
*Programa Integração
AABB Comunidade*

FORMAÇÃO INICIAL

Caderno Pedagógico

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Núcleo de Trabalhos Comunitários - NTC da PUC-SP**

2011

AUTORES

Prof^a Dr.^a Maria Stela Santos Graciani
Antonia Marcia Araujo Guerra Urquizo Valdivia
Carla Casado Silva
Isaías José da Silva
Marat Descartes Gameiro Silveira Campos
Marcio Leopoldo Gomes Bandeira
Maria José Vale Ferreira
Juliana Santos Graciani
Graziela Santos Graciani
Marcos Eduardo Ferreira Marinho
Patrícia Tavares
Rosangela Eugênia Gonçalves Nascimento

REVISÃO E ORGANIZAÇÃO

Carla Casado Silva
Maria Suzete Casellato

SUMÁRIO

Apresentação	05
1. Conhecendo o Programa Integração AABB Comunidade	07
2. Identidade e Educação	11
3. Cultura e Educação: contribuições para uma pedagogia multiculturalista	21
4. Os desafios da implantação de estruturação do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária	26
5. Concepções de Educação: resumo de suas características centrais	33
6. Resgatando as referências político-pedagógicas que fundamentam a proposta de ação educativa do Programa Integração AABB Comunidade	45
7. Pedagogia Social: a formação do cidadão e o educador social como agente da transformação	52
8. As contribuições da aprendizagem musical no cotidiano e nas ações educacionais	64
9. Projeto Vozes do Brasil	72
10. Manual para os corais do Programa Integração AABB Comunidade	74
11. As linguagens artísticas no seio do Programa Integração AABB Comunidade	85
12. O teatro do oprimido e os jogos dramáticos	99
13. O teatro como prática educacional	104
14. Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas, seus desafios e perspectivas	123
15. A Educação em Direitos Humanos como exercício da democracia participativa	130

16. Estratégias de mobilização do Conselho Deliberativo Participativo do Programa Integração AABB Comunidade	138
17. A Importância de um Planejamento Participativo Interdisciplinar	145
18. A matricialidade curricular integrada do Programa Integração AABB Comunidade	148
19. A importância do ato de registrar	155
20. Por que falar em preconceitos?	160
21. Transformação no Mundo do Trabalho	168
22. A educação socioambiental libertadora como instrumento de construção de novos projetos societários	176
23. A alimentação sustentável: fonte da vida	181
24. Uma postura frente ao uso de drogas no Programa Integração AABB Comunidade	186
25. Cartografia das relações entre o Programa Integração AABB Comunidade e a escola pública	193
26. Conhecer a palavra é capacitar o cidadão a ser livre	203
27. Planejamento anual do Programa Integração AABB Comunidade	209

APRESENTAÇÃO

Prof^a. Dr^a. Maria Stela Santos Graciani

Este caderno que está em suas mãos é resultado de um trabalho coletivo, ou seja, feito e refeito, criado e recriado a muitas mãos, com o objetivo de ser um apoio à aventura pedagógica que está por se iniciar no interior das AABBs de todo o Brasil.

Você perceberá, no decorrer destas páginas, que o estilo de cada um dos autores sobressai, pois estamos convencidos de que o verdadeiro coletivo só é possível quando cada pessoa se engaja por inteiro na construção de uma obra, trazendo consigo a sua história, a sua marca, a sua identidade.

Pluralidade, porém, não é sinônimo de dispersão. Dois grandes eixos perpassam todos os textos: de um lado, a questão do “Brinquedo - Brincar - Brincadeira”; e de outro a questão da “Pedagogia de Direitos”.

A perspectiva lúdica se traduz de muitas formas: num primeiro momento, é a espontaneidade da criança que faz da latinha amassada a bola de futebol, da caixinha de fósforo o instrumento de percussão, de uma folha de papel um avião de sonhos que se projeta no espaço; num segundo momento, entramos nós, Educadores Sociais, para defender o direito de as crianças brincarem (embora saibamos que tal defesa não é tarefa tão fácil), defender o brincar pelo brincar – dimensão humana inalienável –, e valer-se do brincar para aprender, como intencionalidade pedagógica, como criatividade e inventividade.

A segunda perspectiva, a da Pedagogia de Direitos, vem justamente ao encontro da questão da Ludicidade, acolhendo o repertório de jogos, brincadeiras, músicas, mitos e lendas das crianças, para, a partir daí, explicitar os elementos de socialização, organização, visão de mundo nele presente, visando à formação de sua cidadania.

Para que tudo isso se concretize é preciso que nos envolvamos em três movimentos. Um primeiro: olhar ao redor, analisar a conjuntura, investigar o mundo. Um segundo: olhar para dentro, conhecer-se, mergulhar na própria história. E, num desdobramento dessa sincronia voltar-se, a um só tempo, para dentro e para fora, buscando instrumentalizar-se para o trabalho educativo, como quem está decidido a fazê-lo de forma competente e consequente.

Para tal instrumentalização não basta colecionar dinâmicas, técnicas, textos, métodos... embora sejam aspectos imprescindíveis. Há a necessidade de ir mais fundo na questão: é preciso ter clareza da própria Concepção de Educação, ter coragem para rever os próprios paradigmas (prática – teoria – prática) e a cada momento redimensionar nossa postura diante do ato educativo.

Sendo assim, o Educador Social há de ser um “ser interdisciplinar” por excelência, que transita com liberdade pelo mundo das diversas linguagens (música, teatro, dança, poesia...), não com a preocupação de ser exímio, mas de ser um descortinador de horizontes junto àqueles que estão à sua volta: quem duvidaria da sensibilidade das crianças para as artes?

