



**Muitos lugares
para aprender**

Iniciativa:



Realização:



Cenpec
Centro de Estudos e Pesquisas em Educação,
Cultura e Ação Comunitária
Rua Dante Carraro, 68 - 05422-060 - São Paulo – SP
www.cenpec.org.br

Diretora-presidente
Maria Alice Setúbal

Coordenação geral
Maria do Carmo Brant de Carvalho

Coordenação da área Educação e Comunidade
Flávia Aidar

Isa Maria Ferreira da Rosa Guará

Coordenação do projeto
Maria Júlia Azevedo Gouveia

Coordenação de edição
Renata Campos Salles Moraes Abreu

Autoria
Bader Burihan Sawaia
Frei Betto
Lúcia Helena Nilson (She)
Isa Maria Ferreira da Rosa Guará
Maria Cristina Rocha
Mario Sérgio Cortella
Reinaldo Bulgarelli
Rosa Maria Torres
Vera Telles
e Equipe Educação e Comunidade do CENPEC

Comissão editorial
Ivana Boal
Lúcia Helena Nilson (She)
Maria Júlia Azevedo Gouveia

Edição de capítulos
Alexandre Isaac
Beatriz Levischi
Cristina Barbosa
Mara Lafourcade Rayel

Revisão
Sandra Miguel

Edição e revisão final
Bruno Favaretto

Fotos
Ana Francisca Scholz
Beatriz Levischi
Chantal Vitória
Ivana Boal
Lucy Mary Rego Nobre Franco
Maria Júlia Azevedo Gouveia
Marília Carrenho Camillo Coltri

Capa, projeto gráfico e finalização
Caco Bisol

Fotolitos
Input

Impressão
Pannon Gráfica

Tiragem
5.000 exemplares

São Paulo, 2003

Muitos Lugares para Aprender/ Centro de Estudos e Pesquisas
em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC – São Paulo;
CENPEC / Fundação Itaú Social / Unicef , 2003.

ISBN: 85-85786-19-1

1. Aprendizagem 2. Cidadania 3. ONGs I. Título II. CENPEC III.
Isa Guará IV. Vera Telles V. Frei Betto VI. Bader Sawaia VII.
Mario Sérgio Cortella

CDD-305.42

SUMÁRIO

MUITOS LUGARES PARA APRENDER

Apresentação	11
Ações complementares à escola	Equipe Educação e Comunidade 14
Direitos da infância e juventude: convite de um aprendiz para uma viagem	Reinaldo Bulgarelli 17
Educação, proteção social e muitos espaços para aprender	Isa Maria Ferreira da Rosa Guará 31
O público-alvo das ações complementares à escola	Equipe Educação e Comunidade 46
Fome de felicidade e liberdade	Bader Burihan Sawaia 53
Direitos sociais: afinal do que se trata?	Vera Telles 65
A concepção de aprendizagem das ações complementares à escola	Equipe Educação e Comunidade 74
A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem	Rosa María Torres 81
Aprendendo na escola e na ONG	Mário Sérgio Cortella 91
Desafios para o nosso empenho educativo	Frei Betto 105
Narrativas de aprendizagem	Maria Cristina Rocha 121
Referências metodológicas das ações complementares à escola	Equipe Educação e Comunidade 132
A preparação do grupo para encontrar seus saberes	Lúcia Helena Nilson (She) 139

Uma palavra da Fundação Itaú Social

Desde 1995 vem acontecendo um trabalho em parceria entre três instituições, aliança que poderia causar surpresa há algumas décadas: uma entidade financeira, uma agência internacional e uma organização não-governamental.

4

Hoje em dia, o pacto entre diferentes segmentos da sociedade já não surpreende ninguém; ele se torna quase uma necessidade.

Foi assim que o Banco Itaú se aliou ao Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância, e ao Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária para somar esforços e buscar maior equidade e justiça social em nosso país. Uma das primeiras ações geradas em conjunto foi a edição inicial, em 1995, do Prêmio Itaú-Unicef, que integra o Programa Educação & Participação. Essa iniciativa tem se repetido a cada dois anos, com reconhecidos benefícios para as organizações que trabalham com crianças e jovens provenientes de famílias de baixa renda.

Ao colocar em evidência iniciativas que contribuem para o sucesso escolar, o Prêmio Itaú-Unicef – juntamente com os Encontros Regionais de Educadores – contribuiu para elevar o referencial pedagógico do trabalho com crianças e adolescentes economicamente desfavorecidos e divulgou ações que ocorrem isoladamente em todo o território nacional.

O Programa Educação & Participação não pára aí. O Prêmio gerou subprodutos tanto sob a forma de materiais: *Guia de Ações Complementares à Escola* e a *Coletânea Educação & Participação*, dentre outros; quanto de projetos: Programa

Parcerias (entre fundações empresariais comprometidas com a cidadania corporativa); o Intercâmbio de experiências em educação entre organizações de São Luís (MA) e São Paulo (SP); e o Projeto Gestores de Aprendizagem, ação formativa que se norteia pela aprendizagem dos educandos.

Tudo isso nos permite distinguir três características que legitimam o Programa Educação & Participação: continuidade, consistência e abrangência nacional. Atuar com formadores para melhorar o acesso e a qualidade da educação recebida por milhares de jovens e crianças vulnerabilizados pela situação de pobreza é o grande desafio do Programa. O livro *Muitos Lugares para Aprender* é mais uma demonstração desse empenho.



Uma palavra do Unicef

6

O Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância – tem o compromisso ético de ajudar a pautar as políticas públicas pelo tema da educação como instrumento de transformação social. A parceria com a Fundação Itaú Social e o Cenpec é uma das ações que nos traz satisfação, porque se destina a contribuir para fazer acontecer um Brasil diferente.

O programa *Educação & Participação* valoriza a riqueza pedagógica das ações complementares à escola realizadas por organizações da sociedade civil. Acreditamos que esta é a parte visível do “iceberg”, capaz de fazer diferença no cotidiano das crianças e adolescentes. Além disso, queremos tornar visível a “outra parte do iceberg”, evidenciando que a família, o bairro e a comunidade também são importantes espaços de educação. Esses espaços devem estar envolvidos junto com as escolas na educação das crianças, e serão mais valorizados quanto mais visíveis eles forem dentro das políticas pedagógicas dos municípios. Queremos assegurar, também, que as atividades extra-curriculares não corram em paralelo, mas em sintonia com a escola, dentro de um esforço conjunto da sociedade civil e do poder público.

Ao aprovar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Congresso Nacional reconheceu e estabeleceu a extensão progressiva do tempo da educação escolar e mais uma vez garantiu prioridade absoluta à criança e ao adolescente. Esses dois dispositivos legais convocam todos a construir o conceito de comunidade escolar através da participação social direta, da ocupação educativa dos espaços públicos e coletivos em cada um dos municípios brasileiros.

Uma pesquisa recentemente realizada pelo Unicef revela que apenas 24% dos adolescentes, ou seja, um em cada quatro entrevistados entre 12 e 18 anos, participam de alguma atividade extra-curricular fora da escola. Queremos aumentar esta proporção e ver o resultado nos indicadores sociais. Neste contexto, a educação integral – expressa pela ampliação da jornada escolar em tempo, espaço, método e conteúdo – torna-se absolutamente estratégica para quebrar o círculo vicioso da pobreza e reduzir a disparidade social.

Apesar do progresso feito nos últimos anos, ainda resta muito a fazer. Nosso papel não é lamentar as deficiências da educação pública, mas sim inovar nossas ações para que ajudem a melhorar e/ou fortalecer a educação que está sendo oferecida às crianças brasileiras.

Portanto, esta é a tarefa que nos une, este é o compromisso que nos move: contribuir para que o Brasil cumpra desde já o seu destino de país grande, com justiça e cidadania, fazendo da educação pública o espaço coletivo onde o direito de aprender esteja no centro das prioridades nacionais de desenvolvimento.



Uma palavra do Cenpec

8

O Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos que tem como missão intervir na realidade educacional brasileira, visando à melhoria da qualidade da educação pública e assumindo a escola e os espaços educativos como fundamentais para o avanço da democracia, da justiça social e do exercício da cidadania no País.

Criado há quinze anos, o Cenpec propõe e executa ações, estudos e pesquisas nas áreas de educação e ação comunitária, estabelecendo parcerias e prestando serviços junto a órgãos governamentais, instituições não-governamentais, agências internacionais e empresas privadas. O Cenpec, com o objetivo de cumprir sua missão, organiza-se em quatro áreas de atuação: Currículo e Escola, Educação e Comunidade, Gestão de Políticas Educacionais e Educação e Tecnologia.

O trabalho do Cenpec se desenvolve por meio de ações de formação, pesquisas, assessorias, produção de materiais pedagógicos e publicações especializadas. Essas atividades e produtos têm por objetivo responder aos desafios da educação, atendendo às diferentes realidades, condições e necessidades do público ao qual o trabalho se dirige.

O Cenpec conta com uma equipe multiprofissional com vasta experiência em educação, na gestão do sistema do ensino público, na realização de projetos de intervenção

comunitária e no desenvolvimento de pesquisas. Além disso, estabelece parcerias e participa de redes e articulações que potencializam a ação pública e ampliam os horizontes estratégicos da ação social.

O Cenpec estrategicamente define como público-alvo de sua atuação, professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escolas, dirigentes e técnicos da área educacional e educadores sociais que atuam em grupos e organizações da sociedade civil, na perspectiva de contribuir no processo educativo de crianças e adolescentes.

Com o lançamento da publicação *Muitos Lugares para Aprender*, o Cenpec reafirma seu compromisso com a melhoria da qualidade da educação em prol de um país mais justo e igualitário.



*Ninguém ensina ninguém
Tampouco ninguém aprende sozinho
Os homens aprendem em comunhão
Mediatizados pelo mundo*

Paulo Freire

O que é educação integral? Como estimular as potencialidades das crianças e adolescentes? Como se aprende? Por que aprender em grupo?

Para encontrar algumas das respostas para essas questões, convidamos você a ler os textos selecionados a seguir. Este livro trata do processo de ensino-aprendizagem, condição fundamental para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, grupo que tem sido foco de investimentos governamentais e privados.

O desenvolvimento integral pressupõe o fortalecimento das oportunidades de aprendizado pela convivência social, pela ampliação do repertório cultural, pela aquisição de informações, pelo acesso e uso de tecnologias e pelo incentivo à participação na vida pública nas comunidades em que vivem. Quanto mais articulados forem os espaços educativos disponíveis numa comunidade, maiores serão as chances de alcançar esse objetivo.

Destacamos neste livro um espaço educativo que é o da ação complementar à escola, desenvolvida em horários alternados ao escolar. Para fortalecer essa ação educativa, oferecemos este conjunto de textos a educadores que cotidianamente olham as crianças e adolescentes em situação de pobreza pelo ângulo das suas possibilidades, e não pelo da falta.

Este livro está sendo publicado com o apoio da Fundação Itaú Social e do Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância, tornando possível essa reflexão sobre a ação educativa em outros espaços de aprendizagem. Sua organização coube ao Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, organização não-governamental sem fins lucrativos que pretende contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público brasileiro. Pertencemos a uma de suas equipes, chamada Educação e Comunidade, e temos por objetivo reconhecer e desenvolver, por meio de ações de formação, elaboração de material e da premiação de experiências inovadoras, a ação educativa de organizações que trabalham com crianças e adolescentes.

Nossa experiência nos permitiu elaborar um texto de referência que aponta para os princípios e concepções da ação complementar à escola. Propomos que ele sirva de fio condutor e o(a) oriente na trilha escolhida para explorar esse livro. Por se tratar de uma coletânea de textos, é possível que exista mais de uma maneira de lê-lo; você pode deixar o interesse e os desejos definirem seu percurso.

A seguir apresentamos a maneira como organizamos os textos que compõem o livro. No primeiro bloco, definimos o que entendemos por *ações complementares à escola*. Para construir historicamente os princípios que garantem os direitos das crianças e dos adolescentes, os próximos dois textos marcam a expressão desses direitos em lei e discutem a interseção (cruzamento) entre duas áreas de políticas públicas: a educação e a proteção social, sob a perspectiva do desenvolvimento integral.

Direitos da infância e juventude:

convite de um aprendiz para uma viagem

Reinaldo Bulgarelli

Educação, proteção social e muitos espaços para aprender

Isa Maria Ferreira da Rosa Guará

O segundo bloco focaliza a ação educativa na perspectiva das potencialidades do *público-alvo*, discutindo o sofrimento associado à situação de pobreza.

Fome de felicidade e liberdade

Bader Burihan Sawaia

Direitos sociais: afinal do que se trata?

Vera Telles

O terceiro bloco discute a *concepção de aprendizagem* e a potência da ação educativa, quando considerados os diversos lugares de aprendizagem, a estimulação para aprender e o conhecimento de cada um. Encerra com a análise do processo de aprendizagem em um grupo de educadores.

A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem

Rosa María Torres

Aprendendo na escola e na ONG

Mário Sérgio Cortella

Desafios para o nosso empenho educativo

Frei Betto

Narrativas de aprendizagem

Maria Cristina Rocha

O quarto bloco apresenta as *referências metodológicas* da ação educativa, tendo a formação de um grupo como pressuposto do processo de aprendizagem.

A preparação do grupo para encontrar seus saberes

Lúcia Helena Nilson (She)

Boa leitura!

Equipe Educação e Comunidade do Cenpec

Ações complementares à escola

Equipe Educação e Comunidade do Cenpec

Denominamos ações complementares à escola as práticas educativas desenvolvidas na perspectiva da educação integral de crianças e adolescentes de maneira continuada e em períodos alternados à escola. Têm como objetivo ampliar o universo cultural de crianças e jovens, desenvolver a sociabilidade, conhecimentos, fazeres, valores e habilidades exigidos na vida cotidiana (privada e pública) e explorar com eles oportunidades lúdicas, artísticas e esportivas.

Essas ações são iniciativas da comunidade que possuem um caráter de utilidade pública e são oferecidas gratuitamente. Constituem-se como bem público comunitário e capital social das próprias populações vulnerabilizadas pela pobreza, e apresentam-se como um mosaico de iniciativas sociocomunitárias de grande diversidade criativa.

As ações complementares possuem um projeto pedagógico singular, considerando cuidados, socialização e participação na vida da comunidade. Constituem, portanto, um rito de iniciação das crianças e adolescentes na vida pública da comunidade.

Estão na área comum entre as políticas de proteção e de educação, contemplando ambas na mesma ação. Vamos agora falar do aspecto educativo destas práticas, pois é ele que desejamos frisar neste livro. Listamos abaixo princípios que norteiam a prática educativa e que acreditamos servir como referência para o trabalho com crianças e jovens.

PRINCÍPIOS DA AÇÃO EDUCATIVA

- Acreditamos na educação como geradora de cidadania porque:
 - o acesso ao saber e ao conhecimento e sua apropriação são importantes instrumentos de justiça social;
 - a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família. A educação integral e de qualidade possibilita e garante o ingresso, o regresso, a permanência e o sucesso na escola e na vida;
 - as diversidades e peculiaridades das comunidades precisam ser respeitadas e atendidas. Para isso, é necessária a mobilização de todos, articulando-se em conjunto na busca de alternativas que solucionem os seus próprios problemas locais;

■ as ações complementares à escola inserem-se no campo das políticas públicas.

■ As crianças e os adolescentes são sujeitos capazes de aprender e com um potencial a ser desenvolvido. As diversas situações de aprendizagem devem partir do universo dos sujeitos que aprendem.

■ A articulação com a escola formal insere-se na perspectiva da educação integral de crianças e adolescentes.

■ No processo educativo que acontece na relação ensino-aprendizagem desenvolvem-se atitudes, habilidades e valores fundamentados nas aprendizagens básicas, consolidadas nos quatro pilares da educação propostos pela Unesco¹: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser.

■ Ações educativas desenvolvidas em comunidades em situação de pobreza incluem as dimensões de assistência social e de cuidados com a saúde, ao mesmo tempo em que se articulam com essas políticas.

■ Ações educativas realizadas por organizações da sociedade civil precisam ser compreendidas como integrantes de uma comunidade de aprendizagem, considerando portanto, o contexto socioambiental, a cultura local, seus produtos e problemas, como ocasião de aprendizagem.

■ Os profissionais envolvidos na ação educativa de crianças e adolescentes demandam um processo de formação permanente e contínua referenciado nos quatro pilares – aprendizagens básicas – e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

■ O trabalho voluntário é visto como estratégia de sensibilização e mobilização da sociedade para as questões da infância e da juventude, e deve estar vinculado aos objetivos dos programas desenvolvidos.

Esses princípios são fruto de um processo histórico marcado pela mudança de concepção de crianças e adolescentes no Brasil, expressa no Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. É disto que fala o primeiro texto deste bloco. A partir daí foi possível falar do direito ao desenvolvimento integral de todas as crianças e adolescentes e da integração das políticas públicas para garanti-los, o que é explorado no segundo texto.

¹ DELORS, Jacques. In: UNESCO. Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo, Brasília: Cortez, MEC, 1998.



Direitos da criança e do adolescente

Convites de um aprendiz
para uma viagem por estradas
percorridas e por paisagens
novas (e urgentes!)

REINALDO BULGARELLI

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”

Artigo 227 da Constituição Brasileira

É domingo e li logo cedo no jornal o artigo do sociólogo Alain Tourraine, muito animado com nossa transição política, dizer que “o Brasil torna-se, assim, de repente, um dos elementos mais sólidos do sistema político internacional¹. Saio na rua e vejo um grupo de crianças e adolescentes cheirando cola na porta do banco ao lado, onde dormiram ou tentaram dormir à noite. Há também algumas moças, muitas jovens, que devem ter menos de 18 anos, e ali desfilam freneticamente junto a outras moças não tão jovens no desespero matinal do que restou da prostituição noturna da cidade. Passo por meninos vendedores de amendoim, meninas vendedoras de doces e flores, uns jovens que estão sempre oferecendo ou buscando drogas junto aos frequentadores ou visitantes dessa área central da cidade onde moro. Estão indo ou voltando?

Essas cenas me chamam a atenção porque tive contato com elas pela primeira vez em 1978, como membro de grupo de jovens da Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. Eu nasci nessa região e, para mim, fazia parte da paisagem ver tudo isso, mas, a partir daquele momento, meu olhar nunca mais foi o mesmo. Decidimos visitar as ruas da cidade à noite para doar agasalhos, levar café com leite, pão e uma prosa com os moradores de rua. Eu mesmo era um adolescente naquela época e isso me marcou tanto que nunca mais saí “da rua”. Os anos e anos dedicados à questão social me deixam com um ar de interrogação diante dessas cenas que parecem ser as mesmas: o que ainda precisa ser feito?

¹ *Folha de São S.Paulo* – Caderno MAIS de 09.02.2003, p. 3. – “A nova esperança que vem da América do Sul”, tradução de Luiz Roberto Mendes Gonçalves.

Dentre as providências de um dia de domingo, fico pensando sobre os direitos da criança e do adolescente para escrever este texto, certo de que muita gente que vai lê-lo por este imenso Brasil, com mais ou menos tempo “de rua” do que eu, também deve ter em suas portas esse leque de temas horrendos, de um tempo que parece persistir apesar de tudo.

Resolvo falar dos direitos da criança e do adolescente como alguém que está numa estrada, que olha para trás e vê muitas coisas já realizadas, que olha para frente e vê um convite enorme em cada desafio do que ainda falta ser enfrentado. Resolvo falar, portanto, de movimento, de ação, de mudanças que ocorreram e outras que já estão ocorrendo. Fujo dos livros técnicos sobre direitos da criança e do adolescente para não aborrecer os leitores com citações e rodapés que todo conselheiro de direitos ou tutelar, educador social, professor, profissional da área social já deveria conhecer. Quero trocar idéias, impressões sobre a estrada e suas paisagens.

Apesar de começar descrevendo um cenário tão triste à porta da minha casa, como quando eu o conheci como educador social de rua, quero afirmar que acredito que a luta pelos direitos da criança e do adolescente é um sucesso. Não estou delirando. O que quero dizer é que estamos conseguindo problematizar e construir um processo de mobilização para andar o tanto de estrada que ainda falta para chegarmos a lugares diferentes daqueles de onde viemos.

E nós viemos de séculos de história em que a criança e o adolescente não eram reconhecidos como sujeitos de direitos. Demorou muito para que a Convenção Internacional dos Direitos da Criança² abrisse as asas da Doutrina da Prote-

² Adotada pela Resolução n.º L 44 da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20.11.1989. Aprovada pelo Decreto Legislativo n.º 28, de 24.9.1990. Ratificada pelo Brasil em 24.09.1990. Entrou em vigor no Brasil em 23.10.1990. Promulgada pelo Decreto n.º 99710, de 21.11.1990. As Convenções são um instrumento de direito mais forte que uma declaração e estabelecem normas, isto é, deveres e obrigações aos países que a ela formalizem sua adesão. Ela confere aos direitos ali determinados a força de lei internacional.

ção Integral sobre a infância e convidasse a todos para essa viagem, que pode ser emblemática para o futuro de toda a humanidade. Foram séculos em que a incapacidade da infância é declarada para justificar uma falsa proteção – na verdade assistencial-repressiva, cheia de arbitrariedades, que nega a cidadania das crianças e adolescentes e, ao fazê-lo, nega também sua condição de pessoa humana.

Nossa Constituição Federal de 1988 incorporou integralmente a Declaração dos Direitos Humanos e, no artigo 227, a Convenção dos Direitos da Criança, nossos sonhos de liberdade e democracia, um projeto de nação que serve de horizonte ético a nos guiar pelo caminho de inúmeras oportunidades e também de temas horrendos a serem enfrentados. Conquistamos também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)³, um instrumento vivo para realizarmos as revoluções necessárias em vários campos da vida brasileira.

O ECA é inovador em tudo. Foi apresentado ao Congresso Nacional com ampla participação em sua formulação e na negociação com os mais diversos partidos. Seu conteúdo oferece uma nova concepção de infância e adolescência, considerando-os como sujeitos de direitos, pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e que gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, com prioridade absoluta. Sua mensagem é para todas as crianças e adolescentes e não apenas para os “menores”. Os direitos de que trata são exigíveis e pode-se entender que há um sistema de garantia de direitos para lhes conferir a

Reinaldo Bulgarelli, educador, atua na área de Direitos Humanos e Assistência Social. É um dos fundadores do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e assessor técnico da Secretaria do Menor do Governo do Estado de São Paulo. É diretor executivo da AMCE Negócios Sustentáveis Ltda., empresa de consultoria que atua no campo da responsabilidade social empresarial.

³ Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente.

necessária concretude. O jeito de colocar em prática esses direitos, no espírito da Constituição, conta com a participação da sociedade civil e não apenas do Governo, oferecendo uma nova maneira de compreender e realizar políticas públicas no País.

