!).

Então, eu acho que, da Femenologia ao pão de queijo, o Augusto conseguia colocar em tudo todos os seus amores e todos os seus conhecimentos. Para quem às vezes fala muito da união dos dois – amor e conhecimento –, o Augusto realizou isso na trajetória dele com as pessoas, na vida pessoal, na vida acadêmica, como amigo, como professor, como colega. Eu gosto de falar isso. Entre nós que, nesse último tempo, em 7 anos, passamos juntos no Mestrado em Educação do UNISAL, eu acho que o único que “bateu boca” de igual para igual com ele fui eu! O Augusto era “bocudo”! Ele era e eu também sou. E era muito divertido! Quando a gente brigava, não tinha aquela máscara de tentar esconder que você estava com raiva, desagradado com o outro. Isso também mostra que ele tinha sinceridade. E era muito curioso que essas conversas terminavam e, no instante seguinte, o Augusto tinha a atitude de como se nada tivesse acontecido, me tratando com o mesmo carinho e a mesma atenção. Ele era extraordinário e deixou muitas lições. Eu estava pensando, o Augusto é danado! Ele foi imensamente professor na vida e continua sendo nosso amigo, professor e orientador. E a gente continua aprendendo com ele, um tesouro foi essa pessoa!

**Marcos Francisco Martins** – Vamos agora passar a palavra ao Severino, uma pessoa feliz como eu. Mas parte da minha felicidade diz respeito a eu ter vivido quatro anos com o

Augusto. Nesse período, tive uma convivência intensa com esse novo velho amigo, uma troca de informações e de conhecimentos que me possibilitou valorizar essa pessoa que foi o Augusto e ampliar a minha visão científica e filosófica do mundo. E nisso o Severino foi mais privilegiado do que eu, pois ele teve a oportunidade de conviver com o Augusto durante longos anos. Se tiver alguém no Programa de Mestrado em Educação que é amigo do Augusto, somos todos nós. Mas, mais amigo do Augusto é o Severino.

**Severino Antônio** – Eu já fiquei sem palavras faz algum tempo... por causa da longa resistência do Augusto à doença. Como acabamos de ouvir de cada um, o Augusto sempre lembrava que é preciso dizer a sua palavra própria. A sua palavra é insubstituível! Aquela que se fala pela sua própria boca. Que fala pelo seu próprio corpo, sua história... E vendo o Augusto já não podendo falar muito... Cada vez mais se falou nisso e eu continuei tentando falar. Eu tentei escrever um texto para ele. Gostaria de convidá-los a ouvir, se vocês puderem, o texto<sup>2</sup>. O texto diz como eu gostaria de dizer. Eu tinha escolhido para hoje, antes de ler o texto, duas cenas que falam por si mesmas. Uma pessoa procura o Mestrado do UNISAL, ainda não era aluno. Estava entrando em contato. Estava nos corredores do nosso antigo campus. Ouve uma pessoa cantando, isso de manhã. Cantando e assobiando. Veio e perguntou para a moça da faxina: “Quem poderia estar cantando e assobiando a essa hora?” A moça respondeu com a maior naturalidade: “Ah! O Prof. Augusto. Ele veio aqui tomar café com a gente. Ele trouxe pão de queijo pra gente.” Esse é o Augusto. Aqui todos sabem que ele era assim. Nós falamos muito em diálogo. Nós falamos muito em

humanidade. Nós falamos muito em pertencimento. Às vezes falamos e não sabemos do que estamos falando. Um pouco de amizade, de diálogo e de humanidade. A segunda cena passou-se no Mestrado do UNISAL quando ele funcionava em São Paulo, antes do Mestrado nascer aqui. Nós estávamos juntos lá, em São Paulo. Na época, o Augusto coordenava o *lato sensu* e por circunstâncias de vida e de história estava sendo programado o Mestrado que nascia. Nós íamos de quinze em quinze dias juntos pra São Paulo. Um dia, eu estava numa sala e ele na outra. E eu vi a seguinte cena: uma professora (nossa, do UNISAL daqui) dizendo pros colegas de lá de São Paulo o seguinte: “Se tiver com alguma dificuldade, se precisarem falar, tem uma pessoa que escuta vocês. É o Augusto. O Augusto é uma pessoa que escuta. Vocês podem falar com ele. Ele é uma pessoa que vai ouvir vocês.” Fiquei impressionado com essa fala. E eu contei pra ele. Contei com muito gosto, na nossa viagem de volta. Como sempre ele brincava com essas situações. Ele fazia o outro lado, dele que era o humor. Têm tantas histórias! Eu tentei pôr duas ou três no textinho. Esses dias, uma mestranda me contou uma história, uma aluna orientanda dele que agora eu herdei, da qual eu sou co-orientador (ele continua orientando e eu sou co-orientador). Ela contou uma cena que ele nos contava um dia, que ouvindo o hino da bandeira pela primeira vez – “Salve lindo pendão, salve símbolo augusto da paz” – ele ficou todo contente, pois achava que era ele. Esse era o Augusto! Foi assim que ela começou a falar dele. O amor que o Augusto tinha pelo convívio humano era muito raro. O entusiasmo dele pela convivência era muito raro. O gosto dele pelas palavras, pela descoberta da etimologia, pelas longas sabedorias esquecidas nas palavras

era muito raro! Das muitas coisas que eu preciso dizer, mas não pude dizer ainda, eu fiquei me lembrando de uma carta que o Bandeira escreveu pro Mário Andrade, que tinha esse gosto também, esse entusiasmo pela convivência humana! Esse entusiasmo pelas palavras! Quando Mário subitamente morreu, o Bandeira escreveu pra ele assim: “Que não consegui ainda sentir a falta dele porque a vida dele continuava, a vida que ele viveu”.

**Marcos Francisco Martins** – Homenagear o Augusto é tentar eternizá-lo, muito embora já esteja dentro de nós e dali não sairá. Eu pediria ao Severino que entregasse à família, na pessoa da Lúcia, os Anais desse II Colóquio em que estão publicadas as palavras que o Severino escreveu na tentativa de relembrar um pouco desse nosso amigo comum. [Entrega do material à Lúcia.] Para finalizar, eu também queria trazer para vocês algumas palavras: o Augusto realmente encarnava o preceito de vida que pra mim é muito caro. Também procuro fazer desse preceito gramsciano o norteador de minhas ações, que é o seguinte: “Ao pessimismo da razão, eu respondo com o otimismo da vontade, a vontade de viver e conviver; apesar da realidade que a gente tem, temos que ter a vontade de lutar contra as injustiças e os egoísmos que estão aí”. Neste sentido, eu penso que o espírito do Augusto permanece entre nós, nessa vontade que luta com a razão. Augusto, você está presente entre nós. Agradeço a todos pela presença e passo a palavra à família.

**Maria Lúcia Bastos Reis da Silveira** – ...não tenho condições de falar. Mandei um e-mail pra Liris, essa semana. Um desabafo da saudade e da dor que eu sinto e que todos nós sentimos. A Liris quer ler.

O filho “torto” escreveu uma mensagem e como não pode estar presente, pediu para Liris ler.

**Liris Delma de Lima e Silva Azevedo** – (Lê a carta de Adriano Reis da Silveira, enteado de Augusto) “Mãe, tenho certeza que há uma energia muito boa deixada pelo Augusto, e ela ficará aqui dentro do peito. Essa energia irá confortar os momentos de dor. Hoje tive certeza que vocês dois construíram um grande holofote com ela. Vocês conseguiram iluminar o novo dentro de nós. Um novo lar, uma nova vida, uma nova história, uma nova possibilidade, uma nova família. Tudo o que vivemos juntos, nessa nova etapa, foi um aprendizado muito belo. Aprendemos a cuidar um do outro. Curiosa e carinhosamente. A palavra torto tem um significado de querido. O pai torto, a mãe torta, os filhos, os tios, agregados tortos. Aos tortos para o novo aparecer tiveram que passar algumas etapas. Primeiramente, os tortos tiveram que ser todos apresentados. Tiveram que se conhecer e conhecendo se estranharam, se aproximaram, se ataviaram, se respeitaram, se uniram, se gostaram e se amaram. O homem novo tem suas esquisitices. Ele nos faz perceber que nós não somos sozinhos, que precisamos de carinho, que precisamos de ar, também. O novo que vem de mansinho que fala baixinho nos ensinou a filosofar, também. São os pensamentos que a mente elabora do desconhecido. Juntos aprendemos a construir possibilidades e fazer descobertas. Aprendemos a viver com o outro, a dividir espaços, ganhar o seu abraço. Neste novo laço familiar, aprendemos a respeitar a sua forma de amor. Ganhamos todos, amigos e parentes, uma nova forma de pensar. Sabe mãe, aprendi que é muito bom perceber todo o ensinamento deixado por essa união. Como é bom

saber que quando olhamos pro lado, temos pessoas especiais, iluminadas que tiraram o espinho mais profundo, tiravam a dor e ainda nos confortaram, amenizando o sofrimento. Como é bom saber que você e o Augusto puderam transmitir isso pra nós, filhos, parentes e amigos. Toda essa luzinha interior vocês têm que iluminar ao nosso redor. Também nos fez e faz brilhar. Esse holofote de vocês dois é poderoso demais! Pois sonhei que vocês conseguiram dar brilho às duas famílias que precisavam dessa luz, precisavam dessa energia positiva e desse brilho. Ver isso como filho é muito bonito, pois vocês conseguiram me irradiar com a alegria e amor a todos nós. Essa energia vinda de vocês dois me deixou muito feliz. Apesar de meu coração, hoje, estar apertado com dor. Essa energia é como sementinha que me deixa uma certeza que há algo muito maior pra se perpetuar. Hoje mais uma vez tive a certeza de ser uma pessoa especial. Especial por ter recebido tudo isso com amor e carinho. Hoje há algo que vem lá de cima e nele está determinado: o holofote precisa iluminar outro caminho que por vocês foi deixado. Obrigado, com carinho de sempre!”

“Bilhete de **Lúcia**

Amado companheiro,  
meu peito aperta, dói...  
Minha alma chora, perde-se...  
esvazia-se na falta, na ausência...  
Ao mesmo tempo, alegro-me  
na lembrança, na presença  
entranhada no corpo, no gesto,  
no olhar, no cheiro,  
na pele, no gosto.

Você se faz presente  
na beleza, na ternura  
na força, na simplicidade,  
no seu “jeitão” de ser  
em todos os seus ditos:  
— Não envelhece não,  
fica sempre jovem.  
— Ô, Lúcia!  
Se melhorar estraga.  
Em suas inquietações:  
— O que é essência????

Você foi parte essencial  
das aulas que ministramos juntos  
da nova família que formamos  
dos sonhos compartilhados,  
do saber e saber-se ser

Sou uma mulher feliz  
por amá-lo e ser amada.  
Hoje, depois de sua partida,  
sinto-me mais sofredora.

Como disseram Vinícius e Jobim:

*Eu sei e você sabe já que a vida quis assim,  
Que nada nesse mundo levará você de mim.  
Eu sei e você sabe que a saudade não existe.  
E todo grande amor só é grande se for triste.  
Por isso, meu amor, não tenha medo de sofrer.  
Que todos os caminhos me encaminham pra você.  
Assim como o oceano só é belo com o luar.  
Assim como a canção só tem razão se se cantar.  
Assim como uma nuvem só acontece se chover.  
Assim como um poeta, só é grande se sofrer.  
Assim como viver sem teu amor não é viver.  
Não há você sem mim, eu não existo sem você.  
(Eu sei e você sabe, Vinícius de Moraes e Tom Jobim).”*

Foi essa canção que o Augusto escolheu pra Lúcia.

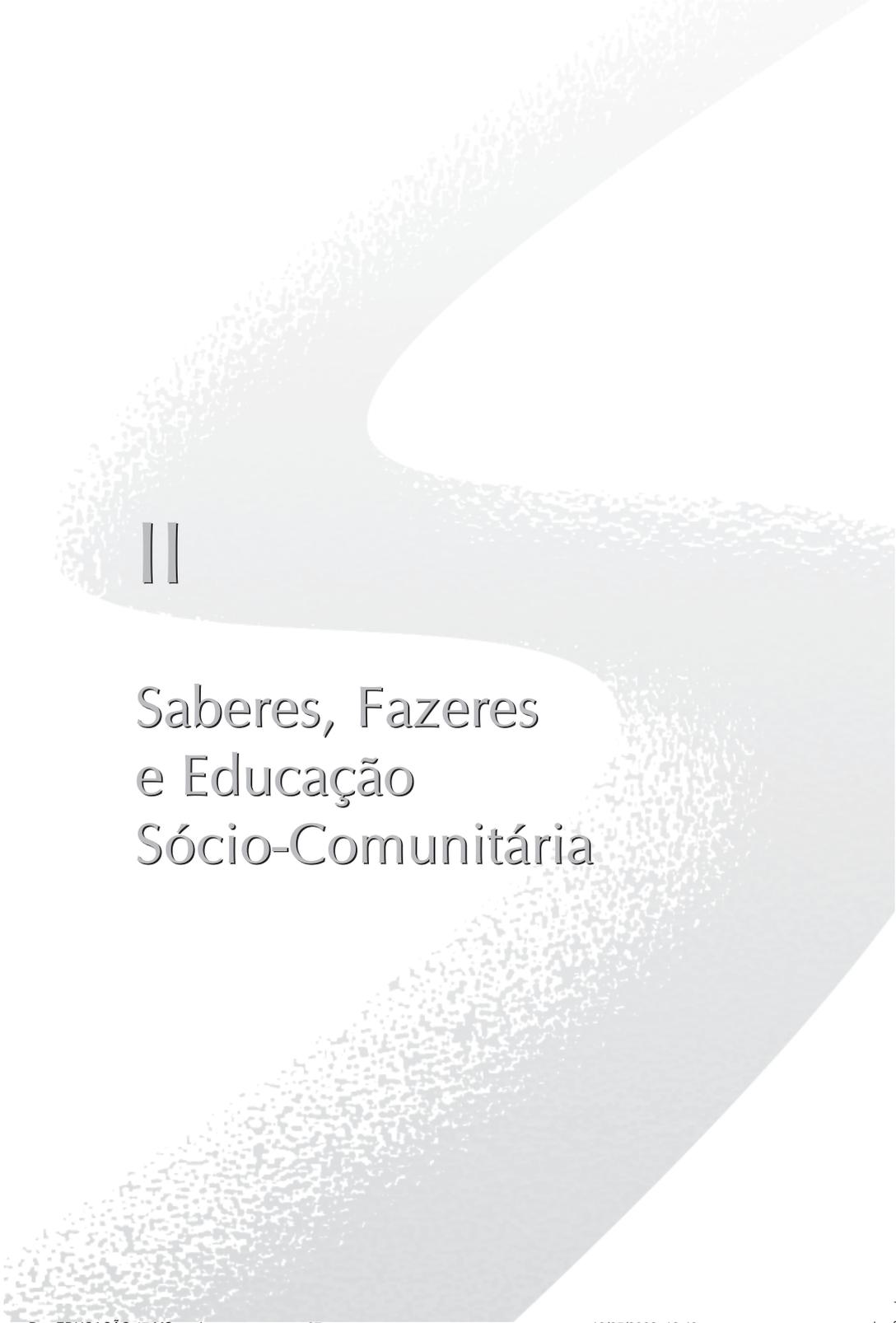
**Karina Lourenço Novaski** – Meu pai falava que eu não tinha vergonha de falar em público, que eu puxei isso dele. Mas agora está difícil! É eu queria dizer para vocês, que fizeram essa linda homenagem para ele hoje, que vocês saibam o quanto ele gostava de todos vocês. E sempre de alguma forma no dia-a-dia dele fazia uma referência a vocês. Sempre estava lembrando dele falando de vocês. E como vocês mesmos disseram na homenagem, ele é uma pessoa muito simples. Conseguiu retirar o amor de todo mundo. O meu irmão não pôde aparecer. Eu gostaria de agradecer o carinho de todos vocês. Vocês conviveram com ele. Especialmente agora, no finalzinho da luta brava, foi da parte dele e da parte nossa. Mas ele sabe que Deus preferiu levá-lo. Quis levar de nós. Mas ele lutou bravamente, até o final e eu gostaria de dizer pra todos vocês que de alguma forma, eu e meus irmãos, nós vamos continuar honrando o nome Novaski que é tão forte! Vocês vão ouvir falar muito dos Novaski, de alguma forma. E eu não sei se vai ser do mesmo jeito, do legado que o meu pai deixou. Deus continue cuidando dele muito bem, que ele tenha encontrado as pessoas queridas que já se foram e que ele descanse em paz, porque as saudades são eternas. Obrigada, gente!

## Notas

<sup>1</sup> A transcrição desta homenagem foi feita pelos mestrandos em Educação do UNISAL, Mônica Ribeiro Medina e Douglas Medina dos Santos.

<sup>2</sup> “O amigo hermeneuta”, publicado no Caderno de Resumos do II Colóquio sobre Educação Sócio-Comunitária do UNISAL/Americana-SP, 2007.





||

# Saberes, Fazeres e Educação Sócio-Comunitária





# Filosofia e Educação Sócio-Comunitária<sup>1</sup>

## Philosophy and Social- Communitarian Education

---

**Paulo de Tarso Gomes**

Doutor em Educação pela UNICAMP/Campinas-SP  
Professor do Programa de Mestrado em Educação  
do Centro UNISAL/Americana-SP

### Resumo

O artigo problematiza a idealização ingênua ou mal informada da comunidade, realizada muitas vezes por intervenções educacionais e projetos sócio-educativos atualmente. Argumenta que a comunidade pode ser também conflito e conservação – não apenas solidariedade e transformação. E que a idealização da comunidade impede-nos de ver quando e onde ela não existe ou já acabou e, enfim, que ela nunca está isolada de contextos macro-sociais que penetram os tênues muros das comunidades reais e imaginadas.

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007

Filosofia e Educação Sócio-Comunitária – pp. 39-47

GOMES, P. de T.

39





### **Palavras-chave**

Comunidade – Intervenções Educacionais – Projetos Sócio-Educativos – Educação Sócio-Comunitária.

### **Abstract**

The article discusses the ingenuous idealization or badly informed of the community, carried through many partner-educative times for educational interventions and projects currently. It argues that the community also can be conflict and conservation - not only solidarity and transformation, and that the idealization of the community hinder-in the ones to see when and where it does not exist or already it finished e, at last, that it never is isolated of macro-social contexts that penetrate the tenuous walls of the real and imagined communities.

### **Keywords**

Community – Educational Interventions – Partner-Educative Projects – Socio-Communitarian Education.

Tendo em vista que a abordagem da Filosofia na discussão da Educação Sócio-Comunitária é um tema por demais extenso, é preciso fazer um estreitamento dele. Resolvi discutir um pouco sobre o conceito de comunidade. Nós temos uma construção em torno da comunidade. O discurso



em torno da comunidade preocupa porque estamos assistindo, em primeiro lugar, ao uso do termo comunidade se remetendo a uma certa utopia de relações sociais. Em segundo lugar, em outro uso de comunidade ligado a essa utopia, a comunidade é considerada como a resolução de problemas sociais.

Buscando uma exposição breve, fiz um recorte no qual vou enfocar a questão da comunidade como uma instituição histórica. Tomando o conceito de comunidade, historicamente, nós vamos encontrar nela algumas características que são, ao mesmo tempo, o potencial de transformação social desta comunidade. Nesta idéia há uma afinidade com a história da educação salesiana. Porque ela sempre se viu como uma educação comunitária. Sobre a educação salesiana – é só um parêntese para quem não conhece esse debate – ela se vê sempre como transformadora. Ela sempre se vê muito isenta ou livre de conflitos sociais. Contemporaneamente, o que se vê na escola de educação salesiana, se vê em outras instituições com várias outras propostas de educação que se imaginam como transformadora da sociedade. Nos casos dos projetos educativos que tentam se constituir como educação comunitária, então, é preciso que tenhamos atenção a estas características que definem o que é uma comunidade. Em primeiro lugar, o conceito de comunidade implica que se tenha um conjunto de pessoas que estão compartilhando um tempo histórico e um espaço geográfico. Tem-se, então, uma co-especialidade, ou seja, uma localidade e uma contemporaneidade. Eu enfatizo estas duas características porque sou obrigado a discutir projetos de pesquisa sobre comunidade virtual e comunidade ciberespacial. Eu tenho uma “comunidade” no Orkut! Mas, até que ponto isso é comunidade?

Além de compartilhar desses espaços geográficos é preciso de algo mais. Não adianta essa continuidade espaço-temporal, se não tiver instrumentos comunicacionais, os processos comunicativos, fundados na comunidade lingüística. A principal mediação dentro da comunidade é a linguagem, que, na verdade, vai ser o fundamento dos processos culturais daquela comunidade. Só que, antes desses processos culturais (ou dentro desses processos culturais), tem que se considerar além dessa comunidade comunicacional, dessa comunidade lingüística, os processos de sustentabilidade econômica dessa comunidade. Como ela existe na sua relação com a natureza e como ela se mantém por meio das relações de trabalho. Trabalho como ação intencional e como meio de sobrevivência. Num momento, vamos dizer assim, colateral a essa sustentabilidade, os processos de continuidade cultural, ou seja, pela linguagem, a construção de representações se torna tradição e, por fim, identidade dessa comunidade.

Tudo isso cria um problema muito grande quando se fala de projetos educativos comunitários. Porque muitas vezes, o que está acontecendo com esses projetos? Eles são propostos por instituições “certas” na comunidade as quais, portanto, fazem hipóteses de identidades na comunidade. Muitas vezes, o que elas vão encontrar lá, na suposta comunidade, não são esses elementos e portanto está se fazendo uma ação comunitária com um grupo de pessoas que não é comunidade. Então, o que acontece com o conceito ou com o termo comunidade neste discurso? Ele passa a ser utópico. Aquilo que não tem lugar nem na geografia nem na história, ou seja, aquilo que fere o primeiro requisito de uma comunidade histórica, que é um compartimento, um tempo e um espaço concreto. Isso provoca importantes alterações.

Porque nós quando discutimos, por exemplo, relações de comunicação dentro da rede virtual, a Internet, ficamos falando a toda hora de comunidade virtual, a comunidade cibernética, e não temos tempo nem noção dessa virtualidade. As pessoas não estão mais compartilhando o mesmo espaço (eu estou interagindo com alguém que está no Japão). Hoje, minutos antes de vocês chegarem aqui, o padre Inocência, que é das Filipinas, veio aqui para uma sala e perguntou o que estava acontecendo hoje. Eu o conheci no encontro que nós tivemos na Itália. Nós mantemos relações, faz tempo que nós não nos vemos ao vivo, nós só nós vemos por e-mail. Nós participamos de uma mesma comunidade, mas uma comunidade que em grande parte é virtual. O problema não é a comunidade virtual, o problema é a virtualidade do conceito de comunidade histórica com quem eu estou fazendo prática social. Eu estou falando com a comunidade que está lá, que eu estou interagindo, ou eu estou falando com uma comunidade imaginada que estou tentando instituir por meio de uma prática educativa?

É possível de se ver que há dois sentidos de educação comunitária: aquela que nasce de um processo histórico, de uma comunidade histórica, e aquela que se supõe instituidora de uma comunidade ou grupo de pessoas. O problema é que nem sempre isso é claro nos projetos sociais e projetos comunitários. A comunidade, então, é um resultado histórico de processos econômico-sociais compartilhados com pessoas e grupos convivendo. Há de se sublinhar os dois processos: o processo de consenso que constitui identidade e o processo de conflito – que também constitui identidade. Jerusalém constitui uma comunidade ou não? Constitui, com dois grupos antagônicos, disputando espaço geográfico: israelenses e palestinos. Percebam o problema do conceito

utópico de comunidade: a comunidade parece um lugar de paz, de entendimento, de consenso e de que estamos todos juntos por um objetivo. Como eu já disse, muitas vezes, o que constitui uma identidade comunitária é o permanente conflito. Eu me lembro de uma fala de uma professora da cidade de Exu que é o berço de Luís Gonzaga, sobre aquela coisa toda que é concebida como cultura regional, como o Cangaço. Lá o Cangaço não é o símbolo da representação da cultura brasileira. O Cangaço é a diferença entre famílias. Eu pertencço a uma família e ela não pode pisar na região da cidade da outra família. O Museu do Cangaço fica lá, na região da outra família e se eu pisar lá, eu sou morta. Se os meus alunos forem lá, são mortos. Então, a rixa que constitui essa comunidade de Exu é o conflito, que define identidade cultural, que define os processos e relações dessa comunidade. Agora, então, se há conflito não há comunidade? Então, por que você quer uma comunidade de paz? Então, que se defina comunidade de outro jeito.

O problema de você imaginar a comunidade só de consenso é que ela remete a uma outra utopia para nós, que trabalhamos com projetos sociais em espaços urbanos. É uma utopia muito tentadora. É uma comunidade que se converte em uma família. Isto, para quem é salesiano é uma farra, bem como na educação católica em geral. Em algumas instituições que têm hoje ideologia educacional salesiana, o espírito de família é o primeiro valor. De repente é uma família imaginária. A família é um modelo de comunidade natural. Então, deveria haver na naturalidade, independente das pessoas, dentro da ordem natural da família. Isso o pensamento católico decorrente do Catolicismo perdeu, principalmente, da visão Aristotélica de mundo. Embora Santo Agostinho tenha inventado “n” problemas da moral,

na concepção de sociedade e de história ficou entre o judaísmo e o aristotelismo: em tudo o que se vai buscar uma explicação de origem moral, vai se tentar dizer em primeiro lugar que aquilo é natural. Se é natural, Deus criou e se Deus criou é bom! É o Aristotelismo-tomismo da Igreja Católica. A família é uma instituição natural, só que o espaço urbano é o espaço do quase sumiço da família. Quando se trabalha com a escola é que se vê o estado de abandono do educando na escola. A escola é o lugar onde os pais abandonam os filhos enquanto trabalham. A escola é o altar onde o Estado prende, confina a criança para que ela não fique na rua. Ela é uma FEBEM preventiva. Eu chamo de sistema preventivo perverso. Na educação salesiana é sistema preventivo e no estado é o sistema preventivo perverso. Prendo a criança brasileira quando ela faz seis anos. Ele recebe uma sentença de prisão de 12 anos. Ela ficará confinada dos 6 aos 18 anos na escola. Não interessa as políticas públicas, não interessa o que vai acontecer na escola. Mantenha a criança lá dentro. O professor lança presença de alguma forma (espaço de confinamento), mas o que aconteceu lá dentro? Mas ele não tem família. Tem família “desestruturada”. A criança está abandonada aqui dentro. Ela está institucionalizada no seu abandono. Quem está trabalhando com a educação escolar ou outra forma de educação ou instituição que atende a criança pensa: Alguém tem que fazer alguma coisa, temos que socializar esse bicho!

A conversa da comunidade como uma nova utopia está baseada na nova utopia familiar. Porque existe essa idéia de que a comunidade é um lugar de consenso. Você traz de volta para o lar doce lar! Os papéis de referências, as pessoas, o mundo é feliz! Esquece de todo o conflito que existe na família e de que há uma falência da família urbana. Ela é um

dos fatores que institui essa utopia de comunidade como nova família. Essa idéia na educação salesiana é uma farrá, porque traz esse valor de que todo mundo é irmão ou irmã. Mas a hora que esses processos capitalistas adentram as comunidades instituídas salesianas, católicas em geral, isso tudo acaba, porque agora é preciso cortar custo e eu tenho que fazer demissões. Eu deixo de ser família e volto à relação empregado-empregador. Enfim, essa utopia é muito engraçada porque ela não é uma utopia de rejeição dos valores urbanos. Quando discutimos sobre valores urbanos ou lemos nos textos, falamos de sociedade industrial, sociedade da comunicação, sociedade da informação. Nós não falamos de comunidade industrial. Parece até uma comunidade medieval (o feudo é a extensão da família sobre o senhor). Parece que queremos um mundo de relações imaginárias. Estamos acostumados com a idéia de que a comunidade é de refúgio, um lugar de refúgio de uma comunidade de separação. Tiramos o indivíduo dessa sociedade industrial, massacrante e capitalista, e a colocamos na comunidade que vai ser outra coisa. Ela não vai ser outra coisa! Ela é um lugar que tem espaço geográfico bem delimitado e marcas históricas. Não existe comunidade fora, fora dos processos capitalistas. Se a sociedade é industrial, é uma indústria financeira, é uma indústria da comunicação, é um pólo industrial. A comunidade é também industrial, a comunidade também é pós-industrial. Ela não é esse refúgio. Ela tem potenciais comunitários, sim. De transformação, mas o que a comunidade é craque é em gerar cotidiano. No cotidiano você vive de coisas comunitárias, mas o cotidiano não transforma e sim reitera a tradição. Tente mudar a lista de presença dos alunos, fazer uma ordem diferente da alfabética para ver o que acontece!

Para dizer um exemplo simples, o alcance histórico de ruptura da comunidade está limitado pelo lugar de refúgio que ela tem. É o lugar que você descansa. Não é o lugar que você combate. Constatado, em primeiro lugar, que nas práticas educativas que querem ser transformadoras e com o envolvimento da comunidade há um maniqueísmo social que opõe sociedade e comunidade. Como se a sociedade fosse meio naturalista, como Rousseau achava (pois é a sociedade que corrompe o homem). O problema é que as comunidades são locais também de conflito. Primeiro pela liberdade, não há como negar isso. Segundo, elas se constituem numa relação mais conservadora, pois instituem no cotidiano a tradição. Só vão e só tem potencial transformador se houver a política. Em primeiro lugar, abrindo mão de ser refúgio porque se eu quero refúgio, eu quero paz, eu não quero conflito. Observem as comunidades religiosas, todas funcionam assim: pelo menos lá, no final de semana, vou, faço retiro, medito, dou uma descansada e volto revigorado para a minha vida social. Posso ter vivido com a minha comunidade de referência, mas ela é um lugar de fuga e pouco tem de potencial transformador e de teor de formação política. Dentro da sociedade as articulações ultrapassam os muros de proteção da comunidade, sejam esses muros de proteção geográficos, sejam os muros de proteção em nosso discurso que fica falando dessa comunidade utópica.

## Nota

<sup>1</sup> A transcrição da palestra que deu origem a este artigo foi feita pelos mestrados em Educação do UNISAL, Mônica Ribeiro Medina e Douglas Medina dos Santos.





# Linguagem e Educação Sócio-Comunitária<sup>1</sup>

## Language and Social- Communitarian Education

---

### Severino Antônio

Doutor em Educação pela UNICAMP/Campinas-SP  
Professor do Programa de Mestrado em Educação  
do Centro UNISAL/Americana-SP e autor de vários livros,  
entre os quais “Escrever é desvendar o mundo”  
e “Educação e transdisciplinariedade”

### Resumo

O artigo afirma a importância do pesquisador-interventor ser na educação – formal, escolar e/ou sócio-comunitária – interlocutor e intérprete ao mesmo tempo. Defende que se faça da educação um momento de diálogo e não de doutrinação, permitindo que se alcance a dimensão dialógica e utópica da linguagem.

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007

Linguagem e Educação Sócio-Comunitária – pp. 49-56  
ANTÔNIO, S.

49

## Palavras-chave

Linguagem – Educação Sócio-Comunitária – Pesquisador-Interventor – Intérprete – Interlocutor.

## Abstract

The article affirms the importance of the researcher-interventer to be in the education – formal, scholar and socio-communitarian – interlocutor and interpreter at the same time. It defends that the education is a moment of dialogue and not indoctrination, allowing that if reach the dialogical and utopist dimension of the language.

## Keywords

Language - Socio-Communitarian Education – Researcher-interventer – Interpreter – Interlocutor.

Muitas vezes tenho falado aqui com o Paulo de Tarso Gomes. Temos feito muitas convergências e discordâncias. Vamos ter hoje convergências e discordâncias. Exatamente, nesse mesmo espírito de não enxergar um só lado. Nós temos uma longa trajetória contra os manequêsismos.

O que eu escolhi, nesse momento, pelo tempo muito exíguo, é convidar conversas mais do que para fazer encerramentos em relação a toda a nossa seqüência de idéias, dos nossos embates sobre Educação Sócio-Comunitária. Há uma idéia que me é muito cara! O Paulo sabe bem do que

estou falando e os colegas também. Há duas palavras que são mais caras, neste conceito que está em construção, não acabado, indefinido, que está em nascimento, cumprindo o nascimento. Trata-se da idéia de que o pesquisador, quer educador comunitário, educador social, educador sócio-comunitário, para nós, é ele ao mesmo tempo intérprete e interlocutor

É essa idéia-chave com a qual eu quero começar. Ao mesmo tempo concordar e discordar com o Paulo, intérprete e interlocutor, porque nós estamos pensando e repensando que não é possível o pesquisador, o educador sócio-comunitário, irem dizer para as comunidades como elas devem ser, como devem viver, como devem pensar. Nós reiteradamente fazemos isso, em nome de outros ideais e de outros signos. Nós vamos fazer doutrinação! Nós mudamos os sinais e vamos doutrinar. Nós vamos fazer novas formas de catequeses, neste sentido de substituir o que a pessoa pensa, sente, ri, pelo que nós achamos e pensávamos que deveria existir. Não se trata de uma visão ingênua, de que os educandos e as comunidades têm sempre razão, que eles estão sempre certos (parece óbvio, mas o óbvio é o óbvio!). Não se trata disso. Eles têm razão em algumas coisas e não em outras. Eles têm bastante percepção histórica em umas e não têm em outras.

Nós também, assim, como nossa profissão. Permitam-me um breve relato: esses dias nós estávamos com uma disciplina em Pedagogia, “Fundamentos Filosóficos da Educação Brasileira”, discutindo várias correntes em diversas épocas. Estava discutindo uma bem contemporânea, a Pedagogia da Terra, muito ligada a Paulo Freire no Brasil, historicamente ligada à ação da busca do bem-estar. Propus uma primeira experiência com os alunos, debates depois da leitura do texto “Pedagogia da Terra”, a partir de uma

citaçãozinha que dizia assim: “A poesia pode, a educação pode nos ajudar a nos tornarmos melhores, talvez mais felizes, pode nos ajudar a assumir a dimensão poética de nossa vida, a gente descobrir que não vivemos só prosaicamente, voltados para a funcionalidade e para a utilidade, mas vivemos também poeticamente”. É nesse pedacinho, a proposta do exercício era assim: Inventar uma atividade inspirada na Pedagogia da Terra, com crianças pequenas, no início do ciclo escolar, ligada por exemplo ao desenho, no início da alfabetização, no início do ensino do lógico-matemático ou como contação de histórias. Ao ser proposta esta atividade, uma das alunas assim respondeu: “Considero muito equivocada essa atividade, você fazer uma florzinha na realidade. Eu não vou pôr florzinha. Eu quero ir lá conscientizar meu aluno”. Imagine! Criança pequenininha, aula de desenho, aula de história, aula de aprender a cultura e ela quer conscientizar, falar de racismo e violência, senão vai “passar a mão na cabeça”, não vai conscientizar! Vejam, estou dando esse breve exemplo do não-entendimento inteiro que foi proposto. Um não-entendimento até a raiz. Não se trata de pôr florzinha quando você fala em poesia e imaginação, em linguagem, não é para enfeitar nada. Arte não é enfeite que se acrescenta à unidade nas comunidades mais desesperadamente carentes. Sempre houve esse tipo de beleza. Comunidades que plantam e colhem para sua sobrevivência. Existem rituais de como se colhe, de como se põem os grãos no chão, existe contemplação. Isso acompanha a evolução humana. Onde tem gente, onde tem ser humano nesta terra, tem linguagem, tem percepção de beleza. Tem atividade criadora, imaginação criativa. Arte não é enfeite! Várias correntes que falariam isso comigo, inclusive muitos foram marxistas: Vygotsky fala isso, Batkhin fala isso e Benjamim fala isso. Essa moça, com a

melhor das intenções, queria conscientizar as crianças e ir lá e dizer o que elas devem pensar, e eu perguntei: “Escuta, você acha que muda alguma coisa isso? Não é um programa solto? Você não está tratando a criança como uma folha em branco para escrever o que você quiser como vaso vazio para você preencher como quiser? A próxima doutrinação vai mudar tudo, o próximo que chegar irá de novo preencher esta folha que será apagada. Muda tudo não vai adiantar nada. ‘Não, eu fiz a minha parte’. Que parte é essa?! Não há interpretação e não há interlocução, mesmo com a melhor das intervenções críticas transformadoras”.

É disso que eu queria falar um pouco. A idéia de intérprete e interlocutor: o pesquisador, o educador sócio-comunitário, assim como o educador em geral, precisam saber interpretar as vozes dos sujeitos com quem convivem, precisam ser interlocutores. Isso quer dizer duas coisas fundamentais. Primeiro, você escuta, só trata o outro como sujeito, se tiver escuta da alma dele. Não é só falar de coisas agradáveis e de consenso, mas também de conflitos, de dores e de questões não resolvidas. Se você não tem escuta, não há relação educativa. Não estou falando em escuta em termos psicanalíticos, freudianos, mas em escutar a outra pessoa. O sujeito tem voz, tem história, tem o que dizer. E vamos conversar e vamos fazer escuta disso: em parte acolhemos, em parte discordamos e também ele, em relação a nós, em parte pode aceitar as nossas idéias. Além da escuta, é fundamental tratar o outro sujeito não como objeto de pesquisa, meu objeto de pesquisa, esquecendo que ele é sujeito. Todos os objetos são sujeitos, são pessoas, são pessoas também no sentido de sujeito comunitário, sujeito social, sócio-comunitário.

A segunda coisa importantíssima, além da escuta, é

que haja diálogo, porque é no diálogo que nós nos desenvolvemos, que nós nos constituímos. Acho bobagem esse manequismo, isto, ou o sujeito se constitui ou ele se desenvolveu. Vamos ter sempre as duas coisas. Sem diálogo, sem a escuta, não há relação intersubjetiva e não há transformação significativa. Há muitas ilusões de domínio e de controle que logo serão dissipadas. Logo outros domínios, outros controles virão sobre nós; se a relação é essa, de doutrinação, não importa em que nome e em que causa – importa o signo. Pensando em escuta, em diálogo, eu quero lembrar porque é tão cara a opção metodológica da pesquisa qualitativa, muito próxima de nós, bem como a pesquisa participante, a pesquisa-ação. O diálogo e a escuta são inseparáveis de pesquisa participante e pesquisa-ação, e é por isso que tantos dos nossos trabalhos, no Mestrado em Educação do UNISAL, fazem essa escolha. Essa escolha parece natural. Nessa idéia e escuta, de diálogo, de pesquisa participante, de pesquisa-ação, nós precisamos de duas lógicas. Precisamos da lógica, imprescindível, de distanciamento político, do estranhamento, do questionamento, do conflito. Isso é imprescindível. Mas precisamos também da outra lógica, a do pertencimento, do entendimento, a de nos reconhecermos uns aos outros (tanto o que temos em comum, tanto o que temos de diferente).

Precisamos, também, de momentos de paz e consenso, precisamos de momentos de cooperar como é chamada a euforia não-aparente, profunda, de unidade nos contrários. Nós temos insistido tanto no conflito que agora não é mais dialética, a visão é só conflito. Então temos um grande manequismo. É sempre assim, é sempre conflito, ou isto ou aquilo. É preciso ter conflito, mas é preciso também ter pertencimento e entendimentos. É preciso também haver

unidade, fraternidade e universalidade. Por isso, eu disse agora a pouco, que em parte discordaria e em parte concordaria. Nós vivemos conversando assim, é uma das marcas do nosso Mestrado.

Permitam-me um corte aqui. Quando o Augusto Novaski e eu tivemos a possibilidade de convidar novas pessoas para o Mestrado em Educação do UNISAL, o Paulo estava recém-chegado. O Paulo tinha acabado de chegar e ia inclusive engendrar esta nossa identidade de questionamento crítico e de pertencimento, inclusive esse conceito de intérprete e interlocutor. O Augusto e eu tivemos a possibilidade de convidar outros professores para o Mestrado e pensamos em alguns critérios. O primeiro critério: pessoa que mantivesse o diálogo, que gostasse do diálogo, que respeitasse a diversidade, inclusive política e ideológica, das várias correntes filosóficas, das várias epistemologias. Nós quisemos, além do diálogo, essa diversidade, para que não ficássemos numa linha só, numa corrente só, apenas com pessoas ligadas, por exemplo, à Tecnologia, à Hermenêutica ou ao Paulo Freire. Pensamos nisso, no diálogo, na escuta, que só há sujeitos se houver escuta e diálogo e que só há diálogo e escuta de verdade se tiver sujeito, princípio que se constitui duplamente. Essas conversas que a gente faz no computador, conversando com outra máquina computacional, sem saber, não são diálogos, você fica às vezes meia hora com uma máquina programada, mas é aquela conversa sobre signo (Sabe, né! Você gosta de futebol?) porque não há abertura para novos sentidos.

Pensando em tudo isso é que eu queria lembrar que utopia pode ser que exista. Eu concordo que há aquela utopia servindo a interesses, ilusória, da qual o Paulo falou. Mas existem outros tipos de utopia. O que ainda está por vir a

ser. Eu acredito até que a democracia é o porvir, democracia é o vir a ser. Corremos o risco de criar ou não a história, que não está acabada. Nem os destinos estão decididos. Podemos tanto conseguir realizar as ações ou destruir as possibilidades – há vastos poderes de devastação em curso na sociedade. Mas existe uma democracia que está por vir, como educação, como conhecimento, como pesquisa. É também emoção de sentidos novos do que não existe, é descoberta de criação.

Essa é a minha última reflexão. É também função original da linguagem descobrir o nome das coisas, criar o nome das coisas. Isso é linguagem, é descoberta, é criação. A linguagem não é só produto. Ela é produção, uma complexa forma de produção. A linguagem não é só produzida historicamente, ela produz a história, nós fazemos a história também a partir de como interpretamos as coisas, vemos as coisas, imaginamos e geramos. Nós pensamos as coisas, também, a partir da imagem. Não se trata de nenhuma ilusão daquelas mecanicistas, ao estilo “eu penso e ‘pego’ um veículo, um instrumento que é linguagem, codifico para o meu aparelho receptor codificar”. Estamos falando de gente. Linguagem é descoberta, criação e sentidos. É a mais singular experiência de cada um e ao mesmo tempo uma tessitura social, sócio-histórica irreduzível a qualquer maniqueísmo. Nós precisamos da linguagem, precisamos de linguagem criadora e descoberta de novos sentidos, inclusive os sentidos que ainda venham a ser.

## Nota

<sup>1</sup> A transcrição da palestra que deu origem a este artigo foi feita pelos mestrandos em Educação do UNISAL, Mônica Ribeiro Medina e Douglas Medina dos Santos.

# Dilemas do Voluntariado<sup>1</sup>

## Dilemmas of the Voluntary Labor

**Margareth Brandini Park**

Professora Pesquisadora e Doutora em Educação  
pela UNICAMP/Campinas-SP  
E-mail: margareth.park@gmail.com

### Resumo

A presente fala pretende inserir a discussão sobre o voluntariado no contexto da “sociedade sem emprego”, na mitificação de um sujeito caridoso por lei e no panorama econômico do chamado “Terceiro Setor” brasileiro.

### Palavras-chave

Trabalho Voluntário – Desemprego – “Terceiro Setor”.

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007

Dilemas do Voluntariado – pp. 57-65  
PARK, M. B.

57

## Abstract

The present speech intent to insert the discussion about voluntary on context of "society without employment" on myth of charitable person by law and on economic panorama called brazilian "Third Sector".

## Keywords

Voluntary labor – Unemployment – "Third Sector".

Esta mesa está bombástica! Questionamos a comunidade, questionamos as linguagens e questionamos o voluntariado. Parece-me que está de bom tamanho. Eu gostaria de dizer aqui que eu vou voltar lá e retomar um artigo escrito por um grupo de pessoas que participam do GEMEC que fica localizado no Centro de Memória. Os autores desse artigo são, respectivamente, eu, Renata Sieiro Fernandes, Patrícia L. de O. Borba, Marina M. Franco, Estela Dall'Oca T. Madi e Ana Luísa de Sousa. Ele está publicado na revista do UNISAL.<sup>2</sup> É este artigo o qual eu vou me basear para conversar um pouco com vocês, tentando desconstruir algumas questões relacionadas ao voluntariado. Sobre a mal chamada Educação Não-Formal, porque Educação Não-Formal tem forma, esse termo nasce por conta da oposição ao sistema educacional formal e precisamos encontrar uma nomenclatura melhor pra ela. Mas a Educação Não-Formal tem forma, tem avaliação, enfim essa especificidade identitária de nomenclatura está posta. É muita coisa pra ser construída

ainda, em termos até do próprio nome desse campo educacional sobre o qual a gente se debruça, e nós estamos muito provocados porque a maior parte da mão-de-obra voltada a esse público da chamada Educação Sócio-Comunitária ou Educação Não-Formal é de voluntários. A mão-de-obra voluntária é imensa e para vocês terem uma idéia desse panorama sobre o qual a gente está falando, eu vou dar alguns dados: o município brasileiro que lidera o chamado “Terceiro Setor” é Campinas-SP. Nós temos 1.640 Fundações Privadas e Associações sem fins lucrativos, empregando 23.722 mil pessoas, envolvendo salários de 391 milhões de reais. Essas entidades respondem por 49,13% das 3.338 ONG’s da região metropolitana de Campinas. A gente não está falando de pouca coisa. Neste contexto aparece um enorme contingente de voluntários. É muito dinheiro, é muito projeto, é muita ONG, OSCIP’s (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público), OS’s (Organizações Sociais), fundações e afins, ou seja, entrou no mercado é uma questão mercadológica, é uma questão que está gestando uma nomenclatura própria.

É importante a gente pensar que na nossa região, apesar de ser uma região destacada em renda per capita, nós temos um cinturão de pobreza muito grande. Nós temos 110 mil pessoas na miséria absoluta. Aqui no Brasil de onde estamos falando, 23,6% das famílias estão vivendo com renda inferior a um salário-mínimo. O “Terceiro Setor” movimenta no nosso país 11 bilhões com 1,5 bilhão de empregos e no mundo mais de um trilhão. Têm mais de 250 mil ONG’s no Brasil que contam com mais de 20 milhões de voluntários; a estimativa da FEAC (Federação das Entidades Assistenciais de Campinas), em 2001, é de que em Campinas-SP a gente tinha 5 mil voluntários.