Assim, entramos nessa ciranda nacional com leveza e seriedade. Leveza: pois só quem é capaz de cantar e dançar conseguirá dialogar com as crianças e com o mundo numa perspectiva de esperança. Seriedade: nossos objetivos são audaciosos e uma trama complexa nos envolve e, bem sabemos, só teremos êxito à medida que juntarmos nossas forças num processo de Planejamento Participativo e de Avaliação Emancipatória, capazes de identificar desafios e propor alternativas.

1. CONHECENDO O PROGRAMA INTEGRAÇÃO AABB COMUNIDADE

Histórico

O Banco do Brasil, por meio de sua rede de agências, está presente em grande parte dos municípios brasileiros. Na maioria dessas localidades, os funcionários do Banco criaram as Associações Atléticas, as AABBs.

Durante muitos anos, as AABBs funcionaram como clubes exclusivos dos funcionários do Banco do Brasil. Suas instalações eram ocupadas principalmente nos finais de semana, ficando subutilizadas nos dias úteis.

Em novembro de 1986, foi concebido pela Federação das AABB - FENABB e pelo Banco do Brasil o Projeto Integração AABB Comunidade. Esse projeto tinha como objetivo disponibilizar as AABBs para a comunidade, por intermédio de dois focos de ação: incluir pessoas da comunidade como sócios e nos momentos ociosos disponibilizar as instalações para crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, na faixa etária de 6 a 17 anos de idade, que frequentassem escolas públicas, para desenvolvimento de atividades lúdicas e de complemento educacional.

Em agosto de 1987 foi autorizada a implantação do Programa em 16 AABBs, em caráter experimental, sendo as quatro primeiras: Quixadá (CE) – 19.09.87, Erechim (RS) – 24.10.87, Quixeramobim (CE) – 31.10.87 e Cristalina (GO) – 12.12.87. As demais iniciaram as atividades do Programa em 1988.

Em 1996, a Fundação Banco do Brasil – FBB aliou-se à FENABB para a expansão do Programa Integração AABB Comunidade. Em setembro daquele ano, foi firmada a parceria, contemplando, em caráter experimental, 2.266 crianças e adolescentes em 16 AABBs.

Além dos instituidores, FENABB e FBB, o Programa conta também com a parceria de instituições públicas e privadas das regiões onde funcionam – os parceiros locais.

O Programa consiste em uma proposta de complementação educacional, baseada na valorização da cultura do educando e de sua comunidade, fundamentada no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Essa complementação é efetivada por meio de atividades lúdicas desenvolvidas em áreas como saúde e higiene, esporte e linguagens artísticas, possibilitando a construção de conhecimentos e o acesso à cidadania.

A proposta metodológica do Programa foi desenvolvida, em julho de 1997, pelo Núcleo de Trabalhos Comunitários da Pontifícia Universidade Católica – NTC/PUC-SP, tendo como princípio a Pedagogia dos Direitos, a ludicidade e a leitura da realidade social do educando, da família e da comunidade. O NTC é responsável, ainda, pela formação dos educadores sociais.

A experiência e os resultados obtidos ao longo desses anos comprovam que o Programa é viável e vem atingindo os objetivos propostos. Porém, a qualidade do trabalho depende do envolvimento de todos os segmentos da sociedade.

Premissas

- A transformação da realidade brasileira passa pela opção da sociedade por uma educação de qualidade para todos.
- A ampliação do espaço democrático só é possível mediante a participação efetiva de todos os segmentos sociais e pela aceitação da diversidade de opiniões.
- Uma prática pedagógica transformadora entende o homem como um ser responsável pela construção de uma nova realidade social. Portanto, não é neutra, pressupõe direção cultural e política.
- O Programa referenda e é referendado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, no que tange ao desenvolvimento de ações de proteção integral a esse público.
- Um dos eixos norteadores de proteção integral é a intercomplementaridade de propósitos e de ações entre a família, a escola e a comunidade – tripé estratégico para se alcançarem os objetivos do Programa.
- Os educadores são atores fundamentais do processo, razão pela qual a capacitação permanente desses profissionais é condição para o atendimento das metas propostas.
- A avaliação dos programas sociais é um dever ético e fundamental para realimentar decisões e corrigir rumos.

- Os objetivos do Programa serão alcançados, conduzindo-se as dimensões educacional e administrativa de forma integrada e coerente entre si.
- A prática de atividades complementares favorece o autoconhecimento, a autoestima e a autovalorização, contribuindo para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.
- Programas educacionais complementares podem constituir ações conjuntas entre o poder público e a sociedade civil, na busca por melhorias na Educação, não eximindo o Estado de sua responsabilidade.

Objetivos

I. Geral

Contribuir para a inclusão, a permanência e o desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes de família de baixa renda, por meio de atividades socioeducativas, culturais, artísticas, esportivas e de saúde, integrando as famílias, a escola e a comunidade.

II. Específicos

- 1) Contribuir para o bom rendimento escolar dos participantes do Programa por meio de atividades de complementaridade educacional.
- 2) Contribuir para a permanência na escola dos participantes do programa, com o objetivo de reduzir a evasão escolar.
- 3) Propiciar atividades culturais, artísticas, esportivas e de saúde para os participantes do Programa.
- 4) Estimular o envolvimento das famílias em ações relacionadas com o desenvolvimento integral dos participantes do Programa.
- 5) Capacitar os educadores sociais na proposta político-pedagógica utilizada pelo Programa.
- 6) Contribuir para a formulação de políticas sociais e outras ações relativas ao atendimento integral de crianças e adolescentes de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente.

- 7) Envolver segmentos da comunidade com a implementação de projetos complementares, com vistas a contribuir para a formulação de políticas públicas.