Ele é fruto, portanto, de muita mobilização e de mudanças que ocorreram na nossa forma de pensar o País e nossa relação com a infância e adolescência; da participação democrática na construção de um mundo melhor para todos; da necessidade de nos organizarmos de outra maneira para garantir que todas as crianças e adolescentes tenham direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, ficando a salvo de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

São 267 artigos com o mapa do caminho. Um guia dinâmico e que necessita de todos nós para podermos acertar o passo e construir um novo tempo e lugar, um país que entenda desenvolvimento não apenas como progresso econômico, mas “como um processo de expansão das liberdades substantivas das pessoas”⁴, no qual a democracia é fundamental para a expansão dos direitos humanos, das relações políticas, econômicas e sociais de tipo novo, como nos inspira o paradigma do Desenvolvimento Humano, formulado pelo PNUD e, em especial, pelo economista Amartya Sen.

Temos conquistas e um mapa que não apresenta estradas prontas, mas um jeito de fazê-las, de realizar nossas escolhas, de nos conduzir pelo caminho. E é importante salientar que essas conquistas e mudanças não foram fruto de um grupo desde sempre iluminado. Como alguém que vivenciou as últimas décadas de lutas, conquistas e muito

⁴ SEN, Amartya. Desenvolvimento como Liberdade. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

trabalho, posso afirmar que tudo isso tem sido fruto de uma construção coletiva, com muito aprendizado, eterno aprendizado, uma exigência de abertura ao novo que tem sido capaz de nos fazer repensar a própria prática, propor novos paradigmas, problematizar o que antes era solução ou algo “naturalmente” dado.

Como têm sido esse aprendizado e essa construção coletiva? Voltando aos tempos de 1978, nós olhávamos, por exemplo, as crianças e adolescentes pelas ruas e as chamávamos, sem constrangimento, de “menores”. Nossos projetos de intervenção nessa realidade tinham sempre o nome “menor” no meio, mesmo os que significavam uma crítica em ato à Política do Bem-Estar do Menor, mantida pela ditadura e pelas muitas instituições não-governamentais que atuavam segundo essa lógica. Menores eram todos os pobres que viviam uma mesma situação de exclusão, apesar de tantas histórias de vida diferentes, de tantos motivos para estarem ali, compartilhando as ruas da cidade como espaço de moradia e sobrevivência.

Todas as fases da vida entre ser criança e ser adolescente cabiam dentro do termo “menor”. No final dos anos de 1990, percebemos que a vida nas ruas inspirava projetos dirigidos a essa situação, mas que pouco questionavam o sistema que ali colocava as crianças e adolescentes, assim como pouco contribuíam para tirá-las dessa situação.

A situação de rua de um número cada vez maior de crianças e de adolescentes foi emblemática para denunciarmos todo aquele sistema falido, para reforçar nossos projetos alternativos às políticas baseadas na Doutrina da Situação Irregular, com seus juízes que se diziam pais, e que, discricionariamente, tratavam do que cabia ao Judiciário e de atos administrativos que fugiam de sua alçada. Mas isso foi mudando e o Estatuto nos desafia a pensarmos nas diferentes situações de violação de direitos, na importância de termos

os Conselhos de Direitos como espaço para formular e controlar as políticas de atendimento a esses direitos de forma articulada e integrada, tirando, e não mantendo, as crianças e adolescentes das ruas.

Olhávamos as crianças e adolescentes que estavam trabalhando e a proposta mais avançada que conseguíamos imaginar na época era articulá-los numa espécie de “sindicato” ou associação, como tantos assim fizeram por todo o País, colocando caixas de engraxate nas costas das crianças. Fazíamos propostas pedagógicas inovadoras para os “menores” pobres ou “infratores” que passavam grande parte da vida nas Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor e pouco sugeríamos para mudar o sistema que ali os colocava. Queríamos muitas vezes apenas melhorar o atendimento, torná-lo mais humano.

O Estatuto passou a impedir que a pobreza fosse motivo de perda do pátrio poder, e a situação de abrigo, medida de proteção especial, passou a ser utilizada em último caso, mesmo assim em caráter provisório. Apenas os adolescentes com mais de 12 anos são considerados autores de ato infracional e passam a receber medidas socioeducativas, ou seja, centradas em educação e não na punição. Os adolescentes em conflito com a lei não podem ser presos a não ser em flagrante ou por ordem do juiz.

O Estatuto introduziu garantias processuais, o direito à defesa e ao devido processo legal, medidas alternativas à mera privação da liberdade e que envolvem a comunidade na sua execução. Sob a falsa proteção do Código de Menores, quanta arbitrariedade foi cometida e quantas vidas foram prejudicadas, sem nenhum constrangimento, sob o teto das Fundações do Bem-Estar do Menor.

A tal Doutrina da Situação Irregular nos impregnava o olhar e a imaginação, embaçando nossa capacidade de propor algo fora desse conjunto de idéias e de práticas,

anestesiando nossa indignação para algo que poderia ser apenas melhorado, mas não transformado radicalmente. Mas isso foi acontecendo aos poucos, ao longo desses últimos anos, com práticas e aprendizados gerados, às vezes com prazer, às vezes com dor, mas sempre nos levando para mais longe no entendimento da nova Doutrina de Proteção Integral. Nossa indignação podia ser pequena nessa pré-história dos direitos da criança e do adolescente, mas era também crescente. A situação da infância e adolescência foi se agravando e fez entrar em crise a Doutrina e todo o sistema proposto pela ditadura, mantido nos primeiros anos do processo de democratização.

Nossa articulação ficou mais intensa e nossa interação, troca de idéias, dissensos e consensos foi se tornando cada vez mais criativa e dinâmica, cheia de vida e sinergia, começando a desenhar um horizonte novo. O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, que fundamos em 1985, foi um espaço muito importante para essa articulação e, junto com outras organizações, para as conquistas no panorama legal e para a construção das novas instituições propostas pelo Estatuto: os conselhos de direitos e tutelares, os internatos e abrigos de tipo novo, os programas centrados na escola e na família, os centros de atendimento integrados operacionalmente, dentre outros.

Também em pouquíssimo tempo, conseguimos passar do entendimento de que a criança trabalha porque é pobre para o entendimento de que ela é pobre porque trabalha. Pensamos nas crianças e também nas famílias, no País todo, que continuariam sendo pobres se suas crianças ficassem entregues a um trabalho precoce e devorador do futuro de todos nós. Passamos a sonhar e a trabalhar por um país em que todas as crianças estivessem na escola, pudessem usufruir a convivência familiar e comunitária, brincar, enfim, ser criança. Nossos programas sociais, antes isolados,

voltados para o próprio umbigo, passaram a se caracterizar como complementares à escola, mostrando qual era a centralidade desejada e que tudo que fazíamos no campo da assistência deveria garantir o acesso ou regresso, permanência e sucesso de todas as crianças e adolescentes na escola. Passamos a pensar na educação integral, não necessariamente permanecendo o dia todo dentro da mesma escola, mas contando com uma rede de organizações de atendimento já existente e que pode contribuir para a tarefa de educar todas as crianças e adolescentes. Passamos pela nova Lei de Diretrizes e Bases, pelos novos Parâmetros Curriculares e pelos temas transversais.

Mudaram os paradigmas. Aprendemos no caminho, abertos ao diálogo com outros grupos e outras idéias, com ventos que sopravam da ONU e vozes de dissenso que vinham de muitos cantos do Brasil e do exterior. Zombávamos dos que pensavam diferente e mostrávamos o quanto éramos modernos e engajados, mas os ventos da mudança derrubavam quase sempre nossa pretensa liderança, e nos levaram para outros lugares e novos tempos.

Aprendemos a participar, participando. Era necessário aprender a articular “nossos” projetos numa rede maior que envolvesse governo e sociedade civil, não sem conflitos, mas sem esquecer que os espaços institucionais criados em lei são espaços democráticos de construção de soluções e que também nos desafiam para uma postura suprapartidária em que os direitos da infância e adolescência são prioridade absoluta. Foram criados Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente (municipais, estaduais e Federal), compostos por membros do poder público e da sociedade civil, com a missão de formular e controlar as políticas da área da Infância e Juventude na tentativa de assegurar a prioridade absoluta, a articulação de esforços e a mobilização da sociedade para efetivar os direitos previstos na Constituição e no Estatuto.

Aprendemos que é fundamental a participação crítica e não mais a crítica sem participação. Apenas denunciar não basta, é preciso também participar, anunciar, alimentar e trabalhar por novos horizontes que não apenas neguem o que nós vivíamos, mas que sejam capazes de mobilizar a todos para a grande tarefa de garantir os direitos da criança e do adolescente. Não basta dizer não ao trabalho infantil, à exploração sexual de meninos e meninas; é preciso afirmar os direitos da criança e do adolescente à escola, à convivência familiar e comunitária, com dignidade e respeito.

Aprendemos que é preciso ver o jovem como parte da solução e não do problema, que ele pode ser um protagonista e tomar nas mãos o seu destino, contando com o apoio de adultos e educadores com propostas sobre o jovem que queremos e não apenas sobre o jovem que não queremos. Pensamos no potencial de cada um, que precisa ser desenvolvido para que se possa realizar escolhas com liberdade e participação ativa na construção de novos tempos. Ganhamos novas responsabilidades e, como diz o ditado africano⁵, passamos a entender que devemos entregar em condições iguais ou melhores o mundo que emprestamos das novas gerações.

A idéia de que os direitos da criança e do adolescente devem ser garantidos pelo Estado, pela família e pela sociedade alcançou e mobilizou novos atores antes não imaginados. Parte do meio empresarial passou a atuar na promoção e atenção aos direitos da criança e do adolescente, cuidando dos impactos produzidos na gestão dos negócios, participando em programas sociais ou mesmo no fortalecimento do sistema de garantia de direitos, apoiando os Conselhos de Direitos, Tutelares, Fundos e Centros de Defesa.

⁵ "O mundo que temos hoje nas mãos não nos foi dado por nossos pais; na verdade, ele nos foi emprestado por nossos filhos".

As fundações empresariais constituem uma força que pode ajudar o País a chegar ao tão sonhado desenvolvimento econômico com responsabilidade corporativa, fortalecimento da democracia e equidade social.

Hoje falamos em inclusão digital, diante do fosso enorme que separa as crianças ricas das crianças pobres, entre outros temas “modernos”. Falamos de combate à fome e de tudo aquilo que precisamos fazer, desfazer ou refazer em nossa ordem social para não gerar mais tanta miséria e tanta apatiação. Mas ainda há muito para aprender, e algo que se mostra fundamental neste momento é colocar o movimento de direitos da criança e do adolescente a serviço da valorização da diversidade, em solidariedade com todos aqueles que lutam contra a discriminação racial, de gênero, de pessoas portadoras de deficiência e com diferentes orientações sexuais, por exemplo. Não é estranho que o tema racial não esteja presente, como deveria, em nossos programas se sabemos que 70% dos pobres no Brasil são negros? Que outras questões se colocam para garantirmos novos saltos, para irmos mais longe na garantia dos direitos das crianças e adolescentes? Espero, ao sair de casa e encontrar com o leque de horrores cotidianos, jamais deixar de perguntar sobre o que ainda falta ser pensado, visto, feito, mudado para que outros ventos possam nos encontrar sempre de braços abertos ao novo, arejados, deixando passar, sem tanta resistência, as novas propostas que podem revolucionar a situação atual, como fizemos antes. Espero que novos tempos nos encontrem disponíveis para reconhecermos os erros, sem a arrogância de quem está com um problema enorme diante de si e pensa saber todas as respostas. Não sabemos, e é bom que seja assim porque isso nos obriga a ouvir os outros, inclusive quem pensa bem diferente da gente. Sem isso, não chegaríamos aonde chegamos e não chegaremos aonde precisamos chegar.

No meio de tantas contradições, e com as esperanças dos novos tempos que estão contagiando a todos, volto a pensar nas crianças que cheiram cola na minha porta e no artigo do Alain Tourraine. Lembro de todos que fizeram e fazem essa história dos direitos da criança e do adolescente⁶, de todos aqueles novos companheiros e companheiras que estão, a cada dia, assumindo suas responsabilidades nesta estrada – não apenas como militantes, mas no cotidiano de suas vidas. Lembro, sobretudo, de Emilio Garcia Mendes, que nos diz que a democracia faz bem para a criança, mas que a criança faz muito bem à democracia.

Reorganizar nossa sociedade em torno dos direitos da criança e do adolescente – garantindo-lhes a sobrevivência, o desenvolvimento pessoal e social, a integridade física, psicológica e moral – nos fará melhores do que fomos e somos e nos garantirá a dignidade de nos percebermos como uma nação democrática, onde nada, enfim, perturbe o sono desses jovens nem seus sonhos de futuro, que podemos estar roubando, neste exato momento, sem o menor constrangimento.

⁶ Antônio Carlos Gomes da Costa, Wanderlino Nogueira Neto, Edson Seda, Des. Amaral e Silva, Maria do Carmo Brant de Carvalho, Pe. Bruno Sechi, Dom Luciano Mendes de Almeida, Gilberto Dimenstein, Ivanir dos Santos, Benedito Rodrigues dos Santos, Oded Grajew, Cesare La Rocca, Leoberto Brancher, Paulo Frota, entre tantos outros.



Educação, proteção social e muitos espaços para aprender

ISA MARIA FERREIRA DA ROSA GUARÁ

“É preciso ler o mundo para ler
a palavra com competência”

Paulo Freire

Qualquer projeto de desenvolvimento para o Brasil, hoje, terá certamente na educação um de seus eixos fundamentais. Ninguém duvida da centralidade da educação para o projeto futuro da nação, ninguém considera aceitável que ainda haja crianças fora da escola e reina um clamor geral pela busca da qualidade do ensino. Em diferentes fóruns acadêmicos e políticos se reafirma e se compartilha a crença de que a melhora dos indicadores sociais e a superação da pobreza carecem da implantação de ações educativas, e de que os esforços dedicados ao enfrentamento das questões estruturais da economia precisam incorporar avanços na expansão e na qualidade da educação.

Neste cenário de contradições e desafios, discute-se a acelerada exigência de atualização tecnológica da escola e enfrenta-se a dura constatação de que um significativo número de crianças de escolas brasileiras ainda não sabe ler e compreender um texto simples. São essas incongruências que fermentam o sentido de urgência na concretização dos avanços em educação no Brasil.

Os índices ainda altos de fracasso e repetência escolar evidenciam a seleção perversa que nega a uma parcela da população infanto-juvenil a possibilidade de completar sua formação, empurrando-a para o trabalho precoce, para as ruas e para o empobrecimento crônico. Afetados em sua autoconfiança, esses alunos desacreditam de sua competência para aprender, desistem da escola e enterram a esperança de sonhar com um futuro digno. Além

da humilhação da pobreza, os excluídos da escola recebem o estigma da incompetência, ao qual reagem com aceitação fatalista, vergonha ou atos de revolta e violência. Crianças e jovens demitidos dos espaços do saber organizado irão se tornar adultos inabilitados para lidar com fatos, conceitos e condutas da vida nos padrões exigidos pelo mundo globalizado.

34

Como resposta a essa situação, já há concordância geral na sociedade brasileira de que o tempo dedicado à educação está muito aquém do que seria necessário para dar conta da formação das crianças e jovens para os desafios do século XXI. Refletindo este consenso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral (artigos 34 e 87), ao mesmo tempo em que reconhece e valoriza as iniciativas de instituições que desenvolvem, como parceiras da escola, experiências extra-escolares (LDB, art. 3, item 10). Essas indicações legais respondem tanto às expectativas de ampliação do tempo de estudo, via sistema público de ensino, como ao crescente movimento de participação de outras organizações, nascidas em geral por iniciativa da própria comunidade, que trabalham na interface educação-proteção social.

DOIS DESAFIOS

Temos, portanto, dois desafios que se conjugam: melhorar a educação por meio de uma formação integral de qualidade e fortalecer, nas diferentes políticas sociais, o compromisso com a inclusão, oferecendo proteção especial aos que dela necessitam para poder acessar os recursos educativos disponíveis.

Os sucessos da política educacional brasileira na última década, refletidos no aumento de matrículas escola-

res, na diminuição da defasagem idade/série e da repetência e na ampliação de vagas no ensino médio, convivem ainda com resultados muito insatisfatórios em termos de aprendizagem escolar, como mostram os resultados das avaliações voltadas a esse tema. Isto requer, portanto, uma vigorosa e contínua ação social e política que se consolide em projetos colaborativos complementares envolvendo as organizações da sociedade civil, as empresas e os governos. Um consórcio de vontades que possa concretizar o pressuposto de que, para que tenhamos uma educação para todos, é preciso que todos nos comprometamos com a educação.

Desde 1987, um forte movimento de participação cívica, envolvendo agentes públicos, especialistas, pessoas e grupos organizados da sociedade civil brasileira, alcançou a aprovação de garantias legais quanto ao direito à educação, tanto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A discussão das necessidades básicas de aprendizagem também mobilizou a comunidade internacional, que em 1990 realizou na Tailândia a Conferência Mundial de Jomtien, ratificada em 2000 pela Conferência de Dakar.

No Brasil muitas lideranças comunitárias, aliando inovação e ousadia, já acumularam experiência suficiente para forjar soluções interessantes e eficazes para os desafios da pobreza e da exclusão social, mas é preciso que o sucesso dos projetos seja capaz de gerar uma efetiva mudança social. Para isso, será necessário trabalhar sob a ótica da política pública mais ampla e da articulação entre esferas complementares de ação.

Isa Maria F. R. Guará é pedagoga, com mestrado e doutorado em Serviço Social. É assessora de coordenação no Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – e vice-presidente do Conselho Consultivo da Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança.

EDUCAÇÃO: CONDIÇÃO NECESSÁRIA, MAS NÃO SUFICIENTE

As indicações legais sinalizam que o direito à educação precisará ir além da garantia formal do acesso à escola para possibilitar o desenvolvimento integral de crianças e jovens, assegurando ganhos de aprendizagem em todas as áreas da vida. A idéia de desenvolvimento integral tem como escopo o enriquecimento de todas as potencialidades da criança, para que concorram tanto para o sucesso da aprendizagem escolar, quanto para seu crescimento pessoal e social.

36

Para atingir o grupo de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, é necessário promover a integração e a articulação de diferentes áreas e de políticas específicas de proteção. Como qualquer criança brasileira, as desse grupo desejam e têm direito a uma escola de qualidade, na qual possam aprender as habilidades e as atitudes necessárias à vida social, conhecer a herança cultural da humanidade, exercitar sua curiosidade e sua busca e dominar os instrumentos para continuar aprendendo de forma autônoma.

O paradigma da proteção integral assegurado no ECA considera que todos os âmbitos do desenvolvimento, e não apenas o plano cognitivo-formal, devem ser atendidos. Ou seja: na perspectiva dos direitos, para que a criança e o adolescente – sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento – atinjam o padrão de cidadania, o Estado deve garantir que todas as áreas da política pública, especialmente aquelas que possam promover o desenvolvimento pessoal, social e humano, ofereçam-lhes proteção. Ações complementares de educação vêm sendo desenvolvidas em diferentes áreas da política pública, como nos esportes, na cultura, na saúde e na assistência social, embora, infelizmente, haja pouca articulação efetiva entre as agências que desenvolvem esses programas.

Nos casos em que crianças e adolescentes se encontram em situação social vulnerável, os programas de seguridade social devem oferecer proteção especial, além dos recursos e meios de promoção da equidade, de modo a facilitar seu acesso a patamares mais dignos da cidadania. Sem essas condições primeiras, muitas crianças acabarão fora da escola ou terão um aprendizado incompleto e insuficiente.

A ESCOLA PODE DESEMPENHAR TAREFAS DE PROTEÇÃO?

É preciso perguntar sempre quais são as condições do ensino e as demandas reais dos alunos para aproximar as estratégias pedagógicas das estratégias sociais de intervenção.

Sem uma boa alimentação, como é possível a uma criança concentrar-se nas tarefas de classe? Para suprir algumas condições básicas, já nos anos de 1970 foram criados alguns programas compensatórios, entre os quais o de merenda escolar. O velho debate sobre o desvio das funções da escola para ações próprias da assistência social entrou então em pauta, aquecendo a discussão sobre a ocupação do tempo dos gestores escolares em tarefas operacionais alheias à função educativa.

Embora este debate ainda reapareça em alguns momentos, já não se debitam aos programas assistenciais os desvios de função da escola, nem se considera que a fragilidade dos currículos ou os baixos resultados da aprendizagem sejam conseqüência de sua assunção pelo sistema educativo. Sabe-se que há um intrincado e complexo conjunto de causas e determinantes do fracasso escolar. E, de fato, o próprio sistema de ensino assimilou, sem grandes danos, as atividades assistenciais que dão as condições básicas para a criança poder concentrar-se para aprender.

Além disso, ampliaram-se os programas de proteção realizados pelo sistema escolar, vinculando inclusive algumas políticas de renda e complementação alimentar, como a bolsa-escola, a distribuição de leite solúvel etc., à frequência escolar das crianças. Tais programas, assim como os que incentivam a abertura da escola para a comunidade, não contam, todavia, com uma estrutura organizacional que os suporte continuamente, liberando os coordenadores para o trabalho pedagógico. Infelizmente, o Serviço Social Escolar, cuja implantação poderia compor a ação técnica da escola, ainda não encontrou legitimidade política suficiente para ser concretizado.

É A ONG, PODE DESEMPENHAR TAREFAS EDUCATIVAS?

Enquanto a escola ia agregando funções de assistência ao escolar, muitas organizações de natureza assistencial criaram programas educacionais complementares visando a responder às demandas da comunidade, que queria suas crianças protegidas dos perigos da rua enquanto as mães se ausentavam para o trabalho. Sem a preocupação de organizar suas atividades dentro de parâmetros pedagógicos mais sistemáticos, essas organizações centravam sua energia e seu trabalho na missão da acolhida e do convívio, funcionando principalmente na lógica do cuidado e da disposição humana para a solidariedade. Desde os anos de 1980, porém, mobilizadas pela experiência das organizações de base comunitária – que se forjaram na luta social pelo alargamento dos direitos –, as entidades começaram a compreender e a desenhar sua ação na lógica da cidadania. Evidentemente, num universo diversificado e heterogêneo, a incorporação da dimensão da cidadania ainda convive com ações assistencialistas e paternalistas.

A introdução da cidadania como horizonte de luta não deveria, entretanto, eliminar a dimensão do cuidado. A precariedade da situação social, emocional e econômica da população mais pauperizada exige atenção socializadora e zelo afetivo; exige um tipo de cuidado que ajude a moldar o movimento de emancipação, e não a dependência, dos sujeitos da ação. A necessidade de desenvolvimento integral exige uma ação totalizadora em que cada dimensão humana compreenda e conjugue todas as outras.

Para boa parte das ONGs – organizações não-governamentais –, se antes a educação havia entrado em cena como coadjuvante, sem a intencionalidade necessária, agora já começa a ser incorporada como inspiração principal dos projetos desenvolvidos com crianças e adolescentes. Essa incorporação tem provocado muitas discussões sobre a necessidade de reconhecimento público e de fortalecimento dos profissionais dos serviços, num campo de grande predomínio do trabalho voluntário – o que ajuda também a reconhecer a Assistência como direito, eliminando as marcas do assistencialismo, ainda presente em muitos projetos.