Vou dar os dados de desemprego no Brasil, depois vocês vão perceber por que eu estou juntando as coisas. O Brasil disputa com a Indonésia a terceira posição em número de desemprego, segundo o IBGE, 12,5%. Em Campinas, o índice de desemprego é de 17,5% da população economicamente ativa. Se a gente for pensar que estamos numa sociedade que fecha postos de trabalho e não reabre não é à toa que temos o “Terceiro Setor”. A gente usa o termo “Terceiro Setor” aspeado, e já eu vou explicar o porquê. Dá pra entender por que tem tanta ONG, tanta OSCIP, tanta OS. Aonde a gente vai pôr todo esse pessoal que está fora de determinadas estruturas, inclusive do mundo do trabalho? Não é à toa que o Estatuto da Juventude está cogitando levar até os 29 anos essa nomenclatura. Por que as pessoas estariam até os 29 anos dentro de um desenho de juventude? O espaço de colocação que presumi não é necessariamente a inserção no mundo do trabalho. Eu cito aqui as pesquisas do Groppo sobre as faixas etárias que é extremamente elucidativo para a gente perceber que as políticas públicas devem levar em conta as faixas etárias que são atingidas por suas ações.

Então, não é à toa que essas coisas aparecem juntas: desemprego, categorização de grupos sociais e a tentativa de institucionalização desses grupos para que eles não fiquem tão à margem e vou lembrar o seguinte, mesmo aqueles às margens estão contextualizados, estão dentro da sociedade. Eles estão dentro também, mesmo estando nas margens e a gente precisa de políticas. Muitas vezes, as políticas são de contenção. A gente acha que está fazendo uma política altamente transformadora, que está naquela comunidade numa atuação espetacular, e, na verdade, a gente está institucionalizando em políticas que eu chamaria mais de

contenção das pessoas e aqui entramos de novo nas questões do voluntariado. Nós tentamos, nesse artigo, discutir como o sistema capitalista e as suas estruturas, muito bem engendradas e azeitadas, costumam se apropriar, contar com preocupações que são caras aos movimentos sociais e transformar aquilo em alguma outra coisa, como o que o Paulo Freire falava: antes quando a gente olha, tem a impressão de que tudo é a mesma coisa, mas se a gente olhar mesmo, vê que não é!

Então, é o seguinte, se o sistema capitalista está com um monte de gente desempregada, precisa contextualizar essas pessoas de alguma forma. Que discurso ele faz pra se apropriar do voluntariado? Se a gente for pensar no modelo social, existiu há muito tempo um modelo de sociedade mais solidária. Agora é assim, Lei da Selva, meu amigo! Se eu tiver que dar uma pedrada em alguém para me dar bem, é isso que eu vou fazer tranquilamente, porque o que reza o capital é o sucesso. Como a gente sabe, muitas vezes, os fins justificam os meios. Eu não tenho mais uma solidariedade instaurada de base. Eu estou convivendo com uma situação indigna, com conflito. Existe conflito sim, mas existia solidariedade. Hoje isso está mais difícil. E essa sociedade então, que não é solidária vai pensar o seguinte: não é legal a gente instaurar uma lei para o voluntariado? Não é mais a questão do indivíduo que escolhe por religiosidade, por afinidades políticas, por militância, fazer ou não o voluntariado. Ele começa a ser enquadrado numa situação de lei e aqui eu vou colocar o seguinte para vocês: 2001 foi o ano do voluntariado, época do governo Fernando Henrique e ele instaura a lei assinada para regularizar essa prática do voluntariado. E a gente começa a ver como que isso vai virando uma questão trabalhista: parágrafo único

da lei: “O Serviço Voluntário não gera vínculo empregatício e nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim”. É demais! Eu vou me preocupar se o voluntariado vai virar um trabalhador, se vai ter direito e se vai reivindicar? Por que essa preocupação?

A gente queria fazer uma discussão que não dá pra ir prontamente, mas dá para contar, que é a questão dos princípios do Neoliberalismo. Tem sentido a questão do chamado Estado Mínimo, posto que desobriga e que deixa isso pra que o chamado “Terceiro Setor” assuma. E ainda eu vou falar uma coisa para vocês, que eu e o grupo que assina isso assumimos que o Primeiro Setor normalmente encarado como o governo, o Estado, o Segundo Setor como privado e o “Terceiro Setor”... é muito complicado deixar isso tão separado. Porque fazia sentido o “Terceiro Setor” nas décadas de 1970 e 80, quando nasce brigando contra posições autoritárias do Estado. Isso fazia sentido, só que hoje se você for ver, grande parte das ONGs têm ligações financeiras com o governo. Então, como a gente pode deixar esse “Terceiro Setor” tão separado? Assim, esta história de que todas as ONGs vão salvar o mundo já era. Hoje tem um monte de ONG de rapinagem, inclusive para abocanhar as verbas do Estado. Tem um artigo muito bom da Valente que tem na bibliografia aqui. Ela chama as ONGs de braços do Estado. Então, vamos desmistificar. Não é toda ONG que salva ninguém e eu nem sei se ONG em si vai salvar alguma coisa. Se não tiver essa questão da linguagem de comunidade muito clara, como disse o Paulo de Tarso. Eu concordo e endosso, totalmente, as falas dele.

E esse voluntário aparece então, dentro do “Terceiro Setor” e tem um problema seriíssimo. Por quê? Hoje as

empresas já perceberam que é muito interessante trabalhar com o voluntariado. É muito interessante, eu agrego valor ao produto. Eu agrego valor ao produto se eu trabalho com voluntários e, principalmente, se eu consigo fazer dos meus empregados voluntários. Eu pergunto para vocês: quem ganha com isso? Olha o coitado que tem o discurso de que entra no voluntariado por princípio! Eu estou falando daquele que vai ser convidado, gentilmente, pelo chefe a integrar uma equipe voluntária da própria empresa. Eu fico perguntando o quanto ele tem de liberdade para falar que não gostaria. Ele vai ser um “voluntário involuntário”, pois é preciso ser voluntário.

Eu vou passar rapidamente pra uma tipologia de voluntariado. Têm as motivações que levam as pessoas a buscar o voluntariado e que são muito grandes e difíceis da gente pontuar tão rápido. Há as propostas de trabalho que os voluntários procuram desenvolver, tem também as categorias etárias. Agora a gente tem o Voluntário Infanto-Juvenil, o Voluntário da Terceira Idade. Está se tornando uma área repleta de nomenclaturas, como se isso em si resolvesse. Agora, eu descobri, essa semana, o Voluntário da Internet. Sabe o que ele doa? O tempo dele na Internet, fazendo ações de filantropia. Olha isso! Aonde a gente está chegando. Entre as ocupações, há o Voluntário Empresarial, que é o sujeito empregador. Tem o Voluntário Pesquisador Universitário, que se aposenta e fica voluntário, e ele só pode ser voluntário por um tempo porque senão ele vira professor-colaborador, para não denotar nenhum vínculo empregatício. Tem o Voluntário por Religiosidade, tem o Voluntário Militante – e eu gostaria de frisar aqui o exemplo do Severino quando ele diz que aquele voluntário vai conscientizar; esse Voluntário Militante acredita, piamente, na militância dele e que pode se

conscientizar na militância, sendo voluntário. Tem o Voluntário da Comunidade que é aquele que acha que conhece a comunidade melhor que ninguém e pode dizer o que ela precisa. Tem o Voluntário Filantropo, que é aquele cheio da grana que não sabe o que fazer com ela e ele entra com o dinheiro (Que a gente sabe o que fazer, não é?). E tem o voluntário que anda fazendo muito estrago que chamamos de Voluntário da Auto-Ajuda. Ele vai ao psicólogo que fala assim: “Vá fazer serviço voluntário”. E ao invés dele fazer terapia bem feita, ele vai fazer terapia em cima da comunidade e diz: “Eu estou aqui doando o meu tempo sofrido e doído porque estou passando por um problema seriíssimo neste momento”. E eu pergunto: Será que esse trabalho voluntário é tão profícuo? Será que ele não faz mais estragos, às vezes, do que ajudar? Será que ele vai muitas vezes achando que sabe o que vai fazer sem saber? Porque você tem tanto o voluntário que é profissional que vai doar serviço na sua área, como aquele que faz questão de doar serviço em outra área que não é a dele para se desligar do seu trabalho.

Ou seja, a discussão sobre o voluntariado está pra ser feita, para se debruçar sobre. A gente tentou apontar algumas questões aqui e o tempo permite que mais ou menos isso coloquemos.

Está havendo uma perversidade enorme no mundo do trabalho. Na verdade, nós poderíamos mais dizer que, ao invés de Estado Mínimo, estamos tendo um Estado Máximo que desmonta – é um paradoxo conceitual. Isso é Estado Mínimo ou Estado Máximo? A gente quer entender a postura de Aguiar que diz que o Estado Máximo está garantindo a destruição e o esvaziamento de direitos, inclusive os da Constituição. Os defensores do Estado Mínimo se põem no nível máximo, acima da Carta Magna

inclusive, a qual deve abranger o país inteiro, não só as partes melhores aquinhoadas.

Finalizando, essa cultura do voluntariado está realmente numa cotação muito forte e reconhecimento, e uma alta promoção a senhores e senhoras de bem, no sentido da Modernidade. Quem assistiu “Quanto vale ou é por quilo?” conseguiu olhar bem isso no cinema, e recomendo para quem não viu. Esses cidadãos voluntários integram o grupo dos novos agentes da caridade para o Estado. O número de pessoas envolvidas no trabalho voluntário maquia uma porcentagem real de desempregados nos dados e índices de desemprego nacional. Então, nós queremos entender com isso aqui que uma coisa é uma coisa e outra coisa é outra coisa: têm voluntários de vários tipos, grupos religiosos que têm isso por prática legítima, e não quisemos desqualificá-los. Só mostramos que o voluntariado e o desemprego nacional estão extremamente ligados e que precisamos tomar muito cuidado com o que nós pomos, em que lugar e em que hora. Porque não é qualquer voluntário e não é qualquer ligação de não-trabalho que legítima o discurso de que estamos lutando por uma mudança social. Muitas vezes estamos lutando de forma enganosa para perpetuar essas desigualdades.

## Notas

<sup>1</sup> Palestra transcrita pelos mestrandos em Educação do UNISAL, Mônica Ribeiro Medina e Douglas Medina dos Santos.

<sup>2</sup> Margareth Brandini PARK et. al. Voluntariado, categoria trabalhista? Reflexões e provocações. *Revista de Ciências da Educação*, UNISAL, 2.º sem./2006, ano 8, n. 15, p. 93-130.





# Os Educadores na Educação Não-Formal: Apontamentos e Reflexões

## The Educators in the No-Formal Education: Notes and Reflections

---

### **Renata Sieiro Fernandes**

Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela UNICAMP/Campinas-SP  
Pesquisadora do Centro de Memória da UNICAMP/Campinas-SP  
Membro do GEMEC (Grupo de Estudos em Memória, Educação  
e Cultura) no Centro de Memória da UNICAMP/Campinas-SP  
e professora do Ensino Fundamental

### **Resumo**

A partir de um primeiro e original mapeamento feito em âmbito nacional sobre os educadores que atuam no campo da Educação Não-Formal, especialmente no “Terceiro Setor”, os dados encontrados permitem conhecer um pouco mais de perto o perfil desses educadores, o contexto sócio-econômico que influencia o seu fazer educativo e as problemáticas que surgem desse panorama brasileiro.

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007

Os Educadores na Educação Não-Formal: Apontamentos e Reflexões – pp. 67-94  
FERNANDES, R. S.

67

## Palavras-chave

Perfil de Educadores – “Terceiro Setor” – Projetos Sócio-Educativos.

## Abstract

From a first and original mapping done on the national level about educators operating in the field of no-formal education, especially in the “Third Sector”, the data found allowing know a little more closely the profile of these educators, the socio-economic context that influences their education and make the problematic that arise in brazilian panorama.

## Keywords

Profile educators – “Third Sector” – Social and Educational Projects.

## Introdução

Este texto baseia-se em dados informativos extraídos de um material bibliográfico produzido e publicado pelo Itaú Cultural no ano de 2006, que se fundamentou nas informações fornecidas por educadores no campo da Educação Não-Formal ao se inscreverem em um programa que seleciona e premia experiências educativas e artísticas e que é desenvolvido por essa instituição dentro do Programa

Rumos Educação Cultura e Arte, do qual fui consultora no ano de 2005.<sup>1</sup>

Esta iniciativa do Itaú Cultural, em seu Programa Rumos 2005-2006, visou focalizar, nessa edição, o campo da Educação Não-Formal ligado às artes, buscando as experiências e práticas educativas desenvolvidas por educadores para públicos infantis e juvenis.

O intuito desse Programa, além de selecionar e premiar algumas experiências, foi, também, dar visibilidade aos educadores e suas ações práticas, bem como permitir a troca de saberes e fazeres entre outros profissionais e contribuir com a formação deles fornecendo encontros para discussão e reflexão com pesquisadores e outros produtores de conhecimento de outras esferas institucionais e fornecendo repertórios literário, artístico e cultural a esses educadores. Como promotores de experiências educativas esses educadores precisam ter um amplo e renovado espectro de repertórios e conhecimentos, além de vivências e experiências a fim de melhor se prepararem para a relação educativa e para as propostas de ações que oferecem a diferentes públicos etários e sociais.

No momento da inscrição, cada educador preencheu um formulário que continha perguntas sobre sua profissão e sobre a sua prática educativa e isso permitiu, nesse momento e pela primeira vez, um contato e conhecimento iniciais com o que tem sido produzido e concretizado nesse campo, pelo “Terceiro Setor”, em âmbito nacional. Essa iniciativa apresenta-se como original e significativa e é a partir dela que serão conhecidos alguns aspectos desse universo amplo, com crescente visibilidade, porém com ainda insipiente conhecimento.

Esse mapeamento original nos mostra um panorama inicial, variadas experiências de vida e de formação acontecendo tanto para educadores quanto para educandos em todas as regiões do Brasil. Por ele podemos conhecer e descobrir mais de perto outros universos e contextos, com seus modos de ver, sentir e fazer com o que é dado no cotidiano e procurando lidar com as problemáticas que nos tocam individual e socialmente.

A partir de relatos de experiências escritos pelos próprios educadores nos é apresentado o que está sendo possível acontecer com o encontro de idades, gerações, de saberes e conhecimentos.

É preciso frisar, no entanto, que esses dados têm alguns vieses que não tiram sua validade pois retratam, de certo modo, uma parcela da realidade do campo da Educação Não-Formal no que diz respeito aos sujeitos-educadores, de suas práticas e de seus saberes. Entretanto, eles precisam ser evidenciados para nortear a leitura de seus dados e relativizar as interpretações que apresento.

O primeiro viés é que se trata de um material extraído de um programa de seleção e premiação de iniciativa de um instituto cultural ligado a uma entidade financeira, logo, diz respeito a sua operação de divulgação do programa e da adesão voluntária de educadores que se prontificaram a participar.

O segundo viés é que o espaço em que as ações acontecem restringem-se ao que está sendo desenvolvido pelas organizações do “Terceiro Setor”, em razão de a instituição promotora estar impedida legalmente de premiar experiências desenvolvidas por órgãos públicos municipais, estaduais e federais e pertencentes ao sistema S (Sesc, Senai

e Senac). Logo, o que se perceberá serão características muito próprias ou típicas da realidade das ONG's e Fundações, o que deixa de incluir experiências diversificadas patrocinadas pelo poder público que podem ter características que ora se contrapõem e ora reiteram o que foi observado e percebido.

O terceiro viés é que se tratam de experiências institucionalizadas, o que faz um recorte específico e limitado do rol de experiências que acontecem no campo da Educação Não-Formal.

O quarto viés é que, como a grande maioria das inscrições refere-se à região sudeste (69,37%) – o Itaú Cultural localiza-se na cidade de São Paulo –, muitas das características levarão em conta essa realidade, apesar de sabermos que ela é bastante multifacetada, múltipla e plural sob diferentes aspectos. A região nordeste aparece representada com 16,67% das inscrições, a região sul aparece com 4,96%, a norte com 4,50% e a centro-oeste com 4,50% também.<sup>2</sup>

Esses dados compilados foram tabulados por mim, inicialmente, em um dos momentos de trabalho da consultoria e foram primeiramente analisados pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Glória Gohn. Tanto os dados tabulados quanto as interpretações e análises constam do volume 2 da publicação do Itaú Cultural, intitulado “Não-fronteiras: universos da Educação Não-Formal” (2007) e podem ser conhecidos com maiores detalhes e aprofundamentos.

O que tentarei fazer aqui é um exercício de interpretar e analisar alguns desses mesmos dados a partir da minha óptica e escuta sem buscar fazer contrapontos ao que foi apresentado no material publicado. É mais uma tentativa de compor e ampliar visões e escutas, baseando-me nas minhas experiências como pedagoga e pesquisadora das áreas da Educação Formal e Não-Formal.

## Olhares e escutas

Um primeiro dado interessante que pode ser notado do material de inscrição refere-se à junção entre gênero dos inscritos e graus de escolaridade. Embora não seja uma novidade o fato de que a grande maioria dos inscritos é do gênero feminino (72,53% contra 27,47% do gênero masculino), reiterando que a atuação da mulher permanece alta no campo educacional, especialmente quando voltada para os públicos infantis e juvenis, e mesmo o fato de que as mulheres investem em elevar seus níveis de escolaridade, o que chama a atenção é a relação entre esses fatores.

Para o gênero feminino, o nível de escolaridade que tem maior representatividade é o superior completo (60,24%), seguido de superior incompleto (19,25%). Se acrescentarmos ao superior completo o investimento em curso de pós-graduação, a porcentagem sobe para 17,52%.

Para o gênero masculino, o nível de escolaridade que tem maior representatividade também é o superior completo (52,45%), seguido de curso em nível médio (52,45%). Com grau superior completo a porcentagem é de 19,67%. Se acrescentarmos ao superior completo o investimento em curso de pós-graduação, a porcentagem é de 6,25%.

Essa situação se reforça e reitera em todas as regiões do Brasil.<sup>3</sup>

Esses dados demonstram que há muitos profissionais com nível de escolaridade elevado atuando no campo educacional, especialmente o do “Terceiro Setor” voltado para a Educação Não-Formal. Se, por um lado isso pode demonstrar uma alta qualificação profissional necessária para a atuação no campo educacional, especialmente uma

formação continuada e atualizada, sintonizada com as problemáticas atuais, por outro lado, pode mostrar também a perversidade do sistema econômico relacionada à restrição ou ao retraimento dos campos de trabalho especialmente para os profissionais altamente qualificados ou com mais altas titulações e certificações.

Os profissionais têm investido na formação profissional com a preocupação de aperfeiçoar seu currículo a fim de ser mais competitivo, porém, com a ausência ou demora em se encontrar um emprego ou trabalho remunerado, o tempo que poderia ser ocioso é ocupado com cursos de formação em níveis de terceiro grau e pós-graduações *stricto* ou *latu-senso*. E, enquanto não encontra trabalho remunerado, o profissional aceita atuar de forma voluntária, sem remuneração e sem registros legais que lhe garantam os benefícios de um registro em carteira e sem vincular-se, por exemplo, a um sindicato ligado a uma categoria trabalhista, mesmo que, de certa forma, o “trabalho voluntário” maquie um não-trabalho ou um desemprego. Dessa forma, os índices de desemprego não refletem realmente a situação trabalhista e do trabalhador na atualidade.<sup>4</sup>

Outro dado interessante diz respeito às áreas de atuação profissional. As Humanidades e Sociais lideram o que ajuda a mostrar que a área da Educação Não-Formal congrega situações que são teoricamente mais bem analisadas e metodologicamente mais direcionadas ao campo social, entretanto, também pode indicar que para se lidar com as problemáticas envolvidas e principalmente para com um público oriundo de classes com baixo poder aquisitivo, não é preciso fazer altos investimentos e aquisições de materiais de consumo e materiais permanentes, balizando por baixo,

tomando o que se tem à mão, a oralidade, o refugio, a reciclagem. Isso implica em um sucateamento da ação educacional travestida de inventividade em cima do precário.

A partir dos inscritos que fizeram menção dos cursos aparecem: Magistério, Pedagogia, Serviço Social, Psicologia, Dança, Música, Musicoterapia, Teatro, Artes Plásticas, História da Arte, Belas Artes, Artes Cênicas, Educação Física, História, Ciências Sociais, Estudos Sociais, Sociologia, Filosofia, Letras, Direito, Turismo, Arquitetura, Propaganda e Marketing, Publicidade, Comunicação, Teologia, Jornalismo, Recursos Humanos, Administração, Informática, Técnico em Enfermagem, Fonoaudiologia (únicos casos na área Biológica), Engenharia, Ciências (únicos casos na área de Exatas), Técnico em Secretariado.

Um terceiro dado interessante refere-se ao tempo de experiência na área relacionado ao gênero. As mulheres estão há mais tempo atuando nas áreas da Educação e Cultura. Esse também é um dado histórico para essa área educacional relativo ao envolvimento por gênero. Também se percebe que é um público mais jovem que está encarregado de atuar como educador, na faixa dos 20 aos 40 anos, aproximadamente.

Mais da metade dos inscritos, de ambos os sexos, já passaram por experiências profissionais no campo da Educação Formal, escolar, em diferentes níveis de ensino e com diferentes públicos: crianças, jovens, adultos, o que mostra que têm vivências educativas anteriores e referenciais que orientam seus pensamentos, escolhas e ações. Entretanto, em muitos casos, os modelos educativos escolares, formais irão nortear os modos de pensar e fazer a educação nos espaços não-formais, perdendo-se a oportunidade de se criarem outras pedagogias ou metodologias em um campo potencial em termos de flexibilidade, criação e inovação.

Um quarto dado refere-se aos cargos por que já passaram os educadores, tanto no campo da Educação Formal quanto no da Não-Formal. Há uma ampla variedade de termos para, supostamente, as mesmas funções ou funções semelhantes. Isso pode revelar uma estratégia para manter a hierarquia de trabalho dentro da instituição ou para definir faixas salariais haja vista que alguns cargos são reconhecidos legalmente e com parâmetros salariais nacionais. Isso pode mostrar a necessidade de as instituições e os profissionais discutirem os usos da nomenclatura (limites e abrangências) e suas repercussões em níveis de reconhecimento salariais e de status profissionais. Os termos que aparecem são os seguintes: consultor, assessor, supervisor, orientador, diretor, diretor cultural, auxiliar de direção, administradora, coordenador (de atividades, de projetos, pedagógico), chefe de equipe, produtor de projetos educacionais, promotor de cultura, pesquisador, professor/docente, educador (social, popular, arte-educador, de imigrantes, de rua, musical, para o trabalho), formador, instrutor, animador, recreador, monitor, facilitador, articulador comunitário, oficineiro, apoio pedagógico, estagiário.

Os educadores mostram preocupação em se manter estudando, o que é uma necessidade e uma exigência dos locais de trabalho aos seus profissionais ou candidatos a vagas. Esse é um fator positivo, entretanto, na grande maioria das vezes esse investimento é absolutamente pessoal, ou seja, os sujeitos empenham-se financeiramente na sua formação como uma forma de enriquecimento de seu currículo, instrumento de que se valem as instituições para contratarem os melhores profissionais. Poucas são as instituições que

investem financeiramente em seus profissionais, formando-os em serviço. Essa é mais uma perversidade do sistema econômico.

Os tipos de cursos de que participam são os seguintes: oficinas, aulas, laboratórios, e as instituições promotoras são, por exemplo: academia, empresas de produção, faculdade, Secretaria da Criança Família e Bem-Estar Social, Prefeitura, Fundação/ONG, Escola Técnica, Senac, Casa de Cultura, Seminários/Encontros, Institutos e Centros de formação, Centro Cultural, Museu, Biblioteca.

Os educadores são pressionados de muitos lados e muitas lhes são as cobranças feitas para serem aceitos ou permanecerem nos cargos – muitos deles, lembrando, como voluntários.

A preocupação com formas de avaliação é algo constante e sobrevoa os ares tanto das instituições quanto dos educadores. Não há continuidade de trabalho sem ela e, por isso, muitas são as formas inventadas de se avaliar, qualitativa e/ou quantitativamente, a curto, médio e/ou longo prazo, individual e/ou coletivamente. Na corrente que une a equipe à instituição, todos prestam contas a alguém – pessoa física ou jurídica. Os educadores são os que mais põem em prática diversificadas formas de avaliação, talvez por estarem espremidos entre o público com que atua – para justificar sua ação e profissão – e a instituição que os abrigam – e que se justifica com a ação dos educadores e com a demanda de público-alvo. De qualquer modo, é surpreendente perceber o quanto o cotidiano de uma instituição educativa é altamente avaliatória e faz isso por meio de múltiplos e variados instrumentos de avaliação – visando perceber ou constatar, analisar, acertar caminhos e replanejar – o que mostra um

grande poder de cerceamento dos fazeres e das intenções não postas em prática.

No que toca as formas de avaliação aparecem:

- As instituições: por avaliações externas por outras instituições ou pelos patrocinadores; através de indicadores de resultados de desempenho e sucesso de cada frequentador.
- As comunidades: por questionários avaliativos por parte da comunidade e pais.
- Os educadores e equipe: através de reuniões pedagógicas e com a equipe técnica semanal e mensalmente; através de reuniões semanais com os sujeitos envolvidos.
- Os educandos: de forma cotidiana, processual e de finalização; por avaliações com aplicação de instrumental previamente elaborado; por fichas de observação e de aprendizagens; por meio de relatórios finais; em rodas de bate-papo; por métodos de observação; por meio de debate; por diferentes dinâmicas; por meio de jogos; pelo número de frequência; por graus de comprometimento e interesse dos educandos; por graus de desempenho e esforço dos educandos; pelos graus de criatividade apresentados; pelas mudanças de comportamento que ocorreram ao fim de um período; pela integração grupal; por uso e domínio da técnica ensinada; por usos adequados dos materiais disponibilizados; pela elaboração e adequação dos trabalhos a proposta feita; pelo cumprimento dos prazos; pelos graus de satisfação atingidos; pelos produtos finais produzidos; por trabalhos de final de curso; por meio de comparação de produções feitas.

- Os educadores e os educandos: por apresentações públicas que mostre resultados de trabalhos educativos; por rodas de bate-papo.
- Os educandos: por meio de portfólios individuais; por auto-avaliações.

Os educadores são cobrados ou se interessam por fazer registros da prática educativa de forma a funcionar como material que dá suporte à memória do acontecido e serve como eixo histórico e como possibilidade de refletir sobre a prática.

São feitos, conforme relatam nas fichas de inscrição, registros sonoros e imagéticos por meio de depoimentos de frequentadores e familiares, fotografias, gravações em vídeo, gravações sonoras em cd, pinturas, desenhos e murais; registros por meio de objetos, como: indumentárias e construção de objetos; registros escritos, como: relatórios escritos mensais e trimestrais, diários de “bordo” com anotações, observações, descrições, falas, intervenções, análises, sistematização na forma de artigo, fichas de anotação contendo tema e objetivos de cada atividade, livros-álbum e atas de reunião.

Entretanto, fazer registros não é sinônimo de fazer registros reflexivos, que envolve um trabalho de pensar sobre o acontecido e exercícios de estabelecimento de relações, sínteses, digressões, generalizações etc. Isso não é algo simples e fácil de se fazer e envolve disponibilidade de tempo para leitura, pesquisa, estudo e, por fim, para a escrita.<sup>5</sup>

Registrar é inscrever algo vivido ou projetado – como rascunho, esboço –, em algum suporte físico, tangível ou intangível. Para se registrar, é preciso estar de prontidão. Para tanto, dois movimentos iniciais são imprescindíveis:

- **A experiência do cotidiano**, que é aquilo que nos passa, o que se perde e o que fica, com o que ela traz de iminência, de acaso, de imprevisto, de rupturas, do que foi possível.
- **O olhar e a escuta atentos** para evocarem o tempo do estabelecimento das relações com as coisas ao redor. A ação de inscrever, de registrar, é a forma possível de se apropriar da experiência vivida, da história e da memória.

Nesse sentido, são necessárias algumas ferramentas ou posturas para esse processo de imersão e certo encantamento: dispor de tempo, ter presença, disciplina, concentração, método, pesquisas, consultas, trocas, escolhas, decisões, prontidão, tateios e erros, divagações, criatividade, imaginação etc.

Todo registro é sempre parcial, fragmentário, vestígio, pois o real não pode ser apreendido e capturado na sua totalidade. A partir dos elementos recuperados é que se pode recontar, de modo ressignificado, a história e a memória do ocorrido, naquilo que ficou de mais importante, significativo, essencial e marcante.

Dessa forma, um tanto da experiência pode ser evocada e expressa e um tanto não é possível de ser exteriorizado, pois nem tudo que é sabido e aprendido tem condições de ser explicitado, e não é o caso de ser inconsciente, mas sim de estar subjacente ao enunciável.

Entretanto, registrar não implica em produzir algo reflexivo. A reflexão é uma ação posterior, em que as habilidades do pensar, como: estabelecer agrupamentos, categorizações, classificações, ordenações, relações,

generalizações, extrapolações, comparações, sínteses, composições, sobreposições, seleções, edições, análises, esforços de interpretação, estão presentes de forma consciente e assertiva.

Para a construção do exercício de reflexão, o primeiro momento é o do mergulho, da imersão no cotidiano e na experiência; o segundo momento é o do distanciamento, de afastamento, na tentativa de construir um olhar e uma escuta “estrangeiros”, que suscitem perguntas questionadoras, provocadoras, intrigantes, desafiantes, curiosas, pontos de partida para a busca de hipóteses e respostas – relativas, provisórias, verdadeiras.

Diz Madalena Freire sobre a importância da feitura dos registros:

Ficamos para os outros através de nossos registros. O registro escrito não é o único ou o mais importante. Quando escrevemos desenvolvemos nossa capacidade reflexiva sobre o que sabemos e o que ainda não dominamos. O ato de escrever nos obriga a formular perguntas, levantamento de hipóteses, aonde vamos aprendendo mais e mais, tanto a formulá-las quanto a respondê-las. Essa capacidade tão vital de perguntar, que nos impulsiona à vitalidade de pensar, pesquisar, aprender, todo educador tem que educar. Assim o registrar de sua reflexão cotidiana significa abrir-se para seu processo de aprendizagem (1996, p. 6).

Cabe ressaltar aqui que, como o modo de escolha da experiência educacional a ser conhecida e, eventualmente, premiada pelo Programa Rumos, era o preenchimento de seu relato de experiência, a leitura da Comissão Julgadora<sup>6</sup>

do Itaú Cultural se pautava pela escrita que melhor contasse do desenvolvimento da experiência, bem como das reflexões estabelecidas e das escolhas fundamentadas. Nesse caso, os textos que se adequavam a essa expectativa foram sempre os de autoria dos educadores com nível universitário, talvez por estarem mais envolvidos com essa exigência na Academia.<sup>7</sup>

Em relação à motivação para o trabalho em projetos sócio-educativos com crianças e adolescentes em situação de risco social, muitas vezes, os motivos mesclam-se.

Em uma tentativa de agrupar as motivações, podemos ter as seguintes categorias:

- Humanista: nesse grupo aparecem preocupações muito ligadas a compromissos sociais, com o outro em situação desigual de condições econômicas, sociais, culturais, de lazer etc. Aparecem termos ou “chavões” do senso comum, sem maiores esclarecimentos ou aprofundamentos sobre o entendimento que fazem deles. A preocupação, nesse caso, traduz-se por “missão”.

Na escrita dos educadores aparecem as seguintes preocupações: promover ações culturais e sociais; promover processos de humanização; oportunizar desenvolvimentos individuais, cognitivos e de personalidade dos sujeitos; caminho para diminuir as desigualdades sociais e raciais; em prol da justiça social; identificação com trabalho em localidades carentes; contribuir para o progresso social e a melhora de vida dos frequentadores; crença na “transcendência” (buscar novos caminhos); abertura e receptividade

por parte desse público; contribuição “in loco” do olhar teórico de uma área do conhecimento (no caso, a Psicologia); exercício da sensibilidade.

- Consciência política: nesse grupo aparecem preocupações relacionadas a uma postura mais crítica no sentido de fazer valer direitos e da ação prática com viés político – do tipo individual – na tentativa de melhoria da vida cotidiana. Ainda aparecem termos, “chavões” ou “palavras de ordem” isentas de maiores explicações sobre o que entendem sobre os termos.

Na escrita dos educadores aparecem as seguintes preocupações: ajudar a construir e vivenciar a cidadania; participação cidadã; problemática enfrentada na cidade; criar possibilidades de sobrevivência aos sujeitos.

- Relação entre classes sociais: aparece a preocupação com o intercâmbio entre os repertórios diversificados que constituem os sujeitos pertencentes às classes sócio-econômicas. Isso enriqueceria as vivências e experiências dos sujeitos provenientes de diferentes cenários e espaços urbanos, sociais e culturais.
- Empoderamento econômico: aparece a preocupação com a sobrevivência econômica em um contexto atual desnivelado em termos financeiros, mais especialmente para uma determinada classe social. Nesse caso, a preocupação orienta-se para facilitar ações de trabalho que gerem renda e funcionem como alternativa à marginalização, de modo a tentar resolver uma problemática social e econômica.

- Por oposição: aparece a preocupação de experimentar um fazer pedagógico e educativo oposto ao formal, que se diferencie do escolar como possibilidade criadora e inventiva.
- Origem sociocultural: a preocupação advém de uma relação de proximidade com o contexto, ou seja, por ter origem ou morar na comunidade ou pertencer à classe de baixo poder aquisitivo (27 educadores ou 12,16%).
- Devido a antecedente familiar: a preocupação advém também de uma relação de proximidade com a situação em questão, no caso, ter alguém na família com dificuldades cognitivas, físicas, motoras ou com deficiência ou com doenças crônicas.
- Por “avisos ou anúncios”: a preocupação surge em atender a um tipo de “chamado” espiritual, algo como uma missão da qual não se pode redimir.

Na escrita dos educadores aparecem expressões como: “não escolhi, fui escolhido”.

- Contingência situacional: aparecem preocupações sinceras de adesão por se configurar como uma oportunidade de trabalho naquele determinado momento ou por ter o acesso facilitado ou esperado do/pelo meio acadêmico.
- Pelo potencial da linguagem da arte: a preocupação é em fazer uso de um potencial atribuído a uma linguagem artística, que se pretende criativa, inovadora, transformadora, um instrumento para mudanças pessoais, grupais e coletivas.

- Por militância: aparece a preocupação clara de uma opção política – por vezes partidária – em prol de uma mudança na situação atual.
- Por formação religiosa.

No geral, os motivos ou as preocupações referem-se diretamente ao alcance de algo para si ou para o outro em primeiro lugar, como se fosse possível mudar a situação social com uma ação isolada do educador, ou da instituição (quando nem sempre é o objetivo dela) sem contar com o apoio ou a iniciativa de um órgão superior, competente e com reais condições de investir em mudança social. Se somarmos a isso o fato de que, desde 2001, o governo divulga e incentiva ações de seus cidadãos em prol do bem comum, enfatizando um discurso que atribui aos sujeitos a preocupação de “fazerem a parte que lhes cabe”, traduzido – no caso – pelo programa de voluntariado, é fácil entender o porquê de se buscarem espaços para uma atuação bem intencionada que, muitas vezes, menos tem a ver com um projeto político de mudança de sociedade e mais tem a ver com uma busca de aliviar ou atenuar um sentimento de culpa por não se envolver, de fato, no meio social.

Um outro elemento ou aspecto importante a ser apresentado e analisado diz respeito a uma crença na transformação pessoal – do outro – ou do social via o trabalho social, artístico, cultural e educacional. Quanto a isso vale comentar dois pontos: o primeiro é que, ao se tomarem as narrativas dos educadores, a crença na transformação que buscam imprimir diz respeito e se limita ao sujeito que é o público freqüentador dos espaços não-formais, ou seja, traduz-se por uma ajuda a aprender a fazer ou a saber algo,

do tipo, antes ele não sabia fazer isso e agora ele sabe. A tentativa de uma busca pela transformação social via comunidade, como um projeto de formação política e atuante na sociedade, fica defasada e desmobilizada, e talvez isso se dê associado a um discurso denominado de “pró-ativismo” ou de “protagonismo” que transfere a esses sujeitos da comunidade o papel de se organizarem e buscarem formas coletivas de interferência ou intervenção no social, acreditando na força total de atração e de articulação desses sujeitos no seu meio social, o que pode revelar uma desresponsabilidade ou uma delegação de ação por quem está mais bem posicionado socialmente ou pela instituição que media essas relações e esses espaços de poder.

Como exemplos citados pelos educadores notamos o seguinte:

- Transformações em âmbito pessoal: mudanças de olhar; formação e prática de cidadania; busca de bem-estar; desenvolvimento do raciocínio enfrentamento; criação artística; construção de identidade sociocultural; sujeitos criadores, produtores e multiplicadores; desenvolvimento de processos de reconhecimento de si; ressignificação da realidade pela arte com uso da criatividade e crítica; promoção de inserção e inclusão social de deficientes na sociedade; aumento e melhora da auto-estima; elaboração de planos futuros; ampliação de repertório; aprendizagem de uma técnica; busca de profissionalização; reutilização de materiais descartáveis; melhoria do aproveitamento escolar; premiação; aprovação em vestibular; conquista de emprego; formação ética e estética; abandono das drogas e da criminalidade.

- Transformações em âmbito social: geração de renda; geração bens culturais; ajuda na quebra de paradigmas sociais (preconceitos); resgata identidade afro do povo brasileiro; envolve relação de ensinar e aprender; alternativa a marginalização; conhecimento dos espaços da cidade, além do bairro de origem.

O segundo ponto é que, normalmente, usa-se a palavra “transformação” no sentido de algo “bom” ou “positivo”, sem se explicitar o que é entendido por tal termo. É importante frisar que nem sempre a transformação ocorre para uma situação melhor. Logo, assumir que o trabalho desenvolvido é transformador não é sempre sinônimo de uma ação política em favor de.

Quanto ao que dizem os educadores sobre as dificuldades encontradas podemos classificá-las em dificuldades de diferentes ordens, desde financeiras a infraestrutura, de recursos humanos a físicos, de planejamento urbano a políticas públicas. Aparecem dificuldades amplas, referentes ao contexto estadual, passando pela comunidade, pela instituição, pelos educadores até chegar aos frequentadores, referentes ao contexto mais específico e menos generalizante.

- Pelo Estado: ausência de políticas públicas básicas para medidas emergenciais; desemprego (desligamento para exercício de atividade remunerada); baixas condições financeiras; dificuldade de transporte dos frequentadores; falta de apoio de demais instituições nas áreas da saúde pública e psico-social; poder “absoluto” do tráfico; ausência de programas e planejamentos de transformações estruturais contínuas; au-

sência de promoção ou parceria para ocorrência das ações; descaso para a criação de políticas públicas para a criança e o adolescente.

- Pelas famílias/comunidade: subutilização do espaço público como local de lazer, manifestação e intervenção; condições de vulnerabilidade familiar e grupal concorrendo com o trabalho; falta de reconhecimento da cultura popular pela sociedade; preconceitos e estigmatização com repertórios da cultura afro-brasileira ou de gênero; cobrança por remuneração aos participantes (ex: bolsas-programa); presença da visão da educação e arte restritas à escola ou ateliês.
- Pela instituição: falta de investimento ou patrocínio financeiro; falta de recursos financeiros para merenda, viagens para troca de experiências; ausência ou falta de acesso à bibliografia que refere o trabalho educativo; objetivos institucionais visando ações imediatas e a curto prazo; captação de recursos financeiros e materiais; comercialização dos produtos produzidos; espaços adaptados e não-planejados para determinado uso e público especial; presença de cultura assistencial nas instituições e nos educadores; dependência de patrocínios que acabam limitando a liberdade de ação; falta de continuidade do trabalho; preocupação excessiva com a quantificação de pessoas atendidas e as listas de espera; falta de oportunidades para reflexão e questionamentos aprofundados da prática; dependência de doações; dependência do trabalho voluntário; dificuldade na relação com a escola; preocupação com conteúdo e não com o desenvolvimento de habilidades; divulgação das atividades

na comunidade; dificuldade de pagamento a serviços terceiros; baixa remuneração para o profissional que atua com os grupos; dificuldade financeira para conhecer as produções culturais da cidade; formas de avaliação da instituição (quantitativo x qualitativo).

- Pela equipe: constituição e formação de equipe de educadores sob a mesma perspectiva; falta de formação específica para o trabalho com Educação Não-Formal; falta de rede de interlocução de educadores; organização e atendimento da rotina e cumprimento de regras.
- Pelo educador: elaboração metodológica; relacionamento com os jovens; elaboração de avaliação processual e do produto; baixa qualificação profissional; falta de compromisso do voluntário; superação da diversidade etária, de níveis de alfabetização, de condições físicas; alta quantidade de sujeitos presentes; alto rodízio de freqüentadores; manter a coesão do grupo; romper com pensamentos “mecânicos” e estereotipados; sistematização da prática-metodologia-teoria do trabalho desenvolvido; “ranços” pedagógicos e escolarizados; exigência de criatividade constantemente.
- Pelos sujeitos freqüentadores: falta de conhecimento, por parte dos sujeitos, de seus direitos, história, datas...; desvalorização de si próprio; pessimismo; problemas de saúde; descrença política; desconhecimento dos objetivos da Educação Não-Formal (visto como recreação, divertimento); dificuldade com a linguagem tecnológica por parte dos freqüentadores; sujeitos sem resiliência (capacidade de reestruturação após situação traumática); superexposição dos sujeitos à

cultura de massa (padronização dos gostos); falta de interesse dos sujeitos a médio prazo; tempo e dedicação para estudo dentro e fora da instituição.

A maior queixa no quesito dificuldades encontradas se dá na dimensão da instituição como equipamento educativo – em todas as regiões brasileiras, nos meios urbanos, mas também nos rurais e indígenas –, porém, enquanto a situação ainda não é a desejada e as condições de trabalho não são as desejáveis, a qualidade dos trabalhos desenvolvidos é muito boa e aos educadores cabe usar de muita imaginação e criatividade para lidar com o insuficiente ou o precário.

Entretanto, apesar de o quadro apresentado até agora parecer bastante negativo, desanimador ou desestimulante, os resultados positivos que os educadores assumem e garantem ter são muitos e significativos, principalmente por serem efeitos ou ressonâncias de trabalhos educativos planejados, estruturados, sistematizados, intencionais, que transitam por muitas áreas do conhecimento, mais especialmente a da cultura e a das artes.

Nas narrativas encontramos o seguinte, com relação aos resultados encontrados nos diversos âmbitos:

- Emocionais: amadurecimento do sujeito; desenvolvimento de opinião, expressão e personalidade do sujeito; desenvolvimento da consciência; desenvolvimento de atitudes e sensibilidades; ações criativas; desenvolvimento de auto-estima; motivação e envolvimento dos sujeitos; capacidade de sonhar e de fantasiar; otimismo; resolver conflitos com menos agressividade; autonomia; ressignificação da história de vida do sujeito; participação por vontade,

sem imposições; redefinição de papéis familiares; melhoria no relacionamento educador – educando (da verticalidade para horizontalidade); jovens menos “ariscos” ao sentimento de serem “usados” por projetos institucionais.

- Políticos: práticas de cidadania; (re)conhecimento do ECA; (re)conhecimento de direitos e deveres; militância dos jovens pela causa da não-violência e exploração sexual; afirmação étnica; co-responsabilidade; (re)conhecimento como sujeitos de direitos e não-beneficiários dos programas; posturas de enfrentamento de vulnerabilidades pessoais; criação de empreendedorismo juvenil para a área ambiental.
- Motores: desenvolvimento de habilidades motoras e artísticas; alfabetização corporal.
- Sociais: socialização; trabalho cooperativo; reconhecimento do trabalho na/pela comunidade; inserção nas demais atividades promovidas pela instituição; protagonismo; envolvimento maior na comunidade e em outros espaços e projetos socioeducativos; educação de jovem para jovem (os da mesma geração); comunidade busca o planejamento familiar; realização pessoal; convivência extra-espço institucional; sujeito-referência na comunidade; mudanças estéticas no espaço público; descoberta de talentos individuais.
- Financeiros: geração de renda; qualificação profissional; elaboração e produção de materiais.
- Cognitivo: desenvolvimento da capacidade crítica; apropriação da autoria; reconhecimento de diferentes formas de fazer artístico; um sujeito alfabetizado e integrado; melhora na comunicação escrita, verbal e

raciocínio lógico-matemático; melhor aproveitamento dos conteúdos desenvolvidos; ampliação de horizontes; sujeitos curiosos e pesquisadores.

- Escolaridade: flexibilidade temporal e de currículo; diminuição da evasão; maior assiduidade; menor índice de repetência e melhora no desempenho escolar; desconstrução das dicotomias professor x educando, aprender x ensinar, brincar x trabalho; desejo de retorno à escola; ingresso em curso universitário.
- Institucional: ampliação de atendimento a outras faixas etárias.
- Metodológico: formação de grupos com mistura de idades.

Frente a esse panorama breve – pois escolhi alguns aspectos para elencar e analisar – e inicial – pois se tratam de dados oriundos de um mapeamento original e primeiro –, poderíamos perguntar: onde aparece a não-formalidade desse campo educativo do qual estamos tratando? Onde aparece a flexibilidade que é um dos aspectos que caracteriza a Educação Não-Formal?<sup>8</sup>

## Conclusão

Primeiramente, como estamos tratando de um recorte de experiências institucionalizadas oriundas do “Terceiro Setor”, os dados soam muito parecidos e, pelo fato de se reiterarem, podem passar a idéia de solidez de uma determinada forma que predomina nos espaços de gerenciamento de empresas – como muitas Ong’s funcionam.

Embora na atualidade o “Terceiro Setor” seja uma tendência que prolifera no campo da Educação Não-Formal desde os anos 90, há outras instituições ou espaços que buscam funcionar ou trabalhar de formas diferenciadas, como as de origem religiosas ou públicas – estatais, municipais. Entretanto, como a referência das empresas e das escolas é amplamente divulgada e estabelecida, torna-se referência para se pensar em funcionamento, gestão e gerenciamento das instituições que, muitas vezes, adequam-se ao padrão do lugar conhecido.

Em segundo lugar, a flexibilidade é uma das características da Educação Não-Formal, portanto, ela pode e deve estar presente nos momentos de se pensarem os espaços e os tempos da educação, no currículo que se constrói e que se abre para o novo, para o imprevisto, para o inesperado, nas metodologias que são construídas e desenvolvidas, na criatividade e no desafio de se lidar com o que se tem disponível e com os interesses e necessidades de um público misto que busca esses espaços educativos como lugares de ampliação de repertório, de preparação para a vida ou para a busca de trabalho, de complementaridade ou alternativa à escola, ao sistema formal e que é altamente vulnerável e susceptível às vicissitudes sociais, culturais e econômicas da atualidade. Portanto, o campo da Educação Não-Formal e os educadores que desenvolvem as ações práticas são elementos potenciais para a criação, para o surgimento do novo, para as invenções, um espaço de resistência ao instituído, que pode problematizar e abrir novas perspectivas a esse cenário que envolve as práticas educativas tanto dentro como fora da escola, na cidade, com a cidade e para a cidade, na perspectiva de uma educação integrada e integradora no quanto isso for possível de acontecer.