Público

O Programa atende crianças e adolescentes com idade entre 6 e 18 anos incompletos, de ambos os sexos, estudantes da rede pública de ensino e pertencentes a famílias em situação de vulnerabilidade social.

Podem ser destinadas vagas àqueles que ainda não entraram ou que saíram da escola, desde que, mediante orientação e apoio dos parceiros locais, possam ingressar ou retornar às atividades escolares.

Intervenientes

a) Instituidores

- I. Fundação Banco do Brasil – FBB.
- II. Federação Nacional das Associações Atléticas Banco do Brasil – FENABB.

b) Parceiros locais

- I. Banco do Brasil.
- II. CESABB.
- III. AABB.
- IV. Entidades governamentais (Governo Federal, Estadual e Municipal) ou civis, sem fins lucrativos, cuja finalidade estatutária seja compatível com os objetivos do Programa.
- V. Famílias.
- VI. Escolas.
- VII. Educadores.
- VIII. Lideranças Comunitárias.

c) Outros parceiros

- I. NTC – Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC-SP.

2. IDENTIDADE E EDUCAÇÃO

Marcio Leopoldo Gomes Bandeira¹

Desde os primeiros tempos de sua existência, o ser humano se faz a seguinte indagação: “Quem sou?”. Por ser, em sua origem, um ser social, a pergunta implica automaticamente em outra de mesmo peso e significado: “Quem o outro é?”.

A Filosofia do Mundo Ocidental, em 25 séculos de existência, ainda se debruça sobre essa questão capital e a Psicologia, desde seu surgimento, tem colocado o assunto em discussão. Várias áreas do conhecimento se debruçam sobre seus objetos de pesquisa tendo essa pergunta como ponto de partida ou pano de fundo.

Ao construir respostas possíveis – sempre provisórias, pois históricas – os seres humanos foram moldando sua forma de se relacionar e de representar a vida em sociedade. Muitas vezes, o ato de delimitar o que se é e, em contrapartida, delimitar o ser do outro, traduziu-se em violentas formas de dominação. Foi o que aconteceu, por exemplo, quando os europeus conquistaram as Américas e sua cultura entrou em choque com as culturas dos diversos povos que esta terra habitavam.

A partir do século 16, foram inúmeras as controvérsias entre os europeus, discutindo se os “índios” das novas terras tinham ou não tinham alma, se eram seres humanos ou não. A própria designação – “índio” – não foi fruto da maneira como estes indivíduos se enxergavam e sim, fruto da armadilha do olhar de Cristóvão Colombo sobre as novidades que avistava. Colombo, ao chegar às terras americanas, acreditou, num primeiro momento, ter chegado às Índias e, por isso, chamou todos os seus habitantes – povos tão diferentes entre si – indistintamente de índios.

A escravidão negra – e mesmo a indígena – só se tornou realidade moralmente possível porque, ao tentar dizer o que os negros e os índios eram, os algozes europeus negaram-lhes a condição de humanidade. Para os senhores de

¹ Historiador e Educador do Núcleo de Trabalhos Comunitários - NTC da PUC-SP.

escravos ou os traficantes, os negros e índios podiam ser qualquer coisa próxima da bestialidade, menos seres humanos. A autoridade de que muitos se revestem para dizer quem são os outros, não raramente culmina em atitudes autoritárias e desumanas, por vezes violentas.

Refletir sobre tal questão é refletir sobre **Identidade**, e esse tema se torna cada vez mais importante, quanto mais tivermos em vista que todos os dias nos transformamos e que o reconhecimento dessas transformações é um caminho fundamental para combatermos as relações de dominação entre os seres humanos.

Como é difícil definir um ser que está em constante movimento de mudança! Esse é o primeiro obstáculo que torna a pergunta “quem sou?” tão complexa.

A identidade, no entanto, não diz respeito somente a uma busca pelo autoconhecimento. Quando perguntamos: “Quem o outro é?”, também estamos transitando por esse tema.

Conhecer quem o outro é parece uma busca mais complexa ainda. Pois, se já temos dificuldade de entendermos a nós mesmos como seres que se transformam o tempo todo, atribuir este direito de mutação ao outro parece um tanto mais complicado.

Em nossa sociedade, dita moderna, é muito comum nos recusarmos a aceitar que o outro também se transforma e que “a primeira impressão” não pode ser o único critério para conhecermos alguém. A primeira impressão não é a que fica; não pode ser a que fica, se realmente estivermos dispostos a conhecer alguém, seja esse alguém um amigo, um amante, um filho, um educando ou educador. Ninguém se dá a conhecer de uma vez só, assim como não nos conhecemos totalmente. O conhecimento do outro e o autoconhecimento são processos sociais em constante movimento.

A identidade de cada pessoa é formada por um corpo físico, um corpo emocional e um corpo histórico-social. O corpo de todos nós se modifica no decorrer da vida. Nossa pele enruga, nossos medos antigos desaparecem e cedem lugar a outros, nossa participação política acontece. Mudamos de casa, de roupa, de região geográfica, de corte de cabelo. Entramos no mercado de trabalho ou somos

colocados à margem dele. Ousamos menos ou nos dispomos mais a enfrentar a aventura de viver. Isso só para citar alguns aspectos desse universo de mudanças e transformações.

Tente fazer um exercício de se perguntar diante do espelho, todos os dias, ao acordar, quem é você. Certamente a resposta nunca será completa e nem mesmo idêntica às anteriores. Isso se explica porque todos os dias estamos imersos num conjunto de relações sociais e afetivas que interferem diretamente no modo como nos vemos. Um dia estamos alegres, no outro estamos tristes. Num dia conquistamos amores, no outro os perdemos. Num dia, estamos empregados, no outro, sem perspectivas de trabalho.