A COMPLEMENTARIDADE ENTRE OS ESPAÇOS EDUCATIVOS

É legítima a intenção das organizações não-governamentais de oferecer às crianças e jovens a oportunidade de participar de projetos educativos e sociais que atendam a necessidades que nem sempre poderão ser respondidas diretamente pela escola.

Nenhuma instituição pode ou consegue hoje, isoladamente, responder por toda a formação da criança e do adolescente. Mas o fato de desenvolverem ações de natureza educativa segundo um conceito integrado de educação-proteção não autoriza essas organizações a pretender substituir a escola ou a sanar os problemas da aprendizagem

escolar. Há uma especificidade educativa que compete à escola e que deve ser reconhecida e apoiada. As ONGs podem oferecer muitas oportunidades para que a criança desenvolva sua percepção do mundo, sua autoconfiança e sua competência comunicativa por meio de atividades culturais, esportivas, artísticas, que se refletirão em melhora importante em sua performance escolar. Ademais, se a escola apresenta problemas reais, as ONGs podem usar a legitimidade social que possuem para mobilizar a comunidade na luta por uma escola de qualidade junto ao poder público local, ou ainda para procurar a direção ou o Conselho de Escola e discutir alternativas de solução.

Em geral, o acompanhamento escolar é uma atividade fortemente presente no elenco de ações das ONGs. Sem pretender repetir a prática escolar, elas podem oferecer atividades de estímulo à leitura e à escrita como recurso de planejamento e registro das experiências vivenciadas nos projetos de arte, esporte, educação ambiental ou comunicação que estão desenvolvendo. É preciso que o olhar do adulto sobre a criança seja desimpregnado dos preconceitos, do estigma subalternizante do carente – aquele ao qual “falta” algo –, para acolhê-la como aquele que tem muitas possibilidades de crescer.

A complementaridade entre os espaços educativos nas organizações sociais, nas diversas políticas sociais públicas e na escola será muito positiva se, em cada instância, novas e ricas oportunidades puderem ser oferecidas às crianças. As organizações sociais que trabalham com crianças e adolescentes em situação de pobreza oferecem um campo fecundo de experimentação metodológica, pois apresentam flexibilidade e liberdade curricular que permitem acompanhar e monitorar novas propostas. Os desafios enfrentados para a superação das dificuldades oriundas da pobreza ajudam a buscar novas alternativas para velhos problemas pedagógicos. Grandes pedagogos e psicólogos

como Makarenko, Montessori, Freinet, Decroly, dentre outros, iniciaram sua construção teórica trabalhando com crianças com necessidades especiais ou com jovens socialmente marginalizados de sua época.

ONG E ESCOLA: PECULIARIDADES E DIFERENÇAS

Se a escola é o espaço do currículo formal que segue parâmetros nacionalmente definidos para as diferentes disciplinas, nas organizações sociais os conteúdos podem ser flexíveis, e são, via de regra, ancorados em demandas emergenciais dos sujeitos e das comunidades, abordando assuntos sinalizados nos temas transversais, como ética, meio ambiente, saúde, consumo, trabalho, entre outros. Apesar da fragilidade pedagógica de muitos projetos comunitários de complementação escolar, a valorização da aprendizagem de habilidades nem sempre presentes no currículo da escola acaba aproximando o conhecimento da ação e respondendo de modo mais personalizado e rápido às demandas da vida prática.

As peculiaridades e as diferenças entre os espaços de educação formal na escola, nas secretarias de saúde, meio ambiente, esportes, cultura etc. e na educação sociocomunitária não justificam, entretanto, um afastamento institucional entre elas. Se a dinâmica e a estrutura funcional são diversas, o objetivo educativo é similar, o que por si só poderia facilitar os contatos e sedimentar as alianças. Porém, na busca de garantir uma identidade própria, tende a ocorrer uma negação da qualidade do outro e uma supervalorização das vantagens e atributos de cada um, criando uma distância, quando não um confronto, entre escolas, agências e programas públicos e ONGs, em que os maiores prejudicados são as próprias crianças e jovens.

Embora essa relação ainda encontre algumas dificuldades e resistências das partes envolvidas, é preciso investir em um novo desenho de ação pública local que favoreça a articulação entre as áreas sociais públicas, a escola e as organizações sociocomunitárias, potencializando o que cada uma tem de melhor a oferecer. Todas elas são espaços de intensa interação humana, em que o conhecimento é construído na dimensão da razão e da emoção. Vale dizer que os conteúdos formais e informais da educação se entrelaçam no processo de assimilação e compreensão que se desenvolve nos inúmeros espaços de aprendizagem. O aprendizado que se faz hoje ocorre por diferentes vias, e pode tanto ser seqüencial e gradual, como não-linear e difuso, direto e objetivo ou indireto e subjetivo, pois são múltiplos os atores e contextos que colaboram para a apreensão de conteúdos na nova sociedade do conhecimento.

Educação e Assistência Social são políticas sociais com espaços de atuação legalmente definidos e certamente complementares entre si. Diferentemente da Educação, a Assistência Social não tem uma rede de referência definida, não tem unidades básicas como a escola. Seus serviços são mais diversificados e heterogêneos e nem sempre visivelmente objetivados em prédios ou salas. Além disso, o atendimento oferecido por organizações sociais contempla uma faixa diversificada da população, incluindo idosos e adultos portadores de necessidades especiais, e não apenas crianças e jovens.

As organizações sociais apresentam condições especiais para o atendimento individualizado e acolhedor, pois atendem crianças e jovens em grupos de, em média, 100 a 200 indivíduos. A escola, por sua vez, possui uma perspectiva universalizante – ela é para todos. O sistema de ensino, assim, espalha-se por todo o território nacional e atende 54 milhões de pessoas.

A ALIANÇA ENTRE DIFERENTES ATORES SOCIAIS

A articulação de serviços públicos, mais do que apenas uma indicação legal, é uma exigência dos novos tempos e uma luta de todos os que já não aceitam a fragmentação dos saberes que dominou a cultura ocidental nos últimos séculos. Nesse contexto, firma-se a idéia de que a ação educativa na sociedade contemporânea, seja na perspectiva quantitativa (educação para todos), seja na aposta qualitativa (abrangendo todas as dimensões da vida), necessita ser articulada na parceria Estado-sociedade civil.

Isso depende de uma aliança entre diferentes atores sociais que aceitem compartilhar a responsabilidade social pela educação com o poder público, sem eximi-lo de seu papel protagonista. Porém, em um campo heterogêneo de ações, a mesma intenção pedagógica, que em última instância é a promoção do desenvolvimento humano e social, precisa ser continuamente pactuada, contemplando espaços de flexibilidade que não bloqueiem as iniciativas em concerto. A necessidade do consenso sobre as prioridades sociais e sobre a concretização dos acordos de colaboração e complementação dentro da rede de serviços de uma comunidade não implica o engessamento da criatividade de cada uma das instâncias envolvidas. A ampliação gradativa do horário escolar pode ser acelerada por meio de ações cooperativas entre ONGs e escolas, entre escolas e outros projetos públicos que poderão compor uma rede articulada e integrada de ações cujos principais beneficiários são a criança e o adolescente brasileiros, portadores de direitos de cidadania.

O FAZER EDUCATIVO

O fazer educativo, em qualquer espaço de aprendizagem, exige uma constante abertura para ouvir e reconhecer a comunidade e seus atores. Exige, portanto, uma articulação de base, sensível e pró-ativa o suficiente para possibilitar às pessoas refletir sobre a sua realidade e saber demandar e propor serviços, para que saiam da passividade e não aceitem a imposição de projetos de cima para baixo.

44

A aprendizagem não acontece só na escola. Ela se constrói no cotidiano familiar, com a televisão, na convivência com amigos, no jogo de futebol, nas feiras ou nas festas da comunidade. Com a emergência de novos espaços de informação, da televisão à Internet, do clube às organizações sociais, os educadores precisam atuar sobretudo como facilitadores da aprendizagem, estimuladores do processo de busca e de investigação, mediadores da construção de sentido para a aprendizagem.

Professores e educadores sociais têm a tarefa comum de animar e orientar as escolhas, de ajudar crianças e adolescentes a processar as informações e de ser uma referência humana exigente e compreensiva para tornar o aprendizado uma conquista prazerosa e desafiadora.

A articulação de diferentes agências de produção de aprendizagens – família, comunidade, organizações da sociedade civil, programas de educação esportiva, cultural, ambiental e de saúde e, naturalmente, a escola – devem levar em conta as condições existenciais concretas da criança e do jovem e sintonizar-se com as novas necessidades da população. A complexidade da sociedade atual exige que se experimentem novas possibilidades, na escola e fora dela, processando e construindo múltiplos sentidos para o aprender. Não basta que cada um faça a sua parte; é preciso que todos ajudem a compor uma aprendizagem totalizante, e não apenas um conjunto sobreposto de experiências fragmentadas.

O desafio dos novos tempos é o da construção das novas estruturas que sustentarão os sistemas educativos, articulando na prática a malha de serviços e de projetos necessários para garantir que a criança e o jovem possam desenvolver-se integralmente.

A cooperação entre os vários espaços e processos de educação pode ser um motor importante para ultrapassar os obstáculos ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar e para melhorar a qualidade da aprendizagem e a qualidade de vida das crianças e adolescentes brasileiros.

O público-alvo das ações complementares à escola

Equipe Educação e Comunidade do Cenpec

QUEM SÃO AS PESSOAS ATENDIDAS?

Consideramos o público-alvo das ações complementares, as crianças e adolescentes em idade de escolarização, cursando ou não a escola, filhos de famílias moradoras em comunidades vulnerabilizadas economicamente.

As comunidades onde vivem essas crianças e adolescentes, independentemente de sua localização (rural, pequenos ou grandes centros urbanos), na maior parte das vezes, não oferecem acesso a:

- sistemas de saneamento básico e de energia eficientes;
- serviços de saúde de qualidade;
- moradias adequadas;
- escolas com boas condições físicas e materiais e investimento satisfatório tanto na formação, como na remuneração dos profissionais responsáveis pela tarefa educacional.

Essa situação impede que as riquezas culturais da comunidade tenham visibilidade. As riquezas culturais são impressas nos saberes, tradições, valores de cooperação e solidariedade das comunidades e precisam ser reconhecidas e potencializadas para que haja mobilização e conquista de uma melhor qualidade de vida.

As crianças e os adolescentes são vistos como portadores de habilidades, conhecimentos e valores. As diferenças assumem, então, um caráter de especificidade de atributos, que passam a ser compreendidos como um jeito próprio de ser e de fazer as coisas. O envolvimento da família é importante para conhecer o universo da criança e do adolescente. É preciso respeitar as mais diversas formas de configuração familiar e de organização da comunidade, bem como valorizar os laços afetivos e sociais, concretos e singulares.

Existem diversas maneiras de integrar a família e a comunidade no trabalho educativo. É nesse processo de construção conjunta e compartilhada que todos estarão se comprometendo com a educação integral das crianças e dos adolescentes. Nesse contexto, acreditamos que o trabalho das ações complementares, com seus projetos e programas, pode contribuir para o exercício da cidadania das crianças e dos adolescentes, tornando-os protagonistas de sua história e da vida em comunidade.

É nessa perspectiva que se colocam os dois textos seguintes, que tratam de aspectos que podem passar despercebidos quando se discute a situação de pobreza: o sofrimento associado a ela e algumas sutilezas ligadas ao cumprimento de direitos quando se está nesta situação.



Jovens exploram o computador no Projeto Clicar, desenvolvido pela Estação Ciência (USP) e o Centro de Estudos e Pesquisa da Criança e do Adolescente (Cepeca)



Crianças do Espaço Gente Jovem Centro Comunitário Santa Inês, em Santana (município de São Paulo), participam de atividade de recreação



Crianças do Espaço Gente Jovem Centro Ponte Rasa, bairro do município de São Paulo, comem goiaba no pé durante brincadeira de pega-pega

Bambolê faz parte das atividades do EGJ Centro Social Leme do Prado, localizado em Itaquera (município de São Paulo)





Crianças do Espaço Gente Jovem Centro Santa Isabel Rainha, situado no Belenzinho (município de São Paulo), brincam no quintal

Crianças constroem seus próprios jogos no EGJ Igualdade, mantido pelo Movimento Comunitário de Promoção Humana, no Jabaquara (município de São Paulo)





Crianças brincam de barra-manteiga na quadra do EGJ Jardim Peri, situado em Cachoeirinha (município de São Paulo)

Apresentação da coreografia da trilha musical criada por educadores em curso de formação na cidade de São Paulo, fevereiro de 2003





Fome de felicidade e liberdade

BADER BURIHAN SAWAIA

“A gente não quer só comida,
A gente quer comida, diversão e arte.
A gente não quer só comida,
A gente quer saída para qualquer parte.
A gente não quer só comida,
A gente quer bebida, diversão, balé.
A gente não quer só comida,
A gente quer a vida como a vida quer”

Titãs

Pergunta-se freqüentemente: qual é a real necessidade dos excluídos? Aos pobres basta o alimento? Aos discriminados basta a lei? Às crianças basta o acesso à escola? É evidente que não. Essas são medidas fundamentais, mas não são suficientes. Os excluídos, como todos os homens, têm fome de dignidade. Eles desejam ser reconhecidos como “gente”, como seres humanos. Necessitam de afeto, de atenção, de sentir que realmente são únicos e que, ao mesmo tempo, são iguais aos seus semelhantes, o que lhes é negado nas relações sociais injustas e discriminadoras. Suas necessidades e desejos não se esgotam na luta pela sobrevivência biológica. O impulso natural de conservação da vida exige a expansão de suas possibilidades, que é o fundamento do processo de humanização. A alegria, a felicidade e a liberdade são necessidades tão fundamentais quanto aquelas, classicamente, conhecidas como básicas: alimentação, abrigo e reprodução.

O presente texto parte desta concepção ontológica para discutir o processo de exclusão social por meio do questionamento dos conceitos de inclusão social e de educação inclusiva que circulam na mídia, nas ciências sociais e na pedagogia no Brasil. Adota a afetividade – que a ciência muitas vezes considera um fenômeno incontrollável e obscurecedor da aprendizagem e criticidade – como categoria analítica e ferramenta da ação socioeducativa, para ampliar a análise da dialética inclusão/exclusão. Conhecer a vivência singular da exclusão e das políticas públicas de inclusão, isto é, as emoções e os sentimentos que afetam o corpo e a alma nessas situações sociais –, é contemplar aspectos que escapam às análises econômicas e políticas da exclusão e às avaliações da eficácia dos projetos inclusivos

orientados pela concepção de que sobreviver é conservar a máquina biológica funcionando. Nesta perspectiva, o processo de exclusão/inclusão é considerado na sua dimensão subjetivo-valorativa, ético-estética, além de econômico-política.

A SUPERAÇÃO DO SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO

56

O corpo vivo é mais do que a capacidade de se manter em pé e em movimento, é o corpo/mente com potência de ação para perseverar na autonomia e lutar contra tudo que nega a liberdade e felicidade de cada um e do coletivo. Negar as necessidades básicas do ser humano – potência de liberdade e felicidade, que podem ser traduzidas por reconhecimento, carinho, (com)-paixão, ter em quem confiar –, é negar sua humanidade e gerar um profundo sofrimento que pode ser qualificado de ético-político.

O sofrimento ético-político é gerado por práticas econômicas, políticas e sociais que variam de acordo com as variáveis dominantes (uma ou mais de uma) no processo de exclusão social: raça, gênero, idade e classe. A força do sofrimento pode ser tão intensa que chega ao limite da recusa da vida ou morte em vida. Considere-se como exemplo o “banzo”, doença misteriosa que chegava a matar os escravos negros no Brasil. Ele era causado pela tristeza decorrente da separação de sua pátria e de sua gente, a que os escravos eram violentamente forçados, vítimas da exploração pelo sistema político-econômico então vigente. Mais recentemente, esse mesmo sofrimento é responsável pelo suicídio de jovens índios de tribos brasileiras.

Na base da exclusão está o poder e a desigualdade social que o acompanha. Porém, para a manutenção desta ordem legitimada nas sociedades modernas (neoliberalismo), a desigualdade precisa ser administrada. Ou seja, os excluídos devem, de alguma forma, ser incluídos e sentir-se incluídos. Inclusão e exclusão configuram, assim, duas faces de uma mesma moeda, já que muitas vezes a inclusão não passa de uma estratégia de adaptação à

ordem social excludente. Administrar a desigualdade significa, portanto, incluir perversamente e tratar apenas de seus efeitos superficiais, deixando de lado as causas mais profundas da exclusão, re-produzindo novas formas de sofrimento ético-político. A não compreensão da dialética exclusão/inclusão leva à análise da exclusão, apenas, por meio de índices frios e cálculos complicados, como os que procuram definir se a fronteira entre miséria e pobreza é R\$ 65 ou R\$ 60.

É preciso cuidado para não banalizar o sofrimento do pobre e do excluído gerado pelo bloqueio de sua capacidade de expandir a vida. Eles são vistos como pessoas sem necessidades “elevadas”, presos apenas à sobrevivência biológica, sem direito a “sutilezas emocionais” nem à cultura e ao lazer, considerados supérfluos.

Estudos com pessoas em situação drástica de exclusão demonstram a dimensão ético-política de seus sofrimentos. Moradores de favelas não limitam suas necessidades à moradia; clamam por dignidade como na queixa comum de que: “as pessoas passam por mim e não me vêem”; “quero me sentir gente”. As mães e os adolescentes pobres apontam a escola como fonte de sentimentos negativos: tensão, ressentimento, desqualificação e expulsão. Ao mesmo tempo a definem como uma necessidade fundamental, por ser a única esperança de tirar as crianças das ruas e dessas mudarem de vida. Talvez por isso ela seja a instituição mais apontada como geradora de sofrimento, nas pesquisas.

Estes exemplos, entre muitos outros, questionam os estereótipos correntes dos marginalizados, justificando a qualificação de inferiores, e incapazes de possuir sentimentos refinados, isto é, humanos.

Bader Burihan Sawaia é socióloga, doutora em Psicologia Social, coordenadora do Núcleo de Estudos Psicossociais da Inclusão/Exclusão (NEXIN) da PUC-SP, coordenadora e professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da PUC-SP. É organizadora dos livros *As Artimanhas da Exclusão* (Editora Vozes) e *A Dialética Exclusão/Inclusão – Reflexões Metodológicas* (Editora Cabral), entre outros.

O AFETO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

O sofrimento ético-político, ao apontar as necessidades afetivas e emocionais dos excluídos, revela o lado perverso da inclusão que é o da exclusão integrativa, aquela que inclui para excluir, que acolhe as diferenças para administrá-las, que precisa da tristeza e da impotência para se reproduzir, aquela traduzida exclusivamente por indicadores sócio-econômicos. Na área da educação, por exemplo, a “aprovação automática” diminui o índice de evasão escolar e a educação inclusiva, por sua vez, coloca todas as crianças na escola, alegando a “aceitação das diferenças”. Mas, para melhorar a qualidade dessa inclusão, é preciso conhecer o sentido de tais ações, saber como elas afetam as crianças. Daí a importância de se perguntar: a escola colabora com a superação do sofrimento ético-político ou o reproduz às avessas? Ela está potencializando essas crianças para aumentar sua capacidade de agir e de interagir com os outros ou para a heteronomia? Não se pode esquecer que “potencializar” pressupõe o desenvolvimento de valores éticos na forma de sentimentos, desejos e necessidades, tendo em vista a superação do sofrimento ético-político.

Vale citar aqui a declaração de uma jovem de 18 anos, com dificuldade de aprendizagem, que distinguiu o medo que sentia da mãe, do medo que sentia da professora. O primeiro era bom, pois a mãe, apesar de repreender e castigar a filha, acreditava que ela tinha capacidade para estudar. Esse medo gerava ação, incentivava a superação do problema. O segundo era ruim, “pavoroso”, já que era reforçado pela humilhação e vergonha provocadas pelo olhar da professora, causando um estado de imobilidade ou reações atabalhoadas. O sofrimento dessa menina revela um caso de inclusão perversa. Ela sentia que o olhar da professora dizia “você está aqui entre nós, mas você é inútil, sua aprovação é uma concessão”. Trata-se, portanto, de uma inclusão que provoca tristeza, humilhação e depressão, anulando a potência de ação e reforçando o sofrimento ético-político.

Segundo o filósofo Baruch Spinoza do século XVII, as paixões tristes diminuem nossa capacidade de ação, o que se revela na forma de submissão aos outros ou de revolta; já as alegres aumentam nossa potência de agir, fortalecendo a vontade de estar com os outros, de compartilhar e de se afirmar como pessoa. Daí a sua afirmação de que as emoções constituem a base da ética, da sabedoria e da potência de ação contra a servidão, a tirania, a ignorância e a superstição, combate que é condição da ação coletiva democrática.

Ética é a capacidade do corpo e do pensamento em selecionar, nos encontros, o que permite ultrapassar as condições de existência na direção à liberdade e felicidade, como um aprendizado contínuo.

Esta capacidade depende dos afetos. São eles que a aumentam ou a deprimem, interferindo diretamente na capacidade de agir, ou não, em favor da autonomia. Portanto, negar ou menosprezar o afeto na ação educativa é inibir a potência de ação. É ignorar a função conscientizadora e de potencialização da autonomia que as emoções podem desempenhar na educação. É impulsivados pelos afetos que decidimos se algo é bom e que determinada ação deve ser evitada. Uma idéia, uma ação ou um desejo mudam apenas com uma emoção mais forte. Dessa concepção decorre um princípio pedagógico: não controlar as emoções para educar, mas desbloquear a capacidade de afetar e ser afetado e restabelecer o nexo entre ação e razão, rompido pela exclusão e pela disciplinarização. Como os afetos são gerados nos encontros com o outro, o caminho da recuperação da afetividade não está na força interior e no auto-esforço, e sim na coletividade, nas relações face à face que singularizam as relações sociais dominantes, definindo como cada um é afetado nos encontros com o outro.

A POLÍTICA DA AFETIVIDADE CONTEMPORÂNEA

Ao enfatizar a afetividade como princípio pedagógico e a ética fundada num modo de vida sinalizado pela alegria, é

preciso cuidado para evitar os riscos de se enredar na política da felicidade e do bom-humor “full-time” e da auto-estima. Uma das determinações poderosas das relações geradoras de sofrimento ético-político é a ideológica – uma espécie de “política da afetividade”, constituída de regras que definem o que seriam as emoções “boas” e “ruins” em determinada época, para os diferentes segmentos sociais. Hoje há, por exemplo, o enaltecimento do prefixo “auto”, presente em expressões como auto-estima, auto-ajuda, autocontrole etc. As palavras de ordem são: “você se basta”, “vá buscar força e soluções dentro de você”. Qual seria a mensagem dessa “moda emocional”? É a apologia do isolamento, da solidão e da competitividade, o que traz implícitas a manutenção do individualismo e a alienação: ninguém precisa do outro. Essa política da afetividade gera e reforça o sofrimento ético-político: quem sofre, passa a sentir-se ainda mais culpado por não conseguir reagir, por “não se bastar”.