Por fim, cabe reiterar a importância de se pensarem os projetos políticos-educativos para com a formação de sujeitos tanto por parte dos educadores quanto das instituições em que trabalham, pois essa preocupação é que norteia as escolhas, as dinâmicas, as ações e as reflexões. É preciso ter clareza tanto do que as crianças, jovens e velhos – os públicos atendidos pelas instituições – esperam dos educadores com quem trabalham e das instituições que frequentam, como do que as instituições esperam dos alcances dos educadores, como também do que os próprios educadores esperam da instituição a que se vinculam, dos públicos envolvidos e de si mesmos.

## Notas

<sup>1</sup> O grupo GEMEC também participou sendo representado por três membros: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olga Rodrigues de Moraes von Simson, Prof.<sup>a</sup> Dra. Margareth Brandini Park e Prof.<sup>a</sup> Doutoranda Valéria Aroeira Garcia.

<sup>2</sup> O total de inscritos foi de 222 relatos de experiências.

<sup>3</sup> Os dados são os seguintes: superior completo: 61,68% (sudeste), 59,46% (nordeste), 45,48% (sul), 70% (norte) e 70% (centro-oeste); superior incompleto: 36,37% (sul), 20,78% (sudeste), 20% (norte) e 16,22% (nordeste).

<sup>4</sup> Para ver uma discussão sobre esse assunto consultar PARK, Margareth B., FERNANDES, Renata S., et al. 2006.

<sup>5</sup> Sobre esse aspecto do registro reflexivo, consultar FERNANDES, Renata S. e GARCIA, Valéria A., 2006.

<sup>6</sup> A Comissão Julgadora foi composta por Denise Grinspum, diretora do Museu Lasar Segall-SP, Mara Felipe, coordenadora da Escola Olodum, Salvador – Ba e Olga Rodrigues de Moraes von Simson, coordenadora do Centro de Memória da UNICAMP/Campinas-SP.

<sup>7</sup> Dos 11 finalistas, cinco projetos educativos foram escolhidos. Os autores desses projetos foram: Valmir Alcântara Alves, o Bodô, formado em História pelo Centro Universitário de Belo Horizonte-MG e mestrando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba-PB; Carla Lopes, formada em Pedagogia, com curso de Especia-

lização em Orientação Educacional, na Bahia-BA; Gustavo Arantes, formado em Artes Cênicas pela UNICAMP/Campinas-SP; Gustavo Vilar, formado em História, com curso de Especialização em Etnomusicologia pela Universidade Federal de Pernambuco-PE e Maria Helena Santos, formada em Psicologia e mestranda pela PUC-SP. Todos eles são apresentados, bem como os seus projetos premiados, no v. 1 do Programa Rumos do Itaú Cultural (2006).

<sup>8</sup> Agradeço as provocações do Prof. Luís Groppo, como mediador durante o debate após a Mesa-Redonda da qual participei, que ajudaram a compor o meu pensamento e o argumento deste texto.

### Referências bibliográficas

FERNANDES, Renata S.; GARCIA, Valéria A. Algumas orientações para navegadores e principiantes na navegação: relacionando a Pedagogia de Projetos com a Educação Não-Formal. *Revista Montagem*, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, n. 8, out. de 2006, p. 70-81.

FREIRE, Madalena. *Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos 1*, São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

ITAÚ CULTURAL. Programa Rumos Educação, Cultura e Arte. *Não-fronteiras: universos da Educação Não-Formal*, São Paulo, v. 2, 2007.

\_\_\_\_\_. Programa Rumos Educação, Cultura e Arte. *Educação de saberes, poderes e querereres*, São Paulo, v. 1, 2006.

PARK, Margareth B., FERNANDES, Renata S., et al. Voluntariado, categoria trabalhista? Reflexões e provocações. *Revista de Ciências da Educação* do Centro UNISAL/Americana-SP, n. 15, 2.º semestre/2006, p. 93-130.

# Projeto “Restauração de Matas Ciliares e Biodiversidade: Os Pioneiros”<sup>1</sup>

## Project “Riparian Forests Restoration and Biodiversity: The Pioneers”

### **Terezinha Ongaro Monteiro de Barros**

Empreendedora social, graduada em Biblioteconomia pela PUC/Campinas-SP

Fundadora da Sociedade Humana Despertar, da Sociedade de Filantropia Comunitária – SOFIC, da Sociedade Pestalozzi de Sumaré e da Sociedade Amigos da Biblioteca Municipal de Sumaré-SP  
Secretária do Conselho Municipal de Assistência Social até outubro de 2007

Vice-presidente da Agência de Desenvolvimento Social – ADESÃO

Gestora de diversos Projetos, entre os quais “Os Pioneiros, Recaminhos e Pró Menino”, além de parceira com diversos outros

Contatos: [diretoria@shd.org.br](mailto:diretoria@shd.org.br); [www.shd.org.br](http://www.shd.org.br)

### **Resumo**

O projeto “Restauração de Matas Ciliares e Bio-diversidade - Os Pioneiros” propõe o trabalho da educação ambiental voltada

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007

Projeto “Restauração de Matas Ciliares e Biodiversidade: Os Pioneiros” – pp. 95-105

BARROS, T. O. M. de.

95

para a iniciação profissional, considerada como aquela que procura contemplar as dimensões educacionais, sociais e ambientais em sua proposta. Objetiva a formação de adolescentes em situação de risco social, incentivando o pensamento crítico, de forma a contribuir para a melhoria da sua qualidade de vida e de seus familiares, por meio de uma formação técnica direcionada e formação pessoal voltada às questões ambientais e estímulo ao ingresso do ser humano no contexto da cidadania. As matas ciliares cumprem papel fundamental para a conservação e qualidade dos recursos hídricos, desempenhando sua função hidrológica principalmente através dos seguintes processos: quantidade e qualidade da água, ciclagem de nutrientes; interação direta com ecossistema aquático e biota relacionada; regulação hidrológica; barreira à entrada de sedimento e conseqüente assoreamento; entre outros. As matas ciliares, por se mostrarem corredores naturais de interligação entre os fragmentos florestais, têm papel fundamental na troca gênica entre as mais diversas espécies animais e vegetais. A biodiversidade abrange todas as espécies de plantas, animais e microrganismos, assim como os ecossistemas e os processos ecológicos nos quais tomam parte.

### **Palavras-chave**

Restauração de Matas Ciliares – Biodiversidade -  
Capacitação de Jovens – Meio Ambiente – Educação Não-  
Formal – Educação Ambiental.

## Abstract

The project Forests Restoration and Biodiversity Project: The Pioneers proposes an environmental educational focused on professional initiation, regarded as the one which has the objective to contemplate educational, social and environmental dimensions in its proposal. Having as a goal the formation of adolescents in a situation of social risk, encouraging critical thinking, in order to contribute to the improvement of their quality of life and also their relatives as well. Through a directed technical formation and personal formation focused on environmental issues and the encouragement to the entrance of the human being in the citizenship contexture. The Riparian Forests play a fundamental role for the conservation and quality of hydric resources, performing its hydrologic job through the following main processes: quantity and quality of water, cycling of nutrients; direct interaction with the aquatic ecosystem and related biota; hydrologic regulation; barrier to the entrance of sediment and consequent aggravation, among others. Because the Riparian Forests are interlinking natural runners among forest fragments, they play a fundamental role in the genetic exchange among the various kinds of animals and plants. Biodiversity includes all species of plants, animals and microorganisms, as well as the ecosystems and ecologic processes which involve them.

## Keywords

Restoration of Riparian Forests – Biodiversity – Qualification of Young, Environment – No-Formal Education – Ambient Education.

O projeto “Restauração de Matas Ciliares e Biodiversidade: Os Pioneiros” começou em 2003, quando a Secretaria de Estado de Meio Ambiente – SMA convidou vários parceiros para juntos desenvolverem um projeto piloto de restauração de matas ciliares. Foram eles: Sociedade Humana Despertar – SHD, Prefeitura Municipal de Sumaré, através da Secretaria Municipal de Inclusão, Assistência e Desenvolvimento Social – SIADES, a empresa 3M do Brasil, Bayer CropScience do Brasil, o Assentamento I e a ESALQ através do LERF – Laboratório de Ecologia e Restauração Florestal da ESALQ/USP.

Em anos anteriores a Secretaria de Meio Ambiente, ao contratar empresas para executar essa ação, não obteve os resultados esperados, pois o não envolvimento da comunidade fez com que as áreas recuperadas ficassem desprotegidas, pela ocupação de animais que pastavam nessas áreas, ou pelas queimadas e degradação progressiva. Surgindo a idéia de unir vários segmentos para uma nova experiência.

Para a SHD, esse convite foi um grande desafio, pois o trabalho da entidade estava focado apenas no atendimento às crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades sócio-ambientais e educativas. Porém como no estatuto um dos objetivos é a preservação do meio ambiente, o desafio foi aceito.

Ao apresentar o mapa do município de Sumaré dividido em 6 regiões administrativas, destaca-se o local de desenvolvimento do projeto, a Micro Bacia do Córrego Taquara Branca, onde está situada uma represa que abastece 40% da água utilizada pela população sumareense.

O projeto tem cinco objetivos: restaurar matas ciliares; proporcionar capacitação, ocupação e bolsa desenvolvimento

para jovens em situação de risco pessoal e social; divulgar e promover a conscientização sobre a importância das matas ciliares; fornecer informações para a Secretaria de Meio Ambiente; replicar a experiência em outros locais.

O projeto foi executado em duas etapas: a primeira patrocinada pela 3M do Brasil e a segunda patrocinada pela Bayer CropScience.

Na primeira etapa, de dezembro de 2003 a fevereiro de 2006 foram restaurados cinco hectares e capacitados oito jovens, sendo quatro do assentamento e quatro de projetos da SHD, um coordenador de campo (do assentamento), duas estagiárias do LERF sob a supervisão do Prof. Dr. Ricardo Ribeiro Rodrigues.

É importante ressaltar que além do envolvimento de toda a comunidade do assentamento nas ações dentro e fora do projeto, e embora os jovens do assentamento não estivessem em situação de risco e exclusão social, foi e continua sendo fundamental a participação deles no projeto, pois conhecem profundamente a realidade local, a importância da água, das matas ciliares, dos corredores ecológicos, das aves e da fauna no processo de recuperação das matas ciliares.

A participação dos jovens no projeto está condicionada à frequência na escola, sendo realizado o acompanhamento do aproveitamento escolar. Quando apresentam dificuldades nas disciplinas, a SHD providencia apoio.

Vale destacar que todos recebiam mensalmente uma bolsa de estudo, para complementarem a renda familiar. Sendo as atividades desenvolvidas de ordem teórica, técnica, saída em campo e educacionais.

Dentro das atividades teóricas foram abordados os seguintes assuntos: restauração florestal, matas ciliares e produção de mudas nativas, história de Sumaré, sucessão ecológica, sistemas agroflorestais, biomas brasileiros, fotossíntese, ciclo da água; botânica, morcegos, brigada de fogo.

Nas atividades técnicas foram feitas diversas práticas: prática em viveiros: bioflora e viveiro do Assentamento II; experimentos de adubação: bocashi, bocashi com carvão, carvão, nnk e controle; adubação verde; plantio de bananeiras; preparo do bocashi; cobertura com palha de arroz; condução da regeneração natural; curso de paisagismo no projeto “Pomar”; manutenção da área restaurada: coroamento, adubação e controle de formigas.

Nas saídas em campo foram realizadas as seguintes atividades: diagnóstico ambiental da micro bacia do Córrego Taquara Branca; diagnóstico local dos bairros: Picerno, Jd. Orquídea, Cruzeiros, Três Pontes (bairro onde os jovens do projeto moram) e em Piracicaba sede do LERF; ida a viveiros: Bioflora, Sabesp-Piracaia e Assentamento II; visita a um fragmento florestal na micro bacia; viagem a áreas restauradas em: Iracemópolis e Santa Bárbara D’Oeste; coleta de sementes em Iperó; visita à Estação de Tratamento de Água e Esgoto de Sumaré; visita à Central de Triagem de Material Reciclado Cooperativa de Catadores de Sumaré.

As atividades educacionais basearam-se em quatro ações: sensibilização (dinâmicas, educação ambiental na floresta, trabalhos de formação pessoal e auto-avaliação; desenvolvimento de leitura e escrita; pesquisa com plantas medicinais; monitoria ambiental em escolas e apresentação do projeto), apresentação de filmes (SAF na Barra do Turvo;

BARAKA, Ilha das Flores e o Vale), ações comunitárias (confeção de cartazes para festas; ajuda no barracão e embelezamento da agrovila), avaliações regulares do projeto e auto-avaliações.

Os resultados foram muito satisfatórios sendo 5,3 hectares recuperados com a área de condução da regeneração natural; foram plantadas sete mil e duzentas mudas e mil e quatrocentas replantadas (motivo 19% mortas), as mudas representam 108 espécies nativas. Foram feitos dois canteiros no Assentamento um de paisagismo e outro de plantas medicinais. O resultado mais significativo foi a elevação da auto-estima e da confiança dos jovens, melhor aproveitamento escolar, maior envolvimento da comunidade e um aumento na percepção ambiental de todos jovens e comunidade.

O grupo escolheu o nome de “Os Pioneiros” por analogia às espécies nativas plantadas: as pioneiras e por serem os primeiros jovens a realizarem esse projeto piloto.

Esse projeto recebeu visita de pessoas interessadas na questão ambiental, alunos de escolas do município e da cidade de São Paulo. A repercussão na mídia foi notória, com reportagens feitas pela TV Cultura, TV Tem, EPTV Campinas e matérias em vários jornais da cidade e região.

A segunda etapa do projeto foi denominada: “Projeto Biodiversidade”, patrocinada pela empresa Bayer CropScience, tendo seu início em maio de 2005 e previsão de término para fevereiro de 2008, continuando os mesmos parceiros da etapa anterior. Esta etapa teve por objetivos promover a biodiversidade, por meio da restauração ambiental e paisagística da microbacia do Córrego Taquara Branca, em Sumaré-SP e capacitar jovens para uma ação sócio-ambiental, para que possam disseminar à comunidade

em que vivem os diversos temas relacionados à biodiversidade.

Uma das principais atividades no aspecto ambiental é o plantio de árvores nativas e frutíferas, visando à preservação de alguns corpos d'água ali existentes, por meio do repovoamento da mata ciliar.

Outra contribuição do projeto é a formação de corredores ecológicos que interligam fragmentos de matas remanescentes que se encontram isoladas uma das outras. Essa conexão facilita o trânsito e a multiplicação de espécies de animais silvestres.

Biólogas da Universidade de São Paulo – USP efetuaram Monitoramento da Avifauna e Mastofauna de médio e grande porte<sup>2</sup> realizados nas localidades restauradas da microbacia do Córrego Taquara Branca em 2005, 2006 e 2007. Esse monitoramento tem como principal objetivo acompanhar as mudanças no ambiente causadas pelo processo de restauração e reflorestamento através de dois grupos faunísticos.

No início os jovens recebiam mensalmente uma bolsa de estudo, hoje eles integram uma cooperativa de trabalho e têm o acompanhamento de uma assistente social, bem como suas famílias.

O grupo, responsável pela execução de toda a parte prática do projeto (identificação das espécies a serem plantadas, preparo e seleção das mudas, preparo do solo, plantio e manutenção da área), recebeu de colaboradores da empresa cerca de mil livros para formarem uma biblioteca especializada na área ambiental e computadores para utilizarem em seu trabalho dentro do Projeto Biodiversidade.

Os resultados dessa segunda etapa foram cerca de

11.900 mudas já plantadas entre nativas e frutíferas, o ressurgimento de várias minas de água, pois no levantamento ambiental foi constatado que muitas minas estavam, praticamente, secas e que a eliminação dos fatores de degradação e o plantio de espécies que proporcionam o sombreamento das minas contribuíram para o aumento da vazão de água. Houve também o aumento da fauna local (aves e pequenos mamíferos), conseqüência do plantio de frutíferas.

No aspecto de interação com a comunidade, além das visitas recebidas de escolas, “Os Pioneiros” levaram as informações sobre biodiversidade, por meio de palestras, para outras comunidades e escolas.

Com o projeto “Biodiversidade”, a Bayer CropScience foi uma das empresas vencedoras da 5.ª edição do Programa BenchMais – Benchmarking Ambiental Brasileiro, premiação que tem como principal objetivo reconhecer e homenagear os melhores modelos gerenciais de excelência na área sócio-ambiental, além de disseminar práticas bem-sucedidas desenvolvidas por diversas empresas em todo o Brasil. O projeto “Biodiversidade” foi um dos trabalhos reconhecidos na categoria “Premiados” e passou a integrar o Ranking Benchmarking 2007, na 12.ª posição, entre 111 trabalhos de responsabilidade sócio-ambiental de todo o país.

### **Poesia Pioneira**

*De um primeiro encontro...  
... o despertar de uma missão.  
Ninguém se conhecia, ninguém sabia ainda como fazia.  
Mas parece que com fé, semente e gente unida,  
uma boa mistura surgia...  
e água fluída... florescia uma união.*

No dia-a-dia, o despertar de um sonho...  
...sonho pintado com as cores de cada um...  
numa arte desconhecida, mas saborosa...  
que expressa o viver de toda hora.  
Em toda semente um longo desafio...  
...uma caixinha secreta que guarda na incerteza da magia.  
...que graças à curiosidade humana é colocada para germinar...  
na espera de um frondoso Jequitibá.  
E assim sob o sol e a chuva,  
a cada plantar renascia a natureza,  
fruto do trabalho que cansa, sua e caleja,  
mas que se fortalece pela transformação.  
Como a garra da juventude sedenta por diversidade...  
a restauração da mata ciliar traz de novo o espaço para a vida...  
e para o olhar de admiração ao que é natural,  
e na imaginação carregamos a construção de uma floresta,  
que queremos, que podemos e que conseguiremos ser.  
Um longo caminho de dedicação e perseverança  
por aqueles que acreditam no que fazem e no que sentem.

(Os Pioneiros)

## Notas

<sup>1</sup> Parceiros envolvidos no Projeto descrito a seguir: SHD – Sociedade Humana Despertar; Bayer CropScience; 3M; LERF Laboratório de Ecologia e Restauração Florestal da ESALQ/USP; Secretária Estadual de Meio Ambiente; Prefeitura Municipal de Sumaré, SIADES – Secretaria Municipal de Inclusão, Assistência e Desenvolvimento Social; Assentamento II de Sumaré.

<sup>2</sup> Esse monitoramento resultou em trabalho específico que se encontra na Biblioteca da SHD.

### **Links para mais informações sobre o projeto:**

<http://www.cosmo.com.br/hotsites/responsabilidadeambiental/integra.asp?id=195256>

[http://www.ambiente.sp.gov.br/destaque/2004/outubro/28\\_mata.htm](http://www.ambiente.sp.gov.br/destaque/2004/outubro/28_mata.htm)

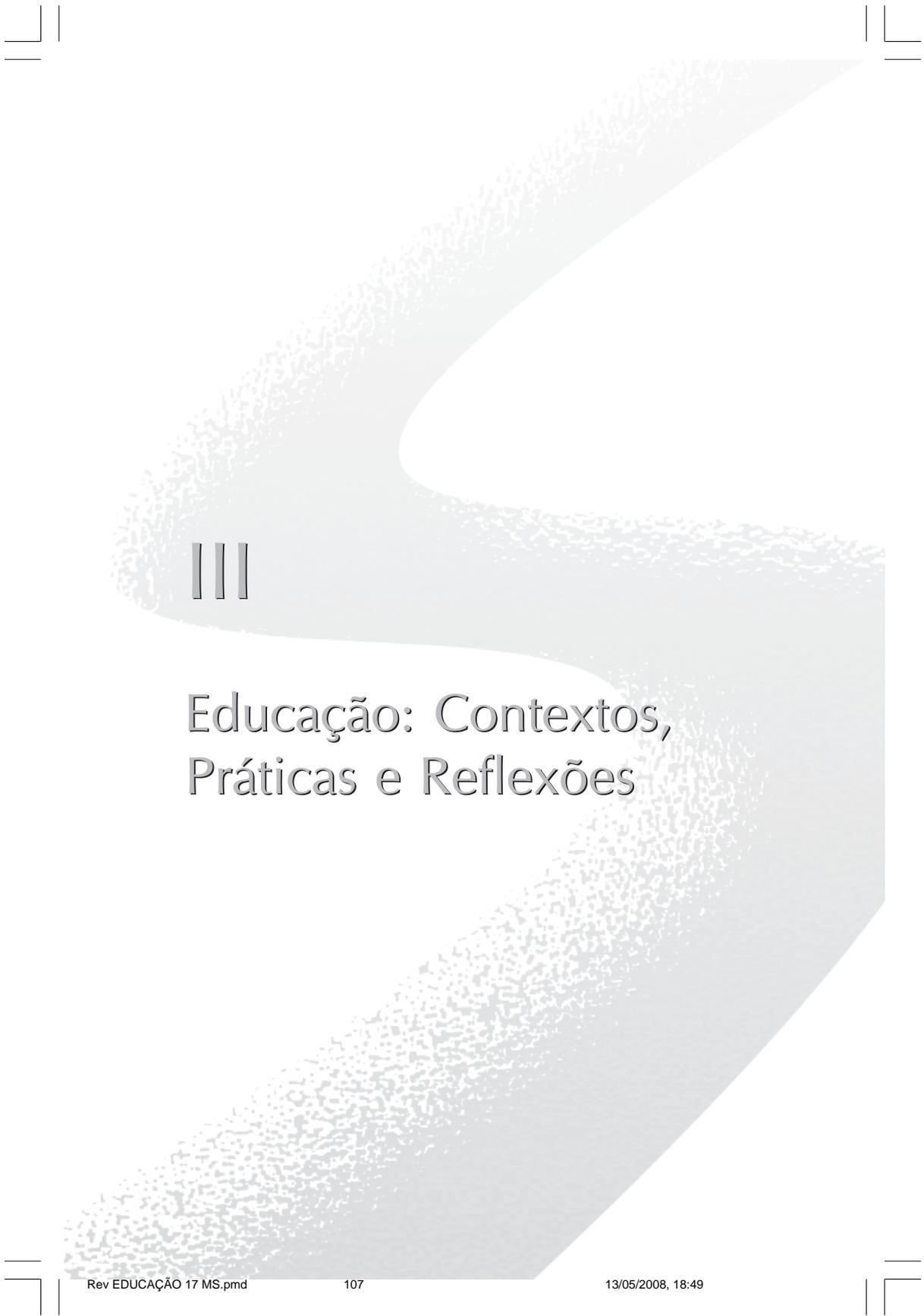
[http://www.lvba.com.br/portugues/imprensa/release/bayer\\_0725.php](http://www.lvba.com.br/portugues/imprensa/release/bayer_0725.php)

<http://www.terra.com.br/revistadinheirorural/edicoes/37/artigo65980-1.htm>

[http://www.benchmarkingbrasil.com.br/bench/biblioteca/resumocase\\_2007.htm](http://www.benchmarkingbrasil.com.br/bench/biblioteca/resumocase_2007.htm)

[http://www.ethos.org.br/\\_Rainbow/Documents/Avalia%20E3o%20como%20instrueto%20de%20gest%20E3o%20em%20projetos%20de%20Responsabilidade%20Social%20Corporativa.pdf](http://www.ethos.org.br/_Rainbow/Documents/Avalia%20E3o%20como%20instrueto%20de%20gest%20E3o%20em%20projetos%20de%20Responsabilidade%20Social%20Corporativa.pdf)





III

# Educação: Contextos, Práticas e Reflexões



Sociologia da Educação  
Sócio-Comunitária:  
uma Proposta de Análise  
das Experiências Educacionais  
Sócio-Comunitárias da Região  
Metropolitana de Campinas-SP

Sociology of Socio-  
Communitarian Education:  
a Proposal of Analysis of the  
Social-Communitarian  
Educational Experiences  
of the Metropolitan Region  
of Campinas-SP

**Luís Antonio Groppo**

Doutor em Ciências Sociais pela UNICAMP/Campinas-SP  
Professor do Programa de Mestrado em Educação  
do UNISAL/Americana-SP e  
pesquisador do CNPq

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007  
Sociologia da Educação Sócio-Comunitária: uma Proposta de Análise  
das Experiências Educacionais Sócio-Comunitárias da Região Metropolitana de Campinas-SP – pp. 109-126  
GROPP0, L. A.

109

## Resumo

Este artigo relata propostas e resultados de uma pesquisa financiada pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), a qual traz como objetivos: a) contribuir para a constituição de uma Sociologia da Educação Sócio-Comunitária com base na articulação das concepções de comunidade e sociedade como lógicas sociais interdependentes e em contraposição à lógica sistêmica (que preside o mercado capitalista e o Estado); b) fazer uso desta Sociologia para a análise das experiências de Educação Sócio-Comunitária na Região Metropolitana de Campinas-SP, consideradas tais experiências como tipos especiais de ação pedagógica (em destaque a educação social e a educação comunitária, mais ou menos diferenciadas do ensino formal dos sistemas escolares), mas incluindo também as efetivas e necessárias relações entre escola e “comunidade”, seja esta o bairro, a vizinhança ou as famílias dos alunos.

## Palavras-chave

Educação Sócio-Comunitária – Sociologia da Educação – Educação Formal e Não-formal – Relação Escola-Comunidade.

## Abstract

This article tells proposals and results of a research financed for the CNPq (National Advice of Scientific and

Technological Development), which brings as objective: a) to contribute for the constitution of a Sociology of the Social-Communitarian Education with the use of the conceptions of community, society and systemic logical (that it presides over the capitalist market and the State); b) to make use of this Sociology for the analysis of the experiences of Social-Communitarian Education in the Region Metropolitan of Campinas-SP, considered such experiences as special types of pedagogical action (in prominence the social education and the communitarian education, more or less differentiated of the formal education of the school systems), but also including the effective and necessary relations between school and “community”, either this the quarter, the neighborhood or the families of the pupils.

### **Keywords**

Socio-Communitarian Education – Sociology of the Education – Formal Education and No-Formal Education - Relation School-Community.

### **Introdução**

A proposta desta pesquisa parte de um professor pesquisador que se considera bastante envolvido com a construção de um Programa de Pós-Graduação estritamente ligado a intervenções sociais concretas, programa cuja proposta é a formação de profissionais pesquisadores capazes

de atuar tanto como intérpretes quanto interlocutores desta área, a Educação Sócio-Comunitária. Trata-se do Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL/Americana-SP.

A adoção desta área de concentração, conforme ilustrado no Relatório APCN enviado à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - (jul./2004, p. 14), nada tem de artificial, ao contrário, já que “[...] inscreve-se numa perspectiva histórica da presença educativa salesiana marcada pelo compromisso com a sociedade e a cidadania [...]”, tendo como ponto de partida a proposta do padre João Bosco que, em Turim, 1841, criou o oratório, instituição voltada à assistência e educação de jovens das camadas populares. Mais recentemente, em 1999, seguindo sua tradição histórica, mas sem abdicar de um olhar crítico pautado nas ciências da educação, o UNISAL criou a Especialização em Educação Social na Unidade de Campinas-SP. Foi uma das matrizes da proposta deste Mestrado em Educação, que em 2004 foi recomendado pela CAPES.

Desde então, a produção de pesquisas empíricas, tanto por docentes quanto mestrandos, sobre a Educação Sócio-Comunitária, viu-se acompanhada sempre de um rico debate sobre a própria conceituação do objeto deste Mestrado. Mas o conceito e a realidade da Educação Sócio-Comunitária vêm se revelando sagaz, dinâmica, surpreendente e complexa.

Uma das propostas de sua conceituação é a da “educação social”, a qual enfatiza formas de intervenção social destinada ao desenvolvimento de grupos humanos ou à

melhoria de seu bem-estar e qualidade de vida, utilizando estratégias educacionais (CARO; GUZZO, 2004). A educação social tende a enfatizar as ações educacionais “não-formais”, principalmente aquelas realizadas fora do ensino escolar.

Outra proposta enfatiza a educação comunitária conforme pensada por Martin Bubber (1987), mas retraduzida como educação “sócio-comunitária” no sentido de que leva em conta a complexificação social e a complementaridade entre o cultivo de relações comunitárias e o preparo para a vida na “grande sociedade” (MORAIS, 2005).

Uma terceira proposta, embasada principalmente no marxismo, faz uso dos conceitos de práxis comunitária e práxis social para repensar as crescentes – mas nem sempre novas – formas de intervenção educacional que se diferenciam (ou que procuram se diferenciar) da educação escolar “formal”: Educação Não-Formal, Comunitária, cooperativa, social, via organizações não-governamentais, projetos de responsabilidade social etc. (NORONHA, 2004; MARTINS, 2005). Aqui, a práxis destas intervenções é avaliada como sendo ainda de tipo “comunitário”, portanto restrita a realidades e problemas locais, incapaz de transformações estruturais mais amplas. Porém, acredita ser possível a elevação destas intervenções a um nível mais conseqüente e, sobretudo, a articulação delas de modo orgânico, permitindo a sua evolução para a práxis de tipo “social” (que é capaz de alterar as estruturas sociais de modo relevante).

Nesse sentido, acredito que temos em construção em nosso mestrado um “foco” ou um “olhar sócio-comunitário” sobre a educação. Ele se revela quando procuramos compreender e interpretar, em primeiro lugar, estas ações

educacionais alternativas à educação escolar “formal”. Em segundo lugar, as inter-relações escolas/comunidade-sociedade. Porém, não se trata tão-somente do estudo da educação social, da educação comunitária e da inter-relação escola/comunidade – ainda que, no meu entender, sejam objetos privilegiados para nossas pesquisas. Num sentido mais amplo, o “olhar sócio-comunitário” sobre a educação promove o estudo dos “impactos sociais da educação”, a saber, tanto a influência da educação (seja esta, escolar, social, comunitária, não-formal, informal etc.) sobre a sociedade, quanto à influência da sociedade (seja esta presente na forma de processos sócio-históricos gerais, ou através da comunidade ou mesmo das famílias dos educandos) sobre a educação.

Minha colaboração, nesta pesquisa em andamento, cujos traços gerais e resultados parciais aqui são apresentados, pretende se fazer, inicialmente, na constituição deste “olhar sócio-comunitário” sobre o objeto educacional. Em segundo lugar, a aplicação deste olhar – como pesquisa científica e abertura de novos horizontes para a práxis social – para pensar as realidades educacionais na RMC (Região Metropolitana de Campinas), onde se localiza a instituição que acolhe este mestrado. A Sociologia é um saber de contribuição ímpar nestas tarefas. Deste modo, proponho-me a pensar as possibilidades de uma “Sociologia da Educação Sócio-Comunitária”, mais estritamente, uma Sociologia capaz de investigar as lógicas sociais (comunitárias, societárias ou sistêmicas) que informam e conformam as práticas educacionais.

## Objetivos e justificativa

Esta pesquisa traz como objetivos:

- a) Contribuir para a constituição de uma Sociologia da Educação Sócio-Comunitária com base na articulação das concepções de comunidade e sociedade como lógicas sociais interdependentes e em contraposição à lógica sistêmica (que preside o mercado capitalista e o Estado).
- b) Fazer uso desta Sociologia para a análise das experiências de Educação Sócio-Comunitária na RMC (Região Metropolitana de Campinas-SP), consideradas, estas experiências, como tipos especiais de ação pedagógica (em destaque, a educação social e a educação comunitária, mais ou menos diferenciadas do ensino formal dos sistemas escolares), mas incluindo também as efetivas e necessárias relações entre escola e “comunidade” (seja esta o bairro, a vizinhança ou as famílias dos alunos).

A pesquisa justifica-se pela necessidade de um maior conhecimento sobre esta realidade educacional que, apesar de não ser inédita, tornou-se bastante marcante nos dias atuais em que se evidencia a crise dos sistemas estatais de educação e os limites do ensino privado e das experiências do “Terceiro Setor”.

## Metodologia da pesquisa

A primeira etapa da pesquisa, a “construção” da Sociologia da Educação Sócio-Comunitária pretende

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007  
Sociologia da Educação Sócio-Comunitária: uma Proposta de Análise  
das Experiências Educacionais Sócio-Comunitárias da Região Metropolitana de Campinas-SP – pp. 109-126  
GROPPO, L. A.

115

considerar uma série de contribuições, vindas principalmente do campo da Sociologia e História da Educação, mas também da área do Serviço Social.

Ela pretende se realizar em torno da discussão teórico-conceitual sobre:

- a) As lógicas societária, comunitária e sistêmica.
- b) Os fundamentos da Educação Sócio-Comunitária, a partir do debate com outras concepções análogas em relação a este “objeto” e através de uma discussão histórica sobre concepções que antecipam ou preparam a atual conformação da Educação Sócio-Comunitária.

Parte desta discussão já foi iniciada e é apresentada no próximo item, como resultados parciais da pesquisa.

Na segunda etapa, pretende-se aplicar este modelo teórico-conceitual a alguns casos de Educação Sócio-Comunitária selecionados na RMC. Pretende-se aqui, notadamente, testar a possibilidade de considerar o “olhar” da Sociologia da Educação Sócio-Comunitária como metodologia e referencial conceitual relevante para a compreensão destas realidades educacionais.

### **A lógica sócio-comunitária na educação**

Constitui-se como principal fundamento teórico da pesquisa a síntese da sociologia funcionalista, weberiana e marxista construída pela tradição da chamada “Escola de Sociologia da USP”, em torno da obra de Florestan Fernandes e seus seguidores (Cf. FERNANDES, 1972; IANNI, 2000) –

da qual devo muito da minha formação. Do ponto de vista da Sociologia da Educação, adoto também uma síntese, que deriva da anterior, que considera de modo crítico as contribuições de Émile Durkheim à Sociologia da Educação (DURKHEIM, 1947, 1978), mas principalmente as contribuições da chamada Escola de Frankfurt (ADORNO, 1986; ZUIN et. al., 2000) em um diálogo com a obra de Pierre Bourdieu sobre a educação escolar (BOURDIEU, 1998, BOURDIEU; PASSERON, 1975). Enfim, também um diálogo com as tradições marxistas da Sociologia da Educação (NOGUEIRA, 1993; MANACORDIA, 1996; NOSELLA, 1992).

Começo considerando sobre os termos comunidade e sociedade, os quais se referem a: a) tipos de grupo social (conceitos descritivos); b) lógicas ou princípios da vida social (conceitos operacionais); c) partes do curso da vida individual e do cotidiano. Nas suas acepções descritivas, comunidade e sociedade seriam tipos distintos de grupo social: a comunidade como grupo menor, tradicional, primitivo, simples, rural e de tipo primário; a comunidade como grupo maior, moderno, complexo, urbano e de tipo secundário. Entretanto, desde logo a sociologia notou que comunidade e sociedade são aspectos da vida social presentes em todos os grupos e relações sociais, em diferentes combinações. Todo grupo social é comunidade e sociedade ao mesmo tempo, ainda que um dos dois princípios costume ser pre-ponderante.

No sentido operacional, como lógica ou princípio da vida social, a comunidade refere-se à Simbiose e Laços Territoriais, ou seja, à colaboração mais ou menos automática entre indivíduos e grupos, sob a ordem do “tácito”. A sociedade, ao consenso e comunicação, ou seja, às relações mediadas pela linguagem, diálogo e busca do entendimento,

para além e até contra a ordem do tácito. O princípio comunitário tende a suprir a necessidade humana de segurança e proteção. O societário, o desejo de liberdade. Se a proteção comunitária em excesso tende a formar uma barreira contra o desejo humano de liberdade, contra a autocriação individual e a vontade de “ser mais”, entretanto, o florescimento do princípio societário não pode prescindir de uma “base” comunitária, ou seja, de uma integração material simbiótica capaz de garantir a sobrevivência e de um conjunto de valores tradicionais que erigem uma identidade coletiva. Tais lógicas, portanto, visam suprir necessidades e desejos fundamentais do ser humano, permitindo assim a sobrevivência e a liberdade do ser humano. Pode-se considerá-las, assim combinadas, como a lógica sócio-comunitária da vida coletiva.

Esta concepção operacional de comunidade e sociedade é a principal adotada nesta pesquisa. Mas a ela se complementa um terceiro sentido – como partes do curso da vida individual e do cotidiano – o qual não há espaço aqui para poder discutir.

A princípio, poderia se dizer que no mundo contemporâneo predomina a lógica societária. Entretanto, concebo a modernização, antes, como a perversão de ambos estes princípios, o comunitário e o societário, ou a colonização da lógica sócio-comunitária por lógicas sistêmicas. Portanto, uma outra lógica social predomina atualmente, a “integração sistêmica”, que é a lógica dos artefatos, principalmente do capital e do poder, através da atuação dos agentes do capital (mercado, grandes empresas e agências supra-nacionais) e do Estado. A lógica sistêmica, neste sentido, não é inerente ou imprescindível à vida social humana, e,

para existir, coloca os seres humanos e os grupos sociais ao serviço das necessidades das “coisas” (capital e poder).

No mundo contemporâneo, as lógicas sistêmicas articuladas em torno da reprodução do capital e do poder hegemonomizam as rotinas da vida social. Contudo, são relações em muito ainda permeadas pela lógica sócio-comunitária, mas esta está quase sempre subsumida, adaptada ou calada pelos objetivos da integração sistêmica.

O mesmo se observa em um dos campos específicos da vida social, encarregado, justamente, da sua recriação: a educação. É preciso atentar ao fato de que a educação é uma das formas da vida social em que a lógica sócio-comunitária mais precisa aflorar, aparecer e, justamente por isto, ser manipulada.

Tanto quanto noutras esferas da vida social, a lógica sócio-comunitária é desde logo instrumentalizada em prol da integração sistêmica, podada naquilo que poderia extravasar ou extravasar em relação às necessidades da reprodução do mundo das coisas. Não haverá espaço para demonstrar isto em relação ao sistema educacional “formal”, tanto público quanto privado. Mas vale um breve comentário sobre o “Terceiro Setor”. Em geral as ações de tipo educacional veiculadas por este acabam subsumidas a uma ou as duas lógicas sistêmicas, inclusive pela evidente e forte presença do financiamento de instituições supranacionais e o uso de recursos do próprio Estado para sua manutenção, apesar da veiculação da idéia de que fazem parte de um setor independente do Estado (o “primeiro” setor) e do mercado (o “segundo”) (Cf. SILVA, 2003).

Neste sentido, a Educação Sócio-Comunitária vai ser possível, ao mesmo tempo, como resistência e como ocupação

dos interstícios destas educações instrumentalizadas. Esta Educação Sócio-Comunitária é real e utópica. É real no que se refere à presença importante e necessária do princípio sócio-comunitário nos interstícios daqueles sistemas e experiências educacionais instrumentalizadas. Também é concreta, em diversas experiências de resistência ou meramente não incomodadas (ainda) pelo Estado, mercado ou burocracias empresariais e supranacionais.

O olhar histórico sobre este tema também permite visualizar a realidade desta modalidade educacional ao longo do tempo, que sempre existiu ao longo da modernidade, ao lado ou no interior dos sistemas educacionais hegemônicos, e até mesmo antes da constituição destes modernos sistemas, como as cooperativas e as experiências anarquistas dentro dos movimentos operários europeus do século XIX, (NORONHA, 2004).

A Educação Sócio-Comunitária também é utópica, ou melhor, é, em parte, uma possibilidade. Trata-se da possibilidade de construção de novas experiências e ações educacionais, atentas à necessidade de produção de sociabilidades comunitárias tanto quanto de liberdades individuais capazes de viver à margem ou resistir às lógicas sistêmicas. Também como parte desta utopia, a possibilidade de uma maior articulação orgânica entre estas diversas experiências, ações e projetos de Educação Sócio-Comunitária. Primeiro, como ação consciente dos seus agentes, capaz não apenas de um olhar sobre o local, o micro, mas também sobre o geral, o nacional, o macro e até o global. Segundo, como ação não apenas capaz de alterar as consciências e os valores sociais, mas também capaz de criar ou ajudar a criar novos modos de viver e produzir –

permitindo-a ser uma espécie de educação que é também práxis, ou seja, tanto teoria quanto ação, tanto ação teorizada (fundamentada) quanto teoria concretizada (transformadora) (FREIRE, 2004; MARTINS, 2006).

### **Discussão sobre os fundamentos da Educação Sócio-Comunitária**

Ainda estou realizando a etapa teórico-conceitual desta pesquisa. Pretendo ainda aprofundar-me nesta, tanto sob um olhar histórico quanto por meio de uma análise crítica de proposições contemporâneas sobre a educação social, popular, comunitária e “não-formal”, as quais, espero, permitirão aprofundar a análise dos fundamentos da Educação Sócio-Comunitária.

Proponho, inclusive para desvendar um pouco mais esta trama complexa:

1. Realizar uma discussão histórica sobre concepções que antecipam ou preparam a atual conformação da Educação Sócio-Comunitária, como:
  - Experiências educacionais em torno de movimentos socialistas, anarquistas e cooperativistas, desde o século XIX (Cf. NORONHA, 2004; GALLO, 1995).
  - Experiências relacionadas ao que foi denominado como “desenvolvimento de comunidade” – com um sentido ideológico muito diferente das concepções acima citadas, informadas inclusive por políticas anticomunistas de Washington (Cf. AMMANN, 2003).
  - Experiências históricas envolvendo propostas e ações inovadoras de inter-relação escola/comunidade, como

aquelas perpetradas pelos movimentos estudantis de 1968 (Cf. GROPPPO, 2005).

2. Debater com outras concepções análogas em relação a este “objeto”, a Educação Sócio-Comunitária, a saber: educação comunitária, educação social, educação popular e Educação Não-Formal. Entre os caminhos para este debate, seria preciso ao menos tratar de:
  - A proposta de educação comunitária, segundo Martin Buber (1987) (e que serviu como princípio para a proposta contemporânea de Morais [2005]).
  - A proposta de educação social, segundo Mannheim (1972), como uma “recriação planejada da vida comunitária, cujos grupos seriam fonte da educação para a democracia militante.
  - A educação popular, segundo Paulo Freire e outros (FREIRE, 2004; GRACIANI, 2001), fundada na proposta de conduzir as populações marginalizadas à autonomia social através de uma educação dialógica.
  - A educação social como atuação em prol da melhoria da qualidade de vida de populações em situação de risco (CARO; GUZZO, 2004).
  - Experiências de “Educação Sócio-Comunitária” contemporânea de caráter não-emancipatório, como a maioria daquelas realizadas em torno de programas empresariais de “responsabilidade social” (cujo caráter emancipador e transformador é, no mínimo, limitado [PAOLI, 2002]), bem como de caráter talvez mais reprovável, pelos movimentos conservadores nos Estados Unidos (APPLE; OLIVER, 2002).

- A educação comunitária, segundo propostas atuais expressas pelo Instituto Paulo Freire (Cf. GADOTTI; GUTIÉRREZ, 1999 e PÔSTER; ZIMMER, 1995), na qual se defende, sobretudo, a necessidade da articulação desta educação com as estratégias de sobrevivência, recriação ou revigoração das comunidades.
- A chamada “Educação Não-Formal”, nem tanto uma outra modalidade distinta de educação, mas um outro modo de denominar fenômenos análogos de educação social e comunitária descritos acima. Entre os estudos que discutem o tema deste ponto de vista, destacam-se Maria da Glória Gohn (2001) com uma abordagem fundada no marxismo e outras sociologias “críticas”, bem como obras realizadas pelo Centro de Memória da Universidade Estadual de Campinas, cuja abordagem enfatiza autores “pós-modernistas” (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001 e PARK; FERNANDES, 2005).
- Perspectivas críticas à educação comunitária, baseadas principalmente no marxismo, em destaque na obra de Antonio Gramsci, como Silva (2003) e Martins (2005).

Neste artigo, busquei apresentar, ainda que de modo sucinto, as propostas mais gerais desta pesquisa, amparada por financiamento do CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa) e desenvolvida no interior do Programa de Pós-Graduação *Strico Sensu* em Educação do UNISAL. Ao mesmo tempo, venho realizando atividades acadêmicas que já me encaminham fortemente para a segunda etapa prevista da pesquisa, ao orientar diversas pesquisas de mestrado em

Educação que analisam experiências de Educação Sócio-Comunitária ou congêneres, bem como debater com estes e outros mestrandos do Programa sobre suas pesquisas em disciplinas por mim ministradas, tanto quanto nas reuniões dos grupos de pesquisa e do colegiado deste Programa. Tais pesquisas indicam um rico e complexo universo de práticas e concepções, passíveis de serem analisadas e, quiçá, dinamizadas em seu caráter emancipatório pelo olhar sócio-comunitário que estamos propondo.

### Referências bibliográficas

- ADORNO, T. W. Adorno. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1986.
- AMMANN, Safira Bezerra. *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- APPLE, Michael W.; OLIVER, Anita. Indo para a direita. A educação e a formação de movimentos conservadores. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, cap. 10, p. 271-303.
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_; PASSERON, J.C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BUBER, Martin. *Sobre comunidade*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- CARO, Sueli M. P.; GUZZO, Raquel S. L. *Educação social e psicologia*. Campinas: Alínea, 2004.
- DURKHEIM, É. *Educação e Sociologia*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- \_\_\_\_\_. *La Educación moral*. Buenos Aires: Losada, 1947.

- FERNANDES, F. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. 2. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1972.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, F. (Orgs.). *Educação comunitária e educação popular*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GALLO, Silvio. *Pedagogia do risco: Experiências anarquistas em educação*. Campinas: Papyrus, 1995.
- GOHN, M. da Glória. *Educação Não-Formal e cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GRACIANI, Maria Stela S. *Pedagogia social de rua. Análise e sistematização de uma experiência de vida*. 4. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.
- GROPPO, L. A. *Universidade e comunidade na perspectiva dos movimentos estudantis dos anos 1960*. Educação Unisinos, 9 (1), p. 26-38, jan./abr. 2005.
- IANNI, O. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- MANACORDIA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MANNHEIM, Karl. *Liberdade, poder e planificação democrática*. São Paulo: Mestre Jou, 1972.
- MARTINS, Marcos Francisco. Educação, comunidade e sociedade: reflexões críticas sobre as práticas educativas do “terceiro setor”. *Revista de Ciências da Educação*. Lorena: UNISAL, 2.º sem./2006.
- \_\_\_\_\_. *Educação Sócio-Comunitária em construção*. Digitado (texto interno). UNISAL/Americana-SP, 2005.
- MORAIS, Régis de. Uma visão de Educação Sócio-Comunitária. In: *Educação & Cidadania*, v. 4, n. 1, Campinas. Átomo, 2005, p. 21-34.