A nossa própria memória é seletiva. Nunca nos lembramos de tudo porque as coisas que acontecem em nosso cotidiano não possuem peso igual de importância e significado. A memória, portanto, não é uma caixa-arquivo onde ficam armazenados todos os acontecimentos de nossa vida só aguardando o momento de serem consultados. Nossa memória também é um processo: não é estática, não é a mesma sempre, tem uma dinâmica própria e é influenciada por nossas experiências de vida, ao mesmo tempo em que influencia constantemente nossa identidade. Há coisas que cultivamos na memória como um tesouro que não queremos perder. Há outras que queremos a todo o custo esquecer. Reinventamos as coisas que vivemos e atribuímos a elas novos significados.

Da mesma forma que nosso olhar sobre nós mesmos é continuamente diferente do que era antes, o olhar que lançamos sobre os outros com quem nos relacionamos tem de ser flexível o bastante para entender que o outro também está imerso nesse contínuo movimento.

É muito comum, em nossa sociedade, as pessoas serem rotuladas por determinadas ações e atitudes. Um erro ou uma dificuldade em um momento específico da vida torna-se um estigma, uma ferida moral a ser carregada como uma cruz até o fim dos dias.

É assim que surge a figura do “bandido que é ruim de nascença”, da “menina sem-vergonha que se prostitui porque não presta”, do “aluno-problema que não

aprende porque é burro” e uma infinidade de outros estigmas criados para eternizar um erro, uma vitimização social ou dificuldade pessoal de uma pessoa verificados em determinado momento de sua vida.

Note-se que estamos falando de preconceito. O preconceito entende a identidade como algo fixo e não considera aspectos importantes para o exame de determinadas ações humanas, tais como a história de vida de cada um e as condições socioeconômicas, políticas e culturais em que vivem e que interferem intensamente em suas ações.

O criminoso está eternizado como criminoso, como se não fosse possível sua transformação e como se o único responsável por seu crime fosse ele mesmo. Como se a sociedade, com a desigualdade que produz cotidianamente, não fosse também autora dos atos infracionais cometidos contra ela mesma. Empunhamos a arma da violência que nos mira como alvo, devido a nosso preconceito, omissão e pouca vontade de perceber que o outro também tem uma identidade. Todos somos o que somos, mas somos também o que poderemos ser ainda.

A “menina prostituta” está eternizada como “a vagabundazinha”, já que não se faz nenhum esforço para se perceber e combater a enorme indústria que está por trás de suas atitudes e que lucra com o abuso e exploração sexual infantil. É mais tranquilo culpabilizá-la, transformando-a na única responsável por seu flagelo, ao invés de combater a violência que destrói sua identidade pessoal e lutar pela garantia e efetivação de seu direito à educação, à convivência familiar e comunitária, à saúde e alimentação adequada etc.

É importante frisar que, reivindicar o direito à transformação para o campo da identidade, não é de forma nenhuma isentarmos os indivíduos das responsabilidades de suas escolhas.

Não se trata de perdoar o sequestrador, por exemplo, dizendo que seu ato fez parte de um momento isolado dentre tantos outros momentos que compõem sua identidade. Trata-se, na verdade, de ampliar o ângulo de visão sobre o ocorrido, evitando entendê-lo simplesmente como consequência de um desvio moral ou genético. É devolver à sociedade a discussão sobre os problemas que são seus e

não simplesmente dos indivíduos. É questionar a estrutura econômica, política e cultural e suas desigualdades como co-responsável por tanta violência, criminalidade, fome e injustiças. E é compreender que um dos aspectos da identidade comum a todo cidadão que faça parte de uma sociedade democrática é justamente aquele que o define como sujeito de direitos.

Vivemos numa sociedade que costuma vincular a palavra direito a outra, o dever. A palavra dever lembra-me muito as relações de compra e venda que ocorrem diariamente nos mercados que frequentamos. Quando o indivíduo compra um eletrodoméstico em prestações, ele automaticamente deve a seu credor. O comprador leva sua mercadoria para casa e, se não pagar as contas, seu nome acabará no SPC (Serviço de Proteção ao Crédito). Dizer que o complemento natural do direito é o dever, é entendê-lo como mercadoria. Direitos não são mercadorias.

Ocorre no Brasil um fenômeno muito curioso. Os indivíduos são devedores antes mesmo de terem direitos. A maioria da população não tem acesso a escola de qualidade, a hospitais públicos e remédios gratuitos; não tem condições socioeconômicas de permanecer no seu lugar de origem, não possui emprego e formação profissional decente; no entanto, é cobrada a todo momento pela sociedade e pelo Estado a pagar pela “mercadoria” que nunca adquiriu. E, se não paga, é punida por isso.

Se os direitos não são mercadorias, mas condições essenciais para nossa sobrevivência, desenvolvimento e participação na sociedade, precisamos logo mudar a lógica que os vincula aos deveres. Quem deve é o indivíduo e nós não somos simplesmente indivíduos, somos sujeitos sociais. Portanto, no lugar de deveres, devemos falar em compromissos.

O compromisso é uma “copromessa”, um acordo entre no mínimo duas partes com o objetivo de manter viva a organização social. Se o Estado e a sociedade comprometem-se a viabilizar os direitos sociais, civis e políticos de todos os cidadãos, os cidadãos passam a comprometer-se a harmonizar suas relações e a respeitar as regras e leis construídas coletivamente. Somente deste modo, lidando com direitos e compromissos, teremos condições de elaborar nossa identidade de sujeitos autônomos, críticos e responsáveis.