Atualmente, assiste-se a uma valorização das emoções, da felicidade individual e do prefixo “auto”, o que não pode ser confundido com a afetividade ética. O interesse pelas emoções no espaço público tem finalidade disciplinadora. O poder público, as empresas e a mídia – em suma, o poder dominante – descobriu a força das emoções, aprendeu a administrá-las e faz isso com uma habilidade incrível. As pessoas podem ser automatizadas e adestradas para reproduzir a inclusão perversa, mediante, por exemplo, a ditadura da felicidade: “seja feliz todo o tempo”, “tenha bom humor”. Isto é bem diferente de potencializar o afeto para o crescimento individual e coletivo mediante ações transformadoras. No caso da inclusão perversa, há uma separação entre afeto, razão e afecções do corpo, com predomínio das paixões reativas, tristes ou alegres. Já quando há uma ação transformadora, o afeto é indissociável da reflexão crítica, pois as idéias da alma são as afecções do corpo e não idéias inadequadas, impostas socialmente.

Como exemplo dessas duas formas de lidar com a emoção, pode-se tomar o fato histórico recente da eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Ao criar a campanha baseada no tema “a esperança vence o medo”, o publicitário Duda Mendonça administrou a emoção, visando a votos decorrentes da não-reflexão e da submissão. Mas, ao mesmo tempo, a figura de Lula mobilizou um afeto intelectual, uma emoção alegre potencializadora da autonomia e do pensamento crítico, estimulando na população uma vontade de ação coletiva e o desejo de liberdade e felicidade públicas (e não o depósito de esperança em um único salvador e o afunilamento das emoções em um único campo perceptivo). Trata-se de um caso em que a emoção foi trabalhada de maneiras diferentes a partir de um mesmo fato.

O PODER DO AFETO

E a educação? Qual deve ser a postura dos educadores diante do sofrimento ético-político, produto e força de sustentação da dialética exclusão/inclusão, dos padrões de comportamento que reforçam o individualismo, da política da afetividade e da administração das emoções? Não se pode exigir que o educador e a educadora sejam super-homens ou super-mulheres. Deve-se antes considerar que eles também estão em situação de sofrimento, não apenas por compreenderem os problemas, mas também por sua condição social. Mesmo assim, eles podem fazer muito para desbloquear na criança as disposições afetivas que favoreçam seu processo de desenvolvimento e de emancipação. Pode-se dizer, talvez, que assim como o professor alfabetiza, ele afetiviza. Trabalhar os afetos é agir sobre os poderosos processos que determinam os sujeitos como livres ou servís de qualquer forma de poder, inclusive o criminoso. “Só as pessoas livres são gratas umas às outras e estão ligadas por fortes laços de amizade. As servís ligam-se por recompensa e medo”, afirma Espinosa.

A escola e as ONGs devem procurar transformar a sala de aula ou de atividades em espaço de bons encontros, que favoreçam a potência de aprendizagem e a aquisição de habilidades requeridas pelo desenvolvimento individual e também para expansão desse. A opção pelas relações, intersubjetividade e idéia de coletividade procura evitar que a criança e o jovem tornem-se insensíveis ao próprio sofrimento e ao do outro. É importante que o educador fique atento aos padrões impostos pela política da afetividade (como, por exemplo, a moda da autoajuda), e que os avalie constantemente. Precisamos, antes de tudo, olhar a criança de outro lugar que não o da dominação e sujeição e da competência e incompetência. Questionar a nossa concepção de homem e fazer opções teóricas e pedagógicas que priorizem a felicidade e a liberdade como condição humana, assim como é preciso lembrar que todos têm sutilezas emocionais e sofrimentos, mesmo que não aparentem.

Nas análises da exclusão e nas propostas de inclusão temos de incorporar a questão do sofrimento e da felicidade ao conceito de cidadania para orientar o projeto pedagógico. Isso exige ações básicas, como combater a discriminação sutil no dia-a-dia da escola, pois a criança e o jovem assimilam com facilidade a política da afetividade e são muitas vezes preconceituosos. Um exemplo simples de discriminação é a prática de dar aos outros apelidos pejorativos, fato comum entre as crianças e até mesmo entre os adultos, mas que causa muito sofrimento e afeta a vontade de estudar e de interagir com o grupo. Outro exemplo é a diferença entre o fazer, o falar e o sentir. Costuma-se dizer que a criança enxerga a alma, como afirma a menina que tinha o medo ruim do olhar da professora, o que significa que ela é afetada pelos afetos do outro, pelo subtexto das ações e das palavras.

Quando falamos em liberdade e felicidade em educação, falamos em priorizar, na educação, a imaginação e a criatividade. A arte é um recurso fundamental para se atingir esse objetivo, pois, conforme diz Vygotsky, ela é a "técnica das emoções".

Além de motivar a exposição das emoções, ela favorece a sensibilidade coletiva, a arte não é fechada em si mesma. Ela precisa ser compartilhada. A criação só se completa na recepção. Porém, num projeto pedagógico, a arte, não deve ser um fim em si mesma ou torna-se uma técnica aplicada duas vezes por semana, encaixada, com muito esforço na grade curricular. Há que se ter cuidado para não reduzir a arte à política do pão e circo, ou atribuir-lhe a função de redentora do sofrimento ético-político. A introdução da arte na educação precisa estar coerente com o projeto mais amplo de potencializar a sensibilidade e suas relações com o entendimento, de modo a contribuir para o redimensionamento das emoções, dos sentimentos e das idéias. Assim, propõe-se a transformação da educação em uma experiência estética que contribui para aglutinar os indivíduos nas ações sociais transformadoras. A aprendizagem passa a ser vista como “catarse”, uma experiência afetiva que transforma o pensamento e a sensibilidade, potencializando a capacidade de ultrapassar as próprias condições de existência.

Esta é a finalidade última da educação potencializadora. Para tanto, a ação não pode se reduzir ao espaço da escola. É uma luta contra a desigualdade, nas suas dimensões subjetiva, social e ética, que deve ser travada em parceria com outras instituições e ONGs. Só assim a educação poderá concretizar o alerta de Paulo Freire: “temos de mudar a consciência, potencializar os afetos, mas tudo isso deve ser acompanhado pela possibilidade de mudança. É antiético não fazê-lo”.



Direitos sociais: afinal do que se trata?

VERA TELLES

“A gente quer viver pleno direito
a gente quer viver todo respeito
a gente quer viver uma nação
a gente quer é ser cidadão”

Gonzaguinha

A Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948) incorporou os direitos sociais no elenco dos direitos humanos universais. São direitos que devem valer para todos, sem distinção de raça, religião, credo político, idade ou sexo: salário igual por um trabalho igual; previdência social em caso de doença, velhice, morte do arrimo de família e desemprego involuntário; renda condizente com uma vida digna; direito ao repouso, ao lazer e a férias remuneradas.

No Brasil, essa concepção universalista de direitos sociais foi incorporada apenas em 1988, com a nova Constituição. No entanto, o que se vê é a profunda defasagem entre os princípios igualitários da lei (e os grandes ideais) e a realidade das desigualdades, discriminações, exclusões e violências que atingem a maioria da população.

Será a pobreza inevitável? Se levarmos em conta as mudanças atuais (mercados globalizados, reestruturação produtiva, revolução tecnológica), seria possível dizer que sim. Mas essa idéia de inevitabilidade é complicada. Também é complicado nos atermos apenas às perdas de conquistas sociais que essas mudanças estão provocando. As perdas existem, claro. Mas se ficarmos apenas na constatação, na indignação e na denúncia, iremos ver o mundo pela negativa, sem abertura para um “campo de possíveis”.

Mas, então, será preciso mudar o foco no modo de tratar dos direitos sociais e do problema da igualdade. Há aqueles que acreditam que todo o problema da igualdade se esgota em garantir que os miseráveis tenham acesso a

“mínimos vitais de sobrevivência”. O problema dessa visão é que ela não constrói a figura do cidadão, e sim a figura do pobre, desenhada em negativo, nas supostas evidências de suas carências e de sua impotência.

A distância entre o discurso humanitário sobre os “deserdados da sorte” e a linguagem dos direitos é abismal. Enquanto o primeiro “constrói a figura do pobre, fraco e sofredor das desgraças da vida”, a linguagem dos direitos está carregada de possibilidades. É por meio dela que homens e mulheres se fazem ver e reconhecer na sociedade, pronunciam-se sobre o que é justo e injusto em suas vidas e “reelaboram suas condições de existência como questões pertinentes à vida em sociedade”.

Portanto, é preciso abandonar a lógica do “mundo das necessidades” e tentar partir dessas positivities. E perceber, na linguagem dos direitos, o modo como se apresentam valores, aspirações, esperanças e desejos de ultrapassagem das fronteiras reais e simbólicas que existem na vida de cada um. São esses desejos de ultrapassagem que podem sinalizar a expectativa de outros “mundos possíveis”, mundos que “valham a pena ser vividos”. É disso que devemos partir.

Por outro lado, ao contrário do que se diz, a noção de igualdade está longe de selar um consenso na sociedade. Existe controvérsia quando está em jogo a definição de sua *medida*. É por isso que as reivindicações de direitos sempre contêm uma dimensão transgressora, que abre a polêmica em torno do que deve ser considerado relevante para o conjunto da sociedade.

Como isso acontece? A medida da igualdade sempre faz referência a um “mundo comum”, o que vale ou deve valer para todos, o que é pertinente aos destinos de todos e ao futuro de uma sociedade. Ao contrário do que parece, o “mundo comum” não é dado pela “opinião comum” e está

longe de ser construído pelo consenso. Na verdade, esse mundo comum é construído pela polêmica, pelo dissenso, pelo conflito: o comum não é aquilo em torno de que a opinião de todos converge (consenso); o comum é exatamente aquilo em torno de que se dão o dissenso e o conflito. Mas aí está também o lado mais importante dos direitos, quando vistos pelo prisma

dos “sujeitos falantes” que se apresentam na cena pública. Essa presença desestabiliza consensos estabelecidos e permite alargar o “mundo comum”, fazendo circular na cena pública outras referências, outros valores, outras realidades, que antes ficavam ocultados ou então eram considerados irrelevantes, desimportantes para a vida em sociedade.

A potência dos direitos tem a ver também com a importância da forma como o mundo social é nomeado, descrito, configurado: quando nomeamos, quando dizemos “isto é um direito”, reconfiguramos e redescrevemos a sociedade, figuramos as coisas de um jeito diferente de antes, fazemos existirem coisas que antes não existiam, damos relevância a fatos e circunstâncias que antes pareciam insignificantes. As coisas que não têm nome são como se não existissem. Talvez este seja o maior sofrimento dos que vivem situações que não podem ser nomeadas, descritas, figuradas como algo que faz parte da realidade do “mundo comum”.

Essa é uma maneira de entender a tragédia da ausência de direitos – situação que acontece e que provoca sofrimento, mas que não tem existência para o mundo, não compõe o mundo comum e cai em uma espécie de irrelevância, importante apenas no âmbito privado ou pessoal de cada um.

Vera Telles é doutora em Sociologia e professora do Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo.

Livros publicados:
Direitos sociais: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
Pobreza e cidadania. São Paulo: Editora 34, 2001.

CIDADANIA, FILANTROPIA E SOLIDARIEDADE

A cidadania supõe uma medida de universalidade, aquilo que vale para todos. Esta é sua diferença decisiva em relação à filantropia que, em grande parte das vezes, atua no campo das necessidades e, sem a perspectiva da ultrapassagem, opera em torno das figuras construídas em negativo (carentes, vítimas, sofredoras).

70

A solidariedade, por sua vez, é um termo complicado, pois comporta muitos sentidos. Há a solidariedade humanitária, que se refere à condição humana em seu sentido genérico e é sempre mobilizada nas situações emergenciais, nos casos de guerras ou catástrofes naturais. Existe a solidariedade operante na filantropia, movida pela compaixão de uns em relação a outros, ou então pelo desejo sincero e autêntico de contribuir e minorar o sofrimento alheio. Mas ações entre pessoas dependem das decisões e opções de cada um e – o mais importante – não têm nenhum princípio de universalização.

A solidariedade no terreno dos direitos funciona de um jeito completamente diferente. A Previdência Social é um bom exemplo: a aposentaria é um jeito de corporificar a solidariedade entre gerações, entre os mais jovens e os mais velhos, os primeiros contribuindo para que os outros tenham condições dignas de vida. Portanto, no campo dos direitos, a solidariedade constrói um vínculo social que não depende do face-a-face entre as pessoas. É construída nas dimensões públicas da sociedade, e supõe uma noção compartilhada daquilo que é importante e valioso para a vida em sociedade.

Mas para bem compreender as diferenças entre cidadania e filantropia, é também importante entender o papel do Estado. Ao contrário do que fica sugerido no discurso hoje corrente, o Estado não é bem um parceiro da sociedade, ou do chamado Terceiro Setor. Estado e organiza-

ções da sociedade civil não são equivalentes, não atuam no mesmo plano, tampouco têm a mesma responsabilidade e muito menos o mesmo poder/força de atuação. Para começo de conversa, é o Estado que pode garantir um princípio de universalização daquilo que é feito no plano da sociedade. É também o Estado que pode garantir os princípios de equidade na distribuição dos recursos, bem como que a sociedade se aproprie das experiências que ocorrem no seu âmbito.

INDICADORES SOCIAIS

No estabelecimento de indicadores, há sempre o risco de homogeneizar as condições de existência. Em torno de cada indicador, há configurações muito diferentes dos mundos sociais. Para pegar apenas um exemplo bastante conhecido, o fato de uma família ter chefia feminina é considerado hoje um dos indicadores mais incontestáveis da pobreza. Mas será que esse indicador quer dizer a mesma coisa em um bairro distante da periferia da cidade de São Paulo, por exemplo, e nas regiões de concentração de classe média com níveis universitários de educação, como Pinheiros e Vila Madalena? Aquilo que em um caso pode ser sinal de pauperização, no outro pode sinalizar novos modos de vida, estilos, escolhas, valores etc.

É por isso que os indicadores sociais tendem, hoje, a procurar a maior diferenciação possível, e não mais ficar no plano de medidas gerais para toda uma cidade ou país. É preciso contextualizar e situar os indicadores. Aliás, os indicadores devem ou deveriam cumprir exatamente essa função de *indicar*, e apenas indicar, situações que precisam ser melhor compreendidas, devendo ser tomados como orientações para a formulação de políticas públicas. A compreensão dessas situações supõe outras abordagens e precisa, sobretudo, ser contextualizada.

TRABALHO

A questão do trabalho é o buraco negro de todas as atuais políticas públicas. É importante entender qual é o lugar do trabalho na vida de cada um. O trabalho é estruturador de identidades, projetos, perspectivas de vida etc.

72

Muitos falam do “fim do trabalho” ou que hoje o trabalho não tem importância, que outras dimensões da vida (lazer, autonomia etc.) têm mais valor. Isso não tem o menor sentido: ainda não inventaram um jeito de homens e mulheres prescindirem do trabalho para conquistar um sentido de autonomia na própria vida. Pode ser que o modo como o trabalho é valorizado hoje e antes seja diferente, pode ser que as esperanças e valores tenham configurações diferentes. Mas nem por isso se pode dizer que o trabalho deixou de ser central na vida das pessoas. E é central não apenas como fonte de renda, mas também como possibilidade de construir vidas que valham a pena ser vividas, para a conquista de autonomia, para a realização de projetos, esperanças etc.

ESTADO E MODERNIDADE

O discurso construído em torno da falência dos serviços públicos associa o Estado ao atraso e a anacronismos históricos, em oposição à suposta modernidade associada ao mercado. Tal situação descaracteriza a noção de direitos e a desvincula do parâmetro da justiça e da igualdade, associando-a a custos e ônus que obstam a modernização da economia.

Segundo a perspectiva liberal, os direitos cumprem apenas a função de garantir a igualdade dos indivíduos como ponto de partida. A partir daí, cada qual é responsável pela própria vida. Mas, com isso, o que fica descartado é o

problema da responsabilidade pública. E ao anular o problema da responsabilidade pública, o que fica na verdade minado é o terreno político das políticas públicas, consideradas doravante como desnecessárias, quando não perniciosas.

A concepção de aprendizagem das ações complementares à escola

Equipe Educação e Comunidade do Cenpec

Comunidade de aprendizagem – essa é a perspectiva a partir da qual formulamos nossa concepção de aprendizagem. Espaços da comunidade e acontecimentos da vida podem ser tomados como momentos de aprendizagem, e todos os habitantes como possíveis e eventuais educadores, independentemente de sua intencionalidade de ensino.

Entendemos que:

1. A aprendizagem acontece na relação entre as pessoas e tem uma dimensão pessoal e coletiva:

- deve ter como eixo o sujeito que aprende;
- pressupõe que se aprende com o outro, no diálogo, na troca de idéias e na convivência;
- valoriza a expressão, o compartilhar, a autonomia, a sociabilidade, a tomada de decisão, a percepção de si e do outro;
- implica integração dos aspectos cognitivos, afetivos, expressivos e sociais, buscando um desenvolvimento pleno e harmonioso;
- promove a construção de pessoas singulares e únicas num processo de socialização do conhecimento.

2. Aprendizagem é um processo ativo, contínuo e participativo:

- reconhece que tanto os educadores como os educandos são sujeitos e objetos do ato educativo;
- integra novos conceitos, idéias e vivências às experiências e aos conhecimentos já adquiridos;
- acontece em vários espaços (na família, na convivência social, no trabalho, no lazer), de maneira a ampliar o repertório de significados, incluindo a pluralidade e a diversidade;
- baseia-se na concepção de construção de conhecimento como um processo coletivo.

3. A aprendizagem compreende situações significativas, diversificadas e planejadas.

Situações **significativas** são aquelas:

- em que o novo se relaciona com o universo de conhecimentos existentes e cujo ponto de partida é o saber das crianças e dos adolescentes;
- que favorecem o envolvimento das pessoas, estabelecendo metas comuns e vínculos afetivos, e têm em vista o prazer que cada um nelas sente;
- que se valem dos valores que as crianças e adolescentes estão atribuindo ao que aprendem;
- que têm um caráter lúdico, produtivo e prazeroso, reconhecendo as possibilidades intuitivas e criativas de todos que delas participam;
- que incluem temas ligados à história das pessoas e de sua comunidade.

Situações **diversificadas** são aquelas:

- que propiciam a exploração, a investigação e a vivência de atividades com recursos variados;
- que favorecem o desenvolvimento da sensibilidade, da capacidade de aguçar todos os sentidos;
- que possibilitam a expressão de diferentes pontos de vista;
- que favorecem o contato com diversas áreas do conhecimento construído pela humanidade;
- que propiciam o contato com o ambiente.

Situações **planejadas** são aquelas:

- que possuem objetivos claros, coesos e estabelecidos coletivamente, de modo a nortear os procedimentos e as estratégias empregados;
- cujas etapas são organizadas e registradas, de forma a sistematizar as experiências;
- em que se estabelecem estratégias de acompanhamento e avaliação envolvendo todos os participantes.

RELAÇÃO EDUCADOR E EDUCANDO

Entre todos os aspectos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, a relação que se estabelece entre educador e educando se configura como de extrema importância para o alcance

dos resultados educativos nos projetos, programas e planejamentos. Dessa relação depende a concretização dos objetivos educacionais, das transformações que se espera que ocorram a partir do trabalho que está sendo desenvolvido.

Tomando como base as concepções socioconstrutivistas de educação, podemos indicar que o papel do educador na relação com os educandos é de criar oportunidades de aprendizagem para que os educandos tenham acesso à diversidade de conhecimentos; mediar a interação do educando com os objetos de conhecimento – a dança, o futebol, as artes plásticas, a matemática, a literatura etc.

À luz desses pressupostos, cabe ao educador e a seu grupo organizar o trabalho pedagógico com competência para que todos aprendam e, acima de tudo, aprendam a aprender, adquiram autoconfiança na capacidade de aprender e autonomia crescente ao lidarem com o conhecimento e com as diversas oportunidades de aprendizado, ancoradas nos pilares da educação.

No processo ensino-aprendizagem, cabe ao educador criar oportunidades e estratégias que permitam que todos os educandos aprendam, cada qual em seu ritmo, com confiança, sentindo-se constantemente apoiados e incentivados a refletir, a formular questões, a comparar, a propor, a pesquisar, enfim, a construir a própria aprendizagem com orientação segura e com participação dos colegas.

O educador, no papel de mediador do processo de aprendizagem, é um parceiro do educando, participa ativamente do processo de construção do conhecimento dos educandos e também aprende com eles – especialmente sobre o próprio processo de aprendizagem, sobre as condições que o favorecem, sobre a contribuição que ele tem a dar para o avanço do trabalho. O educando é alguém que constrói seu conhecimento ao analisar, interpretar, estabelecer relações e elaborar significados a partir das situações de aprendizagem de que participa.

Especialmente nas ações complementares, são considerados conteúdos de aprendizagem não só os conhecimentos, mas também comportamentos, valores e atitudes. E a incorporação destes últimos depende fundamentalmente de sua vivência, de sua exemplificação no ambiente educativo e da criação de situações que permitam sua identificação.

Assim, a cada atividade rica em conteúdos deve seguir uma reflexão do grupo que permita identificar os valores, comportamentos, conhecimentos presentes. É importante que o educador formule questões que estimulem a reflexão, como: *Quando, em um jogo, a cooperação esteve presente? O que a atividade propiciou de benefícios para o grupo? O que poderia ter acontecido se ela não tivesse existido?*

Prepara-se desta forma o educando para refletir sobre os próprios atos e sobre os atos coletivos, comparando-os e podendo optar por aqueles que se baseiam na ética e na justiça.

Da mesma forma que um programa educativo não pode se resumir em seu aspecto cognitivo, também os educandos devem ser considerados pelos educadores em sua completude, ou seja, em suas peculiaridades pessoais, cognitivas e afetivas, incluindo o meio do qual provêm: a família, a escola que freqüentam, a comunidade na qual estão inseridos.

Devido à ligação existente entre desenvolvimento intelectual e emocional, é preciso preocupar-se em manter um ambiente emocional propício à aprendizagem, permeado pelo respeito à individualidade, ao diálogo aberto, incentivando os educandos a falar de suas emoções, de seus medos, de seus sonhos, de seus projetos, criando assim vínculos de afeto e confiança entre todos.

Criar momentos em que o educador possa ter uma relação mais direta, próxima e pessoal com cada educando, no sentido de conhecê-lo melhor, de valorizar seus pontos fortes e de apoiá-lo na busca de superação de obstáculos, é bastante importante. Alguns autores apontam que essas conversas em proximidade repercutem com muita intensidade na autoconfiança e no autoconceito dos educandos.

É fundamental que o educador proponha e solicite constantemente a participação de cada um, que leve cada um e o grupo a refletir, a desenvolver atitudes de solidariedade e de cooperação.