NORONHA, O. M. Cooperativismo sócio-comunitário e educação: reflexões históricas e possibilidades atuais. In: *Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste/ANPED*, maio 2004 (Cd-rom).

NOGUEIRA, M. A. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez, 1993.

NOSELLA, P. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

PAOLI, Maria Célia. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil, In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, cap. 8, p. 373-418.

PARK, Margareth. B.; FERNANDES, Renata S. *Educação Não-Formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas: UNICAMP/CMU, Holambra: Setembro, 2005.

PÔSTER, Cyril; ZIMMER, Jürgen. *Educação Comunitária no Terceiro Mundo*. Campinas: Papyrus, 1995.

RELATÓRIO APCN ENVIADO A CAPES. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Mestrado em Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, jul. 2004.

SILVA, R. B. *Educação comunitária*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SIMSOM, Olga R. von; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (Orgs.). *Educação Não-Formal. Cenários da criação*. Campinas: UNICAMP, Centro de Memória, 2001.

ZUIN, A. S. et. al. Adorno. *O poder educativo do pensamento crítico*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.



# Programa de Educação Sócio-Comunitária na Universidade de São Paulo

## Program of Education Communitarian-partner in the University of Sao Paulo

---

### **Beatriz Cristina Rocha de Oliveira**

Bacharel e licenciada em Educação Física  
Pós-graduanda em Educação Social pelo Centro UNISAL/Americana-SP  
Educadora da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária  
da Universidade de São Paulo – USP

### **Nayara Magri Romero**

Bacharel e cursa licenciatura em Ciências Sociais  
Pós-graduanda em Educação Social pelo UNISAL/Americana-SP  
Educadora-estagiária da Pró-Reitoria de Cultura  
e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo – USP

### **Resumo**

O Programa de Educação Sócio-Comunitária na  
Universidade de São Paulo – USP atua especialmente com

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007

Programa de Educação Sócio-Comunitária na Universidade de São Paulo – pp. 127-140

OLIVEIRA, B. C. R. de. / ROMERO, N. M.

127

uma comunidade de favela vizinha de muros da maior universidade da América Latina. Trabalhar educativamente com essas comunidades – a da favela São Remo e a da USP – é um desafio. Ambas tomam contato uma com a outra: uma é muitas vezes objeto de pesquisas e intervenções da Universidade e esta, por sua vez, é um espaço de trabalho, de lazer, de busca de serviços públicos, dentre outros. Através de metodologias de educação em meio aberto e educação comunitária procuramos atingir tais comunidades, trabalhando olhares de uma em relação à outra visando à construção de relações harmoniosas e de ações mais conscientes e coerentes de ambas as comunidades.

### **Palavras-chave**

Favela – Universidade – Trabalhos Comunitários.

### **Abstract**

The Program of Social-Communitarian Education in the University of São Paulo – USP acts especially with a community of neighboring slum quarter of walls of the biggest university of Latin America. To work educative with these communities - of the slum quarter São Remo and of the USP – is a challenge. Both make contact one with the other: one is many times object of research and interventions of the University and this, in turn, are a space of work, leisure, search of public services, amongst others. Through methodologies of education in open way and communitarian education we

look for to reach such communities, working looks of one in relation to the other aiming at the construction of harmonious relations and more conscientious and coherent actions of both the communities.

### **Keywords**

Slum quarter – University – Communitarian Works.

Em meio a uma sociedade onde as desigualdades, de diversos níveis, estão cada vez mais gritantes, vemos, paradoxalmente, que muitas dessas desigualdades se tornam invisíveis ou então costumeiras. Já não nos abalamos com a quantidade de favelas que dispõem de precárias condições básicas de vida, de crianças nas ruas em situações que ferem seu desenvolvimento pessoal, de trabalhadores informais sem direitos trabalhistas garantidos, de escolas que cada vez educam menos, dentre tantos outros. Como essas realidades e pessoas vêm sendo vistas por toda a sociedade? Com que olhares? Essas são questões que poderíamos propor para uma discussão que não seria breve.

Nós, presentes neste Colóquio, devemos, nesta oportunidade, criar e proporcionar novos olhares para essas realidades e levá-los para o nosso trabalho cotidiano. É preciso que consigamos refletir sobre nossos trabalhos, que consigamos tempo para (re)pensarmo-nos e avaliarmo-nos, para não cairmos na rotina de apagar incêndios sem poder questionar essa rotina, de modo a criar possibilidades para que esses incêndios diminuam.

É importante pensarmos, para além do senso comum, o que é, ou como está, a sociedade em que vivemos atualmente. Quais são as pessoas com as quais trabalhamos? Que comunidades são essas que dizemos atender? De que lugares falamos dessas realidades? É preciso (re)pensar conceitos, (re)formular ações, efetivar um trabalho chamado social para além de números de atendimentos que preenchem bancos de dados de nossos financiadores. Sabemos que isto é uma tarefa difícil, mas não impossível!

Vivemos em um tempo e um espaço que comumente chamamos de modernidade, e no âmbito acadêmico há diversas vertentes que teorizam este momento, com algumas divergências, chamando-no pós-modernidade, hipermodernidade, modernidade líquida, ou que mesmo jamais fomos modernos, entre outros. O que todos concordam é que vivemos um momento em que há um pluralismo imenso de possibilidades de ação e de significados, uma rapidez com enorme fluidez de transformações sociais, econômicas, políticas, estéticas, de transmissão de informações, enfim. Neste momento, o individualismo e o consumismo estão presentes diariamente na vida de todos nós que estamos inseridos no chamado mundo ocidental.

O que isso tem a ver com nossa prática educativa? Pensamos que tudo! É a esta sociedade, onde cada vez mais as instituições intermediárias da vida ganham novos sentidos e formatos, que pertencemos e na qual atuamos. Instituições são formas históricas que conduzem relações sociais, e quando falamos em instituições intermediárias, referimo-nos ao Estado, à Família, à Escola, à Igreja, enfim, às instituições que medeiam as relações sociais da vida cotidiana, construindo modelos ideais de ser, agir, pensar e sentir o e no mundo.

Peter Berger e Thomas Luckmann (2004) em um título bastante instigante fazem-nos pensar sobre nossas vidas no mundo atual: “Modernidade, pluralismo e crise de sentido – A orientação do homem moderno”. Quais são as crises de sentido que enfrentamos, afinal? Como elas vêm se produzindo? Propomos aqui uma reflexão sobre aquilo com que trabalhamos cotidianamente, e que vêm se transformando na sociedade atual: como pensamos o Estado, a Família, a Escola, a Igreja?

Se o Estado é essa instituição que cada vez mais delega ações para a sociedade civil, se a Família se transforma e se diferencia cada vez mais em relação ao nosso imaginário hegemônico de família, se a Escola não mais garante educação formal para crianças e adolescentes, se as igrejas e crenças se proliferam existindo uma enorme gama de possibilidades de exercer religiosidade, e até mesmo de não exercê-la, parecemos que os sentidos de todas essas instituições se modificaram no mundo atual, em relação àquele mundo tradicional de anteriormente – daí a crise de sentido.

Essas instituições têm perdido seu sentido de coletivo, tornando-se cada vez mais privatizadas, convocando os próprios indivíduos a criarem seus próprios sentidos e significados do estar, agir, pensar e sentir o e no mundo; como se cada uma dessas instituições fossem objetos de interpretação individual, sem que exista consenso sobre seu entendimento e funcionamento, sem que se pensem tais instituições como construções sociais historicamente datadas e construídas, instaurando sentidos coletivos de mundo.

É preciso que pensemos as realidades dessas instituições que interferem diretamente nos modos de vida: relações familiares, escolares, educacionais, de trabalho, de vizinhança, de (não) solidariedade, enfim, relações sociais.

Se o individualismo é um forte elemento da vida de todos, isso significa que o trabalho sócio-comunitário está perdido e sem efeito? Entendemos que não, mas isso nos traz algumas dificuldades sobre as quais devemos refletir para que nossa atuação seja efetiva.

Se esta “modernidade” se apresenta desta maneira em nossas vidas, tornando fluidos os significados do estar no mundo, e privatizando-os cada vez mais, será que não é funcional para a própria sociedade a existência daqueles invisíveis dos quais falamos no início? Certamente esses “invisíveis” fazem parte do funcionamento econômico deste modelo de sociedade onde se fazem necessários e funcionais modelos de desigualdades sociais e econômicas.

De que formas podemos cobrar ou criticar a parcela, grande, da sociedade que não enxerga os invisíveis sociais, muito menos age positivamente a fim de transformações em relação a esta situação? Mais do que envolver pessoas, é preciso convocar funcionamentos e forças sociais, não há como julgar culpados ou inocentes nesta sociedade assim engendrada. É preciso chamar a atenção de todos para as desigualdades e para as possibilidades de criação de diferenças que extingam as desigualdades, amenizando as situações críticas em que grande parcela da população sobrevive.

Como bem ressalta Jair Militão da Silva (2003), trabalhar coletivamente não é algo espontâneo em nossa cultura dominante, esta da sociedade em que estamos inseridos. E ainda segundo este autor, as condições materiais de existência, principalmente nos grandes centros urbanos, não colaboram para o encontro entre pessoas, pois o tempo e o espaço são cada vez mais pensados para uso privado e individualizado.

De acordo com Militão (op. cit.) é no âmbito da educação comunitária que conseguiremos recursos para uma efetiva participação coletiva da vida e da transformação social. Mesmo que existam diversas formas de implantação da educação comunitária, todas são formas de educação e o processo educativo é, impreterivelmente, um processo coletivo.

Nossa experiência de trabalho educativo é de uma ação muito específica. Trabalhamos no projeto “Avizinhar”, da Universidade de São Paulo – USP, em seu campus Armando Salles de Oliveira, no Butantã, zona oeste da cidade de São Paulo. Os números deste campus são impactantes: 4 milhões de metros quadrados, 50 mil estudantes, mil professores, 15 mil funcionários, e um sem número de transeuntes, incluindo cerca de 700 crianças e adolescentes alunos da Escola de Aplicação da USP, e mais de 1000 crianças e adolescentes inseridos em atividades regulares esportivas, culturais, educativas que acontecem dentro do campus.

Todas essas pessoas circulam diariamente pelos espaços da Cidade Universitária da USP com diversos objetivos e funções.

Falar das dimensões deste campus é fundamental para o entendimento de que tipos de relações ocorrem neste ambiente. Em relação ao nosso trabalho é essencial apresentarmos que vizinha de muros, literalmente, deste enorme campus encontra-se a comunidade de favela Jardim São Remo, que ali está há mais de 40 anos, com idade muito próxima à do próprio campus universitário.

O início da construção desta favela, como contam os próprios moradores, têm íntima relação com a Cidade Universitária, já que seus primeiros moradores eram

funcionários da Universidade que ali construíram suas casas para estarem mais próximos de seu local de trabalho, visto que o campus universitário foi construído em uma área distante e de difícil acesso.

A favela São Remo tem hoje mais de 12 mil habitantes, e grande parte dos funcionários terceirizados da Universidade – responsáveis, em sua maioria, por limpeza e vigilância – ainda é de moradores desta favela. Essa comunidade vê no campus oeste da USP um espaço para o atendimento de várias de suas necessidades, através de serviços oferecidos e da demanda por outros.

O campus da Cidade Universitária está cercado por muros e seu acesso se dá por algumas portarias com entrada para carros e alguns portões de pedestres, todos controlados pela Universidade. Dois desses portões de pedestres dão acesso da USP a São Remo, e vice-versa. Estes portões proporcionam possibilidades de trocas entre essas duas comunidades: a “uspiana” e a da favela. Ambas tomam contato uma com a outra: uma é muitas vezes objeto de pesquisas e intervenções da Universidade e esta, por sua vez, é um espaço de trabalho, lazer, busca de serviços públicos, dentre outros, para a comunidade da favela.

Com essas trocas, encontram-se mundos distintos, que na maior parte do tempo são invisíveis um para o outro e, como é de se esperar, no encontro de “diferentes”, acontecem estranhamentos e conflitos.

A proposta do projeto “Avizinhar”, como apresentamos em outra oportunidade (OLIVEIRA; ROMERO et al., 2005, p. 129), é criar e estimular ações que contribuam para o estabelecimento de novas formas de convivência entre a Universidade e as comunidades de seu entorno, em especial a São Remo.

Como apontamos, partimos do reconhecimento de que certos funcionamentos sociais acabam por transformar as diferenças em desigualdades – o que pode gerar intolerância, discriminação e segregação –, intensificando situações de exclusão e de humilhação em diversas esferas da vida das pessoas dessas comunidades, situações, estas, de extrema violência.

O nome Avizinhar resume bem a sua missão: aproximar vizinhos, criar condições de aprendizado constante, trabalhar diferenças vendo nelas o seu potencial positivo, reconhecer o saber em espaços múltiplos.

Nosso trabalho parte da aproximação e do (re)conhecimento de meninos e meninas, hoje todos da São Remo, que permanecem no campus universitário em situações de rua: esmolando, perambulando, catando latinhas, brincando, guardando carros, envolvendo-se em pequenos atos infracionais etc. Essa é uma situação de rua muito específica, que chamamos de “situação de campus”, pois acontece em ambientes específicos, afinal: os de uma universidade.

Esses meninos e meninas permanecem frequentemente próximos e em contato com estudantes e funcionários universitários. Um de seus ambientes preferidos para estar são os Centros Acadêmicos (C.A.s) estudantis, onde encontram quem lhes dê algum tipo de “atenção”, dinheiro, e companhia para jogos de mesa, por exemplo.

Através de abordagem, aproximação e conhecimento das realidades das crianças e adolescentes nesta “situação de campus” trabalhamos junto a eles suas histórias e expectativas de vida, delineando com eles toda a rede social da qual fazem parte: família, comunidade, escola, serviços (públicos ou não) que os atendam. Assim, procuramos

construir com essas crianças e adolescentes, bem como com todos os atores que participam deste cenário estabelecido nesta universidade (alunos, funcionários, professores, transeuntes), uma melhor relação entre todos esses atores, e de todos com esse espaço do qual todos fazem parte de alguma maneira.

Faz-se necessário trabalhar com a comunidade São Remo o seu entendimento sobre esse “espaço USP”, que se torna quase mítico, já que pouco conhecem ou entendem sobre o funcionamento de uma universidade. Os meninos e meninas que se encontram nessa situação de campus demoram a perceber que este é também um espaço “escolar”. Para eles, é confusa a percepção de que os espaços da universidade – C.A.s, lanchonetes, salas de aula, estacionamentos, diversas unidades, bancos, hospital, bandeirão, clube, moradia estudantil, praças – fazem parte do funcionamento específico de um espaço de ensino superior que se constitui enquanto campus universitário.

Do mesmo modo, é preciso trabalhar com a comunidade “uspiana” o seu entendimento sobre a comunidade da favela, bem como sobre o próprio espaço do qual se apropriam na universidade. Grande parte das vezes sua visão sobre a favela passa por noções de senso comum, carregadas de pré-conceitos, que determinam em seu imaginário que: todas essas crianças e adolescentes que ali permanecem são filhos de famílias desestruturadas; que passam fome; que é muito melhor que permaneçam nesse espaço acadêmico do que em um espaço de favela, rodeados por drogas, bebidas, violências de todos os tipos etc. É problemático que essa representação feita sobre a favela seja dominante para a comunidade “uspiana”, já que intensifica apenas a produção

de uma realidade: de que as favelas são locais a serem eliminados, por serem “ruins”, e a seus moradores, poderíamos aplicar a mesma lógica...

Os usos dos espaços universitários pela própria comunidade “uspiana” são também confusos. As noções de “público” são bastante controversas, bem como do funcionamento de leis, direitos e deveres neste espaço. Isso tudo constrói um cenário onde direitos fundamentais de crianças e adolescentes estão sendo feridos, de acordo com os pressupostos da lei, mas não no entendimento de boa parte da comunidade universitária.

Para a realização de um trabalho educativo, entendemos ser fundamental pensarmos, como apontamos no início, a sociedade na qual estamos inseridos e a partir da qual trabalhamos. Para nossa atuação, enquanto educadores, é preciso que trabalhemos as noções de senso comum sobre os diversos temas com os quais lidamos cotidianamente: pobreza, família, criança e adolescente em situações de rua, escola, enfim. Todas essas noções estão carregadas de alguns “estabelecidos”, e é preciso que tomemos muito cuidado para não sermos engolidos por eles como elementos dados e imutáveis. É preciso que tenhamos capacidade de reconstruir algumas noções quando necessário, (re)pensando constantemente as situações com as quais lidamos.

E não dizemos que noções de senso comum devam ser substituídas pelo saber científico, ao contrário, sugerimos reflexões sobre as bases a partir das quais partimos, para que sejamos capazes de nos avaliar, entendendo o lugar de onde falamos, para não reproduzirmos pré-concepções.

Em nossa atuação específica, entendemos que o “estar na rua” dessas crianças e adolescentes deve ser algo positivo.

Não se trata de retirá-los da rua, de proibi-los da permanência em um espaço público, muito ao contrário. Trata-se de possibilitar espaços públicos e de rua que sejam adequados às suas condições de sujeitos de direitos, como afirma nosso sistema jurídico, em fase peculiar de desenvolvimento. Desta maneira, entendemos que o estar na rua deve atrelar-se a maneiras sadias e adequadas à sua formação humana, levando em conta que possam estudar, brincar, relacionar-se de maneira digna e respeitosa, convivendo na família e na comunidade, assim como determina o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Trabalhar as histórias de vida dessas crianças e adolescentes implica uma atitude fundamental de educadores em relação aos educandos: a escuta. É preciso ouvir o que eles têm a dizer, seus saberes, entendimentos, sentimentos. É preciso que a relação entre educador e educando seja uma relação interativa, ou seja, que ambos participem ativamente de trocas. É preciso possibilitar encontros, que irão promover mudanças na relação com o outro, e as mudanças são de construção coletiva.

Isso não quer dizer, é claro, que não existam diferenças entre ambos, muito ao contrário, cada um tem sua função na relação. O educador deve orientar o processo educativo, sempre levando em conta e partindo daquilo que os próprios educandos têm a dizer em relação ao mundo e às suas próprias vidas. A partir dessa escuta constante o processo educativo se constrói, com encontros, buscando o incremento das potencialidades dos sujeitos envolvidos.

Inevitavelmente, nos encontros educador-educando, ambos chegarão a uma rede social complexa: família, amigos, vizinhança, escola, professores, educadores de projetos

sociais, templos religiosos, atendimentos de saúde etc. O trabalho educativo deve abranger a toda essa rede social, que entendemos ser a rede fundamental de relações dessas crianças e adolescentes no mundo, tomando conhecimento de seus funcionamentos, envolvendo e fortalecendo toda a rede social, tornando-se capaz de atuar como elemento fortalecedor das instituições intermediárias, que apresentamos no início do texto, nas atuais conjunturas sociais.

Berger e Luckmann (2004) sugerem que uma saída para as crises de sentido do mundo moderno é o fortalecimento dessas instituições que permeiam a vida de todos cotidianamente. Essas instituições devem contribuir, segundo estes autores, com os modos de significar e agir o e no mundo, para que as crises de sentido diminuam.

(Re)pensar e atualizar os funcionamentos dessas instituições seriam maneiras de fortalecer o próprio funcionamento social, garantindo estruturas que organizem os modos de vida atuais, impregnando-lhes de sentidos, de forma que o homem moderno não se sinta estranho à tamanha fluidez da vida moderna.

Nesse sentido, fortalecer, através de trabalhos educativos, Família, Escola e Comunidade, torna-se fundamental, entendemos, para o desenvolvimento sadio e digno de crianças, adolescentes, adultos, enfim, em sua vida societária, fazendo com que se criem possibilidades de enfrentamento e superação de condições tão precárias de vida.

O processo educativo é sempre coletivo e, dessa maneira, o trabalho educativo deve implicar a todos em seu desenvolvimento, fazendo-se necessária uma produção coletiva da ação educativa. Para tanto, é necessário que

rompamos com hierarquias e autoritarismos. Toda a rede social deve fazer parte do processo educativo. Por isso implicar a todos, por isso fazer com que todos trabalhem buscando transformar a realidade, por isso discutir, (re)pensar, criar novos olhares, por isso uma Educação Sócio-Comunitária.

### Referências bibliográficas

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *Modernidade, pluralismo e crise de sentido – A orientação do homem moderno*. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Beatriz Cristina Rocha de.; ROMERO, Nayara Magri et al. O Programa Avizinhar e a criação de estratégias de inclusões. In: *Revista de Ciências da Educação*, n.º 13, UNISAL, 2005.

SILVA, Jair Militão da. *Como fazer trabalho comunitário?* São Paulo: Paulus, 2003.

# Programas Intergeneracionais: um Estudo sobre as Atividades que Aproximam as Gerações<sup>1</sup>

## Intergenerational Programs: a Study on the Activities that Approach the Generations

### **Cristina Rodrigues Lima**

Licenciatura plena em Educação Física; Instrutora de Atividades Físicas  
Atua com grupos de idosos desde 1985, no SESC/Campinas-SP  
Especialização em Educação e Envelhecimento pela PUC/SP  
Mestre em Gerontologia pela UNICAMP/Campinas-SP

### **Zula Garcia Giglio**

Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP  
Doutora em Psicologia da Educação pela UNICAMP/Campinas-SP  
Pesquisadora do Centro de Memória da UNICAMP/Campinas-SP  
Membro Fundador e da Diretoria da Associação Brasileira  
de Criatividade – Criabrasilis

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007  
Programas Intergeneracionais: um Estudo sobre as Atividades que Aproximam as Gerações – pp. 141-163  
LIMA, C. R. / GIGLIO, Z. G.

141

## Resumo

Este estudo investiga quais recursos, além daqueles dentro do âmbito familiar, promovem melhor interação entre as gerações. Foram eleitas, para fins de observação de pesquisa, quatro atividades intergeracionais, com o objetivo de (1) descrever o processo de interação e de cooperação nas relações entre as diferentes gerações e (2) de analisar a sua importância e implicações no contexto sociocultural, na perspectiva dos conhecimentos gerontológicos que permeiam o envelhecimento ativo. Realizamos uma investigação qualitativa das atividades do Programa “Gerações” do SESC/Campinas, para a qual foram utilizados os seguintes instrumentos: observações diretas, depoimentos orais e entrevistas semi-estruturadas de 40 participantes, de 6 a 81 anos. Os resultados apontam a geratividade como a maior forma de cooperação que uma geração pode dar à outra. Os programas e atividades intergeracionais são grandes incentivadores para as diversas gerações participarem significativamente do tecido social; os participantes aprendem a ser sensíveis, compreensivos e respeitosos, e podem crescer confortavelmente com as diferenças e semelhanças individuais entre eles, o que traz, como decorrência, o enfraquecimento de qualquer tipo de discriminação. Esta pesquisa contribui, com seus achados, para a programação de futuros projetos com grupos intergeracionais e amplia os conhecimentos sobre a problemática atual do idoso, principalmente quanto ao preconceito etário de que os velhos são alvos, fruto de uma sociedade de consumo e da mercantilização das relações sociais presentes em nossa cultura.

## Palavras-chave

Relações Intergeracionais – Idosos – Interação –  
Cooperação.

## Abstract

This study it investigates which resources, beyond those inside of the familiar scope, promote good interaction between generations. We elect, for research comment, four intergenerational activities, with the objective of (1) to describe the process of interaction and cooperation in the relations between the different generations and (2) to analyze its importance and implications in the socio-cultural context, in the perspective of the knowledge in gerontology that permeates the active aging. We carry through a qualitative inquiry of the activities of the Program “Generations” of the Sesc-Campinas, for which the following instruments had been used: direct comments, verbal depositions and half-structured interviews of 40 participants. The results point the gerativity as the biggest form of cooperation that a generation can give to the other. The intergenerational programs and activities encourage the diverse generations to participate significantly of the social tissue; the participants learn to be sensible, comprehensive and respectful, and can comfortably grow with the differences and individual similarities between them, what brings, as result, the weakness of any type of discrimination. This research contributes, with its findings, for the programming of future projects with intergenerational groups and extends the

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007  
Programas Intergeracionais: um Estudo sobre as Atividades que Aproximam as Gerações – pp. 141-163  
LIMA, C. R. / GIGLIO, Z. G.

143

knowledge on actual problematic of the aged one, mainly how much to the aged preconception of that the old ones are white, fruit of a society of consumption and the social relations presents in our culture.

### **Keywords**

Intergenerational Relations – Aged – Interaction – Cooperation.

### **Introdução**

De acordo com Moragas (1997) e Debert (2004, p. 56-57), entre outros autores, as mudanças no estilo de vida e a segmentação das gerações surgiram depois da Segunda Guerra Mundial, paralelamente à Revolução Industrial. Essas modificações influíram na estrutura social ao transformarem a sociedade rural ou agrária em sociedade urbana organizativa, marcada pela massificação de três segmentos distintos: o das crianças e jovens, com o aumento da vida escolar; o dos adultos e seu respectivo mundo do trabalho, com a valorização da juventude em função da força e da beleza física adequadas às necessidades da produção econômica e do espetáculo; e o da velhice, com a aposentadoria vinculada à suposta incapacitação física para a jornada de trabalho. Portanto, o respeito aos velhos por sua experiência como base social é substituído pelo respeito à ciência e à inovação tecnológica, o que gerou um conflito silencioso e provocou um sectarismo geracional. Se por um lado os idosos ganharam

mais autonomia e independência, por outro, houve um afastamento entre os grupos. Os autores acima e também a UNESCO (2000) chamam a atenção para as conseqüências negativas dessa organização rígida do curso de vida que identifica atividades particulares com fases específicas da vida.

Nesse contexto, o SESC, campo desta pesquisa, uma das entidades pioneiras nos programas com idosos, iniciou, em 2003 o Programa SESC “Gerações”, que tem como principal objetivo a aproximação entre as diversas gerações e a inclusão social; a execução deste Programa cria também um espaço oportuno para novos conhecimentos que possibilitam a discussão e a reflexão dos Programas Intergeracionais (PIs), tendo como foco o idoso, sem perder a perspectiva da marginalização de que ele é vítima, muitas vezes. O exame das condições sociais e do ponto e vista dos próprios idosos beneficiários são fundamentais na revisão e construção pedagógica dos projetos e programas intergeracionais e futuros estudos sobre a interação das gerações para além do âmbito familiar. Como profissional desse segmento, considero essenciais as seguintes questões: Dentre as atividades intergeracionais do Programa SESC “Gerações”, quais são as manifestações humanas subjacentes que promovem a mensagem intergeracional? Qual é o valor de um trabalho intergeracional?

Assim, tomamos como base para as observações diretas e análise dos dados a interação de forma cooperativa, ao pressupormos ser esta uma das formas que mais propicia a quebra de barreiras, que encurta as distâncias e que aproxima as pessoas sem distinção de idades.

## A Cooperação como Estratégia de Aproximação das Gerações

Segundo Uhlenberg (2000, p. 264-265), para examinar tais programas e seus objetivos, é necessário considerar os diversos tipos de envolvimento que podem ocorrer numa interação entre pessoas de idades diferentes, ao se observar a forma como as relações são construídas. Para que a interação entre as gerações tenha uma dimensão relevante e alcance uma transformação na relação com o outro, são necessários vários fatores:

- duracão: o tempo de convivência entre os participantes deve ser suficiente para a mudança de comportamento e opinião em relação à outra geração;
- igualdade: todas as pessoas devem ter valores e direitos iguais na execução das tarefas, o que evita a subordinação e poder nas relações;
- intimidade: os contatos devem gerar um grau de intimidade desejado entre as diversas faixas etárias;
- complexidade: são os desafios para alcançar um objetivo comum que cercam muitos aspectos da vida;
- cooperação: propor ações conjuntas de reciprocidade e respeito mútuo.

Pressupõe-se que as atividades que envolvem formas de cooperações busquem, simultaneamente, um consenso em grupo e a harmonização das diferenças de forma pacífica.

Brotto (1999) considera a Educação Física um dos modos mais eficazes para o aprendizado da Cooperação e o Exercício da Convivência, principalmente para descobrir e enriquecer nossas habilidades de relacionamento:

Cooperação é um processo de interação social, onde os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os benefícios são distribuídos para todos (p. 9).

Praticar a Convivência e Cooperação é um exercício para o cotidiano. Como tal, é necessário que seja aprendido, aperfeiçoado, incluído como uma experiência interior, compartilhando com o mundo exterior e, então reaprendido [...] num Ciclo de Ensino permanente (p. 45).

O termo “ensinagem permanente”, usado pelo autor, tem o mesmo sentido do termo life-span nos estudos da gerontologia, isto é, acredita-se na possibilidade de mudança para adaptar-se ao meio através de novas aprendizagens, que possibilitam ainda o aumento da resiliência [definida como a capacidade de recuperar-se de acontecimentos estressantes como, por exemplo, perdas, doenças, traumas físicos e psicológicos], refletindo-se positivamente na (re) organização do curso de vida dos indivíduos (NERI, 2002, p. 151).

De acordo com a perspectiva do life span, a educação é a forma pela qual a cultura influencia o desenvolvimento do potencial humano ao longo de toda a vida, mas é especialmente importante na velhice, quando ocorrem perdas nos domínios biológicos e psicossociais. Nesse contexto, a Educação Não-Formal exerce importante papel ativador e motivador sobre a atualização das capacidades de reserva; quando postas em ação, elas podem compensar as perdas, manter a funcionalidade em domínios selecionados e aumentar o bem-estar e a resiliência psicológica. Um idoso ativo, socialmente envolvido e motivado, é também uma pessoa que terá melhor conceito de si mesmo, agirá com autonomia e terá sua imagem social valorizada, o que é

especialmente importante em sociedades como a nossa, que valoriza a produtividade (CACHIONI; NERI, 2005, p. 29-33).

De acordo com vários autores, nas palavras de GIGLIO (2006), a Educação Não-Formal é,

[...] basicamente, um processo de educação que responde a necessidades específicas de um determinado grupo em um determinado contexto. Ela não precisa necessariamente de um lugar geográfico fixo ou exclusivo, não se preocupa com a certificação nem dos aprendizes nem do educador, mantém a flexibilidade e adaptabilidade durante seu decurso, tem caráter voluntário e participação descentralizada. Por suas características, ela é a que melhor serve aos processos de educação em contextos marcados pela instabilidade, por conflitos e pela exclusão social.

Os sistemas cooperativos de aprendizagem em grupo, estudados por Monero e Gisbert (2005), são mais pesquisados nas estratégias de ensino que permitem e promovem um agrupamento heterogêneo de alunos, estrutura em que os alunos não são só responsáveis pela própria aprendizagem, como também pela dos outros membros do seu grupo. O autor apresenta a diversidade como um poderoso recurso:

A aprendizagem cooperativa é uma metodologia que transforma a heterogeneidade, isto é, as diferenças entre os alunos – que logicamente encontramos em qualquer grupo – em um elemento positivo que facilita o aprendizado. Na verdade, os métodos de aprendiza-

gem cooperativa não tiram partido apenas das diferenças entre os alunos, mas muitas vezes precisam delas [...] é vista como algo positivo que favorece o trabalho docente (p.10-11).

O desenvolvimento das dinâmicas cooperativas durante as atividades que pesquisamos deu-se de acordo com as características da Educação Não-Formal, conforme descritas por Park e Fernandes (2007). O idoso é estimulado a refletir, a tomar consciência de si, fazer e refazer seus pontos de vista sem dissimular a realidade. Assim, lhe é dada a oportunidade para alcançar novos níveis de percepção, de conhecimento e de ação (LIMA, 2001, p. 55). Como o papel de educador é compartilhado em grupos com esta dinâmica, amplia-se o exercício da cidadania dos participantes. A importância do repasse dos saberes dos idosos às novas gerações ganha vulto e a comunidade fica mais permeável às questões que o envelhecimento envolve. Inclusive, estimula-se a criação de outros programas voltados à valorização dos idosos.

O papel do professor é o de transmitir as informações, facilitar a aprendizagem e adaptá-la à capacidade de cada aluno, processo que, a partir do professor, desenvolve o respeito e a confiança; por analogia os demais aprendem o respeito quanto às dificuldades de aprendizagem do colega e isto os leva a ajudá-los quando podem.

As condições que propiciam a aprendizagem cooperativa através da Educação Não-Formal requerem: *interdependência positiva* do grupo, isto é, o sucesso de cada membro está ligado ao restante do grupo e vice-versa; *maximização* das oportunidades de *interação*, as quais permitem dinâmicas de ajuda, apoio, motivação, entre outros;

divisão das responsabilidades, resolução de conflitos construtivos; participação e destinação de um tempo para *reflexão* conjunta sobre o processo de trabalho em função dos objetivos, reajustes e melhorias.

Conforme Maçada e Tijiboy (1997), para que tal dinâmica aconteça, é fundamental que estejam predispostos a interagir, contribuir, colaborar, a serem solidários, ter e desenvolver uma *consciência coletiva* e responsabilidade, atitudes que requerem respeito e reconhecimento mútuo, estabelecer *relações igualitárias* e uma postura de tolerância e cooperatividade. As autoras consideram a *cooperação* mais como *processo* do que resultado entre os interlocutores, um processo aberto às várias formas de significação e interações entre eles, constituindo-se em uma sucessão de situações instáveis e estáveis encadeadas entre si, em busca de um consenso e equilíbrio específico para o alcance do objetivo comum.

Como os Programas Intergeneracionais são considerados pela UNESCO instrumentos eficazes de *inclusão*, a *cooperação*, uma metodologia inclusiva, baseada nestes dois fenômenos torna-se relevante para tais programas, pois prioriza o valor social da igualdade. Para Karagiannis, Stainback; Stainback (1999, p. 21), a inclusão ocorre a partir do seguinte tripé: a) *rede de apoio* que envolve a coordenação com base de apoio mútuo; b) a *cooperação* e o trabalho em equipe e c) a *aprendizagem cooperativa*. Todos os participantes são beneficiados por terem a oportunidade de aprender uns com os outros e de desenvolverem o cuidado com o próximo, atitudes positivas, habilidades e os valores humanos necessários para o acolhimento de todos e para a vida em comunidade.

## As Atividades Intergeneracionais do Programa SESC “Gerações”

Para a elaboração deste estudo, as atividades intergeracionais do programa escolhidas como meio de investigação podem ser visualizados no quadro seguinte:

**Quadro**  
**Distribuição das Atividades do Programa SESC “Gerações”.**



O critério de escolha das atividades seguiu os critérios de Uhlenberg (2000), principalmente considerando o tempo de duração de cada uma. Sendo assim, foram escolhidas duas atividades de longa duração e mais complexidade: Teatro Intergeneracional, a oficina que aconteceu em 2005 durou três meses e a oficina de 2006, que durou 6 meses; as outras duas, de curta duração e execução mais simples: Correspondência de Cartas entre os idosos e as crianças e um Sarau Intergeneracional, no qual crianças e idosos cantavam e recitavam poesias com temas intergeracionais; ambas

duraram apenas uma tarde e as gerações envolvidas não se conheciam previamente.

## Objetivos

Nossa pesquisa teve como objetivo geral a verificação do impacto da interação cooperativa na aproximação entre as gerações (crianças, adolescentes, adultos e idosos), segundo os critérios de Uhlenberg (2000) e Maçada e Tijiboy (1997), nas atividades intergeracionais que ocorrem no programa SESC “Gerações”.

Especificamente, nos dispusemos a:

- Investigar os sentidos e significados que as gerações mais novas (crianças e jovens) atribuem aos idosos, e vice-versa.
- Observar nas atividades de grupos intergeracionais: contato físico, disponibilidade para trocar e escutar depoimentos, colaboração e cooperação nas atividades, assim como manifestações de laços afetivos.
- Descrever e analisar como os participantes dos diferentes grupos etários formulam (nos primeiros encontros) e reformulam (no decorrer das atividades) o conceito de “velho”.
- Investigar o impacto das atividades do programa nas possíveis reformulações de conceitos.
- Apontar, a partir do estudo realizado, quais atividades são as que mais propiciam a aproximação intergeracional.

## O método

Realizamos uma investigação de natureza descritiva, com técnicas de observação direta das atividades que compõem o programa, e entrevistas semi-estruturadas com 40 participantes, entre eles, professores e coordenadores. Nossa abordagem foi qualitativa e caracterizou-se como pesquisa-ação (TURATO, 2005). O método escolhido visa compreender o universo dos sujeitos, suas vivências e representações captadas nos diálogos, nos debates e nas entrevistas. O programa SESC “Gerações” do SESC-Campinas é, portanto, o nosso espaço de pesquisa. Para efeito de escolha do grupo observado, a condição era que nele estivessem presentes, pelo menos, duas gerações, e que uma delas fosse a dos idosos.

Os referenciais teóricos de que nos valemos oferece a este estudo classificações fundamentais para avaliar os níveis de interação, que podem variar de relacionamentos positivos, relações mutuamente benéficas e até antagônicas e/ou conflituais.

## Resultados

As atividades intergeracionais analisadas evidenciaram a possibilidade concreta de recuperar o sentimento de unidade e continuidade da vida, quando é oferecido aos grupos um interesse e um objetivo em comum. No caso deste estudo, foram a dramatização, a escrita das cartas, a poesia e a música que tiveram este papel. Os resultados apontados na análise desse tipo de PI sugerem que os membros de cada grupo etário têm muito a oferecer uns aos outros.

Para os idosos, o envolvimento e a interação vividos nas atividades intergeracionais foram importantes para sua adaptação às perdas naturais de papéis e reduziram o impacto do envelhecimento. Eles passaram a entender melhor a linguagem juvenil e a serem mais flexíveis quanto à aceitação do estilo de vida dos jovens. Quando ocorreu a interdependência positiva, houve mais condições para o idoso transmitir seus valores éticos e culturais ao jovem, o que constituiu uma mensagem positiva do continuum da vida, mostrando que é possível um sentimento de gratidão, um olhar compreensivo e otimista para com os anos vividos e um verdadeiro anseio de ajudar a geração mais jovem, não para desempenhar algum tipo de autoridade, mas por solidariedade na causa da vida.

Para as gerações mais novas a participação no PI propiciou uma tomada de consciência da sua futura velhice e uma perspectiva de como querem envelhecer. Passaram a ver os idosos como pessoas acolhedoras e carinhosas, com muita experiência e, portanto, têm muito para ensinar. Nas atividades de longa duração houve mudança de conceitos dos jovens em relação aos mais velhos; declararam que os idosos transmitiram segurança e confiança em momentos de grandes desafios, como, por exemplo, antes das apresentações das peças de teatro.

Um dos maiores interesses deste estudo foi investigar quais são as manifestações humanas subjacentes que promovem a mensagem intergeracional. Quando os mais jovens acolhem a mensagem positiva transmitida pelos mais velhos, aproveitam o benefício de sua experiência e sabedoria; eles sabem reconhecer o esforço que os idosos fizeram ao longo da vida e, portanto, são capazes, ao mesmo tempo, de

respeitar seus limites físicos e valorizar a sabedoria na velhice, assim aprendem a compreender os mais velhos. É neste sentido que consideramos a mensagem intergeracional como fonte de compreensão do que une as gerações e quebram as barreiras, os preconceitos e os estereótipos veiculados por outros valores, como o estilo de vida consumista e a valorização de um determinado padrão de beleza física.

Ambos os grupos etários explicitaram nas entrevistas que perceberam uma melhora no relacionamento social, tanto com os amigos como na família e, acima de tudo, sentiram-se mais seguros para se aproximarem de pessoas que não são da sua geração, reconhecendo que, muitas vezes, a segregação é auto infligida, pois deriva do medo de se acharem muito diferentes. Foi percebida a transformação positiva de atitudes tais como individualismo, competição, tendência à omissão ou alienação, exclusão, relação de domínio e preconceitos, em relações igualitárias e sentimento de reciprocidade percebido através de ações solidárias.

Em algumas das atividades intergeracionais (AIs) do programa SESC “Gerações”, inicialmente é muito clara a atitude de distância entre as diferentes gerações, a qual manifesta-se através da estranheza e desconfiança. A atuação do professor no processo de interação intragrupal é significativa, cabendo-lhe o papel de promotor do entrosamento entre as pessoas, especialmente através de proposições adequadas. Evidentemente, as atividades que tiveram um tempo maior de duração são as que promoveram as aproximações mais intensas entre as gerações, mas acima de tudo as que adotaram a *cooperação* como forma de aproximação intergeracional, como foi o caso das atividades “De carta em carta” e “Teatro 05” contempladas em nossa

pesquisa. As atividades de curta duração [2 horas] não são, por si só, promotoras de transformações das visões eventualmente negativas que os grupos etários têm mutuamente, entretanto previnem a acentuação das segmentações e educam socialmente as gerações para compartilharem um mesmo espaço com respeito e dignidade. A atividade que visa à socialização para qualquer idade contribui para a qualidade de vida, mas, por si só não garante o bem-estar, é necessário que o participante, principalmente se idoso, sinta-se acolhido, compreendido e percebido como pessoa importante para o seu grupo, principalmente pelo profissional responsável, especialmente se este for mais jovem.

A ação pedagógica é legítima quando parte da premissa de que as pessoas são iguais nos direitos, mas diferentes em suas características individuais. Propostas que abrem oportunidades para que as pessoas encontrem e valorizem o que têm para contar uns aos outros, que possibilitam que se veja o(s) outro(s) como uma fonte de sabedoria e promovam uma atitude de abertura para novas experiências que decorrem disso, constituem o caminho para o desenvolvimento do *diálogo* entre todos, principalmente *entre as gerações*.

Esses achados confirmam a idéia de que o aumento de redes de apoio social para os idosos que se sentem sós pode contribuir com amplos benefícios que se fazem sentir também nos outros grupos etários que interagem com os mais velhos. A geratividade, que é um fenômeno social natural de troca de saberes, é, também, uma necessidade psico-emocional que só pode acontecer num contexto de relações intergeracionais.

As observações deste estudo apontam que as atividades intergeracionais do programa referido são oportunidades não apenas de convívio entre as gerações, mas de criar inúmeras formas de relacionamentos voltadas para a reciprocidade, o desenvolvimento do respeito mútuo e estabelecimentos de igualdade para todos; são também oportunidades de reflexão e de (trans)formações de conceitos, tanto para os mais jovens quanto para os mais velhos, mesmo que o nível interacional seja baixo, como observamos na atividade de curta duração do sarau, ao fim do qual muitos se despediram calorosamente, inclusive com contatos físicos e expectativa de breve reencontro.

A interação cooperativa nos remete à segunda questão deste estudo: quais são as características que permitem trabalhar de forma diferente e mais eficaz? Em consonância com a literatura, constatamos que a cooperação é uma estratégia de trabalho eficiente para aproximar as gerações. A interação cooperativa promoveu momentos de reflexão, discussão e estimulou os participantes a transporem as situações vividas no processo da atividade para a realidade cotidiana.

As atividades cooperativas podem ser utilizadas em grupos de qualquer idade, não exigem um nível de escolaridade definido; são altamente favoráveis e eficazes na superação de comportamentos que segmentam ou limitam as relações humanas, como, no caso deste estudo, o preconceito, o isolamento e a marginalização dos mais velhos.

O papel da interação, associado à ação cooperativa adotada em algumas atividades (De carta em carta e Teatro, 2005) foi um fator determinante da eficácia das atividades analisadas. Quando ocorreu algum conflito que não foi

administrado desta perspectiva, o resultado foi a desistência de alguns participantes e menos envolvimento das pessoas. Por outro lado, quando eventuais conflitos foram tomados pelo educador como um desafio a ser superado, e o educador soube assumir seu papel de orientador do processo, de modo a possibilitar uma negociação constante e um redirecionamento para fins cooperativos entre os participantes, os resultados foram satisfatórios e o grupo tornou-se continente das diferenças. Para chegar a resultados comuns nas decisões coletivas, foi necessário trabalhar a harmonização das diferenças e a consciência de valores éticos.

Finalmente, a aprendizagem cooperativa foi um excelente caminho para transformar as diferenças em fontes de aprendizagem e desenvolver habilidades para os ajustes nas relações intergeracionais, tanto no que se referia à identidade pessoal como grupal, melhorando, pois, as competências sociais no âmbito intergeracional. Este é um princípio básico da cultura cooperativa e esta empatia mútua é altamente incentivadora da inclusão.

## Conclusão

O programa SESC “Gerações” mostrou-se eficaz para promover um espaço onde os idosos podem se renovar, quando necessário, e os mais jovens aprender com a experiência. O processo de aproximação entre as gerações é enriquecido quando os participantes são colocados em situações de interações cooperativas que são determinantes para fomentar a coesão e fortalecer a interdependência positiva das gerações, assim como potencializar a interação e

realizar a convivência intergeracional saudável. Ao longo deste estudo, no cotidiano das atividades e na convivência, nas declarações ouvidas nas entrevistas, observamos a dinâmica da percepção mútua dos grupos etários. As visões foram se transformando, os mais jovens foram descobrindo os velhos com interesse e os idosos ampliaram sua compreensão e aceitação do estilo de vida dos jovens.

A terceira questão deste estudo versa sobre o valor de um trabalho intergeracional. Assim como o número de idosos capazes de contribuir é crescente, aumenta também o reconhecimento de suas contribuições para a sociedade. As percepções sociais sobre o envelhecimento podem gerar mudanças e ter um impacto positivo na auto-imagem dos velhos. A aproximação física e afetiva com o diferente e o convívio entre as gerações são caminhos frutíferos para enfraquecer qualquer tipo de discriminação.

A aproximação e o diálogo entre as gerações são articulados dinamicamente nas diversas fases do ciclo da vida das pessoas que participam de programas intergeracionais. As atividades neste contexto são incentivadoras para idosos, a sensação de serem estimados combate os sentimentos penetrantes de inutilidade e isolamento.

Nas atividades analisadas, quando o profissional reconhece e aprecia essas premissas da cooperação, o programa é bem-sucedido e sua continuidade e expansão são estimuladas. Enquanto esse campo novo (PI) amadurece, torna-se cada vez mais importante examinar seus fundamentos, assim como discutir aspectos pedagógicos relevantes para crianças, jovens, adultos e idosos, tendo como referência a interação cooperativa entre essas gerações.