É no mínimo um ato cínico e unilateral cobrar de alguém que nunca teve seus direitos reconhecidos que assuma compromissos sociais. Sendo assim, direitos andam de mãos dadas com compromissos assumidos coletivamente. “Se tenho saúde e educação garantidas, tenho o compromisso de zelar pela garantia dos mesmos direitos aos outros”. “Se minha integridade, física, psicológica e intelectual, é respeitada, tenho o compromisso comigo e com a sociedade de combater toda forma de intolerância e violência.” Somente com base em direitos e compromissos firmados e praticados socialmente é que conseguimos construir uma sociedade verdadeiramente democrática e participante.

A redução da identidade a algo estático e imutável, de que falamos anteriormente, e a negação de direitos aos indivíduos também podem ser verificadas na maneira como os educadores e educandos vêm uns aos outros e se relacionam.

O aluno está eternizado enquanto “problema” pela falta de flexibilidade do educador para perceber suas possibilidades de transformação. O educador exige que o educando mude, ao passo que ele próprio dá a mesma aula há 20 ou 30 anos, imutável! Sua identidade de educador não comporta as transformações do mundo e nem as transformações de sua própria vida pessoal.

O chamado “aluno-problema”, estigmatizado, não é visto como uma totalidade composta por diversos aspectos justamente porque o próprio educador não se vê como essa totalidade cheia de múltiplas facetas.

O educador, por sua vez, veste a fantasia de “super-homem” ou “mulher maravilha”, e tenta passar a imagem de todo-poderoso, um deus implacável e sem defeitos. Essa fantasia, costurada para tentar garantir a segurança do educador sobre o processo educativo, acaba surtindo o efeito contrário. Não demora para a máscara ser tombada ao chão pelos próprios educandos, que logo percebem a farsa, e as relações socioafetivas certamente ficam prejudicadas. Além disso, o educador, na tentativa de ser o que não é, nega a mais rica matéria-prima do processo de ensino–aprendizagem, sua condição humana. O educador, negando que tem defeitos também, além de suas qualidades, torna-se o carcereiro de sua própria prisão particular e enfadonha e mata sua inventividade e poder de criação.

É comum percebermos nos relatos de muitos educadores sobre sua vida profissional uma ênfase muito grande na questão da desvalorização profissional. De fato, essa desvalorização existe. Mas construir sua identidade profissional como “o/a desvalorizado (a)”, sem perseguir a transformação das condições de trabalho e sem valorizar os aspectos positivos de sua profissão, é incorrer numa visão unilateral e estigmatizada de si mesmo. O resultado que temos são educadores e educandos infelizes, lidando com a Educação, não como um ato de criação, partilha e prazer, mas como um fardo, uma atividade obrigatória, uma cruz que se tem de carregar, quer seja para conseguir passar de ano ou para receber um mísero salário no final do mês.

Ao não mostrarmos o que somos – seres humanos – acabamos por cobrar do outro que ele renegue o que é. Impingimos, então, uma relação de dominação entre educadores e educandos, autoritária, violenta e desgastante.

Se somos reduzidos a um único problema, não conseguimos superar os obstáculos. Tornamo-nos então vítimas e algozes de nós mesmos, ao mesmo tempo, pois acabamos por alimentar nosso desânimo, nossa descrença e nosso desespero, ao invés de nos munirmos para a luta.

Somos sujeitos históricos, isto é, estamos sujeitos a mudar de cara, de gestos, de ideias, de opiniões, de atitudes, conforme o tempo passa e conforme nos relacionamos com outras pessoas no decorrer da vida, conforme novas possibilidades de viver se apresentam no horizonte diante de nossos olhos e inventamos novos sonhos e perspectivas. O sonho é o motor da transformação e uma das tarefas mais importantes do educador transformador é despertar em seus educandos a capacidade de sonhar e de perseguir seus sonhos, partindo de uma atuação coletiva e gerando na sociedade o solo fértil para que tais sonhos germinem.

Contudo, a identidade não é somente uma contínua mudança pessoal. Claro está que existem elementos que compõem nossa identidade e que são mais permanentes do que outros. Por exemplo, se nosso humor é um elemento fácil de se transformar no nosso dia a dia, o mesmo não podemos dizer do nosso nome e muito menos do nosso passado.

O nome é uma marca pessoal, que caracteriza e influi naquilo que somos. Nosso nome carrega uma história de vida. Foi escolhido por alguém que, entre várias alternativas, optou por uma em especial, devido ao significado que atribuía a ela.

Um nome pode trazer uma carga positiva ou negativa. Podemos gostar ou não dele. E mais: muitas vezes, o nome que temos indica que já existíamos antes de nascer, enquanto ideia, sentimentos, desejos, sejam eles bons ou ruins, tristes ou alegres. Estamos ligados inexoravelmente a toda a história da humanidade pelo cordão umbilical que ligava cada um de nós a nossa mãe.

O simples ato de procurar chamar a todos – educandos, colegas de trabalho, familiares etc. – pelo seu nome ou o nome pelo qual gostam de ser chamados, já contribui significativamente para melhorar nossas relações socioafetivas.

Porém não basta ter um nome. O nome por si só não define nossa identidade. Como já disse, ele é uma marca, um logotipo. O nome é somente a ponta de um iceberg. O restante do iceberg que, na maioria dos casos, não damos a conhecer aos outros, é justamente nossa História de vida. É certo que não podemos mudar nosso passado, mas, a partir do exame crítico e detalhado do que passou, podemos avaliar se no presente estamos cometendo os mesmos erros de antes e se podemos planejar e lutar por um futuro melhor. Podemos encarar o que passou sob novas óticas, atribuindo ao ontem novos significados. Transformar os espaços educativos em locais onde os sujeitos participantes possam falar de si e escutar os outros, abrem possibilidades também de melhorar as nossas relações e de extravasar as dores e os males que nos perturbam e afetam.