Esse procedimento permitirá que crianças e jovens compreendam a importância de assumir uma participação ativa nos espaços de convivência que integram. Ao perceberem a riqueza do contato com o outro, crianças e jovens podem mais facilmente compreender a

importância de estabelecer trocas, de relacionar-se e de esforçar-se, percebendo que já possuem saberes e que estes podem levá-los a outras aprendizagens.

É na relação com o educando que o educador exercita e manifesta a sua competência, o que pode fazer a diferença na vida do grupo de crianças e de jovens sob sua responsabilidade.

O conjunto dos textos que se seguem explora o processo de aprendizagem, considerando os vários lugares onde se aprende, diferentes dimensões da aprendizagem e o contexto de quem aprende. O último texto deste bloco *Narrativas de Aprendizagem*, analisa o aprendizado de um grupo de educadores, utilizando como referência o instrumento de registro em um curso de formação, denominado Diário de Bordo.



A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem

ROSA MARÍA TORRES

“É preciso toda uma aldeia
para educar uma criança”

Provérbio africano

Texto publicado originalmente na Pátio - Revista Pedagógica
nº 24, nov. 2002/jan. 2003
www.artemed.com.br

Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências.

A única possibilidade de assegurar educação e aprendizagem permanente, relevante e de qualidade para todos, principalmente nos países do Sul, é fazer da educação uma *necessidade* e uma *tarefa* de todos, desenvolvendo e sincronizando os recursos e os esforços das comunidades local e nacional, com um forte apoio dos níveis intermediários e do nível central, a fim de assegurar condições de viabilidade, qualidade e equidade.

A educação e a aprendizagem não são um fim em si mesmas. São condições essenciais para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e das famílias, para o desenvolvimento comunitário e para o desenvolvimento nacional. Apesar disso, a educação e a aprendizagem por si mesmas não são suficientes para alcançar esses objetivos. Requerem empenhar um esforço mais amplo de transformação das condições sociais, econômicas, culturais e políticas que reproduzem a pobreza, a desigualdade social e a própria desigualdade educativa. Sem mudanças profundas no modelo econômico, político e social, não há possibilidade de avançar no terreno educativo.

O termo *comunidade de aprendizagem* foi estendido nos últimos anos, com acepções diversas, tanto no Norte como no Sul. A diversidade de usos da noção de comunidade de aprendizagem é perpassada por três eixos: o eixo escolar/extra-escolar, o eixo real/virtual e o eixo relacionado com a grande gama de objetivos e sentidos atribuídos à comunidade de aprendizagem.

84

Assim, alguns se referem à escola (formal ou não-formal) ou à sala de aula como comunidade de aprendizagem; outros se referem a um âmbito geográfico (a cidade, o bairro, o povoado rural); outros, a uma comunidade virtual mediada pelas modernas tecnologias (redes de pessoas, de escolas, de instituições educativas, de comunidades profissionais etc.). Alguns vinculam a comunidade de aprendizagem a processos de desenvolvimento econômico, desenvolvimento de “capital social” ou desenvolvimento humano em sentido amplo; outros enfatizam temas como cidadania e participação social.

Em geral, o que domina hoje é a noção de *comunidade* mais do que a de *aprendizagem*. De fato, exceto por algumas versões de comunidade de aprendizagem mais ligadas ao âmbito escolar, dá-se pouca atenção aos aspectos pedagógicos.

Em todo o caso, a noção de comunidade de aprendizagem é identificada como aspiração e como experiência histórica em todos os países. Sua reativação e expansão no momento atual têm a ver com um conjunto de fatores, entre os quais:

- a tendência à “glocalização” (globalização e seu impulso contrário, a localização) e, nesse contexto, o resurgimento/rejuvenescimento do local e do chamado desenvolvimento comunitário;

- a diminuição do Estado e de seu papel, o acelerado processo de descentralização, a complexificação da sociedade civil, as alianças entre diversos setores e atores e a ampliação da participação cidadã em diversos âmbitos, entre eles o educativo;

■ a expansão acelerada das modernas tecnologias da informação e da comunicação (TICs);

■ a renovada importância atribuída à educação, à aprendizagem e à *aprendizagem ao longo de toda a vida* como eixo organiza-

dor da emergente “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da aprendizagem”;

■ aceitação crescente da diversidade e da consequente necessidade de diversificar a oferta educativa, de inovar e experimentar com modelos diferenciados, sensíveis a cada contexto e momento;

■ a insatisfação com o sistema escolar e com as reiteradas tentativas de reforma educativa (escolar), e a busca de novas vias e modos para pensar a educação escolar e a educação em geral (surge por todos os lados o clamor por uma “mudança de paradigma” para a educação).

A proposta de comunidade de aprendizagem que expomos aqui sinteticamente integra educação escolar e não-escolar, recursos reais e virtuais em um âmbito territorial determinado (urbano e/ou rural), incluindo, desse modo, as diferentes noções de comunidade de aprendizagem mencionadas antes.

Inspira-se no pensamento mais avançado e na melhor prática da “educação comunitária” e de movimentos como a Educação Popular na América Latina. Incorpora também elementos da “visão ampliada da educação básica” proposta na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, março de 1990). Não se apresenta como um modelo fechado, limitado ao âmbito local, desvinculado do Estado e inclusive pensado como alternativo a este, mas apresenta-se expressamente como uma proposta de política educativa, centrada em uma estratégia de desenvolvimento e trans-

Rosa María Torres
pesquisadora do Instituto
Fronesis, que atua no
Equador e na Argentina.
O site do Instituto é
www.fronesis.org.
Atualmente Rosa María
é Ministra da Educação e
Cultura do Equador.

formação educativa e cultural em nível local, considerando o cidadão como protagonista e tendo em vista o desenvolvimento local e o desenvolvimento humano. Como tal:

■ a comunidade de aprendizagem faz parte de e deve articular-se com um projeto de desenvolvimento local e nacional, integral e integrador, o que implica romper com o setorialismo e estabelecer alianças operacionais e estratégicas, tanto em nível micro (comunidade de aprendizagem), como macro (política educativa, política social, política econômica);

■ a comunidade de aprendizagem adota uma visão integral e sistêmica do educativo, colocando no centro a aprendizagem e a cultura em sentido amplo (satisfação de necessidades de aprendizagem da população e desenvolvimento de uma *nova cultura geral* sintonizada com os requisitos de uma cidadania plena) e articulando educação formal/não-formal/informal, escola/comunidade, política educativa/social/econômica, educação/cultura, saber científico/saber comum, educação de crianças/educação de adultos, reforma/ inovação (mudança “de cima” e mudança “de baixo”), gestão administrativa/gestão pedagógica (na instituição escolar, no sistema escolar, na política educativa, na formação de recursos humanos etc.), os pobres, os grupos “desfavorecidos” ou “em situação de risco”/os outros (como marco de uma noção de “alívio da pobreza” e “focalização na pobreza” que se apresenta como discriminação positiva mas que pode acabar reforçando o assistencialismo e a exclusão social), o global/o local.

Em particular, construir uma comunidade de aprendizagem implica rever a distinção convencional entre escola e comunidade, bem como entre educação formal, não-formal e informal, e os modos convencionais de conceber e assegurar os vínculos entre elas. A escola é, por definição, parte da comunidade – deve-se a ela, existe em função dela. Profes-

sores e alunos são, ao mesmo tempo, agentes escolares e agentes comunitários. A família tem valor por si mesma e não é concebida “na comunidade”.

Por outro lado, vê-se que a escola não é a única instituição educativa, pois a necessidade da articulação estende-se a todas as instâncias educativas, entre elas e com o conjunto de instituições presentes em nível comunitário. Assim, a comunidade de aprendizagem não é resultado da soma de intervenções isoladas, ou mesmo de sua articulação, e sim da construção de planos educativos territorializados.

O QUE IMPLICA ORGANIZAR UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM?

- Concentração em torno de um território determinado.
- Construção sobre processos já em andamento.
- Crianças e jovens como beneficiários e atores principais.
- Processos participativos na formulação, na execução e na avaliação do plano educativo.
- Projetos associativos e construção de alianças.
- Orientação no sentido da aprendizagem e ênfase na inovação pedagógica.
- Revitalização e renovação do sistema escolar público.
- Prioridade para as pessoas e desenvolvimento dos recursos humanos.
- Intervenção sistêmica e busca de articulações.
- Sistematização, avaliação e difusão da experiência.
- Construção de experiências demonstrativas.
- Continuidade e sustentabilidade dos esforços.
- Processos e resultados de qualidade com uso eficiente dos recursos.

MUDANÇA DE PARADIGMA E DO MODO DE VER A APRENDIZAGEM.

88

DE	PARA
Comunidade Escolar	Comunidade de Aprendizagem
Crianças e jovens aprendendo	Crianças, jovens e adultos aprendendo
Adultos ensinando crianças e jovens	Aprendizagem entre gerações e entre pares
Educação escolar	Educação escolar e extra-escolar
Educação formal	Educação formal, não-formal e informal
Agentes escolares (professores)	Agentes educativos (professores e outros sujeitos que assumem funções educativas)
Agentes escolares como agentes de mudança	Agentes educativos como agentes de mudança
Alunos como sujeitos de aprendizagem	Alunos e educadores como sujeitos de aprendizagem
Visão fragmentada do sistema escolar (por níveis educativos)	Visão sistêmica e unificada do sistema escolar (desde a educação pré-escolar até a educação superior)
Planos institucionais	Planos e alianças interinstitucionais
Inovações isoladas	Redes de inovações
Rede de instituições escolares	Rede de instituições educativas
Projeto educativo institucional (escola)	Projeto educativo comunitário
Enfoque setorial e intra-escolar	Enfoque intersetorial e territorial
Ministério da Educação	Vários ministérios
Estado	Estado, sociedade civil, comunidade local
Educação permanente	Aprendizagem permanente

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COLL, C. Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio. *Perfiles Educativos*, México, Unam, v. 21, n. 83-84, 1999.
- _____. Educação, escola e comunidade: na busca de um novo compromisso. *Pátio – Revista Pedagógica*, Porto Alegre, n. 10, 1999.
- COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas: Documento de Trabajo, 2000.
- COMISION INTERAGENCIAL DE LA CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACION PARA TODOS. *Declaración mundial sobre «Educación para Todos» y marco de acción para satisfacer las necesidades*

- básicas de aprendizaje*. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, Marzo 1990). Nueva York: PNUD, Unesco, Unicef, Banco Mundial, 1990.
- CORAGGIO, J.L. *Desarrollo humano, economía popular y educación*. Buenos Aires: Aique, 1995.
- _____. *Política social y economía del trabajo: alternativas a la política neoliberal para la ciudad*. Madrid: Miño y Dávila Editores, 1999.
- DELORS, J. et al. *La educación encierra un tesoro: informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco, 1996.
- ENDA. *Molding citizens: fight poverty, stimulate civil society, influence policy at all levels*. Occasional Papers, n. 208. Dakar: Enda, 1999. [Collective edition.]
- FARIS, J., PETERSON, W. 2000. *Learning-based community development: lessons learned from British Columbia*. Document submitted to the Ministry of Community Development, Cooperatives and Volunteers, Canada, July 12, 2000 (mimeo).
- TORRES, R.M. De críticos a constructores: educación popular, escuela y "Educación para Todos". In: *Memoria IV Seminario Internacional "Universidade e Educação Popular"*. João Pessoa, Universidad Federal da Paraíba, 1995;
- Educación de Adultos y Desarrollo*, n. 47. Bonn: DVV, 1996.
- TORRES, R.M. Comunidad de aprendizaje: una iniciativa de la Fundación Kellogg para América Latina y el Caribe. *Novedades Educativas*, Buenos Aires, n. 94, 1998.
- _____. *Una década de "Educación para Todos": la tarea pendiente*. Madrid, Caracas, Buenos Aires, Porto Alegre: Editorial Popular, Editorial Laboratorio Educativo, IPE UNESCO, Artmed, 2000-2001.
- _____. *Itinerarios por la educación latinoamericana: cuaderno de viajes*. Buenos Aires-Barcelona-México, Porto Alegre: Paidós/CAB, Artmed, 2000-2001.
- _____. *Aprendizaje a lo largo de toda la vida: un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en los países en desarrollo*. Estudio comisionado por la ASDI (Asociación Sueca para el Desarrollo Internacional), 2002. mimeo. www.bellanet.org/adultlearning.

Em português:

- TORRES, R.M. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. *Itinerários pela educação latino-americana*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Nota: Algumas das idéias expostas neste artigo foram desenvolvidas como parte do ideário da *Iniciativa Comunidade de Aprendizagem*, organizado pela autora quando trabalhou para a Fundação Kellogg como diretora de programas para a América Latina e o Caribe (1996-1998). Uma versão ampliada foi apresentada no *Simpósio Internacional sobre Comunidades de Aprendizagem*, realizado em Barcelona (Espanha), nos dias 5 e 6 de outubro de 2001.



Aprendendo na escola e na ONG

MÁRIO SÉRGIO CORTELLA

“Se ficar o bicho come,
se correr o bicho pega,
mas se juntar o bicho foge”

Adaptação da palestra de Mário Sérgio Cortella no
Encontro Regional de Educadores, realizado em São Paulo,
em 25 de novembro de 2002

A idéia de aprendizagem não é mais a mesma de antigamente. O mundo está mudando... Mas essa não é a novidade, a novidade está na velocidade das mudanças – afinal, o mundo sempre mudou. Essa velocidade é tão forte que a cada dia nos levantamos mais cedo e vamos deitar mais tarde, sempre com a sensação de que deveríamos ficar acordados. A ciência nos enganou, quando nos prometeu: “quanto mais tecnologia, mais tempo livre”. Nós vivemos uma exuberância tecnológica fantástica e, ao mesmo tempo, uma redução extremamente significativa do nosso tempo livre.

O tempo ficou diferente. Não olhamos mais o relógio para ver que horas são, e sim para ver quanto falta. Trata-se de uma noção de tempo quase espacializada. O relógio de ponteiros permite, inclusive, verificar as horas espacialmente – diferentemente do digital, que precisa ser decodificado e merece certa atenção –, basta uma espreguiçadinha, o braço esticado e já lascamos: “Faltam 20 minutos”.

PERDEMOS O DOM DA PACIÊNCIA

Outra coisa que mudou é a paciência. Não temos mais paciência para esperar o elevador, para aprender, para cuidar, para refletir. O celular, que quase não existia há dez anos, demora 15 segundos para conectar com Tóquio e nos irritamos. O computador demora 20 segundos para abrir o programa e começamos a batucar no teclado. O caixa automático dá boa-tarde e ficamos estressados. Estamos perdendo tempo!

Quando ouvimos falar de um livro muito bom, perguntamos se é grande. Sobre um restaurante que faz um cordeiro delicioso, questionamos se é longe. Quando o assunto é um excelente curso, queremos saber se é comprido. Não temos mais paciência nem para a amizade; afinal, amigo dá trabalho: conversa demais, fica triste, bebe, precisa de colo, pede dinheiro emprestado. Algumas pessoas até substituíram a palavra *amizade* por *network*, que, em inglês, significa estabelecer uma rede de relações e é usada num contexto empresarial.

Enfim, não temos mais as três paciências necessárias apontadas por Paulo Freire: a pedagógica, a histórica e a afetiva. Ter paciência pedagógica é perceber que ensinar e aprender exigem maturação e podem demorar certo tempo. Ter paciência histórica é perceber que algumas coisas têm seu tempo. Se forem tentadas antes podem ser conduzidas ao fracasso; se não forem tentadas no momento certo, podem perder a eficácia. Ter paciência afetiva é ter a percepção de gostar e ser gostado, de tomar conta do outro, o que não é simples. Praticar a paciência é ouvir o outro, prestar atenção antes de opinar. É compreender, o que não significa necessariamente aceitar; porém, aceitar ou rejeitar sem antes ter compreendido é preconceito.

Mas o que tudo isso tem a ver com o aprendizado na escola e nas organizações não-governamentais? Simples. A velocidade é tão impactante que alterou algo que muda demais: a educação e a aprendizagem. A alteração na “capacidade de paciência” não é algo que venha isolado. Por exemplo, sabem por que as aulas têm duração de 50 minutos durante o dia e 45 à noite? Porque, segundo a psicologia do início do século XX, esse era o tempo médio durante o qual uma criança ou jovem prestava atenção sem perder o foco. Acontece que a pesquisa foi refeita há três anos e o resultado ficou em seis minutos. Por quê? Porque esse é o tempo de duração dos blocos dos programas de TV que eles, inde-

pendentemente da classe social, estão habituados a assistir desde os dois anos de idade.

Essa mesma criança ou jovem assiste a uma aula nossa na escola, ou participa de uma atividade na ONG, e fica inquieta, não tem paciência. Já imaginou colocar nossos alunos, com os hormônios fervendo, sentados durante quatro horas num banco de pau, olhando alguém escrever com uma pedra em outra pedra?! Tem gente que diz que a criança não gosta da escola. Isso não é verdade, a criança adora a escola! Ela tem dificuldade com as nossas aulas, mas adora a escola. Se olharmos de manhã, a porta da escola está lotada. Quando a aula acaba mais cedo, as crianças querem continuar lá.

Se é assim, por que será que elas não gostam das nossas aulas?! Costumo brincar ironicamente que, afinal, falamos de coisas fundamentais para suas vidas: Qual é o nome dos sete primeiros reis romanos, dos quatro latinos e dos três etruscos? Qual é a capital da Tanzânia? Qual é o peso atômico do Bário? Como é que se calcula a trajetória de uma bala de canhão? Como se identifica uma mitocôndria? Qual é a diferença entre o adjunto adnominal e o complemento nominal? Quais os afluentes das margens esquerda e direita do Amazonas? Tudo coisas que têm a ver com a existência desses alunos, não?! Culminamos o processo obrigando-os a ler romances do século XIX...

É claro que, se puderem, eles escapam, são inteligentes – e quando não podem escapar, vão escorregando na carteira até dormirem. A culpa é deles?! Não. É preciso incentivo para estudar. Não adianta colocá-los em ONGs que repetem o mesmo esquema da escola, com outra roupagem.

Mário Sérgio Cortella é filósofo, com mestrado e doutorado em Educação, professor do Programa de Pós-Graduação de Educação (Currículo) na PUC de São Paulo. Foi assessor e chefe de gabinete de Paulo Freire na Secretaria de Educação do município de São Paulo, tendo substituído o secretário nessa Secretaria em 1991/1992. Autor de vários livros, escreve para jornais, revistas, programas de rádio e televisão.

Precisamos entender que seriedade não é sinônimo de tristeza, mas que o limite entre a alegria e o descompromisso é muito frágil. O segredo está no prazer. O que não pode haver na escola e na ONG é a tristeza, porque não há conhecimento que venha a partir do desprazer. O desprazer gera sofrimento, podendo levar o aprendizado ao famoso “aprender na marra”.

COISAS DE ANTIGAMENTE

A velocidade das mudanças não vem sozinha, está atrelada à tecnologia. Nos últimos 50 anos, o desenvolvimento tecnológico foi maior do que nos 40 mil anos anteriores. O resultado é uma alteração direta na visão, na percepção, no ritmo de pensar e de fazer as coisas das gerações mais novas. Até mesmo a idéia de geração sofreu bruscas alterações.

Antigamente, havia apenas duas gerações: os novos e os velhos. Hoje, temos quase tantas gerações quantas são as pessoas existentes. Meu filho de 25 anos, por exemplo, é considerado ultrapassado pela minha filha de 23. Por sua vez, o de 19 considera os dois mais velhos ultrapassados. Eles não cortam o cabelo do mesmo jeito, não ouvem o mesmo tipo de música e não usam o mesmo tipo de roupa. E quanto a mim? Eles se referem ao tempo em que eu tinha 20 anos sempre com a palavra *antigamente*. Quando era criança e falava sobre antigamente, estava me referindo a gregos e romanos. Mas eles falam: “Pai, é verdade que antigamente não existia controle remoto? Você tinha que levantar toda hora para mudar o canal?”.

Falamos algumas coisas que nenhum menino ou menina com menos de 12 anos entende. Pessoas que vivem nas grandes cidades, por exemplo, quando estão conversando com um menino de 12 anos e algo não ficou claro, viram para o garoto e falam: “Não caiu a ficha”. O menino não sabe do

que estão falando. Ele nunca viu uma ficha de telefone, cresceu usando cartão telefônico. Lembram-se de quando uma conversa estava chata e a gente dizia “vira o disco”? Cuidado, o menino não sabe o que quer dizer. Ele nunca viu um disco, um LP. Ele cresceu ouvindo CD. E uma máquina de datilografar?

A NECESSIDADE DE APRENDER

E será que a escola acompanhou essas mudanças? Venho alertando sempre que posso: uma criança de seis ou sete anos, em qualquer lugar da nossa nação, que hoje entra na 1ª série do ensino fundamental, antes de colocar os pés na sala de aula, já assistiu a 5 mil horas de televisão. Calcula-se que uma criança assista em média a três horas de televisão por dia a partir dos dois anos de idade. Isso dá mais ou menos mil horas por ano!

No primeiro dia de aula, as crianças sentam na carteira, depois de terem assistido a 5 mil horas de televisão, e eu digo: “A pata nada”. Quase que elas se levantam e falam: “Leve-nos ao seu líder”. Cuidado! Às vezes a escola e a ONG estão dizendo para o menino ou menina “A pata nada”. De onde vem isso? O fato de que a pata nadou durante muito tempo e continua nadando é importante. Mas a velocidade do nado da pata ficou maior. Mudou o nado da pata, mudou a idéia de geração, mudou a idéia de velocidade, mudou a tecnologia, mudou o modo de compreender a velocidade, mudaram as fontes de conhecimento letrado.

Não podemos esquecer que a educação é um fenômeno existencial: acontece do momento em que nascemos até a hora em que perecemos. Trata-se de um fenômeno vital que, portanto, só acontece enquanto estivermos vivos. Nós, seres humanos, temos alguns defeitos fantásticos. Por exemplo, não nascemos sabendo, o que nos possibilita

aprender qualquer coisa. Mais do que a possibilidade, temos a necessidade de aprender.

APRENDIZAGENS OCASIONAL E INTENCIONAL

Como fenômeno vital, a educação acontece sempre em duas dimensões. Existe a educação no sentido *ocasional*, que é a educação vivencial, espontânea. Onde ela está? Na vida. Estamos vivendo e aprendendo, em todos os lugares e por todo o tempo. E existe outra forma de educação, no sentido *intencional*, que é deliberado, proposital. Ela acontece na escola, nos meios de comunicação, na família, nas ONGs.

A grande vantagem da educação ocasional é o aprendizado de forma mais concreta, útil, pragmática e significativa, portanto permanente. A vantagem da educação intencional está no fato de ser metódica, programada, organizada, sistematizada, veloz. E as desvantagens?! A educação ocasional é mais lenta – às vezes simplória, às vezes experiente – e a intencional é pouco estimulante, artificial, unívoca e limitada.