Para Brotto (2003),

As atividades que privilegiam os aspectos cooperativos são importantes por contribuírem para o desenvolvimento do sentido de pertencer a um grupo, para a formação de pessoas conscientes de sua responsabilidade social, pois trabalham respeito, fraternidade e solidariedade de forma lúdica e altamente compensatória, levando a perceber a interdependência entre todas as criaturas. Nelas, ninguém perde, ninguém é isolado ou rejeitado porque falhou. Quando há cooperação todos ganham, baseados num sistema de ajuda mútua.

Assim como Brotto (1999 e 2003), entendemos a cooperação não só como mera ferramenta para atingir objetivos, e sim como algo que necessita ser aprendido e praticado no convívio social, pois nos leva a ver as diferenças como elemento potencial de desenvolvimento da solidariedade. Dentro deste contexto, é vital nos dedicarmos ao aprofundamento de um estudo experimental para a construção de uma metodologia cooperativa, que o Programa em estudo almeja e que pode servir a outros PIs, afinados com o bem comum e a ética. O roteiro elaborado pela pesquisadora e apresentado nesta pesquisa foi, além de um grande aquisição de conhecimentos, fundamental para a análise de como acontecem nas atividades a aproximação entre as gerações, e como, o que nelas os tornam eficientes ou não na sua condução. Cada elemento do roteiro ampliou o nosso olhar, mostrando que a interação cooperativa é a melhor forma de aproximar as gerações.

Este estudo assenta-se também na esperança da construção de uma consciência mais crítica dos processos e mudanças que acompanham o desenvolvimento humano, como forma de tornar os idosos mais ativos para discordarem,

aprovarem, demonstrarem seus sentimentos, resgatarem sua auto-estima, atualizarem-se em termos de padrões sociais, recapacitem-se em relação aos novos conhecimentos e tornarem-se seres participativos da sociedade: Quanto às gerações mais novas, espera-se que a participação em grupos intergeracionais amplie sua consciência do processo de envelhecer e colabore para que, no futuro, haja menos preconceitos e os idosos da vez consigam vivenciar com menos sofrimento o seu processo do envelhecimento.

### Nota

<sup>1</sup> Trabalho apresentado por Cristina R. Lima no II Colóquio sobre Educação Sócio-Comunitária – Novembro, 2007, tendo por base a sua Dissertação de Mestrado em Gerontologia, apresentada à UNICAMP/Campinas-SP, 2007. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zula Garcia Giglio.

### Referências bibliográficas

- BROTTO, F. O. *Circulando Cooperação*. Santos: Projeto Cooperação, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Jogos Cooperativos: O Jogo e esporte como exercício de cidadania*. Campinas, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar!* Santos: Projeto Cooperação, 1997.
- CACHIONI, M. e Néri, A L Educação e velhice bem-sucedida no contexto das Universidades da Terceira Idade. In: NERI, A. L.; YASSUDA, M. S.; CACHIONI, M. (Orgs.). *Velhice bem-sucedida. Aspectos cognitivos e afetivos*. Campinas: Papyrus, p. 29-50. 2005.

- DEBERT, G.G. *A reinvenção da velhice*. São Paulo: EDUSP, 2004.
- GIGLIO, Z.G.: Transdisciplinaridade: porque rima com Criatividade. *Boletim eletrônico da CRIABRASILIS – Associação Brasileira de Criatividade*. Fevereiro de 2006.
- KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: S. Stainback (Org.). *Inclusão um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 21-34.
- LIMA, M. P. *Gerontologia Educacional*. Uma Pedagogia Específica para o Idoso. Uma Nova Concepção de Velhice. São Paulo: São Paulo, 2001.
- MAÇADA, D. L.; TIJIBOY, A.V. A Cooperação/Colaboração em Ambientes Telemáticos, parte integrante do artigo: A colaboração e a Cooperação Via Internet nas organizações. *Anais do 21.º Encontro da ENAMPAD*. Rio das Pedras. Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <<http://www.niee.ufrgs.br/cursos/topicos-ie/ana/coop2.htm>>. Acesso em: 24 mar. 2006.
- MONERO, C.; GISBERT, D.D. *Tramas: Procedimentos para a Aprendizagem Cooperativa*. Porto Alegre: ArtMed, 2005.
- MORAGAS, R. M. *Gerontologia Social: Envelhecimento e Qualidade de Vida*. São Paulo: Paulinas. 1997.
- NERI, A.L. *Qualidade de vida e idade madura*. Campinas: Papyrus, 2002.
- PARK M. B.; FERNANDES R.S.; CARNICEL A. *Palavras-chave em Educação Não-Formal*. Campinas/Holambra: Setembro/UNICAMP/CMU, 2007.
- STAINBACK S.; STAINBACK W. *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. *Revista Saúde Pública*. v. 39, n. 3. São Paulo, 2005, p. 507-514.

\_\_\_\_\_. *Tratado da Metodologia da Pesquisa Clínico-Qualitativa*.  
Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

UHLBERG, P. *Why Study Age Integration?* The Gerontologist.  
v. 40, n. 3, 2000, p. 261-264.

UNESCO – HATTON-YEO, A. *Intergenerational Programs:*  
public policy and research implications. An Intergenerational  
Perspective. The UNESCO Institute for Education. The Beth  
Johnson Foundation. 2000.



# Educação Sócio-Comunitária no Atendimento às Demandas da EJA na Cidade de Campinas-SP

## Education Communitarian- partner in the service to the demands of the EJA in the city of Campinas-SP

### **Paulo Gomes Lima**

Diretor Educacional da FUMEC – Fundação Municipal  
para Educação Comunitária da cidade de Campinas-SP  
Professor universitário do UNASP  
– Centro Universitário Adventista de São Paulo-SP  
Doutor em Educação Escolar pela UNESP de Araraquara-SP

### **Noêmia de Carvalho Garrido**

Diretora Educacional da FUMEC - Fundação Municipal para Educação  
Comunitária da cidade de Campinas-SP  
Professora da CEPROCAMP/SP; mestranda em Educação Sócio-Comuni-  
tária pelo UNISAL/Americana-SP

### **Denise Travassos Marques**

Professora de Educação de Jovens e Adultos – EJA/FUMEC – Campinas-SP

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007  
Educação Sócio-Comunitária no Atendimento às Demandas da EJA na Cidade de Campinas/SP – pp. 165-195  
LIMA, P. G. / GARRIDO, N. de C. / MARQUES, D. T. / DIA, E. C. de O. / ALVES, G. /  
LIMA, M. I. P. / CONCETTA, S. L. / GONÇALVES, S. T. da S. / SILVA, S. P.

165

### **Ester Costa de Oliveira Dia**

Professora de Educação de Jovens e Adultos – EJA/FUMEC – Campinas-SP

### **Giovana Alves**

Professora de Educação de Jovens e Adultos – EJA/FUMEC – Campinas-SP

### **Maria Idalba Pereira Lima**

Professora de Educação de Jovens e Adultos – EJA/FUMEC – Campinas-SP

### **Simone Lúcia Concetta**

Professora de Educação de Jovens e Adultos – EJA/FUMEC – Campinas-SP

### **Solange Teresinha da Silva Gonçalves**

Professora de Educação de Jovens e Adultos – EJA/FUMEC – Campinas-SP

### **Sueli Peixoto Silva**

Professora de Educação de Jovens e Adultos – EJA/FUMEC – Campinas-SP

## **Resumo**

Este artigo trata-se de relatos de experiências de professores de Educação de Jovens e Adultos da Fundação Municipal de Educação Comunitária (FUMEC/Campinas-SP) e de sua ênfase no atendimento às demandas sócio-comunitárias, destacando-se o posicionamento do educador enquanto intelectual orgânico que pode ou não possibilitar o despertar de consciências no processo de transformação social. Entendemos como departamento de consciência a relação de reapropriação ou ressignificação da realidade dos atores sociais por meio das leituras de seu imaginário social articuladas às intervenções possíveis na concretude e ambiência cotidiana, que não podem prescindir

de uma pontuação crítica e desveladora dos interesses de classes sociais na relação opressor/oprimido e das necessidades infra-estruturais dos grupos sociais.

### **Palavras-chave**

Educação Sócio-Comunitária – Educação de Jovens e Adultos – Transformação Social.

### **Abstract**

Reports of teachers' of Education of Youths experiences and adults of the Municipal Foundation of Community Education (FUMEC/Campinas-SP) and of your emphasis in the attendance to the partner-community demands, standing out the educator's positioning while organic intellectual that can or not to make possible the awakening of conscience the relationship of significance of the social actors' reality through the readings of your imaginary one social articulate to the possible interventions in the daily life, that cannot do without of a critical punctuation of the interests of social classes in the relationship oppressor-oppressed and of the infra-structural needs of the social groups.

### **Keywords**

Social-Communitarian Education – Education of Youths and Adults – Social Transformation.

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007  
Educação Sócio-Comunitária no Atendimento às Demandas da EJA na Cidade de Campinas/SP – pp. 165-195  
LIMA, P. G. / GARRIDO, N. de C. / MARQUES, D. T. / DIA, E. C. de O. / ALVES, G. /  
LIMA, M. I. P. / CONCETTA, S. L. / GONÇALVES, S. T. da S. / SILVA, S. P.

167

## Introdução

Entendemos a Educação Sócio-Comunitária como a construção de um processo histórico que tem sido buscada como despertar dos interesses das classes desfavorecidas em relação às ideologias hegemônicas que estruturam sua base de sustentação e legitimidade na lógica capitalista de mercado. Nesse sentido, por conta das denúncias, iniciativas, lutas históricas, encaminhamentos de cunho teórico-prático e materializados nas manifestações e investidas concretas na formação para cidadania, principalmente nas últimas décadas do século XX e na contemporaneidade, asseveramos a Educação Sócio-Comunitária como uma construção que de fato existe e que pode ser acrescentada de outros e novos contornos para uma consecução mais democrática e ampla do que se entende como justiça social propriamente dita.

A discussão do que defendemos no trabalho desenvolvido com Educação de Jovens e Adultos na FUMEC parte de um foco, não meramente pragmático e utilitarista ou mesmo como resultante de um dispositivo legal determinado de cima para baixo, mas como fruto de uma discussão e reivindicação social e comunitária sobre o despertar de uma possibilidade, dentre as distintas modalidades, da consciência da busca pelo direito cidadão, orientado pela escola, mesmo que não contemplada como formal. Embora a EJA tenha a sua referenciação de trabalho e objetivos estruturados para a formação e recuperação de estudos de pessoas que não conseguiram concluir sua escolaridade em idade convencional, é caracterizada como não-formal, uma vez que não segue o mesmo itinerário e

status da educação dita formal, principalmente no que diz respeito à Fundação Municipal de Educação Comunitária de Campinas-SP que, utiliza-se espaços de diferenciados para o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos, conforme o interesse e demanda social.

Certamente esta temática apresenta olhares ora polarizados na defesa de uma educação social, mas não comunitária e de uma comunitária, mas não social, ou mesmo na insistência de diferenciação de categorias chegando-se até a conclusão de que a Educação Sócio-Comunitária é uma utopia desejada. Indubitavelmente os interesses que mobilizam as organizações de forma geral, citando as de “Terceiro Setor” como exemplo, podem defender ações pontuais quanto às manifestações sociais possíveis quer seja em nível de preparação para o trabalho, quer seja como maneira de conscientização dos direitos civis e trabalhistas e outros como também interesses ideológicos particularistas. Isto é um risco presenciado e vivido dia após dia por todos na contemporaneidade que, de fato algum, cala ou inibe as manifestações comprometidas com a transformação social e comunitária empreendidas e fruto da luta de muitas vezes que surgem da denúncia e de ações concretas que, em maior ou menor grau primam por uma educação diferenciada. Esta tem sido a busca da FUMEC nestes vinte anos de existência que, surgiu não de uma visão particularizada ou pontuada por ideologia em sentido restrito, mas como resultado de esforços multidimensionais de uma consciência política do povo e de intelectuais orgânicos que orientaram o seu processo. A nossa postulação, enquanto fundação comunitária e, portanto, social vincula-se aos interesses reais de

peças concretas e que devem ser respeitadas como cidadãos, bem como orientadas para o seu despertar relacional de um imaginário do senso comum para a conscientização e reivindicação de uma dialética do concreto materializada no respeito e cumprimento dos seus direitos e na consecução do exercício da cidadania por meio de voz, voto e voto.

Sob esta perspectiva o desdobramento de nosso trabalho foi concebido em sete seções, a saber:

- a) EJA: situando a área e importância no contexto brasileiro.
- b) A EJA na experiência da FUMEC e espaços utilizados.
- c) Identificando os alunos da EJA/FUMEC.
- d) A sensibilização do olhar no tratamento dos alunos EJA/FUMEC.
- e) Intervenções pedagógicas na EJA/FUMEC;
- f) Projetos pedagógicos e situações concretas significativas.
- g) Educação Sócio-Comunitária FUMEC: um objeto em construção.

## 1. EJA: Situando a área e importância no contexto brasileiro

As discussões em torno da Educação de Jovens e Adultos em nível internacional em maior ou menor grau não é objeto de discussão das últimas décadas, mas ao mesmo tempo, ainda não se pode falar em EJA como uma categoria construída tal qual como a conhecemos hoje no Brasil. Por

ocasião do término da II Guerra Mundial as discussões sobre a temática tornaram-se efervescentes ampliando-se e possibilitando norteamentos para esta modalidade em nível de Brasil. O itinerário histórico das discussões sobre EJA se orienta pelo seguinte delineamento:

**1.ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos** – Copenhague – 1949 (paralela e fora da escola).

**2.ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos** – Montreal – 1963 (continuação da educação formal e educação de base).

**3.ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos** – Tóquio – 1972 (suplência da educação formal).

**4.ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos** – Paris – 1985 (implode o conceito de EJA como um todo, ênfase na educação da família, da mulher etc).

**Conferência Mundial sobre Educação para Todos** – Tailândia – 1990 (a EJA passou a ser considerada como educação básica não dissociada da alfabetização, mas não se confundindo necessariamente com ela).

Nos entremeios deste quadro estão dispostas as transformações sociais sobre os arranjos do mundo capitalista e da demanda pela formação de um “tipo” de cidadão preparado para a execução dos pressupostos neoliberais, velados ou cognominados com nomenclaturas de cunho político como “qualificação”, “empreendedorismo”, “produtividade”, “vinculação e aproveitamento de talentos ao mercado”. A este respeito Lima (op. cit, p. 217-218) observa que a estruturação econômica nos países capitalistas assume

essa lógica de polarização entre classes sociais, predominando um discurso neoliberal que, embora não seja tão explícito quanto aos seus objetivos reais (por conveniência), é coerente em relação à defesa de seu ideário, obviamente de forma velada. Desta forma, a geração das desigualdades, fome, desemprego, preconceitos são temas amplamente discutidos na sociedade mundial como fatores agravantes do desenvolvimento econômico, subtraindo possibilidades de uma sociedade que deve primar pela redistribuição de renda e a promoção da justiça social. Este se tornou, a partir da década de 1990, o ponto nodal do discurso neoliberal, cuja viabilização se daria por conta da ruptura das economias nacionalistas, ratificando a internacionalização da mesma – mas entre os muitos sentidos dos discursos, cuja proposta neoliberal do capitalismo moderno explicita-se no combate a todas as formas de degradação da pessoa humana e sua respectiva valorização como cidadão do mundo, delinea-se o desvelamento de uma análise mais proximal deste quadro em, pelo menos, sete traços que denunciam esta lógica capitalista, cujos objetivos implícitos são perceptíveis na advocacia de interesses particularizados, conforme enumera em Lima (op. cit., p. 218):

- 1) O desemprego tornou-se estrutural, deixando de ser acidental ou expressão de uma crise conjuntural, porque a forma contemporânea do capitalismo, ao contrário de sua forma clássica, não opera por inclusão de toda a sociedade no mercado de trabalho e de consumo, mas por exclusão. Essa exclusão se faz não só pela introdução da automação, mas também pela

velocidade da rotatividade da mão-de-obra que se torna desqualificada e obsoleta muito rapidamente em decorrência da velocidade das mudanças tecnológicas. Como conseqüência, tem-se a perda de poder dos sindicatos e o aumento da pobreza absoluta (na América Latina há 196 milhões de pessoas abaixo da linha da pobreza).

- 2) O monetarismo e o capital financeiro tornaram-se o coração e o centro nervoso do capitalismo, ampliando a desvalorização do trabalho produtivo e privilegiando a mais abstrata e fetichismo das mercadorias, o dinheiro (em um dia a bolsa de valores de N.Y. ou de Londres é capaz de negociar montantes de dinheiro equivalente ao PIB anual do Brasil ou da Argentina). O poderio do capital financeiro determina, diariamente, as políticas dos vários Estados porque estes, sobretudo os do Terceiro Mundo, dependem da vontade dos bancos e financeiras de transferir periodicamente os recursos para um determinado país, abandonando outro.
- 3) A terceirização, isto é, o aumento do setor de serviços, tornou-se estrutural, deixando de ser um suplemento à produção visto que, agora, a produção não mais se realiza sob a antiga forma fordista das grandes plantas industriais que concentravam todas as etapas da produção – da aquisição da matéria-prima à distribuição dos produtos-, mas opera por fragmentação e dispersão de todas as esferas e etapas da produção, com a compra de serviços no mundo inteiro. Como conseqüência, desaparecem todos os referen-

ciais materiais que permitiam à classe operária perceber-se como classe e lutar como classe social, enfraquecendo-se ao se dispersar nas pequenas unidades terceirizadas espalhadas pelo planeta.

- 4) A ciência e a tecnologia tornaram-se forças produtivas, deixando de ser mero suporte do capital para se converter em agentes de acumulação. Conseqüentemente, mudou o modo de inserção dos cientistas e técnicos na sociedade uma vez que se tornaram agentes econômicos diretos, e a força e o poder capitalistas encontram-se no monopólio dos conhecimentos e da informação.
- 5) Diferentemente da forma Keynesiana e social-democrata que, desde a pós-Segunda Guerra, havia definido o Estado como agente econômico para regulação do mercado e agente fiscal que emprega a tributação para promover investimentos nas políticas de direitos sociais, agora o capitalismo dispensa e rejeita a presença estatal não só no mercado, mas também nas políticas sociais, de sorte que a privatização tanto de empresas quanto de serviços públicos também tornou-se estrutural. Disso resulta que a idéia de direitos sociais como pressuposto e garantia dos direitos civis ou políticos tende a desaparecer, porque o que era um direito converte-se num serviço privado regulado pelo mercado e, portanto, torna-se uma mercadoria a que têm acesso apenas os que têm poder aquisitivo para adquiri-la.
- 6) A transnacionalização da economia torna desnecessária a figura do Estado Nacional como enclave

territorial para o capital e dispensa as formas clássicas do imperialismo (colonialismo político-militar, geopolítica de áreas de influência etc.), de sorte que o centro econômico, jurídico e político planetário encontra-se no FMI e no Banco Mundial. Estes operam com um único dogma, proposto pelo grupo fundador do neoliberalismo, qual seja: estabilidade econômica e corte do déficit público.

- 7) A distinção entre países de Primeiro e Terceiro Mundo tende a ser substituída pela existência, em cada país, de uma divisão entre bolsões de riqueza absoluta e de miséria absoluta, isto é, a polarização de classes aparece como polarização entre a opulência absoluta e a indigência absoluta. Há em cada país um “primeiro mundo” (...) A diferença está apenas no número de pessoas que, em cada um deles, pertence a um dos “mundos”, em função dos dispositivos sociais e legais de distribuição de renda, garantia de direitos sociais consolidados e da política tributária (o grosso do capital não vem do capital, mas do trabalho e do consumo).

Por meio do desvelamento desta realidade, no caso brasileiro, especificamente tomando a EJA como fio condutor, observamos que o olhar neoliberal desenvolvido com certo “sucesso” no Brasil não passou despercebido, pois por meio de algumas vozes, no mesmo período dentre elas a mais conhecida na pessoa de Paulo Freire, farão substancial eco na denúncia do jogo político e da necessidade de apropriação do real pelos professores, pelos cidadãos e sociedade em geral

no combate às formas de expropriação do trabalho e dos direitos sociais. De forma paralela ao desdobramento da EJA em nível mundial, no caso brasileiro ela seguirá a seguinte orientação:

- O Brasil a partir da década de 40 promove seminários e encontros nacionais sobre Educação de Adultos.
- Entre o final da década de 1960 e 1970, o trabalho de Paulo Freire é conhecido, mas não amplamente divulgado, mesmo porque os interesses ideológicos da governança da época divergiam de seus pressupostos concretos.
- Na década de 1970 é criado o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização, mas sem a orientação freireana, considerada subversiva).
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71 implanta o Ensino Supletivo, EJA como direito de cidadania.
- Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 - apresenta avanços na EJA. “a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Enfim, a LDB garante a EJA como parte “constitutiva do sistema regular de ensino que propicia a educação básica” (Ver artigos 4º e 5º).

A EJA no Brasil toma um outro sentido com a revisitação das obras e contribuições de Paulo Freire nas décadas de 80 e 90. Freire propõe uma educação problematizada, balizada pelo respeito, pelo diálogo e pela construção do conhecimento, explorando-se a criticidade, a

criatividade dos alunos, instrumentalizando-os para o exercício da cidadania propriamente dita, pois teriam como reivindicar sua libertação da opressão, do domínio ideológico de interesses sociais particularistas. A EJA, neste sentido, pressupõe um marco referencial para além da formalização da escola, isto é, o conhecimento acerca das descobertas do homem, de suas maneiras históricas de produção, do trabalho e educação, não é um produto acabado, porque sujeito a alterações em épocas distintas, sob perspectivas díspares e com finalidades específicas conforme o imaginário que determinado grupo social tem sobre seu papel: ou de ator que infere e toma a história em suas mãos ou é conduzido por uma outra história que lhe nega mesmo a possibilidade de enxergar os vieses ideológicos em sentido restrito. A EJA/FUMEC defende o despertar e mobilizações de mentes e ações sobre a realidade concreta mediante instrumentalização e reflexão crítica do real como observaremos a seguir.

## 2. A EJA na experiência da FUMEC e espaços utilizados

Na década de 1970, a partir da estruturação do MOBREAL, a Educação de Adultos passa a ser responsabilidade dos municípios e o analfabeto é incorporado como objeto de interesse não apenas do governo, representante e impulsionador do desenvolvimento urbano-industrial de então, mas de muitos segmentos sociais. Destas manifestações são destacadas incursões sobre atividades e temáticas em que a valorização do homem enquanto ser social e sua intervenção no real são eixos centrais do equilíbrio e bem-estar social.

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007  
Educação Sócio-Comunitária no Atendimento às Demandas da EJA na Cidade de Campinas/SP – pp. 165-195  
LIMA, P. G. / GARRIDO, N. de C. / MARQUES, D. T. / DIA, E. C. de O. / ALVES, G. /  
LIMA, M. I. P. / CONCETTA, S. L. / GONÇALVES, S. T. da S. / SILVA, S. P.

177

Neste prisma, entretanto, não são constituídos significativos esforços no sentido de considerar a educação sob o ponto de vista crítico. Se por um lado as idéias de Paulo Freire começaram a ganhar destaque no sentido de uma educação transformadora em relação à educação de adultos, por outro foram rechaçadas pelo militarismo por representarem um contra-discurso do ideário defendido pelo centro irradiador do poder. Com uma estruturação e projeto pedagógico destituídos de sentido e finalidades em 1984, o MOBREAL cai junto com o regime militar. Mas, se a princípio foram frustradas as contribuições de Paulo Freire, pós regime militar são reacendidas algumas discussões e referenciais da intervenção pedagógica por meio do real.

Disso resulta que em 25.11.1985 com a Nova República nasce a Fundação Educar e com ela pressupostos diferenciados para uma educação que contemplava diretrizes para os jovens e adultos. Os antigos objetivos do MOBREAL são reelaborados e cria-se novos programas para EJA. Através de uma comissão composta por distintos representantes da educação nacional, foi elaborado um documento que determinou as diretrizes político-pedagógico da Fundação Educar. O programa se diferenciava do regular, pois tinha característica de suplência, com seriação específica e maleabilidade quanto à matrícula, o que para a educação nacional na época era um avanço. Tais discussões ganharam espaços de discussão em todo o Brasil e em especial em Campinas-SP, pois em 16.10.1987 através da Lei n.º 5830 com amparo naquele momento do Conselho Federal de Educação é instituída a Fundação Municipal Para Educação Comunitária – FUMEC. O objetivo geral da nova fundação era

inovador bem como sua base filosófica e praxiológica, centrada no trabalho do brasileiro Paulo Freire, a saber: desenvolver atividades educacionais básicas seguindo a orientação comunitária devendo contemplando as seguintes diretrizes:

- a) Um processo educativo comprometido com os princípios de liberdade, da democracia do bem comum e de repúdio a todas as formas de discriminações.
- b) Formação prévia do agente de educação através dos encontros mensais com treinamento pedagógico voltado ao aperfeiçoamento da Educação Comunitária, não exigindo do agente de educação, a princípio, uma escolaridade específica.

Deste primeiro olhar foram listados princípios educativos, voltados para as finalidades da recém inaugurada FUMEC, cujos pioneiros foram identificados entre profissionais da rede municipal do ensino de Campinas, dentre eles destacamos:

- a) Considerar o aluno co-participante do processo ensino/aprendizagem, visando colaborar no desenvolvimento de sua capacidade de reflexão e crítica, contribuindo para a formação de maior autonomia na busca de interesses de si e do outro, na constituição da referenciação comunitária.
- b) Considerar a realidade sócio-econômica do aluno de classes desfavorecidas, bem como a exploração de instrumentalização que lhe possibilitasse uma intervenção crítica para e por meio do mundo do trabalho. Neste sentido ganham relevo as incursões em sentido formativo.

Por representar um investimento pioneiro no Brasil em nível municipal, a FUMEC foi se firmando como instituição sócio-comunitária necessitando de maior sistematização profissional no atendimento às crescentes demandas que se fizeram desde a sua fundação. Por esta solicitação, três anos depois requeria-se, dentre outros, que os profissionais em educação de jovens e adultos apresentassem formação para o magistério e que fosse construído um quadro de pessoal permanente para a fundação. Assim, em 1990 foi realizado o primeiro concurso público para seleção de professores, agentes de apoio (serventes), guardas e auxiliares administrativos para a FUMEC, passa-se a exigir, título de professor (mínimo, o magistério) para ministrar aula.

Em 1991, a FUMEC que até então era considerada uma Fundação Mista, foi transformada em uma Fundação Pública e a partir de 24.12.1991 os profissionais passaram a ser beneficiados com a Lei Municipal n.º 1399/55 (Estatuto dos Funcionários Públicos Municipal de Campinas). Por ocasião desta lei fora criado para formação continuada de professores o cargo de coordenador pedagógico. No ano seguinte (1992), o programa de atendimento de educação de jovens e adultos, denominado Suplência I, atinge aproximadamente 4.500 alunos, distribuídos em mais de 200 classes, instalados em escolas municipais e estaduais, sociedades amigos de bairros, igrejas, e nos mais diferentes espaços onde houvesse demanda. Ainda nesse mesmo ano houve o segundo concurso para professores e funcionários ingressantes na Fundação.

As devolutivas em nível de participação popular foram certamente significativas, solicitando uma organização normativa, por isso em 1993 foi elaborado o Regimento

escolar para determinar o funcionamento dos núcleos de atendimento à Educação de Jovens e Adultos, com base na Constituição do Estado de São Paulo, na Lei Orgânica do Município, nas Diretrizes e Bases de Educação Nacional, nos Estatutos da Criança e do Adolescente e na Legislação do ensino vigente. Com base nos documentos consultados, ficou determinado que a idade mínima para matrícula dos alunos em EJA I (1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série) seria de 14 anos. Considerou-se também no regimento o certificado de conclusão para o aluno aprovado no Programa de Educação Básica (PEB), nas três etapas do curso (PEB 1, 2 e 3). Desde então, a FUMEC tem desenvolvido a defesa de EJA comprometida com a transformação social não apenas em nível de discussão ou elucubração filosófica, mas por meio da realidade para a concretude, isto é, a crítica dos meios de produção, da força de trabalho sem dessituar o momento histórico e os condicionantes sociais e político-econômicos do cotidiano, não a crítica pela crítica, mas a busca pela transformação a partir de uma leitura mais afincada da realidade. Veja o quadro1:

### Quadro 1 A FUMEC em números no século XXI

NAED	Norte	Sul	Leste	Sudoeste	Noroeste	TOTAL
UEs	30	33	23	42	24	152
SALAS	62	71	53	87	43	316
ALUNOS	1166	1447	861	1608	881	<b>5963</b>

**Fonte:** Coordenadoria do Programa de Educação de Jovens e Adultos/FUMEC – Dados de 2006.

Se em nível de demanda, abertura de salas e inauguração de novas unidades o crescimento foi significativo, também o foi na ampliação do corpo docente. Pela própria organização e pressupostos que sustentam a FUMEC, todos os atores sociais da Fundação participam democraticamente da vida e projetos sócio-comunitários arrolados com e para a demanda social. Vale observar o significativo número de pessoal empenhados na EJA/FUMEC:

## Quadro 2 Distribuição de Pessoal – Janeiro de 2007

NAEDS	Salas	Dir. Ed.	Dir. Ed. Subst.	Profs. Efetivos	F.A.	R.J.
Norte	58	3		58		
Sul	65	2		65		
Leste	42	3		41		1
Noroeste	51	2		51		
Sudoeste	76	3		63	3	
<b>TOTAL</b>	<b>292</b>	<b>13</b>	<b>6</b>	<b>288</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
Afastados ..... 20 Licença para tratamento de saúde ..... 06 Servidores limitados ou readaptados ..... 05 Outros locais ..... 09 Legenda: <b>NAED:</b> ..... Núcleo de Ação Educacional Descentralizado <b>DIR. ED.:</b> ..... Diretores Educacionais <b>F A :</b> ..... Função Atividade <b>DIR. ED. SUBST.:</b> ..... Diretores Educacionais Substitutos <b>R.J:</b> ..... Reintegrado Judicialmente						

**Fonte:** Coordenadoria do Programa de Educação de Jovens e adultos EJA/FUMEC – Dados de 2007.

Em relação ao número de alunos concluintes a FUMEC a cada ano a FUMEC tem contribuído de forma marcante, não somente pela quantidade de egressos, mas principalmente pelo compromisso com a formação do cidadão, expresso na autonomia e meios do trabalho docente e encaminhamentos sociais. Por meio do quadro abaixo podemos constatar o número total de concluintes:

### Quadro 3

<b>Número Total de Concluintes 2006</b>	
1.º Semestre	283
2.º Semestre	658
<b>TOTAL</b>	<b>941</b>

**Fonte:** Coordenadoria do Programa de Educação de Jovens e adultos EJA/FUMEC – Dados de 2006

### 3. Identificando os alunos da EJA/FUMEC

Em sua maioria os alunos da EJA/FUMEC são oriundos de outras regiões do Brasil, como se seguem:

- Região nordeste principalmente Ceará e Bahia.
- Região sudeste: Minas Gerais.
- Região sul: Paraná.
- Região norte, sudeste (com exceção de MG) e centro oeste: em menor número de representantes.

No levantamento de motivos pelos quais estas pessoas migraram para Campinas-SP, a que predomina é a busca por trabalho e melhores condições de vida para a família, em se

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007  
Educação Sócio-Comunitária no Atendimento às Demandas da EJA na Cidade de Campinas/SP – pp. 165-195  
LIMA, P. G. / GARRIDO, N. de C. / MARQUES, D. T. / DIA, E. C. de O. / ALVES, G. /  
LIMA, M. I. P. / CONCETTA, S. L. / GONÇALVES, S. T. da S. / SILVA, S. P.

tratando de sobrevivência mesmo e fuga de uma linha de pobreza considerável. Os alunos são identificados por grupos de adolescentes, jovens, idosos e alunos especiais:

- a) Os adolescentes: pessoas que não conseguiram se alfabetizar no tempo especificado legalmente ou que se evadiram da escola para trabalhar ou ainda tiveram dificuldades para aprender e acabaram excluídos da escola.
- b) Jovens: as suas afirmações são de que não estudaram porque precisavam trabalhar. Saíram de suas cidades em busca de melhores condições de vida. Em Campinas descobriram que para conseguirem uma boa qualificação profissional precisavam do estudo.
- c) Idosos: buscam a FUMEC para se socializar e aprender o “básico”: “Ler, escrever e fazer conta”. Não estudaram por vários motivos, dentre eles porque precisavam trabalhar quando crianças, porque os pais não permitiram ou ainda porque moravam em lugares onde não havia escola.
- d) Alunos especiais: foram rejeitados pela escola “normal”, não conseguiram a oportunidade da escolarização formal e buscam na FUMEC uma possibilidade de socialização.

Esta pluridiversidade solicita do professor um olhar mais acurado na forma de tratamento com os discentes no sentido de acolhê-los e considerar as finalidades centrais da Educação Sócio-Comunitária da FUMEC: educação para a transformação social.

#### **4. A sensibilização do olhar no tratamento dos alunos EJA/FUMEC**

Quando nos referimos à necessidade de sensibilização do olhar em relação ao público atendido, queremos enfatizar o grau de comprometimento de cada professor que trabalha com EJA/FUMEC. Não é possível desenvolver um trabalho meramente formal com nossos alunos dadas as suas origens, as peculiaridades de suas histórias de vida e os seus propósitos individuais e da coletividade de que participam.

Nessa direção empenhamo-nos em desenvolver a sensibilização do olhar pedagógico por meio do trabalho com a identidade do aluno (quem é, o que pretende, como entende a sociedade, o que espera para si e para o seu país e maneiras possíveis de contribuir para..., resgate da história de cada um, estabelecimento de relação de confiança), relação aluno/professor/aluno (conhecer o domínio que o aluno tem da realidade; identificar o conhecimento de lecto-escrita que o aluno reúne; valorização do discente e estímulo à consecução de seus objetivos); perfil do profissional EJA/FUMEC (trabalho livre de preconceitos, considerar a realidade social e vivida como objeto em evidência e geradores de formação de cidadania e possibilidade de currículo, trabalho com a diversidade); perseverança, comprometimento e amor ao próximo.

#### **5. Relatos de situações significativas: percepções e vivências de professores de EJA/FUMEC**

Entendemos que podemos tirar muito proveito de situações de aprendizagem por meio das interlocuções com

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007  
Educação Sócio-Comunitária no Atendimento às Demandas da EJA na Cidade de Campinas/SP – pp. 165-195  
LIMA, P. G. / GARRIDO, N. de C. / MARQUES, D. T. / DIA, E. C. de O. / ALVES, G. /  
LIMA, M. I. P. / CONCETTA, S. L. / GONÇALVES, S. T. da S. / SILVA, S. P.

185

os atores sociais que vivenciam uma história de vida, particularmente na área de Educação de Jovens e Adultos, que trabalham a ambiência social como foco gerador e objeto de problematização dos interesses de todos e de cada um. Destacamos nessa direção os professores da FUMEC na exposição de enquetes sobre sua atuação, percepção do imaginário social dos alunos, intervenções pedagógicas e projetos oriundos das preocupações sociais coletivas. Tendo em vista o propósito deste trabalho selecionamos três enquetes tomando a experiência de professoras da EJA/FUMEC como referencial e que transcreveremos na íntegra. Iniciaremos com a percepção da professora Ester sobre o desdobramento do seu trabalho, ao qual denominamos: 1) O conhecimento de si e do outro na EJA/FUMEC. Em seguida, por meio da contribuição da professora Sueli, observaremos algumas das possíveis intervenções pedagógicas por meio de projetos, enquete que denominamos de: 2) Um exemplo de construção de projeto com EJA. E, finalmente, explicitaremos o trabalho pedagógico com a realidade vivida por meio da contribuição da professora Idalba, o qual denominamos: 3) Explorando a matemática na EJA/FUMEC.

*a) Enquete 1: O conhecimento de si e do outro na EJA/FUMEC*

Trabalhar com EJA/FUMEC é gratificante porque ao mesmo tempo que ensinamos também aprendemos e este adulto depois de anos longe da escola ou até mesmo de nunca ter freqüentando uma, quando vem, a valoriza sentindo-se ou despertando-se para a realidade que o cerca. Nesse caso, a busca pelo aprender a ler e escrever tem uma motivação

especial e o relacionamento do professor com aluno e vice-versa é baseado em respeito recíproco. Destacamos o olhar do aluno acerca do respeito para com o professor, confiando em sua autoridade e sensibilidade para apreender muito mais do que as “lições” diárias e a cada passo desta aproximação vão acontecendo novas possibilidades de aprendizagens. Na tentativa de transformar esta situação de “cegueira” (como diz uma aluna: uma pessoa que não sabe ler é um cego, em qualquer lugar tem que ser guiada) dentro do mundo letrado é que utilizamos alguns recursos didáticos que servem de referências para as aulas: receitas de culinária, oficinas de fuxico e bonecas, textos poéticos, trabalhos cujo foco principal é a identidade e cidadania.

Além de possibilitar ao educando a descoberta de suas potencialidades através do resgate de suas histórias de vida, descobrimos muitas coisas tais como:

- *Alguns nunca foram ao shopping.*
- *Outros não conhecem cinema.*
- *Não conhecem praia e outros...*

### ***Algumas dificuldades vivenciadas***

Como não temos ônibus disponível para levarmos os alunos para passearem, fizemos um bazar, uma festa da pizza e com o dinheiro arrecadado alugamos dois ônibus: um com destino ao Shopping D. Pedro e o outro ao Zoológico de Americana. Nos passeios fomos registrando por meio de fotos e escritas a emoção dos alunos. Apesar das dificuldades no sentido de reunir recursos financeiros, o resultado vai além da socialização, pois também são aproveitados como conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Em relação aos

materiais necessários ao trabalho pedagógico, não disponibilizamos de abundância de recursos: algumas carteiras não apresentam uma estrutura anatomizada. Sentimos que em nível de Brasil a EJA ainda é muito teórica, mas sabemos que estamos dando uma passo significativo na materialização de políticas públicas em EJA. No trabalho com EJA é necessário que criemos um ambiente feliz, agradável e próprio para que estes alunos sintam-se atores sociais que mobilizam a história. Neste caminho o papel do professor é um indicador indispensável: “O exemplo não é a melhor maneira de exercer uma influência profunda e duradoura sobre as pessoas. É a única” (Autor desconhecido). (Prof.<sup>a</sup> Ester Costa de Oliveira Dias – EJA I- FUMEC – PEB 1 e 2.)

*b) Enquete 2: Um exemplo de construção de projeto com EJA*

A escolha do projeto “Meio Ambiente” surgiu com o objetivo de propiciar aos educandos a reflexão da importância que tem o planeta em nossas vidas, bem como a participação e contribuição de todos para a conservação do meio ambiente.

Queremos que todos os alunos se tornem sensíveis aos problemas do planeta e possam ser atuantes e solidários às questões ambientais.

A escola sendo um espaço de transformação dos valores do conhecimento e da cultura o assunto reciclagem tornou-se fundamental, pois os alunos refletem e se envolvem, colocando suas experiências da vida prática. Alguns alunos já fazem esse trabalho e têm até como profissão “catadores de materiais reciclados,” renda essa que se reverte em sustento de suas famílias.

Nas aulas o professor apresenta situações diversifi-



outros tipos de animais e objetos desencadeando um processo de interdisciplinaridade, interligando as diferentes áreas do conhecimento tais como: trabalhar medidas, quantidades, mapas das regiões e outras.

Relacionado à atividade artística, foram confeccionados palhaços com tampinhas de garrafas pet, copinho de iogurte, tampa de amaciante etc. Os alunos embora sejam adultos gostaram da atividade e levaram para os filhos, netos e sobrinhos ou como presente para outros parentes. Quanto à avaliação do projeto “Meio Ambiente”, foi considerado todo o envolvimento dos alunos sobre o tema e atividades desenvolvidas em sala de aula, mudanças de posturas com relação ao tratado e utilização dos bens naturais como: água e energia elétrica, produções de textos como o depoimento da aluna Maria Luiza: “Eu achei muito importante esse projeto pois não devemos poluir o meio ambiente, pois precisamos do ar dos pássaros para nos alegrar. O meio ambiente é muito importante para nós, aprendi como é bom fazer o trabalho sobre o ambiente, a gente aprende muito. O lixo que se acumula no chão, deixa o lugar com aparência triste, feio e abandonado”. (Prof.<sup>a</sup> Sueli Peixoto Silva – EJA I- FUMEC – PEB 3.)

*c) Enquete 3: Explorando a matemática na EJA/FUMEC*

O relato de experiência de estudo de matemática que apresento aqui tem pôr objetivo apontar ao aluno algumas situações do dia-a-dia em que a matemática está presente. Mostra também que o contato com essas situações o aproxima da matemática, embora muitas vezes ele não perceba. Propicia ao educando o desenvolvimento de

atividades no âmbito de alguns eixos temáticos da matemática. “números e operações”, “medidas” que estão distribuídos e permeados pelo tratamento da informação.

O desenvolvimento da atividade tem início com a elaboração de um plano para resolver um problema cotidiano, não matemático, e depois convido os alunos a perceberem como é a natureza e depois as transformações realizadas pelo homem decorridas de suas necessidades.

Vale destacar aqui uma forma de intervenção por meio da conta de luz – sua importância e os registros de conteúdos que aparecem no boleto fiscal de pagamento. Falamos de produtos medidos, que podemos conhecer algumas formas de economizar ou evitar desperdício e debatemos a relação entre o desperdício, a relação com o meio ambiente. Depois de um estudo integrado sobre a situação climática do planeta, as notícias do dia-a-dia, os desastres ecológicos causados pela ação do homem no decorrer da história, as propagandas exibidas pela mídia, os recursos naturais, água, as fontes de energia de como é gerada a energia que chega as nossas casas, foi pedido para os alunos que trouxessem algumas contas de luz de suas casas para que fizéssemos um estudo. Após receber as contas, discutimos, vimos as diferenças de uma conta para as outras, fizemos questionamentos sobre os valores e concluímos através das discussões o quanto as contas estavam altas e o quê poderia ser feito para diminuir o valor das mesmas. Citei vários exemplos de como poderíamos tentar fazer para ver se era possível abaixar os valores, (desligar luzes onde não fossem necessárias, desligar aparelhos que não tivessem sendo assistidos, trocar lâmpadas incandescentes por fluorescentes, desligar aparelhos da tomada e não apenas no controle etc.). Passamos para o

estudo matemático da conta de luz. Medidas, valores em reais, informações sobre o consumidor, demonstrativo sobre os impostos, valores de contas anteriores, consumo em kWh, fechamos com problemas envolvendo o sistema monetário brasileiro, adição, subtração, quantidades, seqüências, datas, meses do ano, cálculos de diferentes valores de contas de luz dos alunos e da professora. Fizemos contas no decorrer do ano letivo com estas e outras situações. Quem gasta mais? Quando? Por que ocorre? Quem gastou menos? O que fez? (Obtivemos bastante resultados positivos.)

É importante salientar que em nenhum momento tive a pretensão de esgotar o assunto ou ainda de discorrer de maneira detalhada sobre todas as situações que nos serviram de exemplo de análise. Sabemos que outros casos poderiam ter sido abordados, mas que nem todos podem ser relatados nesse pequeno recorte. Sabemos também que a resolução de problemas não deve ser confundida com uma seção de exercícios, em que estes são resolvidos mediante uma seqüência de fórmulas ou de mecanismos de resoluções: nem com um tópico isolado. Que constitui uma abordagem constantes de investigação em que os alunos são motivados por meio de atividades desafiadoras que lhe são propostas. Pois um problema é visto como fonte geradora de outros problemas e que a aprendizagem no momento das resoluções tem mais importância que o resultado final.

A intenção aqui é apresentar um exemplo de problemática que pode ser estudada ou trabalhada de forma a despertar o interesse dos alunos pelos temas tratados: exercício de cidadania, economizar o pequeno salário do aluno trabalhador, evitar desperdícios em todas as maneiras, contribuir com o meio ambiente para uma melhor qualidade

de vida. Esperando que a partir das proposições apresentadas, tanto o aluno quanto nós professores ampliemos nossas discussões e aprendizados.

Os processos de descobertas acompanham os educandos, ao longo deste trabalho, semeando dúvidas para que o interesse pelo fascinante mundo da investigação seja despertado, uma vez que é exatamente nele que se desenrolam as mais variadas formas nas diferentes áreas do conhecimento. (Prof.<sup>a</sup> Maria Idalba Pereira Lima – EJA I-FUMEC – PEB 1 e 2.)

## Conclusão

Indubitavelmente o trabalho pedagógico por meio da EJA/FUMEC ao longo de 20 anos tem-se caracterizado como uma Educação Sócio-Comunitária, de forma alguma com caráter assistencialista ou meramente supletivo no desdobramento de suas finalidades. Pelo contrário, busca dentro de um campo de atuação específico atender as demandas sociais, enfatizar encaminhamentos que possibilitem ao indivíduo a percepção dos jogos ideológicos que perpassam os condicionantes sócio-históricos e desta maneira tem contribuindo para o crescimento de todos e de cada um.

Nesse sentido, cabe ressaltar o despertar das individualidades, no reconhecimento da importância de cada um como ator, que tem uma história e que pode ser acrescida de outras. Assim, nesse encaminhamento não cabe uma crítica da realidade, tendo em vista o ideal educacional pretendido somente, mas uma educação que acreditamos e

que fazemos no cotidiano por meio de ações concretas. Quando afirmamos que a Educação Sócio-Comunitária é um objeto concreto e também uma possibilidade de construção da cidadania, queríamos situá-la como Educação Não-Formal, sem fragmentá-la em categorias, isto é, evitando o dessecamento e imersão nos labirintos conceituais que se perdem em suas próprias lacunas.

Entendemos que pela intervenção que construímos dia-a-dia pela crítica da vida pela vida, e da crítica das formas expurgas de exploração do homem pelo homem, temos alcançado um espaço considerável de construção da Educação Sócio-Comunitária, que como construção requer sempre outros “tijolos”, outros e novos materiais em sua compleição. Completude? Isto não é fruto e nem propósito terminal da educação em si, dado o seu papel dialético e a busca pela superação dos encontros e desencontros do homem que mobiliza a história e mobiliza-se com a história, pelo contrário, a categoria de construção pode até precisar alguns pontos de partida, mas o de chegada está preposto e proposto na intervenção de uma história concreta, mediada por temporalidades ou perenidades repensadas e reelaboradas consoante o âmbito valorativo.