Somos várias coisas ao mesmo tempo: um profissional, um gênero (masculino ou feminino), um membro de uma família, um eleitor, um número de documento etc. Resta saber, dentre essas várias coisas que somos, quais as que enfatizamos para mostrar ao mundo. Só é possível dizer o que somos porque existem outros que são diferentes de nós.

Somos seres sociais e, me escolhendo, eu escolho o mundo. A escolha de mim mesmo só é possível por existir uma gama infinita de possibilidades de ser. Por exemplo, só podemos escolher sermos educadores democráticos porque sabemos

que existem educadores autoritários, os quais reprovamos. Ao escolher-me como democrático, escolho imediatamente um mundo calcado no diálogo e formado por indivíduos criativos e autônomos, mundo pelo qual terei de lutar como uma luta pela minha própria existência identitária. Afinal, nunca poderei ser feliz num mundo de pessoas tristes.

Trocando em miúdos, não existe Identidade sem **Alteridade**. Só posso dizer quem sou, ao mesmo tempo em que o outro diz quem ele é. Não podemos ser sem que o outro seja. A família e a escola são, ambas, lugares sociais de relevância indiscutível para a construção de nossa identidade pessoal, haja vista que é neles que as crianças tomam contato pela primeira vez com a alteridade, com o outro, o diferente. Nesses espaços é que temos os primeiros contatos com o aprendizado do mundo. É onde construímos nossos primeiros valores, crenças e atitudes. É onde podemos começar a fazer escolhas e aprender a respeitar as escolhas dos outros. Se a família e a escola estiverem organizadas com base em princípios que favoreçam esse aprendizado de forma positiva, teremos como resultado a formação de identidades cidadãs, flexíveis, seguras e determinadas, atuantes e transformadoras.

Logo, para contribuir na formação de Identidades como essas que mencionamos anteriormente, é preciso que as instituições que atuam nessa formação também construam uma Identidade calcada nesses valores.

A **Identidade Institucional** (o que a instituição é) é fundamental na construção e transformação da identidade daqueles que participam dela direta ou indiretamente. Do mesmo modo, não existe Identidade Institucional pairando no ar. Uma instituição é constituída pelo conjunto das diversas identidades daqueles que dela fazem parte. Estamos, portanto, tratando de uma via de mão dupla e muito movimentada.

O Programa Integração AABB Comunidade só contribuirá para a formação de cidadãos críticos, políticos e participativos, se sua identidade institucional for construída por pessoas críticas, políticas e participativas que compartilhem das instâncias de decisão por meio do diálogo e da gestão coletiva dos problemas. Porém, a presença de pessoas com tal perfil no desenvolvimento do Projeto só será possível se esta instituição estiver aberta para uma proposta que abarque tais contribuições de forma coesa, acreditando nessa filosofia de funcionamento e estruturação das ações.

Para dizermos o que é o Programa Integração AABB Comunidade precisaremos lançar um olhar reflexivo sobre o que somos como indivíduos portadores de uma história de vida única, inigualável e intransferível. Precisaremos olhar-nos como coautores de um processo educativo que se pretende democrático e como membros de uma comunidade que anseia por melhores condições de existência. É por isso que, trabalhar num Projeto como esse é mais do que realizar uma atividade profissional; é firmar um compromisso político consigo e com o mundo. Como já dissemos anteriormente: “escolhendo-me, eu escolho o mundo”.

Referência Bibliográfica

CIAMPA, Antônio Carlos. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

3. CULTURA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PEDAGOGIA MULTICULTURALISTA

Marcio Leopoldo Gomes Bandeira²

Bilhões de seres humanos vivem hoje sobre a superfície do planeta Terra. Disso, parece que ninguém há de discordar. Digo que parece não haver discordância não somente em relação à afirmação da enorme quantidade de habitantes do planeta, mas também em relação à outra afirmação, talvez mais sutil, de que entre todos esses seres que coabitam exista um princípio de identidade: todos eles são humanos.

Contudo, a história vem testemunhar que esse sentimento de identidade humana nem sempre foi compartilhado por todos. Houve épocas em que a condição humana fora apropriada pelos grupos europeus e restrita a eles. Esses grupos, tendo-se como modelos de referência e parâmetro para todos os outros, se outorgavam o direito de não reconhecer a humanidade daqueles que, por suas características peculiares, pudessem ser definidos como diferentes e, conseqüentemente, “inferiores”. A este fenômeno, em que um determinado grupo humano se considera como centro de referência para todos os outros, a ponto de se alçar a uma posição de superioridade, estabelecer hierarquias sociais e definir tudo que lhe é estranho como dotado de inferioridade, chamamos de etnocentrismo.

A história da relação dos povos europeus com outras sociedades é uma história etnocêntrica. A ideia de que ser europeu era sinônimo de ser civilizado e, portanto, superior a todos os outros povos, vistos como selvagens e bárbaros, legitimou ações colonizadoras violentas e destrutivas. Toda invasão, usurpação e dominação impingidas pelos colonizadores europeus a outros povos e territórios foram justificadas ao longo do tempo como missões civilizatórias. Em outras palavras, a destruição de costumes e hábitos milenares e o assassinato em massa de populações inteiras encontravam suas “razões de ser” na suposta inferioridade desses povos que deveriam ceder lugar aos costumes e hábitos superiores do colonizador.

² Educador do NTC da PUC-SP, Mestrando no Programa de História da PUC-SP.

O etnocentrismo é uma forma de interpretar as diferenças entre os grupos humanos, transformando-as em desigualdades. Não raro, o etnocentrismo vem acompanhado com uma naturalização dessas desigualdades produzidas como forma de legitimar os processos de dominação, garantindo a manutenção das hierarquias e, muitas vezes, permitindo a continuidade das políticas de extermínio.