Nós, educadores, estamos no bloco do sentido intencional. Ao fazermos educação intencional na TV, na ONG ou na escola formal, corremos o risco de ser artificiais, limitados na capacidade criativa. Mas, ao mesmo tempo, somos, é claro, apoiados pelas vantagens de essa educação ser organizadora, sistemática, metódica e veloz. Portanto, só temos uma saída: aproveitar as vantagens de ambos os lados, aproximando as duas perspectivas, juntando ocasional e intencional, seja na estrutura educacional de uma ONG, seja numa escola ou nos meios de comunicação.

Paulo Freire deu uma contribuição fundamental. Ele disse que deveríamos ter primeiro a leitura do mundo, para depois ter a leitura da palavra. Tínhamos de partir do universo significativo das pessoas para formá-las em outra direção.

Livros do século XIX, adjunto adnominal e complemento nominal, capital da Tanzânia são importantes. Mas constituem-se em ponto de chegada, não de partida. Para atingir o necessário, é preciso capturar, seduzir, começar pelo conhecimento ocasional. Os índios, por exemplo, aprendem vendo – senão, morrem. Nós os colocaríamos sentados em frente à lousa, dissertaríamos sobre a prática material produtiva fundamental para a sobrevivência da comunidade, cujo nome é “pesca não predatória por coleta”, pegaríamos uma planta chamada “timbó”, que tem uma propriedade organoléptica responsável pela liberação da seiva que altera o sistema branquial dos peixes, e faríamos desenhos. Eles fugiriam na primeira oportunidade!

ONGS E ESCOLAS JUNTAS: ESTRATÉGIA PARA A EFICÁCIA SOCIAL

Qual é a grande vantagem da educação intencional? Ela tem maior nível de eficácia. Qual é a grande vantagem da educação ocasional? Apresenta maior significação. Precisamos juntar as duas perspectivas. Qual é a melhor educação para o ser humano, a ocasional ou a intencional? Ambas.

Cuidado! Cabeças limitadas acreditam que só há um jeito de olhar as coisas. Como no conto “A Terceira Margem do Rio”, de Guimarães Rosa, é sempre necessário olhar a terceira margem do rio. Deixar de lado a visão maniqueísta que coloca escola de um lado e ONG do outro. O que podemos fazer para conseguirmos uma melhor educação intencional? Escolas, ONGs e mídia precisam se juntar dentro de uma perspectiva que seja mais ampla.

A ONG não deve ser um local em que se aprende apenas de forma ocasional. Ela não pode abrir mão de passar adiante conteúdos fundamentais para o enfrentamento do mundo. E não se trata apenas de conteúdos científicos, mas

também ligados à música, à estética, à religião, à sensibilidade. Sem esquecer que fazem parte de uma sólida base científica as noções de solidariedade social e compreensão crítica da realidade, além de muitas outras coisas do cotidiano (não só Matemática, Português ou Ciências) – é fato que a ciência é um patrimônio da humanidade a que todos devem ter acesso.

100

A escola ainda está isolada, mas é mito pensar que é a única instituição que pode lidar, de fato, com a educação. Por outro lado, sua desvalorização também é falsa. O alcance da escola no País é da ordem de 54 milhões de pessoas. A luta pelo fortalecimento da escola fortalece a ONG.

É preciso ser mais eficaz. A visão empresarial aplicada à educação traz a noção de eficácia no sentido do resultado prático. Já a noção da qualidade total deve ser social, uma vez que significa o acesso de todos à condição de existência coletiva. Desta forma, qualidade social tem de estar acompanhada de quantidade total. Quando não há quantidade total, configura-se o privilégio.

A noção de eficácia precisa ser pensada socialmente. Eficaz não é simplesmente aquele que atinge um objetivo exclusivo. Eficaz é aquele que atinge o objetivo único da educação, que é fortalecer a vida no outro e do outro. A finalidade central da educação é fazer com que sejamos, todas e todos, capazes de permitir que o outro e a outra sejam mais fortes para existir. Mede-se eficácia por isso. Todas as vezes, numa escola ou numa ONG, em que meu trabalho diminui a capacidade vital de alguém, estou sendo menos eficaz. A eficácia é uma eficácia social, ela não é uma eficácia individual. A eficácia da educação se mede pela capacidade de geração de vida, de fazer com que a vida continue forte.

Devemos avaliar o que fazemos – e, neste caso, avaliação não significa auditoria. Trata-se de uma reorientação de processo para melhoria e não, caça ao responsável para

punição. Avaliar o trabalho significa identificar o que nós precisamos fazer para que seja melhorado. A finalidade é fazer biópsia e não necropsia. Muita gente vai para atividades de educação fazer necropsia. Fica tentando identificar a *causa mortis*, ver a causa do falecimento. Mas a questão central é fazer biópsia, ou seja, pegar um organismo vivo, um tecido vivo, e estudar esse tecido vivo para mantê-lo vivo.

Nós, homens e mulheres do campo da educação intencional, precisamos melhorar nossa eficácia social. E essa eficácia está na nossa capacidade de fazer força junto. Junto em grego é "syn". *Sinergia* em grego significa força junto. Só que sinergia só funciona se tiver sintonia ("no mesmo tom"). Sintonia sem simpatia ("o que afeta nós dois juntos") é impossível. Desta forma, a primeira relação simpática é a capacidade de olhar o outro como outro, e não como um estranho.

Atualmente, tenta-se colocar ONGs de um lado e estruturas de educação escolar de outro, como se isso fosse possível. Sabe quem ganha com isso? Os inimigos, seja do Estado, seja do privado, que decidem esgotar a vida com a exploração econômica, com a hemorragia de capacidade vital, com a violência. Isso só pode ser combatido se percebermos a necessidade de trabalhar de forma articulada. Saber permutar nossas experiências, ser capaz de olhar o outro como outro, de ter humildade pedagógica, de aprender com o outro e ensinar o outro.

A velocidade hoje é tão grande que a gente não tem paciência nem para ter humildade pedagógica, nem para lembrar aquilo que Paulo Freire sempre salientou: a "necessidade de ter esperança". *Esperança* do verbo *esperançar*. Porque tem gente, como ele dizia, que tem esperança do verbo *esperar*. Esperançar é ir atrás, é se juntar, é não desistir. Aprender na escola e na ONG significa, antes de tudo, que queremos fazer melhor. A escola precisa aprender com a ONG

e a ONG precisa aprender com a escola. Se a gente aprender cada vez mais, é claro, vamos ter a nossa eficácia social.

Por fim, São Beda, um grande santo historiador anglo-saxão do século VII, contava que há três caminhos para a infelicidade: “o primeiro é não ensinar o que se sabe, o segundo é não praticar o que se ensina e o terceiro é não perguntar o que se ignora”. Se não formos capazes disso, seremos vitimados pela arrogância pedagógica e estaremos impossibilitados de proteger a vida nas suas múltiplas manifestações.

Termino com o seguinte ditado chinês, que aprecio utilizar em palestras e que é a conclusão de meu livro *A Escola e o Conhecimento – Fundamentos Epistemológicos e Políticos*: “quando dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão, e eles trocam o pão, cada um continua com um pão. Mas, quando dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma idéia, se eles trocam de idéia, cada um vai embora com duas idéias”. Essa é a finalidade da educação e da vida: trocar idéias para todos terem pão.



Desafios para o nosso empenho educativo

FREI BETTO

“Canta, canta uma esperança
canta, canta uma alegria
canta mais
revirando a noite
revelando o dia
noite e dia, noite e dia
canta a canção do homem
canta a canção da vida
canta mais”

Chico Buarque

Adaptação da palestra do Frei Betto no Encontro Regional de Educadores, realizado em São Paulo, em 25 de novembro de 2002

A questão do aprendizado é um desafio permanente na vida de todos nós. Percebi isso quando soube que perguntaram a um sujeito que se alfabetizara: “E agora, você está feliz porque consegue ler?”, e ele disse: “Agora eu estou feliz porque, lendo, descobri quanta coisa eu sei que não sei”. Quanto mais a gente aprende, mais descobre que falta muito por saber. Portanto, o aprendizado é um esforço permanente e interativo.

A educação tem de ser interativa. Interatividade é uma palavra forte, porque tem a carga da ação, do agir. Interatividade não se dá só na relação entre educador e educando; dá-se, também, na relação deles com a comunidade em que estão inseridos, com o corpo de funcionários existente na instituição, com as famílias dos educandos, ou seja, a educação se dá dentro de um contexto. Talvez um dos maiores erros de nossa escola seja permanecer alheia ao contexto em que está inserida, permanecer apenas geograficamente inserida num bairro, sem estabelecer diálogo, interação com esse bairro. Os professores cumprem a sua função, os alunos vão para a escola para receber educação, mas nem os pais desses alunos participam da vida escolar, nem professores e alunos, de um modo geral, interessam-se pela vida dos funcionários da escola.

Quando eu era adolescente, no ensino médio (curso secundário, naquela época), num colégio religioso, de elite, participei da fundação de um grêmio. E como todo grêmio tem de ter um jornalzinho – na época, à base de mimeógrafo –, resolvemos inaugurar o nosso jornal, entrevistando aquele que nos parecia ser o funcionário que fazia o trabalho mais

humilde, o faxineiro dos banheiros. Descobrimos, então, para escândalo geral, que esse homem tinha sete filhos e era analfabeto. A questão é: como um funcionário de uma escola religiosa e de elite pode ser analfabeto? Alguma coisa aí não está funcionando. Isso demonstra uma falta de concepção pedagógica de âmbito estratégico.

É falsa a idéia de que só o professor educa. A família educa, o funcionário educa, a relação dos professores com os funcionários na vida dos alunos passa uma lição, um testemunho. Portanto, essa idéia de que é só dentro da sala de aula, entre o professor e o aluno, que se estabelece a relação pedagógica é inteiramente falsa. Toda a comunidade exerce uma função educativa, e é justamente aí que está o problema.

Nós vivemos numa comunidade socialmente desigual, mas culturalmente mais do que desigual, antagonica, uma sociedade em choque. A média de tempo do jovem brasileiro na escola é de quatro horas por dia. Se considerarmos, então, o tempo de recreio e o tempo de merenda, poderemos reduzir essas quatro horas para três.

EXEMPLOS EDUCATIVOS

O Unicef acaba de fazer uma pesquisa que demonstra que o jovem brasileiro passa três horas e 55 minutos por dia diante da TV. Na Europa acontece o inverso: o jovem europeu passa oito horas por dia na escola. Ora, não teria nenhum problema, se a TV aberta no Brasil fosse um instrumento educativo. Mas não é, e por culpa nossa. Primeiro, porque não sabemos, ou nos esquecemos, que somos os donos do sistema televisivo brasileiro. As emissoras de TV são concessão pública, não pertencem nem à família Marinho, nem à família Abravanel, nem à família Saad; pertencem à nação brasileira. O governo, em nosso nome, faz uma concessão a esses senhores, que deixam até mesmo de

recolher aos cofres públicos a enorme fábula de dinheiro da publicidade que move esse sistema. É esse um dos dilemas fundamentais que nós vivemos, hoje, na educação. Temos instituições como a família, a escola e a Igreja, que querem formar cidadãos, e temos a TV, que quer formar consumidores. Cada um de nós carrega essa dualidade entre viver a cidadania e viver o consumismo.

Sou de uma geração pré-televisiva. Na minha época, a televisão ainda não tinha impacto, estava começando a engatinhar no Brasil. Na minha infância, as crianças ainda tinham brincadeiras de rua, ainda se podia ficar na rua, à noite, depois de voltar da escola, tomar banho e jantar. As famílias punham as cadeiras na calçada e ficavam conversando, trocando idéias. Na minha geração, tínhamos paradigmas, exemplos altruístas: Jesus, Maria e José, São Francisco; na minha adolescência, Luther King, Gandhi, Che Guevara. E hoje? Quem são os exemplos da garotada? O exterminador do passado, do futuro, do presente, o Van Damme... Como esperar que os jovens se levantem para senhoras grávidas num ônibus ou que eles cedam o lugar na fila para um idoso?

É próprio da educação o mimetismo, imitar quem nós admiramos. Se nosso sistema televisivo estimula o consumismo, ele não pode evidentemente emitir cultura. Há exceções, não nego, mas são exceções. Em geral, a televisão não emite cultura por uma razão muito simples: porque cultura é tudo aquilo que engrandece o nosso espírito e a nossa consciência. Cultura não tem nada a ver com doutorado; cultura é uma questão de sensibilidade e de valores sub-

Frei Betto é frade dominicano e escritor. Nascido em Belo Horizonte (MG), estudou Jornalismo, Antropologia, Filosofia e Teologia. Em 1983 ganhou o prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro, na categoria "Memórias", pela obra *Batismo de Sangue*. Eleito "Intelectual do Ano" de 1985, mereceu o troféu Juca Pato da União Brasileira de Escritores. Tem 48 obras publicadas, muitas das quais editadas no exterior. Atualmente é Assessor Especial do Presidente da República.

jetivos. Por exemplo, a palavra *inteligente* é derivada do latim *intus legeri*, aquele que é capaz de ler por dentro. Existem pessoas analfabetas que são sumamente inteligentes, porque captam pessoas e situações por dentro; isso é cultura. Ora, a cultura cria discernimento crítico, e não interessa para a televisão que as pessoas tenham discernimento crítico. São Francisco de Assis era inimigo do consumismo, não pode ser citado como exemplo, porque tudo o que ele queria para ser feliz estava dentro dele.

Quando vou ao *shopping center* e passo na porta daquelas lojas, chegam alguns rapazes e moças perguntando se quero alguma coisa. Respondo que não, que estou fazendo apenas “um passeio socrático”. Aí eles ficam me olhando espantados. Então explico: há mais de dois mil anos, na Grécia, vivia um filósofo chamado Sócrates, que também gostava de passear pelas ruas comerciais de Atenas, e também rapazes e moças, como vocês, chegavam à porta perguntando: “O senhor deseja alguma coisa?” E ele respondia: “Não, estou apenas observando quanta coisa existe que não preciso para ser feliz”... Isso é um passeio socrático.

Para a televisão aberta, não interessa emitir cultura; o que ela emite é entretenimento. E qual é a diferença? A diferença é que a cultura toca a nossa inteligência e a nossa subjetividade; o entretenimento toca os nossos sentidos: dá-lhe “Big Brother”! O domingo é o dia nacional da imbecilização geral, e o pior é que eles avisam: “Sai de baixo”, e a gente não sai. Cuidado, “Alta tensão”, e a gente fica lá, e acorda com ressaca espiritual na segunda. Se passarmos a semana sem assistir a essa besteirada, a gente fica mais saudável espiritualmente. Essa é que é a questão fundamental.

Alguns professores me questionam: “Por que, na nossa época, os alunos eram disciplinados, nós éramos disciplinados, e, hoje, a garotada não só é impertinente, mas chega às vezes a bater no professor?” Soube que, em Taubaté,

um professor de 72 anos apanhou de um garoto. Pois bem, minha resposta é simples: o anseio dessa garotada é poder mudar o professor de canal. Sabe, você agüentar 50 minutos de monólogo não é fácil. Mas, na verdade, a razão é que o nosso sistema educativo não está sendo interativo. Primeiro, não podemos competir com a televisão, e muito menos querer que ela seja censurada. Não se trata disso. É evidente que a sociedade brasileira deve assumir o direito que tem de ser a provedora da qualidade da TV. Isso é um desafio. Censura quem faz é o dono do televisor, que diz “esse sujeito entra, esse outro não”. Mas a sociedade tem o direito de reger a qualidade, de exigir qualidade. O caminho mais fácil seria boicotar os anunciantes. Se o telespectador não gosta do “Big Brother”, acha que ele deseduca seu filho, escreva lá para os anunciantes; alguém paga para aquilo aparecer no ar. Se, de repente, a sociedade começar a se organizar, os anunciantes vão começar também a refletir sobre aquilo que eles estão patrocinando. Esse seria um caminho, que, inclusive, já é utilizado em outros países desenvolvidos.

A questão de fundo, porém, é outra. Precisamos levar a imagem para nossos centros educativos. As escolas brasileiras usam textos – eu, como escritor, que não lido com imagens, acho ótimo que meus textos sejam usados na escola, mas não é suficiente. É preciso que a imagem vá para a escola.

Na minha adolescência, em Belo Horizonte, havia cineclubes, e ali eu aprendi a distinguir entre o que é um filme de arte e o que é um filme de entretenimento, os famosos “enlatados”. Porque víamos o filme e depois debatíamos – isso educou o nosso olhar. É hora de fazermos isso com a TV. Algumas escolas já começaram: gravam em vídeo um pedaço de uma novela, ou um clipe de publicidade, levam para a sala de aula e os alunos assistem e debatem.

Uma escola deve trabalhar com tudo aquilo que provoca impacto em seus educandos. Tudo, não só a televisão. A escola não pode partir do princípio de que o educando tem de ser educado para ser perfeito. O professor Paulo Freire, quando secretário de Educação do município de São Paulo, proibiu a expulsão de alunos rebeldes, sob o princípio de que nosso dever é educá-los. Se expulsarmos uma criança de um grupo escolar, essa criança estará expulsa do jardim do Éden e, no caso de São Paulo, ela voltará lá à noite para apedrejar. Foi feito um treinamento que ensinou diretores e professores a lidar com esses casos.

Houve um caso em que um garoto levou um revólver 38 sem munição para a sala de aula. Ele sentava lá no fundo da classe. Quando a professora chegou, o garoto já tinha mostrado o revólver. Se não fosse essa recomendação e o treinamento, ele teria sido expulso da escola. O que fez a professora? Ela perguntou: "O que você tem aí que está todo mundo olhando?" O menino respondeu: "Ah, eu tenho essa arma". "Então vem cá, mostra pra mim, eu não vi ainda. Agora quero que você passe de carteira em carteira e a mostre para seus colegas, quero que eles peguem, vejam. Quem é que já viu uma arma aqui?" Ninguém tinha visto. A professora continuou: "Explica pra gente, como funciona?" O menino deu algumas explicações. A professora prosseguiu, dizendo: "Amanhã você não precisa trazer a arma, não, mas, a partir de amanhã, você vai sentar aqui na frente, ao meu lado". Isso era tudo o que o menino queria, chamar a atenção. A professora simplesmente resolveu a situação promovendo-o a seu braço direito na sala de aula. É aí que entra a questão da comunidade. É preciso saber por que esse garoto chega assim na sala de aula e não puni-lo por chegar assim. O fato de ele estar assim é efeito; qual é a causa? Descobriram, depois, que ele morava numa favela e o seu pai, que era traficante de drogas, não queria que o filho entrasse pelo mesmo caminho. No

sonho do pai, com quem foram conversar, o filho teria de ser doutor, ele queria o filho na escola. Dessa forma se entendeu o drama do menino, quer dizer, o menino pegou a arma do pai, sem o pai ver, levou para a escola, porque ele vivia um drama entre estar na escola e a situação do pai.

Em resumo, essas são situações em que se vive o conflito dos paradigmas. Quem são os exemplos educativos? Essa é uma questão fundamental. Fundamental em todos os âmbitos. Por exemplo, uma amiga me disse: “Eu não vou educar os meus filhos em religião nenhuma, porque fui aluna de colégio de freira e paguei anos de análise para me livrar de culpas e tabus. Eles que escolham, quando crescerem, a religião que bem entenderem”. Eu disse para ela e para o marido: “Olha, vocês como pai e mãe têm o direito de educar os filhos como bem entenderem. Só tem um detalhe, não sejam ingênuos, porque se vocês não derem educação religiosa a seus filhos, educação de valores subjetivos (pois não é só a religiosa, embora no caso da cultura brasileira ela tenha um peso muito grande), a Xuxa dará. É uma questão de opção. Não há neutralidade. Ou você ensina a seu filho o que é certo e errado, o que é bom ou mal, ou a Xuxa ensina. É ingenuidade pensar que eles vão chegar à idade adulta sem influências e escolher livremente o que eles querem ser”.

PRECISAMOS VALORIZAR NOSSO CONTEXTO SOCIAL

Costumo usar a imagem de um triângulo. A escola é um texto que tem de estar situado, enraizado, no seu contexto, para que o educando tire daí o seu pretexto, que é o seu agir na vida. Essas três pontas do triângulo são fundamentais. O problema é que, muitas vezes, temos escolas no Brasil que tratam melhor das revoluções americana e francesa do que das rebeliões brasileiras; das viagens de Marco Polo, do que da marcha da coluna Prestes; porque o Brasil tem vergonha do

Brasil. E ainda em todos os livros didáticos consta que a rebelião mineira, de Vila Rica, é chamada de Inconfidência Mineira e os revoltosos, de inconfidentes. Imagine alguém dizendo: “Olha, não confie na fulana que ela é muito inconfidente”. Nós usamos isso tranquilamente, sem pensar em qual é o sentido dessa palavra: é a qualificação que a Coroa deu aos revoltosos para desmoralizá-los. E ficou. Tiradentes engrandeceu quando não denunciou ninguém e ainda disse: “Dez vidas eu tivesse, dez vidas eu daria”. Se fosse hoje, esse movimento seria chamado de “Deduração Mineira”, que é o sinônimo de inconfidência. E assim vai... E nós não nos damos conta.

Não prestamos atenção em uma educação que não aborda uma riqueza deste país, que é o mundo indígena. Nós temos 750.000 índios no Brasil, divididos em mais de 200 diferentes etnias. Quando eu fui à Suíça – a Suíça é um país pequenininho, dizem que é grande se passar a ferro, pois ela é muito enrugada em montanhas – e me questionaram: “Aqui na Suíça nós falamos quatro idiomas oficiais, fora os dialetos dos cantões. Como você explica que um país como o seu, tão grande, fale só uma língua, que é o português?”, eu respondi: “Olha, vocês estão enganados”. Assim como tem muito brasileiro enganado. No Brasil, são falados 187 idiomas diferentes, o português e 186 idiomas indígenas. A maioria dos brasileiros não sabe disso, porque não se volta para as raízes.

Antes do 11 de setembro, existia aquela síndrome de Disneylândia. Meninos de famílias que tinham alguma posse iam para o psicólogo, tristes, deprimidos porque ainda não tinham ido para a Disneylândia. Certa vez, um amigo meu me ligou e disse que ia levar o filho para a Disneyworld. Eu perguntei por que ele não o levava para o Pantanal, e ele me respondeu que lá tem jacaré. Depois, vi uma notícia de que um garoto havia sido mordido por um jacaré na Disney. Então, disse para esse amigo “Está vendo, nunca tinha visto uma notícia sobre o Pantanal como essa”.

Ora, o que estamos vivendo hoje na educação é que deixamos de aprender e apreender o nosso próprio contexto social. Por exemplo, a gente estuda História nos livros, está certo, mas não é o suficiente. Por que não consultamos a memória dos velhos da comunidade? Estudamos Biologia no livro; por que não consultamos a composição química dos refrigerantes que ingerimos? Estudamos Geografia no livro; por que a gente não tenta desenhar um mapa do Brasil no chão com giz e procura reproduzir como foi a caminhada desse povo ao longo dos 500 anos? Enfim, há uma série de recursos. Nós estudamos Matemática, aritmética, e por que não se vai à feira saber os preços ou se pega a entrevista do ministro da Fazenda e analisa, decifra aquele “economês” complicado para poder entender quando se fala do mercado?