A FUMEC como um projeto pioneiro em nível de Brasil necessita sem dúvida repensar a cada dia a sua própria prática, necessita revisitar os seus fundamentos conceituais e razão de ser, enquanto promotora de uma educação diferenciada. Carece de recursos, carece de espaço, carece de outras maneiras possíveis de intervenções, mas estamos no caminho. E o grande norteamento de nossa jornada é que, se temos que atravessar as “pontes” sobre as desigualdades sociais primando pela justiça, pelo direito e pelo

respeito do homem como ator de sua história até o outro lado da margem, não podemos esquecer que a consecução de um objetivo só é possível quando todos e cada um significam a realidade no encadeamento de vontades, propósitos e mobilizações coletivas. Acreditamos e vivemos isso.

### Referências bibliográficas

LIMA, Paulo Gomes. *Fundamentos Teóricos e Práticas Pedagógicas*. Engenheiro Coelho/SP: Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Saberes Pedagógicos da Educação Contemporânea*. Engenheiro Coelho/SP: Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2007b.

\_\_\_\_\_. *Unha de Gato em Novelo de Lã ou do Financiamento da Pesquisa Científica e Tecnológica no Governo FHC: o Dito e o Feito no Plano Real (1994-2002)*. Tese de Doutorado. Araraquara/SP: Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho/FCLAR, 2005.

\_\_\_\_\_. *Tendências Paradigmáticas na Pesquisa Educacional*. Artur Nogueira/SP: Amilpress, 2003.



# Uma Proposta de Diálogo Social Através de Serviços de Saúde

## A Proposal of Social Dialog Though Services of Health

### **Maria Regina Marques de Almeida**

Fisioterapeuta, Mestre em Educação para Fisioterapeuta  
– École de Cadres – Université de Lyon I/França  
Especialização em Administração Hospitalar  
– Faculdade de Saúde Pública – USP/SP  
Especialização em Planejamento  
e Gerenciamento em Saúde – PUCCAMP/SP  
Atuação profissional de 1979 a 2003 na PUCCAMP/SP  
E-mail: tataalmeida@yahoo.com.br

### **Rodolfo Fernandes de Oliveira**

Médico homeopata e voluntário do Ambulatório “Ana Simonelli”  
– Jardim Eulina/Campinas-SP

### **Resumo**

O Ambulatório Ana Simonelli tem como objetivo prestar assistência em saúde como um dos fatores de

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007

Uma Proposta de Diálogo Social Através de Serviços de Saúde – pp. 197-212

ALMEIDA, M. R. M. de. / OLIVEIRA, R. F. de.

197

educação e melhoria nas condições de vida da população do Jardim Eulina, em Campinas-SP. Esta proposta de trabalho fundamenta-se no tripé da Instituição Assistencial Dias da Cruz, cuja finalidade é prestar assistência em: educação, em doutrina espírita e em saúde. As ações são terapêuticas e fundamentadas em práticas sócio-educativas em saúde, práticas reeducativas e atendimentos individualizados em diferentes áreas médicas.

### **Palavras-chave**

Voluntariado – Saúde e Educação – Práticas Sócio-Educativas – Doutrina Espírita.

### **Abstract**

The Clinic Ana Simonelli has as objective to give assistance in health as one of the factors of education and improvement in the conditions of life of the population of Jardim Eulina, in Campinas-SP. This proposal of work bases itself on the tripod of the Institution Assistencial Dias da Cruz, whose purpose is to give assistance in: education, spirit doctrine and health. The therapeutic actions and are based on practical partner-educative on Health, re-educative practical and individual attendances in different medical areas.

## Keywords

Voluntary Labor – Health and Education – Practical Partner-Educative - Spirit Doctrine.

## Introdução

Há trinta e três anos, fundamentada no tripé: doutrina espírita, educação e saúde, tem início a Instituição Assistencial Dias da Cruz (IADC), entidade filantrópica fundada pelo médico psiquiatra Dr. Wilson Ferreira de Melo, reconhecida de utilidade pública (municipal, estadual e federal) e filiada à FEAC (Federação das Entidades Assistenciais de Campinas), que visa prestar assistência nestes três aspectos com o objetivo de facilitar o acesso a recursos sociais, que colaborem para o desenvolvimento pessoal e intelectual da população da cidade de Campinas-SP.

A assistência em saúde teve início com a inserção de profissionais voluntários da área de enfermagem, medicina e odontologia, em duas salas de atendimento clínico - odontológico, no espaço sede da instituição, surgindo assim a semente do atual Ambulatório Ana Simonelli.

Em 1996, devido à demanda de atendimento para as crianças em idade pré-escolar, na região do I.A.D.C., inicia-se a Creche “Pingo de Luz”, sob a orientação da Secretaria Municipal de Educação, voltada para a faixa etária de 2 a 5 anos e onze meses.

Devido ao aumento da demanda e à necessidade da população na assistência em saúde, inaugura-se em setembro de 2005 um novo espaço para a prestação de serviços, buscando integrar-se ao Sistema Único de Saúde.

Construído e equipado, em parceria com o Consulado do Japão, em área aproximada de trezentos metros quadrados, proporcionou a ampliação no número de atendimentos e serviços anteriormente ofertados, além de garantir melhoria da qualidade e acesso a tratamentos com Terapias Integrativas e Complementares (Acupuntura, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Homeopatia, Medicina Tradicional Chinesa, Psicologia, Odontologia etc.).

Localizado na microregião 3, do Jardim Eulina, Distrito Norte do município de Campinas, vizinho à ocupação denominada Núcleo Residencial Novo Jardim Eulina, concentra uma população de aproximadamente trezentas e trinta famílias, dependentes do Sistema Único de Saúde, sendo considerada uma área de vulnerabilidade social.

Buscando facilitar o acesso e responder às demandas de saúde da região e, considerando-se a importância desse espaço para a construção de ações voltadas para o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade, iniciou-se, neste novo espaço, o Projeto do Ambulatório Ana Simonelli.

A partir da demanda existente e necessidades apresentadas pela clientela que buscam nosso serviço, definiu-se um conjunto de ações voltadas ao enfrentamento de problemas sociais e à melhoria da qualidade de vida e saúde dos cidadãos e da comunidade local, tais como:

- Programa integral de atenção à saúde, voltado para as crianças da creche e seus familiares.
- Implementar ações de promoção e prevenção em saúde, visando à redução dos riscos da população local para as doenças crônicas degenerativas.

- Facilitar o acesso da população do Jardim Eulina, SUS dependentes, às práticas educativas e assistenciais em saúde.

Propomos, portanto, uma nova forma de ação, associada à prestação de serviços profissionais já existentes no Ambulatório Ana Simonelli.

### **Objetivo geral**

Desenvolver a promoção da saúde, através da assistência, como um dos fatores de melhoria da qualidade de vida da população do Jardim Eulina.

### **Objetivos específicos:**

- a) Construir, progressivamente, projetos voltados para o desenvolvimento global do ser humano.
- b) Contribuir, como porta de entrada, para a construção de um vínculo continuado entre a comunidade dos usuários e os prestadores de serviços de saúde.
- c) Integrar o Ambulatório junto ao Sistema Único de Saúde oferecendo práticas complementares de saúde.
- d) Valorizar a ação dos voluntários prestadores de serviços de saúde.

### **Estratégias e metodologia de trabalho**

A partir de setembro de 2005, visando melhorar o acesso dos usuários aos serviços prestados no Ambulatório,

iniciamos, em parceria com os voluntários das diferentes áreas da saúde, o desenvolvimento de ações que nos permitissem através da identificação das necessidades da clientela: equacionar a demanda quantitativa e a nossa oferta; criar critérios de elegibilidade; organizar uma estrutura de apoio; e, o estabelecimento de um modelo de atenção.

É importante salientar que toda a prestação de serviço no Ambulatório é realizado por profissionais **voluntários** das diferentes áreas da saúde, que dispõem de um período de atuação, em diferentes dias da semana, conforme quadro abaixo:

**Quadro 1**  
**Profissionais voluntários de saúde em 2007**  
**Disponibilidade de horários e áreas de atuação**

Profissionais	Quantidade	Disponibilidade
Acupunturistas: Médico	1	(4 hs)
Farmacêutico	1	(4 hs)
Fisioterapeutas	2	(8 hs)
Dentistas	5	(12 hs)
Enfermeira	1	(3 hs)
Farmacêutico	1	(2 hs)
Fisioterapeutas	4	(20 hs)
Fonoaudióloga	1	(4 hs)
Homeopata	1	(4 hs)
Pedagogas (Yoga)	2	(4 hs)
Pediatras	2	(6 hs)
Psicólogos	4	(10 hs)
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>(84 hs)</b>

Inicialmente, buscou-se definir com os profissionais envolvidos quais seriam suas ofertas e que ações poderíamos desenvolver relacionadas às suas áreas de atuação, bem como o número de vagas ofertadas, as formas de atuação, a carga horária disponível, o dia e o horário.

A partir destas definições iniciou-se o processo de critérios para o atendimento dos usuários: as crianças da creche e seus familiares diretos, a procura espontânea dos indivíduos dependentes do SUS, encaminhamentos da rede de saúde, principalmente usuários do Centro de Saúde do Jardim Eulina.

Em relação à organização de uma estrutura de apoio buscou-se desenvolver uma série de parcerias entre os serviços da rede municipal de saúde (Centro de Saúde e Centro de Reabilitação) e também com as universidades (Ambulatório de Fisioterapia da PUC, UNIP e Leopold Mandic) e com a Assistente Social da creche vinculada ao IADC.

Além disto, realizou-se treinamento da recepcionista para o atendimento da clientela, visando à forma de acolhimento, agendamento e orientações de encaminhamento, o estabelecimento de fluxo para as ações de cobertura para as crianças da creche, seus familiares e as ofertas do ambulatório.

Após a definição destes pressupostos, iniciou-se a definição de projetos, dentro das áreas ofertadas pelos profissionais voluntários, respeitando-se seus interesses e experiências anteriormente desenvolvidas.

## Projetos e ações em desenvolvimento

### 1. Projeto Acolhimento

O processo terapêutico inicia-se com abordagem e recepção à clientela que procura o Ambulatório, buscando a interação e personalização das relações a serem desenvolvidas entre os profissionais e futuros usuários com responsabilidade e de modo integral. “É receber bem”. Ouvir as necessidades específicas, buscar compreendê-las e inserir no conjunto de ações do Ambulatório. A relação oferta-demanda, a gravidade ou necessidade do usuário são os critérios principais de encaminhamento.

Os pacientes são agendados para uma entrevista, voltada para identificarmos a sua condição frente à doença, tempo e tratamentos (medicamentos e outros) indicados e/ou realizados e, a partir destas informações, encaminhamos para a avaliação do profissional.

### 2. Promoção da Saúde

Desenvolve um conjunto de práticas e ações voltadas à melhoria da qualidade de vida através da atuação em nível físico e mental, incluindo:

#### 2.1 Práticas sócio-educativas em saúde

Objetiva a busca de diálogo entre saber popular e saber técnico; facilita a reflexão e atuação dos envolvidos para a solução e ampliação da capacidade de auto-cuidado;

democratiza os conhecimentos através do aconselhamento para hábitos de vida e comportamentos saudáveis, visando transformar a realidade e qualidade de vida dos participantes.

### *2.2 Projeto Arteterapia com adolescentes e mulheres*

Desenvolve ações baseadas na crença de que o processo criativo, envolvido na atividade artística, é terapêutico e enriquecedor da qualidade de vida das pessoas.

### *2.3 Projeto Educação para Saúde*

Busca através de grupos de auto-ajuda estimular os participantes a incorporar no seu dia-a-dia a adoção e mudança de estilo de vida, a redução do sedentarismo, alterações na qualidade das dietas alimentares, estratégias de combate ao stress e a importância da adesão aos tratamentos medicamentosos. Voltado para portadores de diabetes e hipertensão.

### *2.4 Projeto Alegria de Viver*

Visa oferecer um entendimento das razões psíquicas relativas especificamente à obesidade, através do auto-conhecimento e a efetiva solução do problema. Voltado para mulheres adultas, obesas e sedentárias.

### *2.5 Práticas Re-educativas Corporais*

Busca educar e melhorar, através da Ginástica Holística, a consciência corporal e mental, proporcionando equilíbrio físico-emocional e reconstrução da subjetividade.

## 2.6 Projeto Exercícios para Saúde

Pretende implementar várias práticas alternativas como o Lian Gong, o Yoga para terceira idade e Grupo de Vivência, como terapias complementares, garantindo uma mudança no modelo de saúde onde o principal responsável é o usuário, fazendo com que os mesmos comecem a se auto-ajudar, como forma de prevenção e promoção à saúde.

## 3. Projeto de Atenção à Saúde da Criança

Possui como escopo a melhoria da saúde da criança, propondo um conjunto de ações dentre as quais se incluem:

- Consultas periódicas de puericultura às crianças matriculadas na creche.
- Consultas psicológicas e fonoaudiológicas, conforme demandas levantadas pela creche.
- Palestras periódicas sobre “Saúde e desenvolvimento psicomotor da criança” para mães ou responsáveis das crianças e orientadores da creche.

## 4. Projeto Sorriso da Família

Objetiva prestar assistência odontológica às crianças matriculadas na creche, após o mapeamento dos índices e condições de riscos bucais para tratamento. Propõe também o desenvolvimento de ações preventivas (escovação e fluoretação etc.). Pretende ainda realizar palestras periódicas

para as monitoras da creche e mães ou responsáveis das crianças a respeito da higiene bucal. Além disso, busca a cobertura gradativa no tratamento odontológico dos familiares diretamente envolvidos com as crianças.

## **5. Atendimento individualizado especializado**

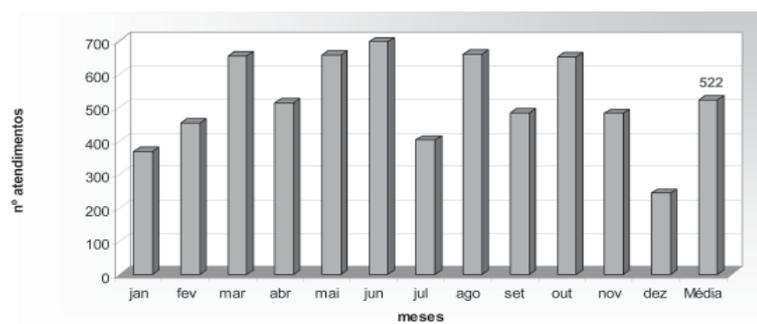
Busca a produção de saúde por meio da cura, reabilitação ou alívio do sofrimento através de:

- Acupuntura.
- Fisioterapia
- Reeducação Postural Global
- Homeopatia (como uma ação complementar ao tratamento alopático)
- Odontologia Clínica
- Psicologia

## **Resultados alcançados**

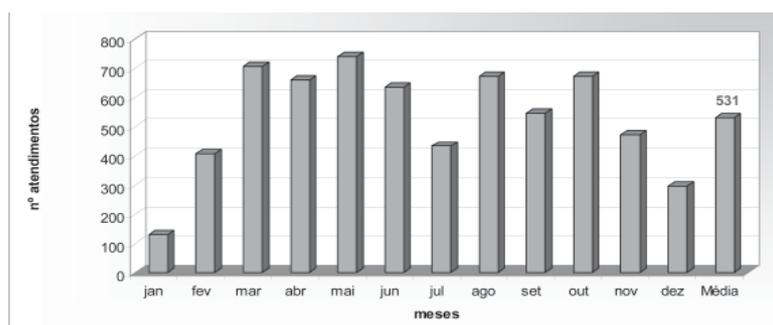
Após dois anos de funcionamento, o principal resultado alcançado refere-se ao aumento expressivo no número de atendimentos, em todas as áreas, conforme gráficos e tabelas indicadas a seguir, demonstrando também a adesão da comunidade aos projetos e ações ofertadas.

**Gráfico 1**  
**Ambulatório Ana Simonelli – Atendimentos – 2006**



Em 2006, o volume de atendimento manteve-se na média de 522 por mês (gráfico 1), enquanto em 2007 esta média foi mais elevada, de cerca de 531 atendimentos mensais (gráfico 2). Observa-se ainda uma variação do número de atendimentos ao longo do ano, principalmente devido à disponibilidade dos profissionais voluntários, apresentando queda do atendimento nos meses de férias (janeiro, julho e dezembro).

**Gráfico 2**  
**Ambulatório Ana Simonelli – Atendimentos – 2007**



Observando-se as diferentes áreas técnicas de atendimento, as tabelas a seguir mostram o volume de atendimento no ano de 2007 (tabela 1) e o volume de atendimento de pessoas com 60 anos ou mais (tabela 2). Os dados indicam que a clientela com 60 anos ou mais perfaz cerca de 30% da demanda atendida, devido à composição etária da população local. Por outro lado, observa-se que há uma grande variação de freqüência dos usuários nas diferentes atividades, principalmente devido: ao horário de oferta da atividade e às condições climáticas, especialmente nas atividades realizadas externamente.

**Tabela 1**  
**Ambulatório Ana Simonelli**  
**Atendimentos de janeiro a dezembro – 2007**

Atendimentos	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Total
Acupuntura	16	58	91	69	98	86	51	100	79	98	74	37	857
Homeopatia	10	16	17	16	26	20	11	31	24	28	26	12	237
Pediatria	0	17	27	14	20	21	9	26	15	13	14	0	176
Fisioterapia	4	0	12	26	29	33	19	30	30	36	18	16	253
Fonoaudiologia	0	0	5	5	12	10	0	11	5	7	9	3	67
Psicologia	4	11	34	39	39	34	20	48	33	41	27	16	346
Odontologia	2	38	71	95	57	62	48	54	39	39	34	14	553
Ginástica Holística	3	23	59	46	53	60	34	49	66	59	50	47	549
Grupos Vivência	5	56	96	74	95	35	56	100	57	95	85	43	797
Lian Gong	32	67	109	92	85	68	24	29	51	108	49	50	764
Diabéticos	6	5	15	11	8	11	0	9	9	15	2	3	94
Obesos	0	30	47	32	45	28	14	45	16	25	12	16	310
Medicamentos	37	71	78	65	88	111	98	100	87	66	60	35	896
Acolhimento	12	9	39	20	27	14	16	17	12	15	6	3	190
Proc. de Enfermagem	0	6	6	56	59	42	34	23	23	28	7	1	285
<b>Total Geral</b>	<b>131</b>	<b>407</b>	<b>706</b>	<b>660</b>	<b>741</b>	<b>635</b>	<b>434</b>	<b>672</b>	<b>546</b>	<b>673</b>	<b>473</b>	<b>296</b>	<b>6374</b>

**Tabela 2**  
**Ambulatório Ana Simonelli**  
**Atendimentos acima de 60 anos**  
**Janeiro a dezembro – 2007**

Atendimentos	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Total
Acupuntura	6	29	53	37	43	38	17	34	27	33	28	6	351
Homeopatia	3	6	6	6	7	2	5	8	5	6	8	6	68
Fisioterapia	3	0	9	20	23	21	12	17	11	11	6	7	140
Ginástica Holística	0	14	30	26	28	31	16	21	29	18	20	18	251
Grupos: Vivência	0	6	15	9	24	10	12	26	15	27	29	15	188
Lian Gong	7	23	34	29	28	18	11	13	15	39	13	18	248
Diabéticos	5	5	13	8	4	8	0	6	5	9	2	3	68
Obesos	0	3	4	3	2	0	0	0	0	0	0	0	12
Medicamentos	8	36	41	22	6	22	19	33	23	18	14	13	255
Acolhimento	4	1	14	1	5	1	3	4	2	4	1	1	41
Proc. Enfermagem	0	1	1	39	33	22	12	9	12	13	2	1	145
<b>Total Geral</b>	<b>36</b>	<b>124</b>	<b>220</b>	<b>200</b>	<b>203</b>	<b>173</b>	<b>107</b>	<b>171</b>	<b>144</b>	<b>178</b>	<b>123</b>	<b>94</b>	<b>1773</b>

## Conclusão

O aumento numérico do atendimento, conforme os dados apresentados, associados à inserção de profissionais voluntários, chama atenção para a necessidade de repensar as ofertas de ações e projetos do Ambulatório, através do planejamento constante, para que se possa equacionar os problemas sociais através de diálogo contínuo, o que favorece a melhoria nas condições de vida do ser humano.

O processo de acompanhamento, no futuro, não deverá ser somente quantitativo, mas também avaliado pelas transformações produzidas na qualidade de vida deste segmento populacional.

Apesar de reconhecer as dificuldades na manutenção dos grupos terapêuticos, o processo de trabalho deve continuar dinâmico, criativo e atraente. O potencial dos projetos oferecidos e as possibilidades de utilização pelos usuários deverão ser continuamente divulgados para estimular a participação no processo. Os resultados deste trabalho têm-se mostrado muito gratificantes para todos os profissionais e usuários.

A superação das dificuldades do dia-a-dia permitiu chegar até hoje, apesar da ausência de financiamentos externos, contínuos e oficiais, o que exige a implementação de estratégias contínuas de sobrevivência, para alcançar nossos objetivos.

### Referências bibliográficas

- CAMPOS, Gastão W. de Souza. Saúde Pública e Saúde Coletiva: campo e núcleo de saberes e práticas. *Revista de Ciência e Saúde Coletiva*. ABRASCO, 5(2): p. 219-230, 1999.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DE CAMPINAS. *Projeto Paidéia de Saúde da Família*. Campinas-SP: SUS, 2001.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DE CAMPINAS-SP. *Relatório do Seminário sobre Reorganização do modelo de Atenção em Saúde do Distrito Sul*. Setembro/2000.

## Voluntários Colaboradores

Carlos Bilharinho Jr., Danilo Cabarica Carlos, Dirlene Cabral de Almeida, Fernanda G. Barbarisi, Ingrid Silvia Rohde, Julia Vic Carlos, Juliana da Silva Bilharinho, Ligia Amendoeira, Lygia Maria Ferraz Woing, Lílian Watanabe, Márcia Cristina S. de Oliveira, Márcia Regina Rizzi, Marcos Thomazela, Maria de Fátima Cunha Jota, Maria José R. Baldissera, Mariliana Santos e Silva, Marisa de Fátima Batista, Nelice Freitas, Raul A. Savignoni, Rita Morelli, Rodolfo Fernandes de Oliveira, Rodrigo de Oliveira Alahmar, Rossana Fracatti, Silvia Marina Baroni, Sônia Rodrigues dos Santos, Wagner Vitor Batista, Wanderley Dias da Silveira.

Este serviço é financiado somente através da Instituição Assistencial Dias da Cruz, com sede no Jardim Eulina em Campinas/SP.



# Projeto de Extensão “A Criança no Centro da Roda”

## Project of Extension “The Child in the Center of the Wheel”

---

### **Izabel Dantas de Menezes**

Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB

### **Maria das Graças Rabelo**

Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB

### **Aureliano Sancho Souza Paiva**

Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade  
do Estado da Bahia – UNEB/CAMPUS XIII e monitor do Projeto  
“A Criança no Centro da Roda” em Itaberaba-BA

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007

Projeto de Extensão “A Criança no Centro da Roda” – pp. 213-227

MENEZES, I. D. de. / RABELO, M. das G. / PAIVA, A. S. S.

213

## Resumo

O projeto “A criança no centro da roda” representa uma articulação entre instituições que trabalham na defesa e na promoção dos direitos da criança na cidade de Itaberaba-BA. Apesar da legislação avançada, que afirma a condição da criança como sujeito de direito, é alarmante o número de crianças em situação de risco aqui no Brasil. Só na Bahia, 67,6% das crianças são afetadas pela pobreza. Na Bahia, o índice de mortalidade infantil está acima da média nacional: 38,7; o semi-árido baiano é a região mais atingida pelos altos índices de pobreza (UNICEF, 2004). Diante deste contexto, em setembro de 2004 foi lançado o projeto “A criança no centro da roda”, uma iniciativa que tem como objetivo colocar em foco a defesa dos direitos do cidadão criança, através de uma articulação em rede solidária entre universidade e comunidade local. Para tanto, desenvolve suas atividades seguindo uma metodologia sustentada na seguinte tríade: formação, pesquisa e atuação em rede solidária. Nestes três anos da atuação, o projeto procurou consolidar a tríade desenvolvendo as atividades: rodas permanentes de discussão e seminários sobre o FUNDEB; publicação do jornal “O Cirandeiro”; participação do I Fórum de Educação Infantil; Mostra de cinema; pesquisa sobre a qualidade da educação infantil; I Ciranda em defesa da Criança com a confecção de um varal de fraldas.

## Palavras-chave

Criança – Projeto de Extensão – Roda.

## Abstract

The project “The child in the center of the wheel” represents a joint between institutions that work in the defense and the promotion of the rights of the child in the city of Itaberaba-BA. Although the advanced legislation that affirms the condition of the child as subject of right, is alarming the number of children in situation of risk in Brazil. Only in the Bahia, 67.6% of the children are affected by the poverty. In the Bahia, the index of infantile mortality is above average national: 38.7; the half-barren is the region more reached by the high indices of poverty (UNICEF, 2004). Ahead of this context, in September of 2004 it was launched the project The child in the center of the wheel, an initiative that has as objective to place in focus the defense of the rights of the citizen child, through a joint in net of solidarity between university and local community. For in such a way, it develops its activities following a methodology supported in the following triad: formation, research and performance in net of solidarity. In these three years of the performance, the project looked for to consolidate the triad developing the activities: permanent wheels of quarrel and seminars on the FUNDEB; publication of the periodical the Cirandeiro; participation in the I Forum of Infantile Education; Sample of cinema; research on the quality of the infantile education; I Ciranda in defense of the Child with the confection of a shaft of diapers.

## Keywords

Child – Project of Extension – Wheel.

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007

Projeto de Extensão “A Criança no Centro da Roda” – pp. 213-227

MENEZES, I. D. de. / RABELO, M. das G. / PAIVA, A. S. S.

215

## Apresentação

O olhar educativo sobre a infância já passou pela definição de um ser que já nasce pronto ou que nasce vazio; de um adulto em miniatura e ainda pelo sujeito livre cujo ato de aprender dependeria da sua iniciativa; já esteve também esquecida no anonimato da suposta insignificância de suas brincadeiras e que, portanto, foram ignoradas pela história oficial, vista também como sujeito-escolar cuja educação deveria privilegiar a preparação para a sua entrada no ensino fundamental ou ainda do sujeito-consumidor que compra o seu passaporte para o vestibular no jardim de infância (BRASIL, 2006). O olhar educativo sobre a criança passa também pelos paradigmas que a definem como um ator-ator, produto e produtora da história e da cultura (FARIA, 1999), como um sujeito social e histórico inserido em uma sociedade na qual partilha e contribui na produção sócio-cultural. Citando os Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil (2006), como um ser concreto único, capaz e completo que possui cor, nacionalidade, sexo, tempo, necessidades especiais, etnia, etc (CERISARA, 2003) e ainda como um sujeito que tem o direito de viver a infância em plenitude, de ser educada e cuidada, ou seja, de ser feliz.

O projeto “A criança no centro da roda” tem como objetivo colocar em foco a infância através de uma articulação solidária entre universidade e instituições e pessoas da comunidade que trabalham na defesa dos direitos da criança e do adolescente. Ele envolve seis instituições que se constituíram a partir das necessidades, dos problemas e dos sonhos vividos por cada uma delas.

No presente texto, o leitor encontrará uma descrição

sintetizada das ações desenvolvidas pelo projeto “A criança no centro da roda” entre junho de 2006 a agosto de 2007.

A proposta do projeto era a de desenvolver atividades conforme a tríade-formação, pesquisa e atuação solidária, a fim de sensibilizar a escola pública, a universidade e a comunidade local para qualificar a atuação em prol das crianças e dos adolescentes. Neste ano, as atividades do projeto fizeram com que a tríade apresentada a cima fosse consolidada. A coordenação aposta, portanto, na sua continuidade entendendo que neste período iniciamos uma atuação solidária entre cinco instituições que de forma comprometida investiram no projeto.

### **Contexto histórico do projeto**

O projeto de extensão “A criança no centro da roda” representa uma proposta de articulação entre instituições, grupos e pessoas que trabalham na defesa e na promoção dos direitos da criança e do adolescente na cidade de Itaberaba-BA. Apesar de termos legislação avançada que afirma a condição da criança como sujeito de direito (ECA, Constituição Federal), é alarmante o número de crianças em situação de risco. Só na Bahia, 67,6% dos meninos e meninas na faixa etária de zero a 17 anos são afetados pela pobreza. O alto índice de mortalidade infantil é outro aspecto que revela a pobreza no Brasil. Estudos referentes a 2003 mostram que 35 em cada mil crianças com idade menor de cinco anos morreram no Brasil. Na Bahia, o índice está acima na média nacional: 38,7 em cada mil crianças morreram, o semi-árido baiano é a região mais atingida pelos altos índices de pobreza

(Relatório da UNICEF, jornal “A tarde”, 09.12.2004). No tocante à educação, mais da metade das crianças de 4 a 6 anos estão fora da escola, assim como uma em cada cinco pessoas entre 10 e 17 anos. Isso significa que 7 milhões de crianças e adolescentes estão privados do direito humano da educação fundamental. Diante disto, em setembro de 2004, foi lançado o projeto “A criança no centro da roda” como uma iniciativa de pessoas e instituições que acreditam que não é possível pensar um país socialmente justo enquanto houver a exclusão de contingentes inteiros de crianças, jovens e adultos dos seus direitos e mais especificamente dos processos de aprendizagem e reflexão que a escola propicia.

### **A Roda como Inspiração**

Anda roda desanda a roda  
que eu quero escolher a flor  
aquela que for mais bela  
com ela me casarei.  
(Cantiga de roda Domínio popular)

A roda é um símbolo universal que, segundo Câmara Cascudo (1988), deve ter sido a primeira representação da dança humana. O autor refere que “no paleolítico vivem os vestígios das pegadas em círculo em cavernas francesas e espanholas”. Esta iconografia tem presença na psicologia (mandala-Jung), na sabedoria e cultura popular, na representação religiosa de diversos povos (roda de Sansara ou roda dos renascimentos dos budistas e hinduístas). A roda está, sobretudo, nas bocas das crianças através de canções

que, na simplicidade das suas melodias ritmos e palavras, guardam séculos de sabedoria e a riqueza da possibilidade de: junção de opostos aparentemente incompatíveis; brincadeira; concentração; meditação e refúgio seguro, onde cada um é parte integrante do todo, sem que haja o primeiro e nem o último.

Devemos lembrar também que para nomear uma experiência de educação libertadora, Paulo Freire escolheu como representação simbólica desta concepção a imagem da roda no que denominou de Círculo de cultura que, para ele, é um lugar onde todos têm a palavra, onde todos lêem e escrevem o mundo, porque

(...) em lugar de professor, com tradições fortemente doadoras, o coordenador de debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante do grupo (FREIRE, 1999, p. 111).

Assim, escolhemos a imagem e o sentido da roda como fonte de inspiração, objetivando apreender toda a sua força e beleza e, sobretudo, tornando possível a consolidação de um projeto em que as pessoas de diferentes instituições podem construir a luta em prol dos direitos da criança e do adolescente.

### **Temas que circulam na Roda**

O FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação. O FUNDEB é um novo fundo que substituiu o FUNDEF e que portanto financiará toda a Educação Básica (ela envolve creches, pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio, além das modalidades educação de jovens e adultos, educação indígena, educação profissional, educação do campo e educação especial). A aprovação do fundo só foi possível graças à mobilização da sociedade civil e o projeto “A criança no centro da roda” que realizou algumas atividades durante a tramitação da PEC-536/97, tais como: seminários, oficinas, movimento fraldas pintadas<sup>1</sup> teleconferência e audiência pública na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados em Brasília.

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL – qualidade é um termo que possui diversos significados e conotações e que, portanto, deve ser construído a partir dos contextos, da percepção e da compreensão dos sujeitos envolvidos diretamente com a instituição escolar (CAMPANHA, 2006). A Campanha Nacional pelo Direito à Educação realizou esta pesquisa em 4 estados brasileiros. O projeto como parceiro da campanha assumiu a responsabilidade de desenvolver a pesquisa em Itaberaba-BA. Assim, a proposta do projeto é desenvolver uma pesquisa que tenha como princípios norteadores: a valorização dos sentidos de qualidade na Educação Infantil presente nas narrativas dos pais, das crianças e dos profissionais da educação e a articulação colaborativa, no desenvolver da pesquisa, entre os estudantes, professores e as pessoas da comunidade que trabalham na defesa e na promoção dos direitos da criança da cidade de Itaberaba-BA.

## Quem faz parte da Roda

Minha ciranda não é minha só  
ela é de todos nós  
a melodia principal quem guia é a primeira voz  
Pra se dançar ciranda  
Juntamos mão com a mão  
Formando uma roda  
Cantando uma canção.  
(Capiba)

## Parceiros Locais

O projeto “A criança no centro da roda” traz como preocupação principal a luta contra todo tipo de violência, seja ela física ou simbólica, contra a criança e o adolescente. Nessa linha de ação foi pensado primeiramente conhecer a condição da infância de Itaberaba, no entanto, não foram encontrados muitos registros nos órgãos públicos. Devido à falta de informações foi decidido, para melhor entender a situação da criança em Itaberaba, tentar montar uma rede integrada por todas as entidades que de maneira direta ou indireta trabalham com crianças. Assim, tecemos uma articulação solidária entre as seguintes instituições:

**AIAM** – Associação de Amparo ao Menor. Existe há 22 anos no município de Itaberaba. Começou com um trabalho com crianças de risco, crianças de rua que cometiam pequenos delitos e usavam drogas e agora faz um trabalho de reforço escolar para alunos do Movimento dos Sem Teto.

**CMDCA** – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Itaberaba, é um órgão institucional paritário, formado por representantes da sociedade civil e governo, para garantir e defender os direitos previstos no ECA, propondo, deliberando e controlando as políticas públicas para todas as crianças e adolescentes no município de Itaberaba.

**Grupo de Capoeira Cativoiro** desenvolve uma pedagogia sustentada nos princípios e valores da capoeira e do movimento negro. O grupo trabalha com crianças dos diversos bairros de Itaberaba e tem como meta colocar em primeiro plano a formação humana de cada criança, tornando-as cidadãs cientes de seus direitos e deveres.

**Movimento Negro Quilombola** tem como princípios a valorização da cultura negra e a defesa de políticas públicas que assegurem a cidadania do povo negro. Esses princípios são colocados em prática através de ações educativas e culturais.

**Reforço Escolar Nova Esperança** foi criado pela Associação de Moradores Nossa Senhora de Guadalupe do Bairro Barro Vermelho com o intuito de contribuir com a formação das crianças do bairro. O reforço escolar desenvolve atividades culturais e educativas para os pais das crianças porque entende que para o bom desenvolvimento da criança na escola é de fundamental importância a presença da família.

**A Pastoral da Criança** é um organismo de ação social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, de atuação ecumênica. Como organização comunitária, de

atuação nacional, tem seu trabalho baseado na solidariedade humana e na partilha do saber. O objetivo é o desenvolvimento integral das crianças, da concepção aos seis anos de idade, em seu contexto familiar e comunitário, a partir de ações de caráter preventivo e que fortaleçam o tecido social e a integração entre a família e a comunidade. <http://www.pastoraldacrianca.org.br/>

### **Parceiros Estaduais**

**Fórum Baiano de Educação Infantil – FBEI** (parceria sendo fomentada) é uma instância de articulação interinstitucional, suprapartidária, que agrega diversos órgãos, instituições e pessoas comprometidas com a Educação Infantil e com o desenvolvimento, integral e integrado, da criança de 0 a 6 anos de idade no Estado da Bahia. **Sede Provisória do FBEI:** CEAP Av. Leovigildo Filgueiras, 638 - Garcia - Salvador/BA  
Telefax: (71) 3328-3783/3784 - [fbei2005@yahoo.com.br](mailto:fbei2005@yahoo.com.br).  
[http://www.ceap.org.br/fbei\\_2005.htm](http://www.ceap.org.br/fbei_2005.htm)

### **Parceiros Nacionais**

**Campanha Nacional pelo Direito à Educação** foi lançada em 1999 e representa a ação de mais de 120 instituições de todo o Brasil, incluindo ONG's nacionais e internacionais, sindicatos, universidades, secretárias e secretários de educação e organizações estudantis e juvenis. A Campanha quer efetivar os direitos educacionais garantidos por lei, por meio de ampla mobilização social, para que todo cidadão e cidadã brasileiros tenham acesso a uma escola pública de qualidade. Essa parceria foi consolidada em abril de 2006

em Brasília quando participamos, via MIAC comitê baiano da Campanha, da Audiência conjunta entre a Câmara e o Senado. Nesta oportunidade afirmamos o desejo de integrarmos à rede através do movimento “FUNDEB pra valer” coordenado pela campanha. <http://www.campanhaeducacao.org.br/>

### Conclusão

Apesar da falta de recursos financeiros para o desenvolvimento das atividades e da dificuldade de constituir uma política de comunicação que seja capaz de articular instituições e pessoas de diferentes perfis, o projeto alcançou nestes 3 anos de existência alguns aspectos que somados ajudam a consolidar os eixos definidos como norteadores da sua atuação - pesquisa, formação e atuação em rede, a saber: a atuação em parceria com os movimentos e instituições do município que trabalham com a infância; as ações de formação para o desenvolvimento do projeto; constituição de um espaço de troca de experiência e dúvidas; aproximação de saberes construídos pela comunidade e até então invisíveis ou desconhecidos para a universidade; a convivência com instituições e pessoas de diferentes práticas político-pedagógicas; ruptura dos muros institucionais – Universidade – Comunidade com a efetiva participação, voluntária, de alunos dos cursos de pedagogia e letras, o que constitui esta uma prática além de interinstitucional, multidisciplinar.

Como aponta a literatura sobre rede, (GOHN, 2003; SCHERER-WARREN 1996; FERNANDES, 2005), esta é uma estratégia de atuação política complexa que, além de tecer

uma relação concreto/geográfica entre instituições e pessoas, se tece também em encontros simbólicos e solidários entre os sujeitos e coletivos que vão se construindo num processo dialógico de aprendizagem mútua onde identificações, intercâmbios e negociações se dão permanentemente.

Certos desta possibilidade complexa e ao mesmo tempo instigante, elegemos como eixo principal do projeto o trabalho em rede que na atual etapa ainda não consideramos concretizado na sua plenitude, no entanto, reconhecemos que foram dados os primeiros passos, como afirma Chico Science “um passo à frente e você não está no mesmo lugar”.

### Nota

<sup>1</sup> Movimento organizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação que tinha como objetivo divulgar para a sociedade a importância do FUNDEB para a infância de 0 a 6 anos usando varais de fraldas pintadas.

### Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. Os Lugares da Educação. In: *Educação Não-Formal: Cenários da Criação*. PARK, Margareth Brandini, SIMSON; Olga Rodrigues de Moraes Von; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). Campinas São Paulo: UNICAMP, 2001.

BRASIL, MEC, COEDI. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996.

\_\_\_\_\_. *Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995. (Também publicado como anexo em BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Padrões de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil. Documento preliminar. Brasília: MEC, (s.d.), p. 91-119).

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Consulta sobre a qualidade da educação na escola. São Paulo: Ação Educativa, 2006.

CAMPOS, Maria Malta. A Regulamentação da Educação Infantil. IN: BRASIL, MEC, COEDI. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998, p. 35-63, v. 2.

CASCUDO, Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, M.; CERISARA, A. B. (Orgs.) *Crianças e Míúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Portugal: Asa, 2004.

\_\_\_\_\_. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana L. G.; PALHARES, Marina S. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados/UFSC/UFSCAR/UNICAMP, 1999, p. 19-49.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre a qualidade

na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 85-112, julho, 2003.

FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.

FERNANDES, Cíntia San Martin. *Sociabilidade, Comunicação e Política: A Rede MIAC como Provocadora de Potencialidades Estético-Comunicativas na Cidade de Salvador*. Tese de doutorado em Sociologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais no início do século XXI: Antigos e Novos Atores Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003.

KRAMER, Sonia. *A Política do Pré-Escolar no Brasil: A Arte do Disfarce*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

PARK, Margareth B., FERNANDES, Renata; CARNICEL, Amarildo (Orgs.). *Palavras-Chave em Educação Não-Formal*. São Paulo: Setembro; Campinas-SP: UNICAMP/CMU, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia; JENSEN, Jytte Juul; PERALTA ESPINOSA, Maria Victoria. Educação Infantil, Classe, Raça e Gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n. 96. São Paulo: Cortez/FCC, 1996. p. 58-65.

\_\_\_\_\_. *A Questão da Qualidade na Educação Infantil: Experiências Internacionais*. BRASIL, MEC. I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Conferência Nacional de Educação para Todos. (Anais). Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 153-168.

SCHERER-WARREN, I. *Redes de Movimentos Sociais*. São Paulo: Loyola-Centro, 1996.



# Escolhas que Brilham: Adolescente Cidadão<sup>1</sup>

## Choices that Shine: Adolescent citizen

### **Estela Dall'oca Tozetti Madi**

Analista de Recursos Humanos com foco em desenvolvimento humano  
Graduada em Análise de Sistemas; mestre em Gerenciamento  
de Sistemas de Informação e atua em educação  
para desenvolvimento do trabalhador

### **Resumo**

Com o objetivo de ressignificar vínculos e fortalecer o diálogo em família, a proposta deste programa apresentado no artigo consiste em colocar juntos pais e filhos, buscando facilitar o intercâmbio entre eles, a observação de possibilidades de atuação na sociedade e o reconhecimento das diferenças de gerações. Colocá-los juntos permite que construam uma percepção compartilhada de mundo, questão que os identifica e ao mesmo tempo os individualiza,

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007

Escolhas que Brilham: Adolescente Cidadão – pp. 229-262

MADI, E. D. T.

229

constrói um olhar sobre a alteridade e reforça o olhar sobre si mesmo. Um ciclo de reflexões foi estabelecido através de um conjunto de sete encontros temáticos, envolvendo 35 adolescentes, com idades entre 11 e 17 anos, participantes dos Programas Educativos (PRODECAD – UNICAMP) e seus respectivos responsáveis.

### **Palavras-chave**

Relação Pais e Filhos – Co-Educação de Gerações – Alteridade.

### **Abstract**

With the objective of to re-mean bonds and fortifying the dialogue in family, the proposal of this program presented in the article consists of placing together, parents and children, searching to facilitate the interchange between them, the comment of possibilities of performance in the society and the recognition of the differences of generations. To place them together allows that they construct a shared perception of world, question that identifies them and at the same time it identifies, constructs a look on the “other” and strengthens the look on itself. A cycle of reflections was established through a set of seven thematic meeting, involving 35 adolescents, with ages between 11 and 17 years, participants of the Educative Programs (PRODECAD - UNICAMP) and its respective responsible.

## Keywords

Relation Parents and Children – Generational Co-Education – Identity.

## Introdução

Buscando ressignificar vínculos e fortalecer o diálogo em família, este programa consistiu em colocar juntos pais e filhos, com o objetivo de facilitar para eles o intercâmbio, uma visão compartilhada de mundo e o reconhecimento das diferenças de gerações.

Respeitando o tempo e o movimento de cada geração nas descobertas de ações cotidianas, acreditamos que o fortalecimento de vínculos entre eles poderia fornecer melhores condições de vida a ambos, porque instrumentaliza cada um para o enfrentamento às vulnerabilidades a que estamos todos constantemente expostos.

A possibilidade de compartilhamento de percepções estimula o olhar sobre a alteridade e reforça o olhar sobre si mesmo, a partir de percepções ampliadas.

Este programa nasceu dentro de um espaço de desenvolvimento humano da Diretoria Geral de Recursos Humanos (DGRH) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pretende sensibilizar funcionários adultos a refletir sobre suas ações no mundo. A crença é de que fortalecendo vínculo entre pais e filhos estaremos permitindo aberturas para outras construções. A partir desse fortalecimento, teremos funcionários mais atentos e empenhados com os valores do coletivo e isso é importante para a instituição.

## Objetivos

Este programa teve como objetivos dialogar sobre temas que colaborem para a reflexão conjunta entre os adolescentes e seus responsáveis, buscando despertar, em ambos, um olhar para postura ética, consciência ecológica, cuidados com a saúde (física, mental, emocional e espiritual) e possibilidades de ação no mundo do trabalho, além de fortalecer o vínculo dos funcionários com a empresa e dos adolescentes com seus responsáveis.

## Metodologia

A proposta metodológica do programa “Escolhas que Brilham” baseou-se em promover reflexões sobre atenção e cuidado em vários aspectos que cercam as ações cotidianas dos indivíduos: ações que compreendem aspectos ecológicos (meio ambiente), sociológicos (cultura e cidadania), de saúde (sexualidade), de perspectiva histórica (historicidade) e de trabalho.

O projeto destinou-se a um grupo de adolescentes de 11 a 17 anos e para seus responsáveis, funcionários da UNICAMP. Foram convidados a participar de um ciclo de sete encontros quinzenais, de três horas de duração. Os adolescentes que participaram desses encontros estavam regularmente freqüentando os Programas Educativos (PRODECAD) da UNICAMP, sendo seus pais funcionários de diversas áreas.

Enfrentamos muitos desafios por conta de a natureza dessa proposta ser bastante diversa da lógica de funcio-

namento da universidade e das instituições de uma forma geral. Podemos subdividir o movimento de produção do programa em quatro etapas:

### **1. Construção da proposta e autorização institucional**

A primeira etapa vencida foi a de obter autorização institucional para a proposta. A idéia do programa foi apresentada à Coordenadoria da Diretoria Geral de Recursos Humanos (DGRH) que apresentou-a a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Universitário (PRDU) responsável pelo patrocínio e financiamento.

A proposta inicial foi apresentada aberta para que a construção do ciclo de trabalho proposto pudesse ser construída pelos facilitadores do processo. Num primeiro momento pensamos em buscar profissionais externos. Acreditávamos que se fosse garantida uma filosofia de trabalho, ela poderia ser a base para a organização e execução de atividades diversas entre diferentes profissionais. Havia também escassez de profissionais capacitados no local para a execução da proposta. Não foi possível garantir agendas de vários profissionais externos; pareceu-nos que seria até mais educativo produzir capacitação internamente.

### **2. Formação de educadores**

Optamos então em formar nossos educadores através de um curso de capacitação. Tivemos disponibilidade de

profissionais diversos desejando participar do programa: psicólogos, assistentes sociais, professores, comunicadores (propaganda, design). Colocá-los juntos, buscando uma linguagem comum, alinhá-los a uma filosofia de trabalho e respeitar as diversidades profissionais por si só se constituiu num desafio.