Dizer, por exemplo, que negros eram inferiores porque possuíam uma essência que os fazia naturalmente assim, permitiu sua escravização e exploração sem gerar grandes dramas de consciência aos exploradores. Para os escravagistas, os africanos não tinham nem mesmo alma, que dirá uma natureza humana.

O etnocentrismo e a naturalização das diferenças calcificaram desigualdades e possibilitaram o surgimento das Teorias Racistas do século 19 que se legitimavam como teorias de cunho científico. A ideia de raça interpreta as diferenças entre os grupos humanos partindo de critérios biológicos de que, para os racistas, a natureza já teria se encarregado de hierarquizar as sociedades definindo desde o nascimento a superioridade ou inferioridade do indivíduo. Qualquer tentativa de misturar raças – a chamada miscigenação – deveria ser condenada *a priori* como um atentado à “pureza natural e superior” da raça branca. No século 19, Gobineau, um desses teóricos racistas, dizia que o Brasil nunca daria certo como nação devido ao alto grau de miscigenação das raças que aqui acontecia. A mistura das raças deveria ser evitada como forma de evitar que a inferioridade natural de uns contaminasse a pureza superior de outros.

Atualmente, o racismo e o etnocentrismo, embora ainda sobrevivam e exerçam seus poderes de dominação e exclusão por diversos espaços sociais, já não encontram mais respaldo nos argumentos das ciências biológicas. O avanço das pesquisas genéticas, por exemplo, vem demonstrado, com base na decifração de nossa bagagem genética, que negros, índios e brancos, homens e mulheres, hetero e homossexuais, em nada diferem biologicamente e que a naturalização das diferenças, apropriada pelo etnocentrismo como forma de transformá-las em desigualdades, não tem o menor embasamento científico. Pela natureza, somos todos iguais.

As posturas etnocêntricas, não encontrando mais sustentação nas ciências e na ideia de inferioridade natural, hoje são obrigadas a ceder espaço para novas formas de interpretação das diferenças entre os grupos humanos. Segundo essas novas formas de interpretar, as diferenças não devem se constituir em motivos para

o estabelecimento de desigualdades e hierarquias entre os grupos, ou seja, não podem se tornar pretextos para que alguns se considerem superiores e melhores que outros. As diferenças são, antes, indícios de diversidade.

Existe uma enorme diversidade de modos de ser e existir, cada qual com suas características e peculiaridades, impossíveis de serem comparadas, pois não dizem respeito a nenhum padrão de referência, mas sim, a condições sociais, históricas e geográficas diferentes. Se os índios brasileiros não conheciam armas de fogo não era por uma suposta inferioridade e ignorância destes diante dos europeus “avançados”, mas porque o modo como viviam, neste território imenso e abastado, fazia com que prescindissem desses meios tecnológicos. No entanto, esses mesmos grupos indígenas eram donos de saberes da mata que os conquistadores não conheciam. A dominação indígena não ocorreu sem resistência e sem o derramamento de sangue também dos conquistadores.

A estas novas maneiras de interpretar as diferenças entre os grupos humanos, não como desigualdades, mas como indícios de diversidade, chamamos de multiculturalismo.

A ideia de cultura nos permite conceber a unidade da humanidade para além das supostas determinações biológicas, sem desprezar a diversidade das formas de existência. Se todos nós – que integramos esses “bilhões de seres humanos” que povoam o mundo – não nos diferenciamos pela carga genética e, portanto, por uma raça determinada biologicamente, então as diferenças percebidas entre as populações do planeta podem ser compreendidas como frutos de trajetórias culturais diversas.

Somos seres culturais. As culturas nos permitem não só uma adaptação controlada ao meio ambiente em que vivemos, como também possibilitam a transformação desse meio ambiente segundo nossas necessidades, interesses e vontades; e é justamente por sermos seres culturais que podemos transformar uma lasca de bambu em vara de pescar, por exemplo, e satisfazermos a nossa fome ou transformarmos o couro de uma caça em vestimenta para nos protegermos do frio. Também por sermos seres culturais, temos a capacidade de escolher entre socializar as técnicas de produção da vara de pescar e do casaco de couro entre os membros de nossa comunidade, ou fazer desse conhecimento uma ferramenta de poder, vendendo-o àqueles que puderem comprá-lo.

A ideia de que o mundo está repleto de culturas diversas nos serve de instrumento para, ao menos, combater as explicações naturalizantes dos comportamentos, hábitos e costumes que justificam a dominação de uns sobre os outros e que nos isentam, de certa forma, das escolhas políticas que fazemos no nosso cotidiano. Nada é puramente natural nos seres humanos. Nem mesmo nossas necessidades fisiológicas, como a fome ou os desejos sexuais, são respondidas da mesma maneira por diferentes culturas. Tudo o que é produzido, sentido e pensado pelos seres humanos é informado pelas culturas das quais estes fazem parte. Cultura é, portanto, todo o modo de viver, produzir, crer, sentir, agir e pensar. Esses modos não são absolutos, estão em constante transformação e variam entre os grupos humanos, em diferentes épocas e lugares.

As diversas culturas não vivem, contudo, no isolamento. Elas estão em constante contato umas com as outras. Esses contatos podem se realizar tanto pela imposição e dominação violentas, como no caso dos modelos etnocêntricos, quanto pela troca horizontal em que ambos os termos da interação saem acrescidos e transformados como pretende o multiculturalismo.