Fico imaginando que o mercado mora no alto de uma montanha e só os comentaristas econômicos têm o celular dele. Aí, ligam para ele todos os dias de manhã e depois comunicam para a gente: “O mercado não está bem, ele está muito nervoso” ou, então, quando acontece um fato bom: “O mercado hoje está tranquilo”. Os nossos avós, antes de começarem o dia, consultavam a Bíblia; nossos pais, o serviço de meteorologia; e nós consultamos os índices do mercado. O mais interessante é que o mercado vai de tal maneira nos esgarçando subjetivamente – o conflito de que eu falei no início entre cidadania e consumismo – que até os valores mais profundos que nós temos, como é o caso do valor religioso, da experiência da espiritualidade e da fé, o mercado consegue resgatar para seus interesses. Na Europa, ao chegar a uma cidade pequena e constatar que ela tem uma catedral, pare, porque essa cidade tem História. Na Idade Média, quando uma cidade européia queria adquirir status, importância, as pessoas passavam fome, mas erguiam uma catedral. Hoje erguem um shopping center. E o curioso é que a maioria dos shopping centers tem linhas arquitetônicas de catedrais

estilizadas. E não se pode ir lá com qualquer roupa, não! Deve-se ir com roupa de missa de domingo. Assim, entramos naqueles claustros imensos, ao som do gregoriano pós-moderno, que é aquela musiquinha de sala de espera de dentista, e vamos contemplando as várias “capelas”, com os veneráveis objetos de consumo acolitados por belíssimas sacerdotisas. E nos sentimos no inferno se não podemos comprar; no purgatório, se temos que entrar no cheque especial; e no céu, se podemos comprar. E depois todo mundo se irmana na eucaristia pós-moderna do mesmo suco e do mesmo hambúrguer no McDonald’s.

Esses processos que se vão criando são processos que desafiam o nosso empenho educativo. Com isso, quero atingir um ponto muito simples e muito sério e grave. Precisamos decodificar o processo geral da educação, da cultura que estamos respirando hoje. No século XIX, os economistas diziam que a relação era ser humano–mercadoria–ser humano. Eu visto minha camisa de algodão porque preciso da mediação desse produto para facilitar minha sociabilidade; seria estranho andar sem camisa. Então, no início e no fim do processo, está minha pessoa ou a nossa relação social. Nos dias de hoje não é mais assim. Agora é o diabo da grife da minha camisa que me imprime valor. A relação é mercadoria–ser humano–mercadoria. Se chego a casa de alguém de ônibus, tenho um valor Z; se chego de BMW, tenho o valor A. Continuo sendo a mesma pessoa, mas o diabo da mercadoria que me reveste é que me torna alguém com mais ou menos valor. Isso para a garotada que está vindo aí, a nova geração, é um problema educativo seríssimo, pois eles estão cada vez mais colocando valor em algo fora deles. E os psicólogos nos ensinam, graças ao velho Freud, que o desejo é infinito. O desejo é para ser colocado para dentro e não para fora. Mas na medida em que as pessoas colocam o seu parâmetro de felicidade na posse desses bens, elas passam

a ser todas candidatas a muitas infelicidades. Seja depressão, seja frustração, seja se entupindo de remédios para agüentar o tranco. Em outras palavras, isso que estamos vivendo em nossa cultura é o que chamo de inversão de Platão.

Santo Agostinho, lá pelo século IV, fez o casamento da cultura grega com a cultura hebraica. Esse casamento não deu certo, mas gerou filhos: todos nós. Os gregos pensavam que no homem o espírito é inimigo do corpo e o corpo é inimigo do espírito. Nós levamos séculos para restaurar essa unidade corpo-espírito, que existe na Bíblia. E foi devido a Santo Agostinho e à força dos gregos que permaneceu, na tradição posterior, a idéia da separação entre corpo e espírito. Quando a gente estava quase chegando à unidade, veio o sistema e inverteu Platão. Quanto mais você exacerba o corpo, mais confina o espírito. É o contrário. Antigamente, para termos uma vida espiritual, precisávamos mortificar o corpo. Em uma cidade importante de São Paulo, nos anos de 1960, havia seis livrarias e uma academia de ginástica. Hoje, há 60 academias de ginástica e seis livrarias. Não tenho nada contra malhar o corpo, mas onde vamos malhar o espírito? As pessoas descobriram o elixir da eterna juventude. Há 5 mil anos a medicina procura solução para duas coisas: para a eterna juventude, afinal descoberta pela cultura da anorexia, e para a calvície. O problema da calvície ainda não resolveram, mas todo mundo agora morre jovem. Pode-se voltar do enterro de um amigo e dizer que ele morreu sem nenhuma celulite, "saradíssimo". Ainda não está dando para não morrer, mas dá para morrer jovem. Só que esse processo leva as pessoas a se demitir da construção de seu ser, de seu ser aceitando a diversidade do humano, o que cria nas relações humanas o fenômeno da alteridade. Em uma cultura onde há uma padronização, uma glamorização das formas, do aspecto físico – daqui a pouco vão criar uma lei: feios, gordos e velhos serão proibidos de sair à rua para não estragarem a paisagem –, as

peças começam a se relacionar a partir de valores mercantilistas e não a partir da alteridade, da solidariedade, da participação, da confiabilidade, enfim, de tudo isso que são valores subjetivos, porque não são suficientemente cultivados.

EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ

Destacamos algumas dimensões apontadas por Frei Betto que compõem uma educação voltada para a formação de cidadãos.

■ Ética

Devemos nos perguntar como trazer os valores éticos para todos os espaços educativos. O que são esses valores? Quem são essas pessoas? Quais são as tendências que podem servir de referência?

■ Manual

Precisamos voltar a trabalhar com as mãos, fazendo a interação da cabeça com o corpo: criar uma dança na escola, criar uma academia, criar hortas. Enfim, criar uma série de atividades nas quais as pessoas exerçam a interação corpo-espírito.

■ Política

É muito importante a consciência de que somos seres políticos, como dizia Aristóteles. Temos responsabilidades sociais, somos parte de uma família, que é parte de uma cidade, que é parte de um estado, que é parte de uma nação, que é parte de uma história, de um continente, de uma conjuntura mundial, que está nos desafiando.

■ Transformadora

Precisamos agir sobre a realidade. Mudar essa realidade. A educação pode mudar o voluntariado porque, por meio dela, podemos criar meios, instrumentos e estímulos para que os jovens possam atuar sobre a realidade.

■ Ecológica

Somos a natureza dotada de consciência e olhos. Precisamos adquirir a consciência de que vivemos num planeta, Gaia, que tem vida, mas que está ameaçado. Por isso a educação ambiental é fundamental para essa formação íntegra, interativa e holística que buscamos.



Narrativas de aprendizagem

MARIA CRISTINA ROCHA

“(...) Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. Perdoai! Mas preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas.”

Manoel de Barros

COMO SE DÁ A APRENDIZAGEM?

Para responder ou refletir sobre essa questão, escolhemos as próprias narrativas daqueles que estão no lugar de quem aprende. Esse lugar é único? Ou poderia acontecer integrando multiplicidades? As informações são conhecimento? E os sentimentos? E as dúvidas? As vivências, ainda sem respostas, constituintes de um caminho em curso, são aprendizagens?

Procuraremos discutir essas questões a partir do material produzido durante quatro cursos de Gestores de Aprendizagem para educadores sociais e coordenadores de organizações não-governamentais que trabalham com crianças e adolescentes, conselheiros tutelares e de direitos da criança e do adolescente, realizados pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) em 2002, nas cidades de São Paulo (SP) e Goiânia (GO). Os facilitadores dos encontros solicitaram a seus participantes que escrevessem um diário de bordo que consistiria no registro do ocorrido durante um período do dia. Os escritos eram vários, um para cada período, assim como a forma de expressar seu testemunho dos acontecimentos.

Narrar é contar histórias, tornar público, sob determinado ponto de vista, experiências, reflexões, modos de ver e sentir a vida. Durante muito tempo era essa a maneira de preservar o conhecimento, ao redor de mesas ou fogueiras, enquanto se descascava mandioca ou bordava um tecido. A trama principal era sempre a vida presente, passada ou por

vir. É nesse momento que diferenças e semelhanças vão aparecendo e o novo se cria. Os pontos de vista são vários, mas prevalece aquele do narrador. Outros contarão a mesma história sob outros prismas, com diferentes compreensões, esquecendo um fato, privilegiando outro, interpretando, sempre. E assim, por meio do testemunho, os ouvintes – na maioria crianças e jovens – aprendiam, os adultos rememoravam e compartilhavam suas memórias, o conhecimento era preservado e registrado (na memória), ao mesmo tempo em que se modificava e se renovava.

Com o passar do tempo, outras formas de registro foram ocupando esse lugar: o desenho, a escrita, as gravações em áudio e vídeo. A expressão do saber foi tomando uma forma padrão, cada vez mais científica, calcada na neutralidade, e os registros foram ficando um tanto formais, desprovidos das sensações provocadas pelas vivências. E fomos nos esquecendo de incluí-las, as sensações, mesmo quando ninguém nos diz que é proibido.

Os relatos dos diários de bordo dos cursos de capacitação de Gestores de Aprendizagem nos dão alguns exemplos. Pudemos perceber entre seus escribas que o impulso inicial foi de escrever o que aconteceu, os fatos, incluindo-se aí o resumo/síntese de algumas discussões lançadas pelo grupo.

“Maria Júlia falou um pouco sobre o trabalho do Cenpec e apresentou a equipe. Em seguida, houve apresentação do grupo, cada um falou seu nome e de onde é. Fizemos algumas dinâmicas para sabermos os nomes das pessoas, onde cada um falou seu nome e uma qualidade que começasse com a letra de seu nome.

Em seguida, fizemos mais algumas dinâmicas; por grupos de trabalho, por regiões, por idade, por sexo e também levantamos as expectativas dos grupos. Para encerrarmos a parte da manhã, fizemos um combinado onde:

- Horário para 6/11 - 8:30h às 17:30h, com 1 hora de almoço
- Celulares ficarão desligados ou silenciosos

- Cigarros fora
- Diário de bordo"
(Turma 2 - 5 a 8/11 - 1º dia - Manhã -
Escreva: Irene)"

Ou:

"Formamos grupos de 6 a 7
pessoas para mostrar um cartaz com as
filipetas de 'problemas' e 'riquezas' e
cada um apresentou seu cartaz.

She e Maju fizeram expla-
nação sobre a leitura dos cartazes e, a
seguir, Maju nos mostrou gráficos sobre
grupos populacionais baseados no Brasil,
Estado de São Paulo e Município de São
Paulo e tabelas de porcentagem entre
distritos, referentes à idade de 7 a 14 e 15 a 19 anos.

Foram convocados os grupos de técnicos, coordenadores e
educadores para fazer uma manchete de jornal com referência aos
dados de pesquisa e em seguida cada grupo leu sua manchete. Maju
fez a sua análise. Escutamos a música 'Miséria no Japão' com Ney
Matogrosso. Várias pessoas fizeram comentários sobre a música.
(2º dia: 11/11 - Tarde - Escreva: Janaína)"

Então seria essa a expressão da aprendizagem? Um
relato dos acontecimentos sem impressões? Primeiro fizemos
isso, depois aquilo e por fim concluímos... Interessante é que a
metodologia utilizada pelas facilitadoras tem na vivência, na
expressão não-verbal ou não-formal, na integração e na percep-
ção de si e do outro um de seus focos fundamentais. E o conteú-
do descrito nesse trecho relata, justamente, uma dinâmica de
aquecimento, antes de se fazerem os combinados. Ainda assim,
esse registro, como alguns outros, ignora ou omite as sensações
e percepções como se não fossem importantes o suficiente.

Não podemos esquecer que o discurso da neu-
tralidade ainda é muito forte no meio científico - não é à toa
que esses relatos acontecem dessa maneira; eles seguem um
padrão em que a objetividade dos fatos é mais importante que

Maria Cristina Rocha
é psicóloga, mestre
em Psicologia Escolar
e do Desenvolvimento
Humano. Atua no campo
da educação não- formal
há 15 anos. Foi educadora
social e atualmente
assessora instituições que
trabalham com crianças e
adolescentes em situação
de risco. É supervisora
de estágios do Serviço de
Aconselhamento Psicológico
do Instituto de Psicologia
da USP e psicoterapeuta.
(crisr@usp.br).

o sentido que esses mesmos fatos têm em nossas vidas. Podemos saber, simplesmente, a definição de determinado conceito, mas podemos também estar atentos a como cada um compreende, usa e percebe esse mesmo conceito em sua vida. Esse é outro modo de viver o processo de aprendizagem, considerando as emoções que dele fazem parte, que lhe dão colorido e significado. Por muito tempo foi indiscutível que as emoções atrapalhavam, tornavam turvo o conhecimento, interferindo nas medições e controles. Mas se assim é nossa vida, mediada o tempo todo por emoções, por que a construção de conhecimento deveria ser diferente?

Os diários de bordo nos oferecem alguns exemplos da importância das emoções no processo de aprendizagem.

“Fechamento: como foi a vivência desse período? Quebra de padrões através das dinâmicas e em poder olhar o outro. (1º dia: 22/10/02 – Manhã – Escriba: Marta)”

“Na avaliação do fim do dia, tivemos algumas falas: estamos felizes, o grupo está crescendo, refletindo, enfim, a metamorfose de fato está ocorrendo.

(2º dia: 12/11 – Tarde – Escriba: Adriana)”

“Aos poucos os caminhos vão se diversificando e a alegria pela hora do café, a possibilidade de fumar, tomar um copo d’água ou ir ao banheiro vão aparecendo. E que alívio quando se percebe que isto também é um acontecimento, faz parte do curso, compõe a história. É lido e ninguém critica!

Antes Clarice e Graça leram o diário de bordo. E sentimos um grande alívio quando a She colocou que os registros poderiam ser escritos de outra forma. Pois sempre me senti meio insegura.

(3º dia: 24/10/02 – Manhã – Escriba: Sarita)”

“Bom-dia!

Hoje descobrimos como o dia pode começar de modo caloroso e alegre, apesar da chuva torrencial que nos cerca. O ‘olho no olho’ pela manhã provocou grandes movimentos, na terra e no ar. Descobrimos lentamente como os grandes escultores escolheram seus modelos, transformados em obras famosas: jogando bolinhas – quem diria...

Lembrar o dia anterior provocou reações bastante diversas. Quando os trabalhos sobre as manchetes do dia anterior começaram, percebemos que índices e gráficos podem, muitas vezes, nos levar a conclusões precipitadas de como anda a realidade dos atendimentos às crianças e adolescentes na periferia de nossa cidade. Maju, magicamente, nos levou a perceber as 'segundas intenções' de educadores, diretores e técnicos, ao elaborarem as suas manchetes.

(2º dia: 12/11 – Manhã – Escriba: Denise)"

Podemos aprender de maneira calorosa, então, juntando o já vivido ao novo, como vemos a seguir.

"Cheguei atrasada... Todos um frente ao outro repetindo gestos. Parecia meio bobo a princípio, mas depois quando sento, respiro, relaxo e observo, fica encantador. Queria continuar olhando... Mas chega Judith, também atrasada e tenho que ser espelho. Legal também..."

Depois rememorar: o que é mesmo que aconteceu ontem? Interessante... não temos, quero dizer – eu pelo menos não tenho – o hábito de rememorar. A vida é tão acelerada, parece que só o presente e o futuro importam. Sociedade do instantâneo, da aceleração: discuti isso ontem no curso que faço no Sedes Sapientiae. Mas as memórias são importantes, ligar o novo ao já vivido: vivido ontem, vivido durante toda a vida. Estou divagando, melhor voltar ao relato.

(4º dia: 8/11 – Manhã)"

Aos poucos, dia após dia – melhor seria dizer hora após hora –, vão-se integrando vários aspectos aos relatos de aprendizagem: o lúdico, as descobertas, as informações, as reflexões, as mudanças, as lembranças...

O lúdico:

"Fizemos alongamento, coordenados pela She. Depois, um exercício que descontraíu a turma. Era uma relação de músicas, em breves trechos. Cada um propunha uma dança e todos repetiam. Todos dançaram, se expressando e se colocando em evidência, ajudando a quebrar bloqueios.

(Período da manhã – Dia 5 de dezembro de 2002 – João)"

As descobertas:

"E depois de um ótimo almoço hum! hum! hum!, o grupo retornou lentamente e...

SURPRESA... VAMOS TROCAR ENERGIAS

Em círculos estendemos nossas mãos aos colegas da direita e da esquerda, sem tocar as mãos, porém bem próximos, percebemos a energia grupal. Em seguida, demos as mãos e a partir de uma referência, um toque inicial, cada um repassou o toque e em 10 segundos chegamos no ponto de partida, mas... o grupo queria fazer em menos tempo.

O grupo focou a atenção, se disponibilizou e atingiu em 5 segundos. Percebe-se que o grupo gosta de desafios, se fortalece com o outro, acredita e respeita, respeita os ritmos pessoais e atinge seus objetivos.

(1º dia: 22/10/02 - Tarde - Escriba: Tânia)"

As informações:

"Terminada a euforia - e os gritos, tapas e empurrões, tivemos que pensar em um título para a narração curiosa de situação de aprendizagem, contada por uma família, uma igreja, um baile funk (urgh!), uma rua, uma praça, uma escola, um EGJ e uma quadra. Será que eu esqueci alguém? Escolhemos, então, o mais marqueteiro de todos e fiquei feliz em descobrir que me safei por pouco de representar a historinha. Quem quiser saber o que significa 'treiks: uór' vai ter que perguntar para a Clarice. (...)

Ficou a lição de que se aprende em todos os lugares - não importa se a coisa é boa ou ruim. E ao conjunto desses espaços damos o nome de 'comunidade de aprendizagem'.

(3º dia: 24/10/02 - Tarde - Escriba: Cristina)"

As reflexões:

"Mudamos então o olhar com um vídeo sobre interações de aprendizagem. A música da Marisa Monte me chamou a atenção. Detesto ela porque falam que a gente é parecida!... 'Não falar em fracasso, mas em conquista' e 'nem ser professor, apenas estar trocando' foram frases que se destacaram. Também simpatizei com a observação da Maju de como o contorno do nosso corpo é um limite. Nunca tinha pensado nisso!... Incrível como 'crescemos' domesticados, não?!

(3º dia: 24/10/02 - Tarde - Escriba: Cristina)"

As expectativas:

"Bom dia! Início: 8h35

1) O grupo pensou numa mudança, todos pensaram em sentar em outros lugares. Foi muito bom, pois eu mesma consegui apreciar os cartazes melhor.

2) Dinâmica: Estátua (Maju)

O grupo desafiou os movimentos. Foi muito boa esta brincadeira. Uma idéia superlegal para levar à minha galera (...)

Maju: a gente aprende a ler com os outros. Pensei, a partir desta informação, trabalhar melhor a minha sala na hora da leitura. (3º dia: 24/10/02 - Manhã - Escriba: Paula)"

As mudanças:

"She distribuiu um texto que são fragmentos do livro 'O sonho do Cartógrafo' que foi lido pelo grupo e, em seguida, abriu para comentários.

Em seguida Maju projetou no telão fotos da equipe, digo, do grupo, no 1º dia e She foi orientando para montarmos a cartografia do grupo. Na chegada, todos com expressão mais apreensiva demonstrando a expectativa. No decorrer dos dias os membros foram se revelando, descontraindo e sendo nós mesmos. Foi o que demonstrou a seqüência de dezenas de fotos.

She analisou o significado das posições que revelam o envolvimento e a descontração. Maju afirmou que o que foi construído é cartografia. O objetivo do CENPEC é verificar o movimento do grupo e a ocupação do espaço.

(Goiânia, 6/12/02 - Matutino - Laura)"

As lembranças:

"Passamos para o 'Jogo dos autógrafos'. Comprovei o meu 'feeling jornalístico' ao ser a 1ª a descobrir que a Cibele odeia macarrão. E pensar que estava quase optando pela carreira de desenhista...

Passo seguinte, assinalar as coisas com as quais você próprio se identifica e escrever um texto sobre um episódio envolvendo tal coisa. Quantos depoimentos emocionantes! Gostei de fazer isto.

(3º dia: 24/10/02 - Tarde - Escriba: Cristina)"

E assim, vive-se aprendendo e aprende-se vivendo. O afetivo e o cognitivo integrados. As visões de cada um valorizadas. Não podemos esquecer que refletem a visão de alguém singular, porque não há uma pessoa igual a outra, e plural, por sermos todos iguais, seres humanos, terráqueos... até prova em contrário!! Toda experiência relatada, portanto, é uma interpretação individual e uma representação coletiva, revelando as várias facetas do processo de aprendizagem. Aprendizagem significada em cada gesto, palavra, reflexão, discordância, argumentação, descompasso, dúvida. Trazer o educador para o lugar de aprendiz, sem negar sua ludicidade, é facilitar uma vivência integrada dos deslocamentos constantes e inevitáveis entre educador e educando. Ninguém aprende sozinho... nem ensina. Ninguém é só educador... nem só educando. Se o conhecimento inclui as experiências e afetividades, todos temos muito a ensinar e aprender.

"Essa é uma bela imagem para um educador: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria." *[Citação do livro **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**, de Jorge Larrosa, professor no Departamento de Teoria e História da Educação da Universidade de Barcelona, p. 51.]*

(4º dia: 25/10/02 - Manhã)

Maneira que pode traduzir vivências, como nos relata a escriba no último dia de um dos cursos, depois de descrever suas percepções acerca do grupo enquanto realizava as atividades propostas.

"Esta é a minha visão: um olhar sobre a sala.

No primeiro instante podemos perceber a confraria das religiões, de um lado um padre, do outro um pastor e, do outro, um pai-de-santo; unidos em um só propósito: pedir a Jesus que no próximo curso deixe-nos aprender.

Logo em seguida, observamos as atividades dos articuladores, Laís, Ruth e Roberto, que estavam tranquilos demais. Não se iludam; de articuladores não têm nada, são na essência agitadores.

E os nossos amigos de Casemiro. Tão tímidos e tão reservados, mas quando resolveram se comunicar, ficamos todos estarecidos. Empinaram o topete e, como uma metralhadora, falaram o que quiseram e o que não quiseram.

Mas como se comportaram os nossos amigos de Icapuí?

Vou lhes dizer, mantiveram-se coesos e firmes. O Sr. Rui, o mais pontual de toda a turma.

Luís e Joana, quando estudavam a Bíblia, buscavam um encontro com o senhor. Mas ficaram abismados com a face que iriam repensar os seus conhecimentos.

É, tá certo, meus amigos vão ficar para próxima já que o tempo acabou. Que tempo? Epa! Já é o fim...