Tivemos auxílio do Centro de Educação do Trabalhador da Saúde (CETS) da Secretaria de Saúde do município de Campinas-SP, que disponibilizou uma educadora e seu método, em uma capacitação de 25 horas de trabalho com a equipe. A filosofia de trabalho do CETS e a do programa em foco possuem as mesmas bases conceituais. Foi o que possibilitou este treinamento. O objetivo da capacitação pedagógica para o programa “Escolhas que Brilham” foi de formar a equipe para a produção das oficinas temáticas do projeto. O projeto das oficinas devia considerar o conteúdo já adquirido dos educandos e, a partir deles, intermediar o processo de aquisição de novos conhecimentos, problematizando a realidade. Devia permitir desenvolver nos educadores a capacidade de raciocinar de forma a formatar oficinas de trabalho que se baseassem na educação problematizadora, partindo do pressuposto de que “uma pessoa só conhece bem algo, quando o transforma, transformando-se ela também no processo” (BORDENAVE, 1982, p.10). A capacitação desenvolveu, na equipe, condições de construir as oficinas com um olhar pedagógico de construção de conhecimento.

Para uma proposta problematizadora compete aos educadores um processo próprio de reflexão de suas capacidades. Segundo Freire,

nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-lo”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade (2003, p. 135).

Após a capacitação, tivemos oportunidades de juntos concebermos as oficinas propostas no programa, aplicá-las e avaliá-las. A oportunidade de construir a proposta junto com a equipe multidisciplinar permitiu a apropriação, por cada membro, da proposta metodológica e ajudou muito a possibilitar sua execução. Os educadores, para executar uma proposta de “transformar para conhecer”, também viveram essa possibilidade na produção das oficinas.

### 3. Desenvolvimento do programa<sup>2</sup>

A proposta inicial do programa pressupunha a inscrição dos adolescentes e seus responsáveis como pré-requisito para o trajeto proposto. Esta é uma questão crucial que deve ser mantida como pré-requisito, porque o não-cumprimento dela, nesse projeto piloto, mostrou-nos distorções de trajeto.

Nessa primeira execução do programa a estratégia proposta foi a de incluir uma turma de 35 adolescentes atendidos pela UNICAMP<sup>3</sup> e convidar, a partir da adesão dos adolescentes, os seus responsáveis. Na verdade não foi permitida a não adesão aos adolescentes. Como este é o único grupo de adolescentes atendidos pela UNICAMP (e a equipe que os apóia esteve conosco dentro do programa) todos eles foram encaminhados. A partir daí os responsáveis foram convidados, com apoio institucional (solicitação formal às chefias), para viver essa experiência. Nem todos os responsáveis puderam estar conosco. A presença de adolescentes sem responsáveis foi um dos fatores complicadores na execução do programa. Outro foi o número resultante desses convites, porque cada oficina contou, em média, com 39 participantes. A metodologia de trabalho proposta, por ser dialógica e interativa, ficou comprometida com um número muito grande de participantes. Seria ideal que pudessemos estar em campo com 24 a 26 participantes. No maior encontro tivemos 52 participantes.

Os educadores do programa atuaram, em cada encontro, subdivididos em: um coordenador, alguns apoiadores de grupos e alguns observadores que administraram o tempo e relataram o processo.

Buscando a adesão aos encontros, construímos uma grande estratégia de marketing que incluiu camisetas, convites, contatos com chefias e comunicação em informativos da UNICAMP. Nas oficinas, incluímos um café da manhã inicial na tentativa de criar um espaço de socialização e garantir a chegada no horário. Como estrutura de trabalho em grupo, uma avaliação da expectativa e um contrato de

convivência foram estabelecidos num primeiro encontro não temático, identificado como encontro de acolhimento.

Para a construção do vínculo, o diálogo foi um instrumento base para o desenvolvimento do trabalho. Para Freire,

se o diálogo é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se ao ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permitentes (...). Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Amor é compromisso com os homens. Onde quer que esteja este, oprimido, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (1987, p.79).

Para Mariotti (2001), o diálogo é uma metodologia que permite que as pessoas pensem juntas e compartilhem os dados que surgem dessa interação sem procurar analisá-los ou julgá-los de imediato. Portanto, o objetivo de dialogar é nos comunicarmos com profundidade e partilharmos sentidos. Não inclui chegar a sínteses nem tomar decisões. Na interação dialógica o propósito é exercitar novos modos de ver e criar significados em conjunto.

Em Mariotti (op. cit.), encontramos um quadro comparativo entre a natureza do diálogo e a natureza do debate/discussão (tabela 1). Ele é elucidativo para mostrar as bases sobre as quais se assentam os processos dialógicos.

Tabela 1

<b>Quadro comparativo diálogo X debate</b>	
<b>Diálogo</b> .....	<b>Debate/discussão</b>
Visa abrir questões .....	Visa fechar questões
Visa mostrar .....	Visa convencer
Visa estabelecer relações.....	Visa demarcar posições
Visa compartilhar idéias.....	Visa defender idéias
Visa questionar e aprender.....	Visa persuadir e ensinar
Visa compreender .....	Visa explicar
Vê a interação partes/todo .....	Visa às partes em separado
Faz emergir idéias .....	Descarta as idéias “vencidas”
Busca a pluralidade de idéias .....	Busca acordos

A metodologia dos encontros foi também baseada na problematização. A pedagogia da problematização parte da base de que o importante do que se espera do educando não são os conhecimentos ou idéias, nem os comportamentos corretos, mas sim o aumento da capacidade – participante e agente de transformação social – em detectar os problemas reais e buscar para eles soluções originais e criativas. Por esta razão, a capacidade que se deseja desenvolver é a de fazer perguntas relevantes em qualquer situação para entendê-las e ser capaz de resolvê-las adequadamente (BORDENAVE, 1999).

Ao observar a realidade, os educandos expressam suas percepções pessoais, efetuando assim uma primeira “leitura sincrética” ou ingênua da realidade; separam, no que foi observado, o que é verdadeiramente importante do que é puramente superficial ou contingente. Identificam os pontos-chaves do problema ou assunto em questão, as variáveis mais

determinantes da situação. Portanto, esta etapa da problematização constitui uma das razões mais importantes da superioridade desta pedagogia sobre as de transmissão e condicionamento.

Os encontros foram construídos na forma conceitual de oficina. Chamamos de oficina o processo de construção coletiva que tenha como base experiências práticas e de saberes dos participantes para a promoção da reflexão tematizada, em grupo. Deve ser iniciado a partir das experiências já percebidas (afetiva, cognitiva, prática) a respeito do tema e desenvolver-se através de recursos didáticos convencionais ou não, buscando concluir-se em um processo significativo de aprendizagem. A esse processo, início e fim, damos o nome de ciclo. Desta forma a proposta do programa teve a pretensão de promover, a cada encontro, uma oficina completa, um ciclo. E visou também constituir um ciclo maior formado pelo conjunto de todos os encontros.

Com o objetivo de manter viva a presença do programa na memória dos participantes durante todos os encontros e também de ajudá-los a observar seu cotidiano, introduzimos o conceito de dispersão. A dispersão é o movimento do grupo entre os encontros, acrescidos de uma orientação dada ao final dos encontros que resulta em um “produto” (texto, memória, ação etc.) a ser objeto de reflexão no encontro seguinte. A suposição é a de que o compromisso com o “produto” mantenha o grupo unido, mesmo que afastados fisicamente.

Também para esse processo o grupo precisa ser educado. No segundo encontro, com a orientação de dispersão do primeiro, somente um terço dos participantes trouxe o “produto” pedido. Em campo é necessário ter

estratégias para buscar, dos que não trouxeram, alguma referência sem prejudicar, com penalidades, aqueles que trouxeram, como, por exemplo, ficar esperando o outro. Cada encontro foi pensado para tratar essa questão.

A tabela 2 demonstra a seqüência, temas, filosofia de trabalho e os objetivos pretendidos na sua execução. Estaremos detalhando cada encontro no desenvolvimento do trabalho.

**Tabela 2**  
**O ciclo de oficinas**

<b>Tema</b>	<b>Linha Filosófica</b>	<b>Título (piloto)</b>	<b>Objetivos pretendidos</b>
Acolhimento	Contatar e contratar	Caminhando juntos	Mostrar o projeto e as ferramentas que usaremos. Fechar contrato de trabalho em grupo.
Meio ambiente	Me localizo	Olhares sobre o mundo	Tratar, através do tema, o reconhecimento do direito a um lugar no planeta e do dever de também cuidar deste planeta.
Arte e Cultura	Posso criar	Arte Viva	Despertar o olhar do grupo para a possibilidade de criar nas mais diferentes formas do viver.
Ética e cidadania	Sou responsável	Que drama é esse?	Reconhecer valores e ética como ferramentas de ação na sociedade.
Sexualidade	Me relaciono	Namoro ou amizade?	Ajudar o grupo a perceber o valor dos relacionamentos, além dos mais íntimos até os mais distantes.
Historicidade	Faço parte	Minhas Raízes	Possibilitar a reflexão de inclusão social e histórica de cada um.
Trabalho	Posso atuar	Hora do trampo	Conseguir fechar o ciclo de percepções que possibilitem o reconhecimento da possibilidade de atuação nas diversas formas.

A avaliação das oficinas e do programa foi construída sob o conceito de que é necessário avaliar o processo. Callado (2003) analisa que a avaliação processual, centralizada no desenvolvimento do programa, deve observar se as linhas iniciais estão sendo cumpridas, caso contrário, deve-se avaliar as causas do não-cumprimento e as soluções para corrigir a diferença entre o programado e o que está ocorrendo.

A cada oficina fizemos avaliação escrita pelos participantes e verbal pelos facilitadores, o que possibilitou acertos no percurso do projeto e medição da aceitação das idéias aplicadas.

### **Avaliação final de equipe e institucional**

Como trabalhamos com a avaliação de processo, após todos os encontros, o trajeto era reavaliado. Ao final, pudemos obter dos educadores suas percepções e, numa reunião final, conseguimos obter a avaliação institucional sobre a realização do programa. As percepções dos educadores e da avaliação da instituição estão descritas no resultado.

### **Desenvolvimento**

Uma breve descrição dos sete encontros vividos será exposta a seguir:

#### **• Oficina de acolhimento**

#### **Tema: “Vamos caminhar, um pouco, juntos?”**

**Objetivo:** Formar identidade grupal dos convidados, apresentar-lhes o projeto, contratar o caminhar e motivar, tanto o pai quanto o filho, para trilhar o caminho juntos.

## **Linha filosófica: Contatar e contratar**

### **Desenvolvimento da oficina:**

A importância da primeira oficina foi definir toda a estrutura que o trajeto, através dos demais encontros, deveria trazer. Nesse momento, fizemos atividades de reconhecimento, entrosamento, levantamento de expectativas, definição do trabalho a ser realizado, exposição de nossos desejos acerca do trabalho e contrato de convivência grupal. Os adolescentes e seus pais foram chegando, meio resabiados, buscando entender aquele movimento novo que acontecia no espaço deles. Alguns pais tiveram muita dificuldade de entrar no espaço oferecido, outros se puseram à disposição de experimentar e ambientaram-se com facilidade. O início da oficina se deu através da história do livro “Escolhas que Brilham” (CAMOSSA, 2002), que dá nome ao programa e, em seguida, foi apresentada a estrutura de trabalho proposta. Através de tarjetas coloridas as expectativas com relação ao programa foram expressas. Através de um exercício em subgrupos realizamos as apresentações/reconhecimentos dos participantes do trabalho. Apresentamos também a filosofia do processo dialógico e detalhamos o exercício de dispersão. Em seguida, nos grupos de apresentação, de forma dinâmica, construímos um contrato de convivência que se tornou a referência para as relações grupais por todo o processo.

#### **• Oficina de Meio Ambiente**

#### **Tema: “Olhares sobre o mundo”**

**Objetivo:** Tratar, através do tema, o reconhecimento do direito a um lugar no planeta e do dever de também cuidar

deste planeta. Produzir a sensação de pertinência, de poder pertencer ao ambiente em que vive.

### **Linha filosófica: Me localizo**

**Dispersão solicitada do primeiro para o segundo encontro:** “O crescimento desordenado das cidades tem provocado muitos problemas: falta de moradia, falta de esgoto tratado, deficiência de suprimentos de energia elétrica, violência contra o homem e a natureza, desemprego... Em conjunto – pai e filho – identifiquem no seu bairro aspectos dessa questão. Tragam esses aspectos registrados na forma de reportagens, imagens, revistas, noticiários, relatos produzidos por vocês (não se esqueçam de identificar o bairro e vocês mesmos.)”

### **Desenvolvimento da oficina**

Um mapa das ruas de Campinas e outro de Campinas dividida pelas cinco áreas regionais (norte, sul, leste, sudoeste e noroeste) foram afixados. Trabalhamos com o retorno da dispersão e após trabalhar localizações no mapa, fizemos uma reflexão sobre a importância de criar um olhar sobre a questão do meio ambiente. Por região, montamos os grupos de trabalho. Os grupos tiveram como tarefa buscar, no campus da universidade, um olhar sobre questões do meio ambiente que os estavam sensibilizando. Eles fotografaram, através da solicitação de um fotógrafo de apoio, e fizeram uma reflexão sobre a foto, em seguida fizemos a plenária para que cada grupo mostrasse aos demais o seu olhar. A plenária, equilibrada e interessante, encerrou-se com a apresentação dos diversos trabalhos. O livro “Zoom” (BANYAI, 1997) foi apresentado como conclusão da oficina, mostrando as várias

abordagens de olhar. Foram preenchidas as avaliações e solicitada tarefa para a próxima oficina (arte e cultura).

#### • Oficina de Arte e Cultura

##### **Tema: “Arte Viva.”**

**Objetivo:** Despertar o olhar do grupo para a possibilidade de criar nas mais diferentes formas do viver. Expandir o olhar criativo local para as várias possibilidades de ação criativa no mundo.

##### **Linha filosófica: Posso criar**

**Dispersão solicitada do segundo para o terceiro encontro:** “Cada participante, individualmente, deve buscar identificar uma música letrada de que gosta muito. Deve trazer, no próximo encontro, a letra dessa música escrita. Se a escolha for por música estrangeira, deve trazê-la traduzida”.

##### **Desenvolvimento da oficina**

Já no café, tentamos obter dos participantes o ritmo das músicas, solicitadas na dispersão anterior. Por afinidade montamos grupos formados por responsáveis e adolescentes:

<b>Grupos .....</b>	<b>n. de pessoas</b>
MPB1 .....	5
MPB2 .....	5
Sertanejo .....	4
Rock Pesado .....	2
Pagode I .....	7
Padode II (pagode da CPI) .....	4
Pagode III .....	5

Ofertamos uma série de material para que, a partir da letra da música escolhida, cada grupo pudesse expressar a reflexão coletiva sobre o assunto. Os grupos usaram muito menos do que estava disponível, mas acabaram aproveitando vários materiais oferecidos. Tínhamos colocado à disposição sucata, papel e guache, lápis de cera, canetinha, material de teatro, violão, pandeiro e flauta, livro de poesias (que serviu de peso para o guache e saiu todo borrado; um estrago numa obra de arte!). Através de recursos como coreografia, teatralização, desenhos, colagens, guache, a música escolhida foi expressa para os colegas. Houve um grupo que compôs uma paródia. Fizeram também uma reflexão escrita, via descrição do que perceberam no seu processo de criação. Todos os subgrupos se puseram muito à vontade de criar e apresentar sua proposta. Esta oficina foi bastante tranqüila e lúdica.

#### • Oficina de Ética e Cidadania

**Tema:** “Que drama é esse?”

**Objetivo:** Reconhecer valores e ética como ferramentas de ação na sociedade. Responsabilizar-se.

**Linha filosófica:** Sou responsável

**Dispersão solicitada do terceiro para o quarto encontro:** “Escolher, individualmente, um dos três ambientes seguintes para observação: sua casa, seu trabalho, sua escola. Para o ambiente escolhido pense em uma situação que represente exercício de um direito seu e em outra que represente o cumprimento de um dever. Trazer as questões levantadas por escrito”.

## Desenvolvimento da oficina

Fizemos, nessa oficina, uma divisão de grupo antecipada e incluímos facilitadores nos grupos. Estavam presentes seis grupos arranjados por cores. O primeiro trabalho, nos grupos, foi o de verificar o retorno das dispersões. O facilitador foi motivador do grupo para pensar a tarefa e produzir, ali mesmo, a reflexão não efetuada em casa. Aqueles que haviam cumprido a tarefa puderam caminhar para uma reflexão desenhada da sua idéia. O facilitador pôde conversar sobre essas questões, no grupo menor, o que permitiu que o grupo se homogeneizasse e percebesse as questões sobre direitos e deveres que no dia-a-dia os envolvem. Depois produziu, em uma frase ou uma única palavra, a síntese da conversa anterior. Por último, após escolherem uma cena representativa da conversa sobre direitos e deveres, cada grupo produziu uma dramatização sobre elas. Na plenária, os grupos foram identificando-se pelas suas frases/palavras e apresentando-se. Escolheram como tema e cena as seguintes propostas:

TEMAS	CENAS
<b>Respeito</b>	Representaram o desrespeito com idosos em ônibus coletivo.
<b>Direitos e deveres</b>	Representaram uma sala de aula e os alunos falaram sobre direitos e deveres.
<b>Você faz as suas escolhas e suas escolhas fazem você (compromisso, responsabilidade)</b>	Aluna na escola dorme na prova. Professor chama atenção, pergunta se ela não havia dormido direito. Cena reversa mostra a noite da garota que ficou na televisão muito além do aceito e dormiu tarde demais, depois de sua mãe insistir para que ela dormisse. De manhã não conseguiu acordar e perdeu a hora, chegou atrasada.

<b>Ter uma escola limpa e manter a escola limpa (fidelidade)</b>	Na escola alunos fazem guerra de papel, na ausência da professora. Uma aluna não assume a culpa deixando para os colegas toda a responsabilidade pelos atos equivocados.
<b>Descobertas no cotidiano</b>	Descrição de atividades de lazer (direitos) e compromissos (deveres) no dia-a-dia de uma casa.
<b>Respeito</b>	Encenaram uma guerra de papel por alunos em uma sala de aula. A professora manda os desordeiros para a diretoria.

Concluimos com uma dinâmica lúdica, mostrando cooperação e competição.

#### • Oficina de Sexualidade

##### **Tema: “Namoro ou amizade?”**

**Objetivo:** Ajudar o grupo a perceber o valor dos relacionamentos, dos mais íntimos até os mais distantes.

##### **Linha filosófica: Me relaciono**

**Dispersão solicitada do quarto para o quinto encontro:** “Individualmente trazer, para o nosso próximo encontro, uma imagem (esquematizada/desenhada por você ou já existente: de jornal ou revista velha) que represente sua rede social significativa. A rede social é o conjunto de relacionamentos que nós temos em nossa volta. É dentro de nossa rede social significativa, da qual a família (tenha ela o formato que tiver) faz parte, que construímos a imagem que temos de nós mesmos. O grupo de convivência é que nos fornece parâmetros para sabermos se somos ou não bem-sucedidos. Esquematize a rede de pessoas que o circundam e o grau de significado que elas possuem para você”.

## Desenvolvimento da oficina

Mantivemos, nesse encontro, a divisão antecipada dos grupos e a inclusão de facilitadores para o processo de instigar os grupos a produzirem.

Essa oficina teve uma presença muito baixa de adolescentes, somente 12. A primeira atividade de participação deles foi assistir ao vídeo “Confissões de Adolescente”, uma parte do episódio “As drogas”. O vídeo é provocativo em tudo: na estrutura familiar dos protagonistas e nas relações de namorados que as adolescentes assumem. As percepções sobre o vídeo foram trabalhadas nos grupos. Montamos dois grupos de adultos e dois de adolescentes. Eles conversaram sobre o vídeo e relataram a importância de relacionarmos num flip-chart. Depois disso fizeram a leitura, o comentário e a interpretação escrita dos textos “Ficantes e amantes” (MOTTA, 2002a) e “Namorar e/ou Curtir?” (MOTTA, 2002b). A interpretação do texto também foi relatada em outro flip-chart. Em seguida, trabalhamos o reconhecimento da rede social de cada um dos integrantes dos grupos (trazidas na dispersão por alguns e elaborada na hora por outros). Juntando tudo isso, cada grupo produziu um cartaz, com colagens de imagens de revistas, indicando todo o seu processo de aprendizagem nas atividades do dia. O resultado escrito de cada grupo foi apresentado na plenária final, juntamente com a explicação dos participantes do grupo e da abertura para diálogo. Esta oficina foi a primeira na qual excedemos o tempo estimado, mas foi também uma das oficinas mais dialógicas.

## • Oficina de Historicidade

### Tema: “Minhas raízes”

**Objetivo:** Possibilitar a reflexão de inclusão social e histórica de cada um dos participantes, individualmente e em grupo. O que representa a família dentro deste contexto.

### Linha filosófica: Faça parte

**Dispersão solicitada do quinto para o sexto encontro:** Em pares, adolescentes e responsáveis, devem pensar num fato das suas histórias conjuntas, e devem trazer uma memória que represente este fato: foto, objeto, imagem, texto, desenho...

### Desenvolvimento da oficina

Usamos para esse encontro o termo historicidade no sentido dado por Gomes (2004) como um distanciamento do presente que possibilita o entendimento da época em que se vive como momento histórico, o que cria a historicidade em ações, objetos, personagens e transforma acontecimentos cotidianos em fatos. Buscamos nesse encontro olhar a questão da história de cada um através das relações familiares. Este tema teve um impacto muito negativo no grupo. Tomamos muito cuidado em mostrar e agir de forma a lidar com conceitos mais amplos de família, mas a ausência de alguns pais não permitiu que seus filhos refletissem sobre o tema com propriedade. As atividades dos grupos iniciaram-se através da leitura de um texto sobre a memória em família. Fizemos uma rodada para compartilhar a memória trazida de casa. Aqueles que não haviam feito a dispersão foram

orientados para pensar na situação solicitada e desenhar, naquele momento, a memória do fato lembrado. Dessa forma, toda a equipe trabalhou com a memória presente podendo produzir, ao final da partilha, um relato sobre todas as memórias do grupo e sua construção em um esquema montado pelo grupo (cartaz). Trabalhamos também o conceito de família de cada um do grupo. Analisamos como as famílias dos membros dos grupos eram constituídas. Para teorizar sobre a questão dos vários formatos possíveis de família, lemos o texto sobre as novas famílias (NOVA, 2001). Com a reflexão e a leitura, produzimos uma percepção coletiva de cada grupo a respeito do conceito de família e o que é ser família hoje. Com a eleição de um responsável por grupo a produção dos pequenos grupos foi exposta em plenária. O resultado foi apresentado na plenária final junto com a explicação dos participantes do grupo.

#### • Oficina sobre Trabalho

##### **Tema: “Hora do Trampo”**

**Objetivos:** Despertar nos participantes um olhar para o valor do trabalho e relevar a importância da atuação deles através das suas ações produtivas. Ajudar a construir a crença no desenvolvimento constante dos vários papéis (pessoais, profissionais, sociais, transcendente) equilibrados para sua qualidade de vida.

Esta oficina, porque foi a última do ciclo proposto, teve também como objetivo concluir o ciclo, fechar a proposta e permitir aos participantes pensar e manifestar os benefícios alcançados e a validade do programa.

### **Linha filosófica: Posso atuar**

**Dispersão solicitada do sexto para o sétimo encontro:**

#### **Aos adolescentes:**

“Visitar a instalação de trabalho do pai e responder às seguintes questões: Que impressões ficaram em você do trabalho do seu responsável e por quê? Elas correspondem às expectativas que você tinha sobre o trabalho dele? Por quê?”

#### **Aos adultos:**

“O que você pensa sobre a ação profissional do seu filho, num futuro? Por quê?” Trazer as respostas escritas.

O último encontro do ciclo de oficinas proposto para o programa “Escolhas que Brilham” lidou com o tema Trabalho, buscando mostrar a possibilidade interna de cada um em atuar na sociedade. A divisão dos grupos de trabalho foi pré-estabelecida, facilitando os agrupamentos dos participantes e a tarefa dos facilitadores. Foram compostos 6 grupos que continham famílias e também adolescentes sem pais presentes. As atividades dos grupos iniciaram-se através da coleta das perspectivas sobre trabalho dos que realizaram a dispersão e através da reflexão dos que não a fizeram. Cada grupo, com seu facilitador, conversou e produziu um resumo da reflexão coletiva. Outra reflexão, nesse momento, foi pensar um pouco no significado do trabalho para o ser humano. Em seguida assistimos a 18 minutos do filme “Tempos Modernos de Charles Chaplin”, buscando ver nele

uma série de questões do trabalho alienante do modelo fordista e que reflexo produz hoje esse modelo da metade do século passado. Aparecem também questões sobre adoecimento, autoritarismo, desumanização. Os grupos fizeram uma análise dos sentimentos provocados pelo filme e também das perspectivas que cada um tem para realização de trabalhos hoje. Na plenária final os resultados de cada grupo foram apresentados e compartilhados, desta vez, principalmente pelos pais.

Para encerrar o programa e a oficina, solicitamos dos presentes o preenchimento de uma avaliação da oficina do dia e outra avaliação geral sobre o programa.

## Resultados

### Pelos participantes

O programa “Escolhas que Brilham” teve um cuidado de buscar as percepções dos indivíduos envolvidos, facilitadores, responsáveis, adolescentes, instituição, durante todos os passos de construção e execução das atividades. Dessa forma construiu vários recortes possíveis de análise. Abaixo seguem dois quadros referentes à avaliação das oficinas pelos participantes. A tabela 3 demonstra o total de participantes por encontro, o total de avaliações respondidas e as médias aferidas em cada oficina pela percepção dos adolescentes e seus pais. Em seguida a tabela 4 mostra, em porcentagens, as satisfações, no momento do encerramento do curso, dos participantes das duas faixas etárias.

**Tabela 3**  
**Quadro de avaliação das oficinas pelos participantes**

	Oficinas						
	Acolh.	Meio ambiente	Arte e Cultura	Ética e cidadania	Sex.	Hist.	Trab.
<b>Total de participantes</b>	52	45	37	32	24	36	38
<b>Total avaliação</b>	52	43	34	28	24	35	36
<b>Nota Média</b>	<b>7,78</b>	<b>8,80</b>	<b>8,75</b>	<b>9,55</b>	<b>9,35</b>	<b>6,5</b>	<b>8,29</b>
Legenda: Acolh. .... Acolhimento Sex. .... Sexualidade Hist. .... Historicidade Trab. .... Trabalho							

**Tabela 4**  
**Quadro de avaliação geral pelos participantes, em porcentagem**

	Adolescentes		Adultos		Geral	
	Total	%	Total	%	Total	%
<b>Ótimo</b>	23	25,3%	21	38,18%	44	30,14%
<b>Muito bom</b>	32	35,2%	20	36,36%	52	35,62%
<b>Bom</b>	19	20,9%	13	23,64%	32	21,92%
<b>Regular</b>	11	12,1%	1	1,82%	12	8,22%
<b>Ruim</b>	1	1,1%	0	0%	1	0,68%
<b>Péssimo</b>	5	5,4%	0	0%	5	3,42%
<b>Total resp.</b>	<b>91</b>	<b>100%</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>	<b>146</b>	<b>100%</b>

Como a construção do vínculo era um forte termômetro na proposta inicial do programa, coletamos dos participantes a percepção deles a respeito do vínculo apreendido (tabela 5).

**Tabela 5**  
**Percepção dos participantes sobre a criação de vínculos**

	Percepção sobre vínculo			
	Adolescentes	Adultos	Total	%
<b>Totalmente</b>	6	8	14	<b>41,18%</b>
<b>Parcialmente</b>	11	5	16	<b>47,06%</b>
<b>Não contribuiu</b>	4	0	4	<b>11,76%</b>
<b>Total respostas</b>	21	13	34	<b>100%</b>

### **Pelos educadores**

Através de um questionário qualitativo no encerramento das atividades colhemos a percepção dos educadores. Nele solicitamos questões sobre a logística (espaço físico, material e a organização), conteúdo, metodologia, a percepção de construção de vínculos e impressões gerais. Além do questionário, os espaços de fala puderam mostrar os resultados colhidos por cada educador e visto como real após a realização do trabalho.

### **Sobre a logística**

Tivemos problemas com o espaço físico. O anfiteatro que usamos tinha pequenos degraus para as fileiras de cadeiras, que eram soltas, e assim permitia fazer rodas com

as cadeiras mas elas ficavam desniveladas. Em virtude da quantidade de pessoas, as rodas não cabiam todas no mesmo espaço, fazendo com que o grupo tivesse que se deslocar para outros espaços. Não havia nenhum recurso eletrônico (e precisamos de projeções, tv e vídeo etc...). Muito material de apoio veio das casas dos educadores. Mas a equipe se colocou com total disponibilidade para conseguir fazer com o que tinha à disposição. A UNICAMP tem muita estrutura para a rotina estabelecida, mas para a inserção de propostas de inovação não tem flexibilidade, nem agilidade na mudança das rotinas. As dificuldades encontradas se deram em virtude do número de pessoas e do curto intervalo de tempo de trabalho (2 horas e 50 minutos cada encontro). A percepção dos educadores foi a de que o espaço comprometeu a metodologia.

### **Sobre a metodologia**

A proposta metodológica é desafiadora e pode gerar excelentes resultados. Favorece a participação de todos e, como as pessoas não estão acostumadas a ter oportunidade de se posicionar, esta metodologia pode criar esse movimento de participação. Como educador foi importante, e muito bom, aprender novos conceitos e experimentá-los. Aplicar a problematização permite que as pessoas reflitam sobre os temas propostos em grupo, o que enriquece a discussão e aumenta a capacidade de troca, além de permitir o reconhecimento da diferença. A proposta metodológica conseguiu ser percebida, apesar das condições precárias que enfrentou para ser implementada, tem aplicabilidade em muitos outros contextos e foi muito interessante conhecê-la.

## **Sobre o conteúdo**

Os temas foram bons e apropriados para a conversa com adolescentes e com foco que enfatizaram a reflexão pai e filho. A seqüência dos conteúdos e a forma como foram apresentados também foi muito positiva, porque o início do ciclo foi construído de forma mais lúdica, permitindo, no transcorrer do desenvolvimento do trabalho, uma reflexão mais profunda.

## **Construção de vínculo de forma parcial para todas as avaliações**

Pela abordagem da divulgação a expectativa dos pais pareceu ser de que teríamos receita de bolo para construção de vínculos. Os que esperaram isso não se satisfizeram. A inovação metodológica também precisa contar com essas questões, pois padrões de relação e educação estabelecidos definem expectativas e, para serem superadas, precisam ser confrontadas com novas propostas. A maior dificuldade em todo o processo referiu-se a não-participação de todos os pais. O foco principal na interação pai/filho ficou comprometido para os filhos que vieram sem seus pais, além do sentimento de exclusão em ver os colegas relacionando-se com os seus. Mas além do vínculo pai/filho muitos outros foram construídos. Percebemos pais se relacionando com mais intimidade, a relação dos adolescentes com os facilitadores também foi muito importante, enfim, a construção pelo coletivo abre possibilidades de várias naturezas.

## Impressões gerais

Todos os facilitadores que responderam ao questionário foram unânimes em garantir que adoraram viver essa experiência (talvez os que não responderam tivessem outra opinião). Uma visão da equipe foi a de que, como éramos muitos atuando, tivemos dificuldade de manter, algumas vezes, o alinhamento, mesmo com todo preparo anterior. Tivemos problemas com o espaço físico, para o futuro devemos estruturar grupos menores, rever temas e material para discussão. O programa, para ser repetido, precisa ser reavaliado. Precisaríamos pensar numa logística que possibilitasse de pais/funcionários de trazerem seus filhos e depois levá-los para a escola (ou o contrário, trazer da escola). Talvez isso não seja possível. Poderíamos também formatar um encontro intensivo numa semana de férias, mas isso significaria um funcionário fora do seu setor por 3 ou 4 dias seguidos. A questão logística é a mais complexa para uma nova reprodução do programa.

## Pela instituição

Em uma reunião de finalização de trajeto, uma conversa geral entre coordenação de recursos humanos e equipe, avaliou-se que o programa permitiu grande crescimento para a equipe e trouxe aos adolescentes e pais um movimento importante: alcançou seus objetivos. A reedição do programa necessitaria de revisão logística e, em virtude de outros cronogramas, identificou-se que será necessário aguardar condições para uma segunda versão.

## Conclusão

A realização do grupo piloto deste programa permitiu a abertura para grandes possibilidades de desenvolvimento e fortalecimento da relação intergeracional. Mostra mudanças de olhares e atitudes tanto dos adolescentes quanto de seus responsáveis. A não-continuidade do programa deu-se pela dificuldade logística de trazer, para a UNICAMP, adolescentes filhos de funcionários. Durante o expediente normal da UNICAMP, os adolescentes estão em aula, em algum ou ambos os períodos. Talvez pudesse ser reeditado em um período de férias, mesmo assim temos, normalmente, férias dos responsáveis.

Apesar de todos os ganhos não foi possível medir o grau de satisfação e de vínculo do funcionário com a instituição. Talvez esse tenha que ser um foco a ser perseguido pelas características próprias da lógica institucional, embora a percepção seja de que os funcionários que estiveram ativos no processo perceberam fortemente a importância de vivenciá-lo.

Envolver os funcionários com o projeto e conseguir deles que tragam os seus filhos deve ser a proposta lógica mais sensata, ao invés de envolver adolescentes e buscar seus pais. Talvez essa outra forma de cooptação resolva a dificuldade de ter em campo adolescentes sem responsáveis. É necessário pensar que adolescentes, sem seus responsáveis, tenham dificuldades de construir outros vínculos.

Num exercício em campo, apesar de todo o planejamento, o orientador criou uma dinâmica extra e inseriu uma atividade competitiva para depois dizer ao grupo a importância da cooperação. A educação pelo contra exemplo é desestruturante. A atividade, apesar de lúdica,

causou euforia e tumulto e em seguida tínhamos a impressão de que o grupo levava bronca por fazer “coisas erradas”. A educação tradicional tem muitos exemplos assim. A contraposição de situações nos permite perceber as contradições. Serviu como ilustração do processo de desenvolvimento do educador que precisa confrontar todos os seus processos pedagógicos para seu crescimento.

Formas de medir situações qualitativas como essa ainda devem ser exploradas. É necessário fugir do controle, da nota e percentagens. Como há vários parâmetros em jogo, avaliá-los todos requer critério e criatividade.

Mas o programa foi realizado. Dessa forma, essa pode ser uma idéia já experimentada, com suas falhas e seus sucessos. A equipe de trabalho tem plena clareza de que o desafio era imenso e que ter vencido nas situações normais do cotidiano da UNICAMP é uma grande vitória.

### **E por que o nome?**

O nome do programa é baseado em um livro infantil “Escolhas que Brilham”, texto de Silvia Camossa, ilustração de Camila Mesquita, editado pela Editora Callis, em 2002. O livro ilustra uma viagem de um menino que procura pela cor perfeita num espaço de aprendizagem junto a pintores antigos. Da mensagem do livro à associação com o programa podemos refletir:

- Cada um de nós traz as **suas combinações possíveis** – é preciso acessá-las e permitir sua manifestação.

- As atuações possíveis **são concretamente frutos das escolhas** efetuadas.
- O brilho, o tom, a variação dependem da obra de arte que desejamos construir.
- Não há como **ensinar contando como é**, é preciso que **o aprendiz possa fazer por ele mesmo**, descobrir por ele mesmo.
- Há um padrão perfeito a ser alcançado? Há um padrão individual perfeito a ser alcançado?
- Cada ação (cada pintura) tem seu colorido próprio e especial para o momento próprio e especial em que ela acontece.
- Não podemos só pensar, nem só sentir, nem só fazer sem pensar nem sentir (o menino pensador, no livro, era doente dos sentidos!).
- A transformação é um processo, se dá quando em condições propícias: acolhimento, informação, atenção, entrega pessoal (O menino foi recebido pelo Rei e pelos pintores. Todos eles, apesar de famosos e ocupados, dedicaram seu tempo e atenção para dialogar com o menino e ajudá-lo a encontrar-se.).

“Escolhas que Brilham”, na DGRH, um programa para o desenvolvimento humano, particular e genuíno, construído através de ações em coletivos. Acontece “de dentro para fora”, no indivíduo. Estamos apostando na potencialidade humana do recriar contínuo. Por isso o livro e o programa se completam.

## Notas

<sup>1</sup> Programa financiado pela Pró-reitoria de Desenvolvimento da UNICAMP através da Diretoria Geral de Recursos Humanos.

<sup>2</sup> Fizeram parte da execução do programa os seguintes facilitadores: Antônio Rogério Batista do Prado – Educação Física, Daniela de Almeida Martins – Psicóloga, Elienai Ortega Martins Bastos – Assistente Social, Estela Dall’Oca Tozetti Madi – Analista de RH, Fátima Ap. Barrios Polentini – Educação Física, Luciene Rodrigues de Oliveira – Psicóloga, Priscila Fernanda Pasqualino – Propaganda e Marketing, Selma Ap. Silva Cesário – Assistente Social.

<sup>3</sup> A UNICAMP permite aos seus funcionários a inscrição de seus filhos nos programas educativos, mas faz um escalonamento, por faixa etária da criança e condição social da família para essa inserção. Conforme as crianças se desenvolvem, vão sendo encaminhadas aos equipamentos públicos; os adolescentes que permanecem são aqueles que ainda estão nessa condição de subsídio. Eles têm o direito de permanecer no programa, nesse espaço de Educação Não-Formal até completarem o ensino fundamental, que é realizado na escola pública.

## Referências bibliográficas

- BANYAI, I. *Zoom*. São Paulo: Brinque-book, 1997.
- BORDENAVE, J. E. D. Alguns fatores pedagógicos. In: *Capacitação em Desenvolvimento de Recursos Humanos*. CADRHU (J. P. Santana; J. L. Castro, Orgs.), p. 261-268, Natal: Ministério da Saúde/Organização Pan-Americana da Saúde/UFRN, 1999.
- BORDENAVE, J. E. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino aprendizagem*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- CALLADO, C. V. *Educação para a Paz*. Projeto Cooperação Editora, 2003.
- CAMOSSA, S.; MESQUITA, C. *Escolhas que Brilham*. São Paulo: Callis, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 27. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, A. S. Narrando fatos: História e Historicidade. In: *O Homem do Castelo Alto*. DICK, Philip K. *Anais do VIII Congresso Nacional de Lingüística e Filosofia*. Rio de Janeiro, 2004, caderno n. 7 (Produção e edição de texto). Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno07-08.html>>. Acesso em: 29 set. 2007.

MARIOTTI, H. Diálogo: Um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência. *Revista Thot*. Abril/2001, n. 46. Publicação da Palas Athena, 2001.

MOTTA, J.Z. B. Ficantes e amantes. *Correio Popular*. Campinas: 20 de abril de 2002a. Caderno A, p. 3.

\_\_\_\_\_. Namorar e/ou Curtir?. *Correio Popular*. Campinas, 21 de setembro de 2002b. Caderno A, p. 3.

\_\_\_\_\_. Psi Jornal de Psicologia. *Nova família tem múltiplas faces*. CRP-SP, maio/jun, p. 10-11, 2001.

# A arte como Possível Caminho para a Re-Humanização do Ser

## The Art as Possible Way for Re-Humanization of the Being

**Joanice Barbosa Parmigiani**

Mestre em Educação pelo UNISAL/Americana-SP  
Pós-graduada em Administração de Organizações sem fins-lucrativos pela  
Universidade de Berkley/Califórnia e graduada em Pedagogia  
pelo Centro Universitário São Camilo/SP

### Resumo

O presente artigo apresenta uma experiência em Educação Sócio-Comunitária desenvolvida em uma unidade de Educação Não-Formal, localizada no município de Carapicuíba, periferia de São Paulo, por meio de um projeto político cultural no qual estiveram envolvidos educandos entre 6 e 18 anos, provenientes de áreas livres e vielas, vivendo em situação de grande vulnerabilidade social, sem

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007

A Arte como Possível Caminho para a Re-humanização do Ser – pp. 263-284  
PARMIGIANI, J. B.

263

acesso a programas culturais, sendo que a situação de pobreza e a inexistência de espaços que ofereçam programas culturais são algumas das causas principais da realidade e exclusão social na qual estão imersos. Frente a essa realidade, buscamos investigar se o contato com a arte pode potencializar a superação do embrutecimento humano contribuindo para a transformação do ser ou a re-humanização.

### **Palavras-chave**

Re-humanização – Projeto Político Cultural – Arte e Educação – Crianças e Jovens.

### **Abstract**

The article presents an experience in social-communitarian education developed in a unit of no-formal education located in the city of Carapicuíba, periphery of São Paulo, by means of a project politic-cultural which they had been involved students between 6 and 18 years, proceeding from free areas and side streets, living in situation of great social vulnerability, without access the cultural programs, being that the situation of poverty and the inexistence of spaces that offer cultural programs. Front to this reality, we search to investigate if the contact with the art can makes the overcoming of the human alienation, contributing for the transformation of the human being and to the re-humanization.

## Keywords

Re-humanization – Project Politic-Cultural – Art and Education – Children and Young.

## Introdução

A periferização de grande parte da população somada à falta de estrutura social, que garanta os direitos básicos dos cidadãos, têm contribuído para um cenário de embrutecimento das relações sociais e humanas desses indivíduos, tanto com os homens de uma forma geral, quanto com o meio ambiente em que vivem, resultando em depredações de toda sorte caracterizando a violência urbana como um fenômeno dos tempos atuais.

Para este estudo escolhemos pesquisar educandos que participam do Projeto Político Cultural de uma Unidade de Educação Não-Formal localizada no município de Carapicuíba, visando analisar se o contato com a arte pode potencializar a superação do embrutecimento humano, ou seja, buscamos perceber como o desenvolvimento de uma educação estética e sensível, que proporcione o contato com o belo, pode contribuir para a transformação do ser, alcançando assim, o que chamamos de re-humanização, o reencontro com sua própria humanidade.

No universo da Educação Não-Formal, a arte apresenta-se como uma das estratégias pedagógicas, podendo ser utilizada como um meio de assimilação do mundo, um instrumento para conhecer e desvendar o conhecimento, por meio da sensibilidade e da estética, dimensões do desen-

volvimento humano de grande importância para a plenitude da vida, e nem sempre presentes na realidade da população de periferia, onde inexistem espaços de cultura e lazer, impedindo que o sujeito desenvolva essas capacidades. Gohn (2005) referenda o que estou afirmando: “a maior importância da Educação Não-Formal está na possibilidade de criação de novos conhecimentos, ou seja, a criatividade humana passa pela Educação Não-Formal”.

Dentre as características desta educação, destacamos a não-fixação de tempos e espaços, o que permite a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada educando, respeitando-o como o sujeito que vem sempre antes do conteúdo, e é nesse ponto que observamos o papel da arte na transformação do ser, contribuindo para possibilitar o rompimento com fatores que o mantém alienado.

A arte tem papel efetivo na construção do indivíduo, pois possibilita o desenvolvimento do olhar que é capaz de perceber as nuances em tudo o que o cerca e o envolve, contribuindo para que possa se conhecer e perceber-se, para poder perceber o outro e transformar suas relações. Para isso, é necessário um exercício de autoconhecimento e de reflexão de suas próprias ações, e de como ocorre o desenvolvimento, abrindo caminhos para, o que podemos dizer como recomposição da personalidade mais sensível e humanizada.

Ao refletir meu próprio processo de formação, reconheço a arte desbloqueando minhas potencialidades mais latentes e criadoras, meu senso mais humano e mais sensível. É preciso então, apresentar aqui, o palhaço de minha infância – Passa-Fome.

A esse respeito considero oportuno citar Herbert Read

(1986) ao afirmar que “a arte é o ator ideal para o papel do redentor, daquele que resgata”, levando-me a identificar no palhaço, o redentor de minha sensibilidade.

Tomei contato com ele aos cinco anos de idade, quando meu pai me levava para assistir aos espetáculos do circo da minha cidade natal, Cornélio Procópio, Paraná, nas manhãs domingueiras de minha infância. Talvez a leveza daquele ser, talvez a ingenuidade ou quem sabe a humildade marcaram minha vida de forma tão forte que ainda emocionome ao lembrar.

Neste momento não vem ao caso uma discussão profunda a respeito desse personagem, entretanto considero oportuna uma apresentação resumida, pois a partir daqui falarei sobre um projeto pensado no sentido de resgatar a humanidade pelo viés da arte, fato que pode ser percebido em meu próprio processo de formação. Pelo contato com a arte do palhaço Passa-Fome, desenvolvi o desejo profundo de trabalhar com a educação daqueles que sofrem as injustiças sociais e experimentam a fome em suas muitas dimensões. A pergunta que sempre fazia a meus pais continua viva em minha prática docente: “Será que o Passa-Fome passa fome mesmo?” Durante minha graduação em pedagogia trabalhei com a metodologia de história de vida como instrumento de construção de autoria da prática pedagógica, buscando desvelar, por meio do resgate de memória, o processo de formação pessoal e profissional, apontando a relação existente entre o contexto social, político e educacional vivenciado, o que me levou a reencontrar o palhaço residindo dentro do meu ser, e perceber sua marca em minha própria personalidade. Reconheço-me como uma educadora, cuja relação com os educandos é sempre

permeada pela afetividade e consigo perceber as raízes dessa afetividade no meu palhaço de infância e daí que a arte do palhaço regula a intensidade e a profundidade das minhas ações.

Sabemos que muitos são os fatores que corroboram para o embrutecimento do ser humano, fato que se torna mais visível em populações que vivem em situação de extrema pobreza ou que são privadas da garantia dos direitos básicos de saúde, lazer, moradia, alimentação e educação.

Em junho de 2003, conheci um programa de inclusão social, no município de Carapicuíba, periferia da cidade de São Paulo. Ali entrei em contato com crianças e jovens, na faixa etária entre 7 e 17 anos, oriundos de comunidades localizadas no entorno da unidade. Essas comunidades são extremamente desprovidas de condições dignas de moradia, alimentação, saúde, lazer e convívio em espaços coletivos de socialização. Não existem espaços para a recreação, pois as moradias localizam-se entre uma autopista e a linha do trem e pela escassez de espaço até as calçadas foram invadidas pelas construções, uma geografia que atesta o estado de relegação ao qual esta população está sujeita.