Ah, já ia me esquecendo. As atividades foram:

1. Casa, inquilino e terremoto
 2. Prosseguimos com as atividades de cartografia
 3. Questionário
 4. Vídeo
 5. Sorteio do amigo secreto
 6. Lanche
- FIM."

(Goiânia, 6/12/2002 – Vespertino)

E aqui termina mais uma história. Aquela que pude ler, compreender, construir e relatar a partir dos diários de bordo dessas turmas de educadores.

Nota: Esse texto foi construído a partir dos "diários de bordo" produzidos pelos participantes do curso Gestores de Aprendizagem. Os nomes das pessoas mencionadas que escreveram os trechos citados aqui são fictícios.

FONTES DAS CITAÇÕES

BARROS, Manoel de. *Retrato do artista quando coisa*. São Paulo: Record, 1998.

LARROSSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. São Paulo: Moderna, 2000.

Referências metodológicas das ações complementares à Escola

Equipe Educação e Comunidade do Cenpec

O processo de aprendizagem implica que o sujeito que aprende formule ligações e conexões entre os diversos conhecimentos, os já sabidos e os novos, entre os conteúdos e os afetos mobilizados pelas pessoas e pelo espaço – lugar e objetos.

A criação de situações de aprendizagem pode ser facilitada pela escolha de metodologias que consideram a diversidade do universo da criança e do adolescente e a integração das ações educativas. Abaixo, apresentamos duas referências metodológicas que se articulam contemplando essas condições: a cartografia e o trabalho com projetos.

Nos próximos textos, você encontrará alguns modos de organizar e colocar em prática um projeto educativo. Esses métodos foram escolhidos por terem como referência o universo da criança e do adolescente e buscam a integração das ações educativas. O desafio aqui é a construção de situações de aprendizagem que sejam significativas para crianças e adolescentes, aliado à criação de espaços de reflexão e formação cotidiana para os educadores. Uma condição necessária para que isso aconteça é a formação do grupo, já que acreditamos que a aprendizagem acontece na relação entre as pessoas.

CARTOGRAFIA DO UNIVERSO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Se procurarmos a palavra *cartografia* no dicionário, encontraremos: arte de compor cartas geográficas. Já o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considera a cartografia o conjunto de estudos e técnicas de elaboração de mapas, que representam, além dos aspectos físicos, contextos socioeconômicos, ações humanas e as relações entre essas

dimensões. Ainda segundo esse conceito, o conjunto de informações produzido deve ser utilizado para alcançar determinado objetivo.

Para nós, a cartografia é um processo, expresso por um conjunto de informações objetivas e subjetivas, que tem por finalidade reconhecer o universo das crianças e adolescentes como lugares onde se aprende.

Partindo desse pressuposto, a construção da cartografia do universo da criança e do adolescente deve considerar a casa, a comunidade e os programas de ação complementar à escola como lugares onde se aprende. É necessário ter claros os objetivos do mapeamento, para que as informações produzidas componham o processo de criação de situações de aprendizagem. A participação de diversos agentes e o trabalho coletivo também são aspectos fundamentais na construção da cartografia. Dessa forma, a utilização de diversas estratégias de coleta de dados e de variadas fontes/pessoas como fornecedores de informações são condições fundamentais na realização desta tarefa.

Conceito de cartografia do IBGE

É um conjunto de estudos e operações científicas, técnicas e artísticas que, tendo como base os resultados de observações diretas ou a análise de documentação já existente, visa a elaboração de mapas, cartas e outras formas de expressão gráfica ou representação de objetos, elementos, fenômenos e ambientes físicos e socioeconômicos, bem como sua utilização.

TRABALHO COM PROJETOS

Um programa de ações complementares geralmente oferece atividades educativas, como teatro, capoeira, futebol, acompanhamento escolar etc., que na maior parte das vezes são realizadas de forma independente. Podemos observar que dessa forma cada atividade conta apenas com seus materiais específicos e com a competência individual do educador responsável. Isso restringe as possibilidades de aprendizado das crianças, dos adolescentes e dos educadores.

Ensinar e aprender por meio de um projeto educativo implica fazê-lo coletivamente, envolvendo os profissionais das diversas áreas do conhecimento e pesquisando com as crianças e adolescentes seus interesses e demandas de aprendizado.

Assim, a ação educativa ganha em unidade e coerência.

Adotar um tema coletivamente permite melhor articulação do trabalho das áreas em torno de princípios comuns, facilita uma abordagem integrada das aprendizagens definidas nos pilares da educação e possibilita que cada área organize seu trabalho específico, sem perder de vista a noção da abrangência que a ação pedagógica busca atingir.

O trabalho com projetos educativos tem as seguintes etapas:

PRIMEIRA ETAPA - ESCOLHA DO TEMA

■ A escolha considera o contexto sociocultural dos educadores, dos educandos e da comunidade.

■ O tema pode ser proposto por um educando ou por um grupo, pela turma toda, pelo educador, ou ser produto da cartografia. O que é necessário garantir é que todos se sintam envolvidos e motivados a participar de todas as etapas do projeto.

■ Partir de temas vivos, presentes no contexto social, permite que os conhecimentos das áreas ganhem nova significação, porque são importantes para a compreensão da realidade e para sua transformação. Dessa maneira, os educandos desenvolvem uma nova relação com o conhecimento, ao perceberem que o conhecimento científico pode ser articulado com as questões da vida prática, e aprendem a valorizá-lo pela diferença que pode fazer em suas vidas.

■ A escolha considera e inclui os interesses dos educandos, pois o interesse, a curiosidade e a necessidade de saber mobilizam as estruturas cognitivas e afetivas dos educandos, predispondo-os a se envolver e a se esforçar para aprender.

■ Ao ser proposto, o tema é avaliado quanto à condição de desafiar os educandos para que, motivados, busquem os conhecimentos necessários. Por outro lado, também é preciso dimensionar se o desafio está de acordo com as possibilidades dos educandos.

SEGUNDA ETAPA - PROBLEMATIZAÇÃO

Nessa etapa, os educadores exploram qual é a contribuição e a participação de sua área no desenvolvimento do tema. Por exemplo, se o tema é festa junina: qual é a contribuição das áreas de esportes, de dança, de artes, de acompanhamento escolar (leitura e escrita) etc?

Os educadores, em conjunto com os educandos, fazem suas primeiras reflexões sobre as possibilidades do tema: sugerem, opinam, debatem, formulam questões e finalmente definem qual será o projeto e seu produto e organizam o trabalho a ser realizado. Isso é realizar um planejamento coletivo.

TERCEIRA ETAPA - DESENVOLVIMENTO

É hora de trabalhar! Agora com o projeto e seu produto definidos e com algumas idéias sobre a contribuição de cada área, é hora de fazer um plano de trabalho, deixando claras as ações a serem realizadas, os responsáveis por cada uma delas, os períodos e prazos para o trabalho e a participação dos educandos.

Trata-se de um projeto interdisciplinar. As várias áreas participam de todo o projeto, dando sua contribuição específica para a compreensão do tema, mas sem perder a unidade. Em alguns momentos as luzes estão sobre uma área, às vezes sobre outra, porque é necessário explicitar com maior clareza a contribuição que elas têm a oferecer, mas sem deixar de lado o diálogo com as outras áreas. Assim, uma área tem a possibilidade de, ao mesmo tempo, aprender e utilizar conteúdos de outras áreas e ensiná-las a olhar para o tema de um ponto de vista específico. O resultado é a ampliação da visão de cada área que, sem abandonar seu saber específico, realiza uma aprendizagem partilhada em que todos têm a oportunidade de crescer.

QUARTA ETAPA - DISSEMINAÇÃO

A culminância do trabalho é a apresentação do produto final: festa junina, exposição de pinturas, espetáculo teatral, exposição de fotografias, apresentação de jornal, livro de receitas, realização de uma excursão. Esses produtos têm grande importância para o crescimento das crianças e adolescentes, pois é por meio deles que se concretiza a aprendizagem.

Esse momento é de consolidação das aprendizagens individuais e de compartilhamento da produção coletiva. É o momento de apresentar os produtos, tornando visíveis os conhecimentos que foram construídos. Essa visibilidade é fundamental para que os participantes celebrem o que conquistaram.

Além disso, esses produtos precisam ser socializados para que os outros grupos que convivem com as crianças, como a família, a escola, os amigos, também possam ficar sabendo de seus progressos

e valorizá-los. Isso pode ser feito convidando pessoas para a exposição dos trabalhos, bem como levando esses produtos até esses grupos.

QUINTA ETAPA - AVALIAÇÃO

Uma boa avaliação de um projeto educativo é a que leva em conta:

- a qualidade do que foi realizado reconhecida pelos novos conhecimentos assimilados, valores, atitudes e habilidades desenvolvidos, as dificuldades detectadas e as aprendizagens que se deseja alcançar no futuro;

- a repercussão do projeto em cada um dos grupos envolvidos no processo educandos, educadores, família, escola, comunidade;

- as perspectivas de novas ações que se abrem a partir da realização da tarefa assumida pelo grupo.

Os educandos podem participar da avaliação individualmente e em grupo, fornecendo dados e informações, realizando reflexões e debates, expressando suas impressões, seus pontos de vista e seus interesses na consideração dos fatos vivenciados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, M. do Carmo Brant de. *Brasil criança cidadã: subsídios para programas de proteção integral a crianças e adolescentes de 7 a 14 anos no campo da Assistência Social*. Coords: Maria do Carmo Brant de Carvalho, Isa Maria Ferreira da Rosa Guará. São Paulo, Brasília: IEE, PUC-SP, Secretaria de Assistência Social, 1996.

CENPEEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Raízes e Asas*. São Paulo: CENPEEC, 1994.

_____. *Guia de ações complementares à escola para crianças e adolescentes*. 2. ed. São Paulo: CENPEEC, 1998.

_____. *ONG: sua função social; ONG: tendências e necessidades – Nós, você e sua equipe; ONG: sua função mobilizadora; ONG: parceira da escola; ONG: identidade em mutação; ONG: parceira da família; ONG: espaço de convivência; ONG e esportes: a cidadania entrando em campo; ONG: a arte ampliando possibilidades; ONG: parceira da família*. São Paulo: CENPEEC, 1998. (Coletânea Educação e Participação).

- _____. *Diálogo e ação*. Brasília: CENAFOCO/SEAS/SENAI, 2002.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *A educação no paradigma do desenvolvimento humano*. Modus Faciendi. Mimeo.
- DELORS, Jacques. In: UNESCO. *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo, Brasília: Cortez, MEC, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. www.ibge.gov.br
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. São Paulo: Moderna, 2000.
- MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.
- OIT – Organização Internacional do Trabalho. *Combatendo o trabalho infantil: guia para educadores*. Autoria: CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Brasília: OIT, 2001.
- SERRÃO, Margarida, BALEEIRO, Maria Clarice. *Aprendendo a ser e a conviver*. São Paulo: FTD, 1999.
- TORO, José Bernardo, WERNECK, Nísia M.D.F. *Mobilização social: um modo de construir a democracia e a participação*. Versão preliminar, 1995.
- TORRES, Rosa Maria. *Educação para todos: tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artemed, 2001.



A preparação do grupo para encontrar seus saberes

LÚCIA HELENA NILSON (SHE)

O artista não é um tipo especial de pessoa, mas sim toda pessoa é um tipo especial de artista

Manual de criatividades

Cena inicial:

Um encontro de formação de educadores. Todos trabalham em organizações não-governamentais (ONGs) que desenvolvem atividades com crianças e adolescentes, em horário alternado ao da escola. As atividades, embora mais conhecidas pelas crianças como “o projeto”, são denominadas “ações complementares à escola”. Cerca de trinta pessoas, com pouca ou nenhuma intimidade, vão chegando em duplas ou trios. Sorridentes e sérias, tímidas e expansivas, sentam, esperando o começo do “curso”. A expectativa é de que vamos ensinar e eles irão aprender...

A narrativa acima se refere ao trabalho que nós, da equipe Educação e Comunidade, realizamos no Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Desde 1996, vimos refletindo e aprendendo sobre a ação educativa, além de formar educadores que trabalham com crianças e adolescentes nos espaços com horários de funcionamento alternados ao da escola.

Este texto pretende abordar a importância da preparação do grupo no processo de aprendizagem presente nos encontros de formação de educadores, nos quais temos atuado como facilitadores. Para refletir sobre a formação de um grupo, utilizamos como referência os pressupostos formulados por Moreno, o criador do psicodrama.

Mas quando podemos dizer que diversas pessoas reunidas mudam de dimensão, deixam de ser um agrupamento e se transformam em um grupo, com um mesmo objetivo? Afinal, como aprendemos a conviver em grupo? Essas são perguntas para as quais ensaiamos algumas afirmações.

A "MAGIA" DO GRUPO

Por que nos preocupamos tanto para que seja formado um grupo de trabalho em nossos encontros de formação de educadores? Porque o trabalho em grupo traz momentos não só de troca, mas também de produção de conhecimentos. Isso aparece claramente na atividade sobre as expectativas dos participantes de um dos encontros, descrita a seguir.

Cada um desenha suas mãos em duas folhas de papel branco. Após recortá-las, escreve o que o trouxe para o encontro, numa delas, e o que espera receber, na outra. Conta, então, ao grupo o que escreveu e afixa as mãos numa grande folha de papel, presa à parede. Quando todos terminam o relato, as duas folhas estão repletas de mãos coloridas, coladas de maneira aleatória. O grupo é dividido em dois subgrupos, que têm por tarefa criar uma forma para o conjunto, utilizando todas as mãos da folha. O objetivo é explicitar graficamente as expectativas que o grupo trouxe e o que ele espera receber.

O desenho apresentado sobre "o que eu trouxe" mostra as mãos coladas na beirada da folha, formando um círculo e, no centro, uma mão em que está escrito "ouvido". O desenho sobre "o que eu espero receber" é composto por uma árvore com raiz, tronco e folhas de mãos. O nome dado ao conjunto é "Pé de ouvido", ou seja, a árvore do conhecimento só poderia ser construída por todos se o ouvir estivesse sempre presente – como contexto para a troca e o aprendizado. Todas as pessoas ficaram visivelmente felizes com a produção e expressaram sentir-se representadas tanto nos cartazes, como no título criado.

Quando vemos uma atividade de grupo assim narrada, fica difícil compreender como se chegou a um produto tão harmonioso, tão feliz na expressão de um momento coletivo – em que a produção de cada participante se faz presente, ganhando forma e nomeação atribuída por todos.

Podemos, então, formular duas hipóteses: ou o grupo é composto por pessoas muito criativas, ou os facilita-

dores do trabalho têm muita experiência no manejo de grupos. De qualquer forma parece haver um toque de magia, já que isso não é coisa que acontece a toda hora com qualquer grupo de trabalho ou qualquer facilitador.

Porém, a teoria psicodramática (teatro espontâneo) nos ensina que não há magia e sim investimento na formação do grupo – lembrando que um grupo deve ser marcado pela confiança entre as pessoas, pelo sentimento de pertencimento, por cada um saber que suas propostas serão ouvidas, pela criação de um clima em que todos se sentem à vontade e pela possibilidade de ser espontâneo. Essa é a base do processo de criação e aprendizagem, segundo Aguiar (1998, p. 92): *O psicodrama valoriza a construção do conhecimento como uma tarefa que se realiza a múltiplas mãos, cabendo ao condutor do processo não a posse do saber a ser transmitido, mas da forma como se estabelece o necessário entrosamento para que a tarefa seja bem-sucedida.*

Lucia Helena Nilson (She) é psicóloga, psicodramatista e educadora. Suas atividades profissionais foram sempre voltadas às crianças e adolescentes. Desde o início da década de 90, dedica-se à formação continuada de profissionais da educação e da assistência social. Como pesquisadora do Cenpec, coordenou diversas publicações, dentre elas, *Guia para educadores: OIT/CNTE.*

TRAZER O CONHECIMENTO À TONA

Num processo de formação de educadores (e nosso também!), é fundamental que algumas condições sejam observadas e implementadas. A primeira é que a busca do conhecimento precisa partir do conhecimento presente no grupo.

Nilson Machado (2000, p. 138) nos fala de conhecimento explícito e tácito, ou seja, temos um conhecimento que não sabemos que temos: *De fato, cada um de nós sempre sabe muito mais sobre qualquer tema do que consegue explicitar com palavras. Polanyi expressou tal fato representando o conhecimento pessoal como um grande iceberg: a parte emersa seria o que é passível de explicitação e*

o montante submerso corresponderia à dimensão tácita do conhecimento, que sustenta o que é explícito ou explicitável. Um atleta, por exemplo, pode demonstrar uma extrema competência na realização de determinada prova, ainda que não consiga explicar em palavras as ações que realiza.

Considerando tal analogia, como o conhecimento tácito pode ser explicitado? O que podemos fazer para que ele apareça na superfície?

144

Acreditamos que o trabalho em grupo é facilitador desse processo, pois, à medida que se cria um clima de confiança entre as pessoas, que todos se reúnem para refletir sobre determinado aspecto de sua prática, as idéias surgem, contribuindo para que se construa o pensamento daquele grupo. A manifestação artística pode ser um canal de expressão para essa reflexão, e, se feita coletivamente, maior a chance de eficácia: *A experiência de co-criar tem o condão de despertar a crença nas possibilidades de busca em comum de soluções para problemas comuns. Criar é dar existência, tirar do nada, dar origem, formar, dar forma. Co-criar é fazer isso coletivamente.*

O objetivo é superar formas estereotipadas e menos eficazes de agir coletivamente, propiciando a descoberta de novas vias para uma relação interpessoal produtiva. (Moreno, 1983, p. 62)

Mas para poder ser verdadeiramente espontâneo e criativo, o grupo precisa receber uma preparação, um aquecimento. Da mesma forma que se prepara um atleta, é necessário obter um ponto ótimo de tensão¹ para que o grupo possa se sentir preparado a iniciar os trabalhos. Perceber a importância de se criar algo coletivamente, ser ator e autor dos produtos que serão apresentados, é condição essencial para as situações de aprendizagem.

A referência utilizada para formular estratégias de aquecimento vem do teatro espontâneo, que tem como

¹ Este ponto refere-se a uma situação em que os participantes têm sua atenção e investimento convergidos numa mesma direção.

objetivo a criação coletiva de uma cena para refletir sobre temas grupais, como explica Cida Davoli (1999, p. 88), diretora de teatro espontâneo: (...) *embora a criação seja o foco da minha direção, o que verdadeiramente espero, enquanto dirijo, é que as pessoas que participam possam aprender a viver em grupo, a criar coletivamente, a perceber e a compreender a relatividade de nossas individualidades (...).*

O PROCESSO DE AQUECIMENTO DO GRUPO

Cida Davoli explicita o processo de aquecimento do grupo definindo cinco aspectos importantes de serem trabalhados: ambientação, grupalização, preparação para o papel de autor, preparação para o papel de ator e preparação da platéia. Apresentamos a seguir a apropriação que fazemos desses aspectos no trabalho com grupos de formação.

Por **ambientação** entendemos o reconhecimento do espaço físico em que iremos trabalhar e suas diferentes dimensões: altura, volume, distâncias, sons e cheiros. Muitas vezes deixamos de perceber o ambiente em que estamos, mesmo quando ele determina nosso modo de estar – como a irritação causada por uma sala muito barulhenta.

Todos os exercícios de ambientação podem ser feitos de maneira individual e coletiva. O que não se pode perder de vista é que o ambiente deve ser muito bem conhecido e reconhecido.

Essa etapa também tem a intenção de deixar o grupo à vontade no espaço em que vai trabalhar, diminuindo a tensão e a ansiedade que possam existir. Tudo para facilitar a criação.

A **grupalização** demanda um clima de simpatia, como explica Chekhov (in: Davoli, 1999, p. 82): *Somente artistas unidos por verdadeira simpatia num conjunto improvisador podem conhecer a alegria da criação desinteressada e comum.*

É essencial o reconhecimento do grupo, das pessoas envolvidas num projeto comum. Para isso, é preciso conhecer características dos participantes: disponibilidades, qualidades artísticas, prontidão para o improviso.

À medida que as pessoas vão se reconhecendo, o grupo também vai se preparando para o trabalho coletivo. Vai percebendo o seu ritmo, desenvolvendo a interdependência e complementaridade dos indivíduos e suas ações. Portanto, é necessário prestar atenção em si e no outro. Dessa forma, cada um vai experimentando situações diversas e reconhecendo a plasticidade de suas relações – o que é imprescindível para que exista espontaneidade.

A **preparação para o papel de autor** é definida com fluência por Moreno (1983, p.56), que afirma: *[O autor, ou melhor,] o agente, o poeta, o ator, o músico, o pintor de improviso têm seu ponto de partida não fora de si, mas em seu interior, no “estado de espontaneidade”. Isto não é uma coisa permanente, não é fixa nem rígida como o são as palavras escritas ou as melodias, mas sim fluentes, dotadas de uma cadência rítmica, subindo e descendo, crescendo e desaparecendo com os atos existenciais e, não obstante, diferente da vida. Este é o estado da produção, princípio essencial de toda experiência criativa.*

Ou seja, nas situações de aprendizagem, a construção de autoria grupal se dá pela via do envolvimento dos participantes em inventar uma forma de apresentação de seu aprendizado, daquilo que foi possível elaborar naquele momento.

A **preparação para o papel de ator**, por sua vez, é a preparação do corpo para a ação, a interação, a apresentação do produto criado, buscando a sintonia do grupo e a melhor performance para motivar a platéia (restante do grupo).

Cabe pontuar que o aquecimento permite, também, que o grupo vivencie os produtos de seu trabalho como reflexo do êxito de todos e não de apenas algumas pessoas.

A vivência do trabalho criativo em grupo permite que os educadores alterem sua disposição tanto para o trabalho coletivo com os outros educadores, em seu cotidiano, como na formulação de situações de aprendizagem voltadas às crianças e adolescentes.

Cena final:

Encerramento dos trabalhos. A cena é de confraternização. A sala, agora, está repleta de cartazes coloridos, textos, desenhos e símbolos tridimensionais. As pessoas têm uma postura física de disponibilidade e receptividade. Mostram os cuidados consigo próprias: harmonização das roupas, do cabelo, do sapato. Há um clima afetivo. Um toque de saudade.

E a certeza de que cada um aprendeu, ensinou e se deu conta de muitos saberes que poderão contribuir para o cotidiano do seu trabalho e da ONG.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Moysés. *Teatro espontâneo e Psicodrama*. São Paulo: Agora, 1998.
- DAVOLI, Maria Aparecida. Aquecimento: Caminhos para a Dramatização. In: ALMEIDA, Wilson Castello (Org.). *Grupos: a Proposta do Psicodrama*. São Paulo: Agora, 1999.
- DOURADO, Paulo, MILET, Maria Eugênia. *Manual de Criatividades*. 4. ed., Salvador: EGBA, 1998.
- MACHADO, Nilson José. *Educação: Projetos e Valores*. São Paulo: Escrituras, 2000. (Coleção Ensaio Transversais)
- MORENO, J.L. *O estado da Espontaneidade*. São Paulo: Summus, 1983.