Algumas famílias convivem com esgoto a céu aberto que passa na porta das casas, e sofrem infestação de ratos e escorpiões constantemente, principalmente em época de chuvas. Um dos casos extremos que testemunhei foi de uma menina de 12 anos que comparecia às atividades do projeto com muito sono, durante uma semana ela nos parecia doente e quando fomos conversar com a mãe, soubemos que elas (mãe e filha) estavam revezando-se durante as noites e madrugadas para vigiar as crianças menores, dentre as quais havia um bebê de quatro meses, para que os ratos não

subissem nas camas e mordessem os pequenos. Somente a sentinela estava garantindo que isso fosse evitado. Esse fato pode ilustrar o estado de violação de direitos em que esta população vive. Daí que, para entender seus comportamentos e atitudes, é preciso perceber e analisar profundamente as relações de cultura e saber nas quais estão inseridos, e vamos então perceber a ausência de humanidade que existe no tratamento das classes populares para as quais não estão garantidos sequer os direitos básicos. É preciso garantir-lhes uma educação que proporcione sua formação como sujeito histórico e consciente de que a história é resultado de ações humanas e que a trama histórica está localizada no embate das relações sociais. É necessário romper a relação de dependência e o estado de permanência, levando-os a perceberem as possibilidades de transformar.

Em minha experiência profissional, atravessei a “ponte” diariamente, e do outro lado encontrava-me com os meninos e meninas que integram o projeto de inclusão social e neste contato experimentei sentimentos diversos, inquietações oriundas de incertezas e indignações. Penso, às vezes, que sou parte de uma sociedade absolutamente excludente, preconceituosa e insensível ao outro e ao sentir-me parte desta sociedade experimento sentimentos de culpa pela situação vivida por aqueles educandos.

Edgar Morin (2001), em seu livro “Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro”, nos fala sobre a necessidade de se ensinar a condição humana, nos remetendo à reflexão de que o ser humano é um ser complexo, sendo ao mesmo tempo um ser físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico e espiritual, o que nos leva a pensar sobre a garantia das necessidades básicas que

dão sustentação a essa dignidade e a essa complexidade. Ele adverte-nos quanto à necessidade de trabalharmos no desenvolvimento dessa consciência da natureza do ser humano em sua inteireza, levando-o a conhecer e reconhecer sua complexa identidade que é uma identidade comum a todos os outros seres humanos. Essa condição tem relação direta com o processo de humanização do indivíduo e não apenas no sentido da sensibilidade do ser, mas, principalmente, quanto à capacidade humana de pensar, agir e de sentir. Ao aprender a pensar, o ser humano desenvolve diversos sentidos que são formadores e transformadores de seu próprio existir. Assim, ele aumenta sua percepção e amplia seu olhar sobre as coisas que o cerca e com as quais ele interage. Para humanizar-se é preciso então perceber o seu próprio mundo, sentir sua realidade e olhar além, identificando as possibilidades e compreendendo as transformações que ocorrem e poderão ocorrer. E para alcançar essa percepção, o caminho inicial é “conhecer-ser a si mesmo”, buscar sua identidade.

Dentre os pensamentos que fervilham minha mente penso: onde podemos buscar a solução para o caos da periferia? Remeto-me então a Paulo Freire e compreendo que é preciso uma educação como prática de liberdade, libertação como um processo endógeno. Então, como levar essas pessoas a arrancarem de dentro de si mesmas a opressão? – que é justamente o caminho apontado por este autor como possibilidade de transformação. Freire (1992) afirma que somente o oprimido pode arrancar o opressor de dentro de si, e, mais que isso, só o oprimido pode libertar o seu opressor. Nossa cultura, forjada num processo histórico de exploração, mantém os homens e as mulheres subjugados e impotentes

diante da dominação que sofrem, vivendo apenas para sobreviver como seres dependentes a quem não é legada a alegria de viver, a autonomia e a liberdade, mas apenas a servidão.

Desejando superar esse estágio de embrutecimento, no qual os nossos educandos estão imersos, levando-os a um estado de espírito mais sensível e rompendo com o paradigma da exclusão social desse grupo, iniciamos um projeto denominado Político Cultural proporcionando-lhes um diálogo com a arte e a cultura a fim de garantir experiências estéticas e sensíveis que pudessem ampliar seu repertório cultural, ao mesmo tempo em que transformassem seu olhar e sua compreensão de mundo, pois, na nossa convivência, percebemos os benefícios que o contato com a arte e a cultura trazem para suas vidas, observando que nas oficinas de artes plásticas, de teatro, de dança, de música, eles desenvolvem uma expressão diferente, soltam-se mais, são mais felizes, e observamos que, fora dali, a falta das condições necessárias para uma vida digna rouba-lhes a alegria de viver e pouco a pouco envolve suas almas, fazendo-os imergir num pântano de contrariedades e desilusões, e passo a passo vai embrutecendo-lhes o ser, levando-os a um estado de rebeldia e de revolta. Esse embrutecimento que ocorre desumaniza-os e dificulta suas relações sociais, corporificando assim o processo de exclusão social.

Freire (1987) referenda o que estou afirmando ao apontar a desumanização como a negação do humano, pois a vocação do ser humano é justamente sua humanização.

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A

luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta o ser menos (FREIRE, 1987, p. 30).

Na busca pelo caminho da re-humanização e para garantir o movimento da arte e o contato dos educandos com ela, criamos nas dependências da Unidade uma “Galeria de Arte”, na qual trimestralmente inauguramos exposições, fazendo um revezamento entre os trabalhos artísticos produzidos pelos próprios educandos durante as oficinas e obras de diferentes artistas, que convidamos para exporem seus trabalhos. Essa prática educa o olhar, amplia a concepção da própria arte, do belo, proporcionando uma educação estética que provocou transformações nos educandos e nos educadores e em suas relações.

Nesse sentido podemos perceber que ao expor seus trabalhos, os educandos revelam seus sentimentos mais internos e é nessa experiência sensível que temos possibilidade de verificar a ação concreta da arte levando-os ao encontro do seu lado mais humano, do seu “ser mais”, como define Freire (1987).

Um outro movimento criado dentro deste projeto são os Saraus. Eles representam um espaço no qual os educandos têm a oportunidade de apresentar suas performances de danças, poesias, encenações teatrais, cantos, entre outros.

Durante os Saraus, os educandos vivenciam o protagonismo por meio da arte. Experimentam a afirmação de suas potencialidades criadoras e estão confirmando a si

mesmos, que possuem capacidade de ser e de criar, uma experiência com sentido e significado para cada um. Os educadores, os pais, a comunidade presente os assistem e confirmam, com aplausos, o que fica gravado em suas almas: “Eu sou capaz!”.

Essa polifonia da arte, ao longo do tempo, tornou-se uma metáfora no processo educativo que ocorre na Unidade. A localização espacial da galeria permite que a arte faça-se presente em todos os ambientes, e em todos os momentos vividos pelos educandos e educadores.

## Objetivos

O projeto nasceu com o objetivo de promover a integração do grupo, proporcionando o desenvolvimento da coletividade e a socialização das mais diversas linguagens. Podemos elencar ainda como objetivos:

- a) Oportunizar espaços de apresentações artísticas internas e externas performáticas, onde os educandos, familiares e comunidade exercitem o olhar crítico, a fruição e o olhar poético.
- b) Possibilitar espaço físico para tornar visíveis as produções plásticas dos educandos, famílias e comunidade, fomentando a discussão sobre as diferentes manifestações e expressões.
- c) Promover encontro anual entre os adolescentes, as crianças e os pré-adolescente que compõem a unidade de Educação Não-Formal, tendo como princípio a integração e o lazer.

- d) Oportunizar o acesso a eventos culturais em espaços externos (teatro, cinema, entre outros), para educandos e familiares.

## Metodologia

Como metodologia para o desenvolvimento do projeto, contou-se com a reunião do público sujeito em ações, por meio de Saraus, Galeria de Arte com exposições trimestrais, sessões de cinema abertas à comunidade, evento de “casa aberta”, no qual a comunidade poderia conhecer as oficinas desenvolvidas durante o semestre letivo, Vivências Artísticas oferecidas aos familiares dos educandos por meio de oficinas e Produção Cultural de grupos de dança, música, teatro, entre outros, criadas a partir do interesse dos próprios educandos.

Destacamos também a metodologia de avaliação aplicada pelos educadores, na qual ao final da atividade do dia, em roda de conversa colocam seus trabalhos no centro e cada educando tem a oportunidade de apresentar a sua produção e comentar a de seus colegas. É um exercício que desenvolve o senso crítico, tão essencial à formação humana. Ao colocarem-se acima das produções para poder enxergar o conjunto, contemplam a própria capacidade criadora, podendo enxergar suas próprias potencialidades.

Para este trabalho, realizamos entrevistas com educandos e educadores a respeito do papel da arte na prática por eles desenvolvida. Para as entrevistas, elaboramos um roteiro de questões que proporcionasse liberdade para que os entrevistados pudessem se expressar. Inicialmente foram

levantadas oito questões, que se desdobraram durante o processo chegando ao total de doze.

Para os dois educadores entrevistados, o propósito foi levantar o envolvimento e interesse, observando seu nível de dedicação e disposição para o desenvolvimento das atividades de artes, procurando perceber pela forma como planejam, avaliam e realizam as suas oficinas, quais são seus verdadeiros objetivos e que caminhos tomam para alcançá-los.

Sabemos que a reflexão e a sensibilidade contribuem significativamente para o desenvolvimento da imaginação sociológica, e ao fazermos a análise das respostas dadas pelos educadores nestas questões, observamos que, ao planejar suas atividades, eles têm a possibilidade de desenvolver esse olhar, ampliando sua visão sobre o desenvolvimento dos seus educandos, enxergando além.

As respostas obtidas demonstraram que esses educadores reconhecem e valorizam o desenvolvimento individual de seus educandos e estão atentos para os detalhes desse desenvolvimento, demonstrando que reconhecem o papel da arte como agente transformador do comportamento e da postura de seus educandos.

O educador A fala sobre a importância da cultura brasileira, sua apropriação pelos educandos que vão percebendo nesse movimento o processo histórico de sua cultura; também afirma que, durante as oficinas de mosaico, os educandos têm a possibilidade de criar peças diferentes a partir de pequenas partes, uma experiência estética que não massifica, pelo contrário, o grupo de educandos tem a oportunidade de estar juntos e ao mesmo tempo sendo capazes de se reconhecer no trabalho produzido. Buber (1987) atesta o que estou dizendo ao afirmar que é sumamente

importante que cada educando possa reconhecer a contribuição do outro, mas que saiba reconhecer também o que fez ou o aquilo que não fez.

No seu depoimento, o educador A aponta para o crescimento do interesse do grupo pela arte a partir das oportunidades de apresentações que lhes foram oferecidas na realização dos eventos (saraus e galeria), nos levando a perceber que o sentido e o significado daquilo que desenvolvemos é fundamental para que possamos aprender, em outras palavras, podemos perceber que, ao sentirem a utilidade da arte, passaram a ter um maior interesse alimentando a curiosidade.

Ao se apropriarem da cultural popular brasileira, conhecendo sua história, os educandos superaram alguns mitos como o caso, citado pelo educador A, em que alguns educandos não queriam aprender determinados ritmos porque achavam que era “coisa de macumba”, associando assim música a crenças. Percebemos aqui o papel do conhecimento como libertador de preconceitos.

Ao citar fatos ocorridos com alguns de seus educandos, o educador A percebe o papel transformador da arte, a inclusão que ela proporcionou ao seu grupo, o desenvolvimento do sentimento de pertencer ao grupo, de ser capaz, afirmando assim que a arte tem como meta sensibilizar o ser e não o adaptar.

A educadora B nos fala de seu trabalho com arte reconhecendo o desenvolvimento da auto-estima como o ponto mais importante, o objetivo do trabalho. Afirma que ao resgatar a auto-estima do educando lhes damos novas possibilidades de sentir-se mais belo, mais talentoso. Reconhece ainda que durante a realização do projeto, os

educandos desenvolveram o sentido de cooperação e experimentaram o ser protagonistas.

A educadora B nos conta que a falta de espaços para apreciação da arte é uma realidade de seus educandos e por isso considera que esse projeto possibilitou uma experiência inédita em suas vidas.

Ela nos narra os fatos ocorridos com alguns de seus educandos nos quais pudemos perceber que a arte teve influência direta na transformação de comportamentos e atitudes individuais e coletivas, aliviando tensões e ansiedades, fortalecendo valores e levando os educandos ao auto-conhecimento. Pudemos perceber na fala da educadora B que os conhecimentos e a sensibilidade desenvolvida nas aulas de dança foram se expandindo para outros momentos da vida dos educandos, ou seja, aquilo que aprenderam e desenvolveram com a arte foi transferido para a vida.

Tanto o educador A quanto a educadora B nos falam de superação, de transformação e de alegria que perceberam em seus educandos, nos remetendo a pensar com Bourdieu (1998) sobre as diferenças entre as classes sociais no que se refere ao acesso à cultura mais elaborada e as desigualdades sociais mantidas ou reforçadas pela escola. Nesse sentido percebemos a arte como um capital cultural dos mais significativos na formação do indivíduo, o que nos leva a considerar como bastante relevante a proposta educativa e formadora embutida no projeto político cultural analisado.

Este mesmo autor, falando sobre a transmissão do capital cultural, traz uma crítica a propostas educacionais que promovem, o que ele chama de “encontros artificialmente arranjados”, entre os educandos e a arte, como o exemplo do que ocorre no projeto analisado quando das visitas a

museus e exposições. Entretanto, os resultados percebidos durante as entrevistas provam o contrário, pois no caso do projeto político cultural tais encontros fazem parte de um todo pedagogicamente planejado.

Ainda criticamente Bourdieu (1998) entende que o domínio do código da cultura erudita só pode ser adquirido mediante uma aprendizagem metódica e organizada para esse fim, estabelecendo relação entre essa premissa e a comunicação pedagógica que depende em muito da formação cultural daquele que a recebe. Porém, ousamos afirmar pela experiência pesquisada que a arte também pode ser percebida intuitivamente por meio do desenvolvimento da sensibilidade e por isso mesmo acreditamos que o encontro com a arte e a cultura é sempre uma experiência significativa para o educando, mesmo que ocorra de forma “arranjada”.

Embora entendamos que Bourdieu está se referindo à cultura erudita e que de fato esta exige uma aprendizagem metódica e organizada que parta da compreensão histórica que contextualize todos os bens que a constitui, o que tratamos aqui é diferente do que ele propõe. Quando estamos trabalhando com as linguagens artísticas não estamos adentrando à cultura erudita, porém muitas vezes lançamos mão de seus ícones para exemplificar as atividades e eventos significativos que impulsionaram a humanidade em seu desenvolvimento político, afetivo, tecnológico. As linguagens abordadas são um meio de colocar os indivíduos em contato consigo mesmo, uma vez que a arte tem um papel importante na organização das referências afetivas do sujeito levando-o, uma vez desencadeado esse processo, a ter uma nova percepção de si e por consequência de seu meio, levando-o à consciência da necessidade e possibilidade de intervir. O

produto desse trabalho não está incluído na corrente denominada de cultura erudita e talvez nem mesmo na cultura popular, pode ser que seja apenas uma experiência, uma tentativa de oportunizar uma vivência capaz de despertar o indivíduo para a busca de sentido.

Quando a educadora B nos fala da transformação que ocorreu no comportamento de sua educanda, ela está afirmando que o desenvolvimento da sensibilidade proporcionado pela dança contribuiu na formação do caráter da criança. Nas argumentações de Mannheim (s.d.) acerca da desintegração das personalidades, vamos compreender que o comportamento humano e a formação da personalidade se desenvolvem a partir do contexto das atividades, dos padrões institucionalizados e da ação cooperativa.

As entrevistas realizadas com os educandos confirmaram muitas das afirmações e dos sentimentos apontados pelos dois educadores que foram entrevistados.

O educando A é bastante tímido, tem um desempenho muito bom nas atividades de artes plásticas, tendo exposto seus trabalhos em diversas oportunidades. Ao conversar conosco nos contou como rompeu a timidez e a vergonha de se expressar, participando das aulas de teatro e chegando a apresentar-se publicamente em uma peça.

Ele conta que percebe mudanças na auto-estima de suas irmãs, integrantes do grupo de dança do ventre, “elas ficam mais alegres”, disse.

A educanda B conta que não gostava de arte quando entrou para o projeto, pois nunca havia tido nenhum contato com a arte. Afirma que ficou muito feliz quando seus trabalhos foram expostos e que gostou de ver uma máscara de grafite que criou (stencil art), sendo aplicada por outros educandos.

Essa afirmação da educanda B nos mostra que sua auto-estima foi elevada e ela sentiu-se valorizada ao ver seu trabalho sendo reconhecido pelos colegas.

Os educandos A e B, ao contarem sobre algumas visitas a museus e exposições, apresentam o desenvolvimento do olhar crítico e sensível e a capacidade de observar os detalhes e essa é a viagem fundamental quando visitamos um museu, pois de nada adiantaria incutir conceitos e informações nos educandos achando que eles assimilariam e seriam introduzidos naquele universo. Muitos deles não pertencem àquilo pelo simples fato de não o desejarem, porém a experiência sensível, do contato com algo grande, feito por indivíduos geniais ou não, cultuado e guardado com zelo por trazer algo significativo para o homem, isso sim é importante, duradouro e, sobretudo estimulante.

Gropo (2005) entende que “o ser humano (...) não é ‘humano’ sem a possibilidade de desejar e expressar o desejo da liberdade e do querer ‘ser mais’”, e percebemos que sem o contato, sem a oportunidade de conhecer e experienciar o belo, não há como alimentar o desejo dessa liberdade e desse querer ser mais, pois o ser humano se torna coisificado, podendo regressar à barbárie como elucida-nos Karl Mannheim (s.d.).

As promessas emancipadoras da educação não podem ser alcançadas simplesmente numa educação de massas que não oportuniza o desenvolvimento dos sentidos que humanizam o homem. Só podemos alcançar uma educação que emancipe rompendo a dominação, respeitando o ser em sua individualidade e inteireza (GROPPO, 2005a e b).

## Resultados

No primeiro ano de realização deste projeto, podemos destacar como resultados efetivos:

- a) Apropriação pelos educandos e comunidade dos espaços internos oferecidos para o desenvolvimento da sensibilização artística.
- b) Produção plástica dos educandos, familiares e comunidades e exercícios de reflexão e discussão sobre expressão artística.
- c) Integração e participação das crianças e pré-adolescentes no encontro anual de Integração.
- d) Ampliação da sensibilidade do público alvo para as diversas expressões artísticas.
- e) Consolidação de grupos artísticos formados pelos educandos.
- f) Realização de quatro Saraus e três exposições com apresentação de trabalhos realizados pelos educandos e por artistas convidados.
- g) Melhoria da auto-estima dos educandos.
- h) Melhoria das relações interpessoais dos educandos a partir do desenvolvimento dos grupos artísticos.

## Conclusão

Olhando e refletindo sobre este projeto político cultural, percebemos que ele tem um desejo latente de alimentar os sonhos, sonhados pelos educandos, sonhados pelos educadores, sonhados por todos os atores envolvidos na unidade educacional, podemos ressaltar isso com as

palavras de Boff (2001): “Morrem as ideologias e envelhecem as filosofias. Mas os sonhos permanecem. São eles o húmus que permite continuamente projetar novas formas de convivência social e de relação para com a natureza”.

E é justamente no caminho dos sonhos que esse projeto proporcionou mudanças no comportamento e nas relações entre os educandos e deles com o espaço, com o outro e consigo mesmo, uma vez que as ações pedagógicas possibilitaram o desenvolvimento de ações interpessoais, de interação e integração social, levando-os a avançar juntos, a compartilhar e a aprender na percepção das descobertas do outro. Há uma perceptível elevação da auto-estima, do comprometimento dos grupos e da socialização dos conhecimentos resultando no compartilhamento das experiências e vivências de cada um com todos e de todos com cada um.

Distante do rigor burocrático com que a escola formal está organizada, a Educação Não-Formal tem a seu favor o sentido coletivo do trabalho educativo no qual todos os educadores são educadores de todos os educandos e os educandos são educandos de todos os educadores, levando-os a trabalhar com um currículo formativo que traz como objetivo maior educar para a sensibilidade, para a humanização do ser, oportunizando ao educando desenvolver autonomia e o sentimento de pertença, por meio do contato efetivo e humanizado da relação educador-educando-aprendizado.

Na Educação Não-Formal, os indicadores consideram todas as produções, os registros, textos, pesquisas nas diversas linguagens; consideram também o envolvimento, o interesse e a participação nas propostas que são lançadas.

Esta pesquisa mostrou-nos que esse projeto proporciona aos educandos tornarem-se sujeitos, não só da fruição, mas também fazedores da arte.

### Referências bibliográficas

- BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar: Ética do Humano Compaixão pela Terra*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BUBER, Martin. *Sobre Comunidade*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação Não-Formal e cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GROPPO, Luís Antonio. *Comunidade, sociedade e integração sistêmica*. Apostila. Americana: São Paulo, 2005a.
- \_\_\_\_\_. *A modernidade e a sociologia da educação*. Apostila. Americana-SP, 2005b.
- MANNHEIM, Karl. *Liberdade, poder e planificação democrática*. São Paulo: Mestre Jou, cap. 1 e 7, (s.d.).
- MILLS, C. Wright. As ambições e as decepções do sociólogo profissional, In: F. Fernandes (Org.). *Comunidade e sociedade*. Leituras sobre problemas conceituais metodológicos e de aplicação. São Paulo: Nacional; EDUSP, 1973.



MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

READ, Herbert. *A redenção do robô – meu encontro com a educação através da arte*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1986.



# Oficina para Produção de Jornal Comunitário: Conexão Jovem

## Workshop for Communitarian Periodical Production: Young Connection

**Amanda Galdini**

Graduanda em Comunicação Social  
Jornalismo pela PUCCAMP/Campinas-SP

### Resumo

O objetivo do projeto é mostrar a importância do jornal comunitário como ponte entre a Educação Formal e a Não-Formal. O projeto em curso analisa, especificamente, resultados de oficinas de jornalismo comunitário realizadas na Vila Castelo Branco, em Campinas-SP. O trabalho, realizado no Projeto Gente Nova (PROGEN), reúne jovens com idades entre 13 e 18 anos, matriculados em escolas públicas. Apresenta como produto final a elaboração do Conexão Jovem, jornal comunitário com textos, fotos e

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007

Oficina para Produção de Jornal Comunitário: Conexão Jovem – pp. 285-304  
GALDINI, A.

285

ilustrações produzidos pelos jovens da ONG e por alunos de mais quatro escolas instaladas na Vila Castelo Branco e bairros adjacentes. A proposta visa despertar, além do interesse pelos fatos que acontecem no bairro, o prazer da leitura. Os jovens participantes acabam sendo mensageiros da notícia a serviço da comunidade.

### **Palavras-chave**

Jornal Comunitário – Adolescentes em Situação de Risco – Educação Não-Formal.

### **Abstract**

The objective of the project is to show the importance of the communitarian newspaper as bridge between the Formal Education and the No-Formal. The project in course analyzes, specifically, results of workshops of communitarian journalism carried through in the Castello Branco Village, in Campinas/SP. The work, carried through in the Project New People (Progen), congregates youngs with ages between 13 and 18 years, registered in public schools. It presents as end item the elaboration of the Young Connection, communitarian newspaper with texts, photos and illustrations produced for the young of the ONG and pupils of more four schools installed in the Castello Branco Villagem and adjacent quarters. The proposal aims at to awake, beyond the interest for the facts that happen in the quarter, the pleasure of the reading. The young participants become messengers of the notice to the service of the community.

## Keywords

Communitarian periodical – Adolescents in Situation of Risk – Non-Formal Education.

## Introdução

A elaboração do projeto, jornal Conexão Jovem na ONG Projeto Gente Nova (Progen) é fruto da tese de doutorado do jornalista e professor Amarildo Batista Carnicel, pela Faculdade de Educação da UNICAMP, em seu trabalho “O jornal comunitário como estratégia de Educação Não-Formal”:

A criação de um jornal comunitário feito por adolescentes consiste, historicamente, em enorme desafio, tanto do ponto de vista de quem se proponha a dirigir as ações, como do ponto de vista dos atores que serão os responsáveis pela elaboração do material a ser publicado (CARNICEL, 2005, p. 2).

Segundo Carnicel, a produção do jornal comunitário por meio do método da Educação Não-Formal ganha em qualidade e interesse dos adolescentes envolvidos na medida em que se afasta do modelo praticado na escola formal.

[...] os adolescentes têm relativa resistência a qualquer iniciativa que remete à escola, espaço, normalmente, marcado pela falta de liberdade, pela marcação cerrada do professor sobre o aluno e pela tentativa de cumprimento programático a qualquer custo. [...] O pesqui-

sador que coordena a oficina e os adolescentes sentam-se ao redor da mesa em que se discutem as atividades. Essa proximidade elimina as barreiras, quebra hierarquias e, conseqüentemente, facilita o diálogo (2005, p. 54).

De acordo com Garcia, no livro “Palavras-chave em Educação Não-Formal”, dos organizadores Park, Fernandes e Carnicel, 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, educação extra-escolar e outros. Além dessas terminologias, a chamada educação de tempo integral faz interface com a Educação Não-Formal, uma vez que, no tempo restante ao “tempo escolar”, uma outra proposta é apresentada a crianças e jovens participantes.

É importante evidenciar que a Educação Não-Formal começou a aparecer no cenário teórico como um possível campo para solucionar os problemas que a escola não havia resolvido. Apesar de que em alguns momentos, a Educação Não-Formal ser compreendida como um outro campo educacional, diferente do formal, a visão de oposição a esse campo foi construída e apontada desde o início, em função da Educação Não-Formal ser encarada com a possibilidade de atuar em questões da educação formal (2007, p. 35).

De acordo com Park e Fernandes, no capítulo Educação Não-Formal, do livro “Palavras-chave em Educação

Não-Formal” é explicada a denominação que se deu ao ensino não-formal.

Um grupo de pesquisadores da Michigan State University, nos anos 70, inicialmente define o termo por antagonismo a educação formal-escolar, apontando caminho inverso na construção de sua via, pontuando as diferenças entre termos de flexibilidade maior em relação a: estrutura dos programas, formas dos conteúdos abordados, investimento temporal, fornecimento de uma certificação, locais de acontecimento, métodos utilizados, participantes envolvidos e função. Posteriormente, nos anos 90, define o termo pensando em três funções: tendo papel complementar ao sistema formal-escolar, como uma alternativa e como papel suplementar. Nesse sentido, a oposição não é o foco, mas a perspectiva de ampliar as experiências escolares (2007, p. 131).

Segundo as organizadoras Park e Fernandes do livro “Educação Não-Formal – Contextos, percursos e sujeitos”, na área da educação escolar há uma tendência a se desprezar todo saber que não é escolar. Criou-se um discurso de que o saber veiculado pela Educação Formal é crítico, por ser racional, científico, por ter referências e ser pautado no conhecimento científico. E o saber que não é da escola é ingênuo, por ser fundamentado na observação, na tradição, na oralidade e ser sensível a argumentos da ciência, “comprobatória das verdades”.

A Educação Não-Formal tem um território e uma maneira de se organizar e de se relacionar nesse território

que lhe é própria; assim, não é oportuno que sejam utilizados instrumentais e características do campo da Educação Formal para pensar, dizer e compreender a Educação Não-Formal (2005, p. 31).

De acordo com as organizadoras Simson, Park e Fernandes no livro “Educação Não-Formal”: Cenários da Criação, a estrutura que caracteriza a Educação Não-Formal não indica que não exista uma formalidade e que seu espaço não seja educacional; ambas as condições estão presentes, porém de uma maneira diversa da escola.

A Educação Não-Formal por ser uma maneira diferenciada de trabalhar com a educação paralelamente à escola. Embora não trabalhe com esse objetivo, acaba, muitas vezes, complementando as lacunas deixadas pela educação escolar. Dessa maneira, compete à escola formal transmitir e sistematizar conteúdos socialmente acumulados (2001, p. 9).

Assim, a transmissão do conhecimento acontece de forma não obrigatória e sem a existência de mecanismos de repreensão em caso de não-aprendizado, pois as pessoas estão envolvidas no e pelo processo ensino-aprendizagem e têm uma relação prazerosa com o aprender. Segundo Carnicel, na sua tese de doutorado, fala da relação da Educação Formal e Não-Formal.

[...] a Educação Não-Formal não pretende se contrapor ao método formal de ensino, tampouco ficar deferindo críticas à Educação Não-Formal. Busca elementos que mostram a possibilidade de uma convivência

pacífica entre os dois métodos em que um se vale das qualidades do outro e, juntos, buscam melhores resultados (2005, p. 4).

No Brasil, essa especificidade da educação vem ganhando espaço na sociedade em geral devido à política social e econômica adotada, principalmente em relação às camadas sociais mais baixas da população. Assim, surgem, de um lado, instituições, associações, organizações e grupos preocupados em propor alternativas que melhorem a forma de inserção de um grande contingente de pessoas na realidade brasileira. Seguindo este pensamento Garcia relata:

Especificadamente no Brasil, a Educação Não-Formal, considerando-se as propostas para crianças e jovens fora do tempo da Educação Formal, nos últimos anos, vem se caracterizando por ações voltadas para a camada mais pobre da população, sendo algumas promovidas pelo setor público e outras idealizadas por diferentes segmentos da sociedade civil, muitas vezes em parceria com o setor privado, desde ONG's a grupos religiosos e instituições que mantêm parcerias com empresas. É possível dizer que a Educação Não-Formal no Brasil se expande, como campo teórico, no momento histórico de aumento do número de ONG's, como delegação das demandas no âmbito das políticas sociais ao chamado terceiro setor. A educação aparece como uma esfera importante nos movimentos presentes na sociedade civil, destacando a ação e participação de camadas populares da população no debate e na luta sobre as conquistas de direitos (2007, p. 45).

Por um lado, é importante considerar que esse momento, por meio até mesmo da globalização, trouxe consigo maior rapidez em diversos setores e maior intensidade no processo de exclusão social. Também contribui para o crescimento do campo da Educação Não-Formal, principalmente em relação ao chamado Terceiro Setor, delegando para a sociedade o que antes era responsabilidade do Estado: as ações no setor social, em geral, geridas e controladas pelas classes média e alta.

Segundo Souza, relata em sua dissertação de mestrado “Daqui se Vê o Mundo”: Imagens, Caminhos e Reflexões, apresentada na Faculdade de Educação da UNICAMP, alguns espaços de Educação Não-Formal.

[...] surgem, a princípio, para atender a uma população crescente de crianças e adolescentes, cujas mães, por diferentes motivos saem para trabalhar. Têm muitas vezes um caráter assistencialista – oferecer alimentação, orientar quanto a hábitos de higiene, oferecer orientação profissional para preparar os adolescentes para o mercado de trabalho – e/ou de complementação escolar, tendo no reforço escolar uma maneira de suprir as dificuldades que a criança apresenta quanto ao rendimento na escola. Esses programas, em sua maioria, forma criados para atender crianças vindas de família de baixa renda, com o objetivo de “tratar de crianças carentes, oferecer alimentação e tirá-las da rua” (2002, p. 38).

Esses adolescentes e essas crianças em situação constante de risco constituem parte do grupo do qual tratamos quando falamos dos envolvidos em atividades de

Educação Não-Formal, contando ainda com crianças e, adolescentes que já vivenciaram o afastamento da escola formal e uma aproximação com o mundo da rua. Portanto, analisando esse cenário é que podem ser propostas formas alternativas e/ou paralelas de trabalhos nas instituições educacionais não-formais.

Para Simson, no livro “Educação de Saberes, Poderes e Quereres, do Rumos” – Itaú Cultural (2006), a questão da auto-estima é central nesse contexto, pois a maioria dos projetos de Educação Não-Formal é voltada para grupos que sofrem discriminação, ou seja, a população de baixa auto-estima.

Mas a prática de Educação Não-Formal pode ser direcionada a outros grupos e implementada em diferentes espaços tais como bairro-associação, nas organizações que estruturam e coordenam os movimentos sociais, nas igrejas, nos sindicatos e nos partidos políticos, nas Organizações Não-Governamentais, nos espaços interativos dessas com a comunidade educativa etc. e a outros públicos, como mostram as organizadoras Simson, Park e Fernandes no livro “Educação Não-Formal: Cenários da Criação”.

[...] encaramos as práticas de Educação Não-Formal como passíveis de serem aplicadas a todos os grupos etários, de todas as classes sociais e em contextos socioculturais diversos, gerando oportunidades de crescimento individual e grupal pela participação em processos de transformação social engendrados por tais experiências educativas (2001, p. 18).

Segundo Garcia, na construção da trajetória dessa área de intersecção da Educação Não-Formal com a chamada

educação social, o campo da assistência social vem caminhando concomitantemente, 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.

Dessa forma é evidente que a Educação Não-Formal é uma área que vem se constituindo a partir de ações realizadas por pessoas vinculadas a diferentes áreas do conhecimento e pela prática de grupos sociais

No jornalismo, o veículo de comunicação Conexão Jovem é instrumento de mídia segmentada local e comunitária, que representa maior proximidade e relevância ao público leitor.

Fazer jornal comunitário não é buscar grupos étnicos, religiosos, culturais, nacionais, geográficos, com mensagens ‘para aquele público’, como exploração de fatias de mercado. [...] Um jornal comunitário, diferente disto, é elaborado por membros de uma comunidade que procuram através dele obter mais força política, melhor poder de barganha, mais impacto social, não para alguns interesses particularizados (anunciantes, figuras proeminentes), mas para toda a comunidade que esteja operando o veículo (MARCONDES, 1987, p. 161).

A proposta do jornal comunitário é dar voz aos jovens participantes, tornando-os mensageiros da notícia a serviço da comunidade.

Há um ano e seis meses, o jornal comunitário ganha as dimensões dos espaços da Educação Formal com o projeto

In-formar-ação do Instituto Arcor. O jornal antes escrito somente pelos jovens do Projeto Gente Nova (PROGEN), com idade entre 13 e 18 anos, matriculados em escolas públicas, extrapola os muros e passa a ser produzido por alunos de mais quatro escolas instaladas em Campinas na Vila Castelo Branco e bairros adjacentes. É a Educação Não-Formal, junto a Formal para desenvolvimento de ações que viabilizem o bem e a comunicação efetiva entre os membros da comunidade.

O jornal Conexão Jovem ressalta uma proposta de dar destaque aos adolescentes de uma comunidade carente. Nas reuniões de pauta, são os jovens que sugerem os assuntos a serem abordados evidenciando o que é de interesse da comunidade. Todas as pautas estão inseridas no cotidiano do bairro, pois o jornal comunitário se constitui em instrumento capaz de fortalecer o sentimento de cidadania, de identidade e de pertencimento social junto à comunidade que o produz. O veículo dá maior visibilidade aos assuntos e personagens do bairro, tornando as reportagens mais humanas, mais próximas de realidade em que vivem.

Em paralelo, as notícias veiculadas pelos grandes meios de comunicação em massa sobre o bairro em que os adolescentes moram não são positivas, geralmente giram em torno de violência e drogas, já que a comunidade só é destaque quando ocorre algo de ruim.

Assinalamos que é justamente para preencher essa lacuna (a de que os grandes jornais da cidade quase não noticiam o que há de positivo nessas localidades) e diminuir o estigma de que comunidade de bairro só é notícia nas páginas policiais, que surge o jornal comunitário, um veículo cujo objetivo principal é dar

voz aos membros da comunidade e estabelecer um fórum de diálogo, de exposição de idéias, de divergências e de reivindicações (CARNICEL, 2005, p. 3).

O jornal Conexão Jovem dá destaque para a comunidade, através dos adolescentes pertencentes a este local e apresenta conteúdo que valoriza e representa o bairro e eleva a auto-estima tanto de quem participa da produção do jornal, quanto de quem é o personagem alvo da notícia.

Depois de feita a reunião de pauta, são os adolescentes que realizam o contato com as fontes, pesquisam sobre os assuntos e saem a campo para apurarem os fatos e produzir os textos a fim de serem publicados.

A produção do jornal comunitário em atividade de Educação Não-Formal apresenta caráter voluntário e promove a socialização, é pouco formalizada e hierarquizada, a participação é descentralizada, respeita as limitações e valoriza as potencialidades, eleva a auto-estima, evoca a cidadania e o trabalho é feito por amadores.

Na busca pelas notícias e fotografias, os adolescentes desenvolvem a comunicação, o respeito e disciplina em ser atendido pela fonte no horário pré-estabelecido e a responsabilidade, já que há um prazo estipulado para a entrega dos textos prontos.

No desenvolvimento dos textos, os adolescentes aperfeiçoam o português, aprendem novas técnicas e expressões, para que possam escrever de uma forma simples e correta para entendimento de todos seus leitores.

Os anúncios do jornal são vendidos pelos adolescentes aos comerciantes do bairro a dez reais. Os comerciantes estipulam qual o conteúdo que o anúncio deverá ter e a

estagiária cria os anúncios. Os jovens levam os anúncios prontos para ver se está correto para devida publicação. Depois de o jornal ter sido publicado, é levado pelos adolescentes a cada comerciante que anunciou uma quantia de cinquenta jornais impressos e é recolhido o pagamento. Este pagamento é dividido aos jovens participantes. É um estímulo a fim de se buscar anunciantes e disseminar o jornal pela comunidade.

A produção do jornal tem a finalidade de dar relevância a adolescentes de uma comunidade carente específica e elevar a auto-estima, já que o jornal é distribuído em todo o bairro, nas escolas participantes do projeto e no comércio. Esses adolescentes participantes acabam sendo protagonistas da comunidade através da notícia.

## Objetivos

Possibilitar aos adolescentes em situação de risco através do jornal Conexão Jovem a busca pela valorização pessoal, através do reconhecimento de sua comunidade, já que o contexto em que estão inseridos é de um bairro periférico cujo tráfico de drogas é intenso, sendo que as crianças e adolescentes acabam sendo os principais agentes de consumo e distribuição do produto oferecido por esse mercado.

O contexto é estruturado na lógica capitalista, que intensifica a sociedade de consumo, onde o “ter” é mais importante que o “ser”, colocando muitos dos adolescentes desta região na condição de matar ou morrer para consumir, e o tráfico de drogas se apresenta como um mercado de

trabalho sedutor. Assim, o PROGEN se defronta diariamente com indivíduos que vivem em situação de risco e lutam pela sobrevivência, esforços esses que se tornam inexpressivos diante do contexto sócio-econômico cada vez mais complexo. A instituição tenta proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento de uma cidadania efetiva e empenha-se em apontar um modelo de vida diferente daquele que o tráfico vem oferecendo aos jovens.

Segundo o jornalista José Roberto Gonçalves, em sua dissertação de mestrado “Espaço, Tempo e Memória, Recompondo a Trajetória das Vilas Populares em Campinas”: o exemplo da Vila Castelo Branco, defendida no Curso de Mestrado em Múltiplos Meios, do Instituto de Artes da UNICAMP, apresenta relatos de moradores antigos sobre a relação do bairro com o tráfico de drogas.

[...] os moradores contam em off que o tráfico se instalou no bairro de forma acintosa na segunda metade da década de 80, em uma casa abandonada na rua 16. Nela um traficante de outro bairro começou suas atividades de distribuição e facilitação do consumo atraindo possíveis consumidores às dependências da mesma. Com o aumento do consumo atraindo possíveis consumidores, o traficante alugou novas residências no bairro e disseminou a atividade. Hoje os traficantes dominam as praças procurando, contudo, não provocar maiores atritos com a comunidade (2002, p. 235).

O município de Campinas, sede da região metropolitana, tem uma herança sócio-territorial marcada por altos graus de exclusão social, apesar de ser conhecida como um dos centros industriais e tecnológicos mais conceituados do

país. Possui um dos principais pólos de fomento à pesquisa tecnológica e científica, abrigando importantes universidades e centros de pesquisa, convivendo, na outra ponta, com bairros marcados pela pobreza e descaso.

A região da Vila Castelo Branco, na qual o PROGEN está inserido, conta com cerca de 40 mil habitantes que têm, em média, renda familiar por volta de dois salários-mínimos. É uma das regiões mais violentas da cidade e que ainda tem uma escassez de serviços adequados em saúde, educação, cultura, esporte, assistência social e trabalho.

A região noroeste faz parte do Mapa de Vulnerabilidade Social da cidade de Campinas, que mostra em resultados parciais e finais uma cidade onde o padrão de apropriação das riquezas sociais do município é marcadamente concentrador, desigual e excludente. Trata-se de um modelo de urbanização que resulta em pequenas porções que contam com as melhores oportunidades de desenvolvimento humano e grandes extensões compostas por bairros populares onde essas oportunidades são mais escassas e as condições de vida são muito vulneráveis.

E dentro deste contexto, a Oficina do jornal Conexão Jovem apresenta elementos que visam desenvolver as habilidades específicas de cada adolescente dentro de um ambiente de comunicação, isto é, acredita-se que se cada um faz o que quer e o que gosta, é estimulado pelo prazer da liberdade e pelo reconhecimento daquilo que faz de melhor. Há também aqueles que gostam somente de escrever textos opinativos ou informativos, outros de fotografar ou criar ilustrações. É dada a escolha aos adolescentes para a execução do projeto dentro das possibilidades da produção do material impresso.

Estimular a busca por conhecimento do que acontece tanto na comunidade, como o que se propõe em informação veiculada na grande mídia, para que assim, os adolescentes adquiram contexto pessoal para escrever, pois o jornal comunitário transcende o caráter da informação, tornando-se um instrumento de mobilização social.

Dar alicerces para a trajetória profissional futura e elevar a auto-estima dos adolescentes da Vila Castelo Branco, o jornal proporciona destaque tanto aos produtores de notícia, quanto às fontes decorrentes da comunidade.

Buscar na memória do bairro, histórias de vida de moradores que são representativos a toda comunidade, que de alguma forma se destacam.

Usar o jornal como meio de integração e destaque de toda a comunidade.

## Metodologia

Demonstrar o processo de produção de um jornal comunitário, transmitir noções básicas da prática jornalística e apresentação de termos como notícia, lead, reportagem, entrevista pingue-pongue, título, legenda, reunião de pauta, fonte etc. Praticar o jornalismo em seu conteúdo, forma e distribuição dentro de uma proposta sócio-educativa de criar espaços e desenvolver conhecimentos, valores, atitudes e habilidades.

Durante as atividades, procura-se transmitir aos jovens informações sobre a importância do jornal comunitário enquanto veículo de comunicação na sociedade que o produz; analisar o veículo como instrumento de comunicação que

vai além de um informativo que narra fatos ocorridos no bairro; retratar que pode tornar-se elemento de integração social, de aprendizado profissional, e acima de tudo como meio de mobilização da comunidade à qual este inserido; mostrar que o jornal comunitário se constitui em instrumento capaz de fortalecer o sentimento de cidadania, de identidade e de pertencimento social junto à comunidade que o produz, dando oportunidade de adquirir conhecimento e prática, fatores fundamentais para o preparo do jovem para a convivência social.

Desenvolver nos adolescentes, o gosto e o prazer pela busca da notícia e pela leitura. Dar formação para que entendam que a notícia é um bem social e de direito de todos, e que com clareza, verossimilhança e persuasão a informação chega a qualquer indivíduo que se interesse em ler.

## **Desenvolvimento**

As atividades variam entre reunião de pauta (proposta de assuntos a serem abordados pelos adolescentes), realização das matérias, edição e diagramação da publicação.

São introduzidos aspectos técnicos do jornalismo, para que os adolescentes possam através de uma fórmula denominada lide ou lead organizar os textos.

O jornal produzido pelos próprios jovens trata de assuntos e personagens do cotidiano do bairro, tornando as matérias mais próximas e a leitura mais interessante para toda a comunidade. Além de incentivar a leitura da população, a publicação leva os repórteres juvenis a pesquisarem e estudarem mais os temas por eles trabalhados,

levando-os a ler mais. Como os textos são de fácil acesso, o Conexão Jovem também é utilizado como ferramenta didática de incentivo à leitura e à produção de texto nas escolas de Ensino Fundamental da região.

## Resultados

Durante o processo, os resultados variam de acordo com o desempenho dos adolescentes apresentado durante as oficinas, isto é, a disponibilidade para estarem realizando as matérias, o interesse dos mesmos em buscar a notícia, se informarem para compor a reportagem, a comunicação para obtenção de anúncios e o desenvolvimento da escrita com as técnicas jornalistas, tais com montar um lide e desenvolver um texto tipicamente noticioso. Vale ressaltar que os adolescentes participantes passaram a ter uma consciência e posição crítica em relação ao bairro. Incorporaram, naturalmente, a prática da escrita como forma de expressão.

## Conclusão

O jornal Conexão Jovem não tem um cronograma de ações. Já que a produção é feita pela sugestão de pautas dos adolescentes e os assuntos giram em torno de um momento específico, não há como delimitar temas, bem como atividades planejadas. O jornal acontece de maneira que os acontecimentos do bairro e das notícias do mundo vão tendo dimensões e desdobramentos.

## Referências bibliográficas

CARNICEL, Amarildo Batista. *O Jornal Comunitário como Estratégia de Educação Não-Formal*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Campinas: UNICAMP, 2005.

GARCIA, Valéria Aroeira. Educação Não-Formal: Um mosaico. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo Batista (Orgs.). *Palavras-chave em Educação Não-Formal*. Campinas: Setembro, 2007, p. 31-52.

\_\_\_\_\_. Um Sobrevôo: O Conceito de Educação Não-Formal. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). *Educação Não-Formal: Contextos, Percursos e Sujeitos*. Holambra: Setembro, 2005, p. 19-43.

GONÇALVES, José Roberto. *Espaço, Tempo e Memória: Recompondo a Trajetória das Vilas Populares em Campinas: o exemplo da Vila Castelo Branco*. Tese de Doutorado, Instituto de Artes. Campinas: UNICAMP, 2002.

MARCONDES, Ciro Filho. *Quem Manipula Quem? – Poder e Massas na Indústria da Cultura e da Comunicação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1987.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. Educação Não-Formal. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo (Orgs.). *Palavras-chave em Educação Não-Formal*. Campinas: Setembro, 2007, p. 131-132.

\_\_\_\_\_; FERNANDES, Renata Sieiro. Apresentação. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). *Educação Não-Formal: Contextos, Percursos e Sujeitos*. Holambra: Setembro, 2005, p. 9-14.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von. Educar com Arte, Resgatando Valores. In: *Educação de Saberes, Poderes e Quereres*. São Paulo: Itaú Cultural, 2006, p. 12-13.

\_\_\_\_\_; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. Introdução. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). *Educação Não-Formal: Cenários da Criação*. Campinas: UNICAMP, 2001, p. 9-19.

SOUZA, Nilza Alves. *Daqui se Vê o Mundo: Imagens, Caminhos e Reflexões*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 2002.

# 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](mailto: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 Wojtyla:**  
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](mailto:marcelosanna@hotmail.com)