Os encontros das culturas não se produzem somente entre sociedades diferentes. Dentro de uma mesma sociedade complexa, como a nossa, podemos perceber e conviver com enormes diversidades culturais que estão em permanente relação. O Brasil é um caldeirão de diversidade cultural cujos conteúdos são diferentes hábitos, costumes, sotaques, preferências, expressões artísticas, cores, formas, lendas, histórias, gestos, enfim, um gigantesco leque que ao mesmo tempo nos causa sentimentos de comunidade e de divergências descomunais. A diversidade é encontrada por toda parte neste imenso território e nos coloca diante da necessidade gritante de optar por uma das formas de interpretá-la e interagir com ela: etnocentrismo ou multiculturalismo?

As instituições educacionais, entre elas o Programa Integração AABB Comunidade, não estão isentas do confronto com essa questão. Nos espaços educacionais nos defrontamos a todo o tempo com as diferenças internas e externas aos grupos de trabalho: entre os educandos, educadores, entre estes últimos e os primeiros, entre as escolas e o Programa e entre este e a própria comunidade onde se insere. Nossa prática pedagógica, diante do estranhamento causado pelas diferenças, exige de nós uma postura. Cabe a nós decidirmos se nossa abordagem será etnocêntrica ou multiculturalista.

Uma pedagogia etnocêntrica é aquela em que o grupo de educadores se vê como naturalmente superior ao grupo de educandos; em que um modelo-padrão de conduta é estabelecido para todos antes de qualquer negociação; em que qualquer diferença é logo entendida como “desvio” e deve ser punida de maneira disciplinar, se preciso, com a exclusão do desviante; em que o machismo, o racismo, a misoginia, o sexismo, a homofobia e tantas outras formas de preconceito imperam soberanas e inquestionáveis; em que as nuances ao falar, ao gesticular, ao vestir-se, são expostas a atitudes vexatórias e, assim, ridicularizadas publicamente. Enfim, uma pedagogia etnocêntrica é aquela que sobrevive das hierarquias culturais, da discriminação e da exclusão e que fomenta os sentimentos de intolerância e desigualdade.

Já uma pedagogia multiculturalista é aquela que preza o diálogo e as negociações; que busca compreender as diferenças relacionando-as com os contextos em que surgiram; em que educadores e educandos, embora tendo papéis diferentes no processo pedagógico, entendem a educação como uma relação de troca e comunhão em que todos têm a aprender e a ensinar; em que não cabem preconceitos, estando o respeito mútuo acima de tudo; em que as nuances são vistas como a riqueza mesma dos grupos. Enfim, uma pedagogia multiculturalista baseia-se na concepção de que as culturas são diversas e que o papel fundamental da educação é possibilitar o aprendizado da convivência, da inclusão e da autonomia.

Referências bibliográficas

CUCHE, Denys. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

DELORS, Jacques, e outros. **Educação: um tesouro a descobrir**. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Ed. Cortez – UNESCO – MEC, 1997.

4. OS DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO DE ESTRUTURAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE PROMOÇÃO, PROTEÇÃO E DEFESA DO DIREITO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES À CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA

Profª Drª Maria Stela Santos Graciani³

Este almejado plano nasce da decisão coletiva e participativa, entre governo e sociedade civil organizada, como uma prioridade temática solicitada pela maioria dos Programas que trabalham com crianças e adolescentes, e constitui-se como política pública pelo CONANDA e CNAS.⁴

Este plano operacionaliza e detalha o Estatuto da Criança e do Adolescente. Contribui para a realidade brasileira no tocante aos desafios que famílias e comunidades estão sofrendo, não só pelos processos de pauperização, mas por falta de orientações básicas para criarem seus filhos no mundo atual, e pela falta de vínculos solidários entre as populações de um mesmo território, entre as pessoas de um mesmo lugar ou localidade. Rompe-se, com esta proposta, a ideia da cultura da institucionalização, a qual, ao longo da história, sempre se pautou como benéfica para a criação dos filhos que iam para internatos, abrigos ou orfanatos, uma vez que havia poucas ou nenhuma escola pelas redondezas, principalmente nas zonas rurais ou nas pequenas vilas ou cidades. Hoje, com essa ruptura em curso, há um fortalecimento do paradigma⁵ da proteção integral e da preservação dos vínculos familiares e comunitários preconizados pela Pedagogia de Direitos, eixo fundamental de nosso projeto político-pedagógico, que visa a construção identitária de sujeitos e cidadãos, individual ou coletivamente, de uma dada sociedade.

Reconhece-se, neste empreendimento, a importância da modernização do Estado e da Sociedade a fim de que a infância e a adolescência sejam vistas de forma indissociável de seu contexto familiar e comunitário. Neste sentido, não podemos perder de vista a suma importância da rede social de serviços, na qual as ações transversais e intersetoriais do poder público interagem de forma articulada, dando suporte às ações societárias de atendimento humano integral, que visam a plena garantia dos direitos fundamentais e o verdadeiro desenvolvimento social.

³ Professora e Coordenadora Pedagógica do Curso de Pedagogia da PUC-SP e Coordenadora do NTC-PUC-SP.

⁴ CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente; CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social.

⁵ Paradigma: constitui-se num modelo como referencial teórico e prático da Ação para uma área determinada de conhecimento.

“As estratégias, objetivos e diretrizes desse plano estão fundamentados prioritariamente na preservação dos vínculos familiares, na qualificação do atendimento por parte dos serviços de acolhimento e no investimento para o retorno ao convívio com a família de origem”.⁶

Somente se forem esgotadas todas as possibilidades de encaminhamento é que se usará o recurso de famílias substitutas, mediante aspectos legais que garantam o direito da criança ou adolescente, pois essa estrutura vital, lugar essencial para a humanização e a socialização da infância e da adolescência, é considerada o espaço ideal e privilegiado para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Muitas vezes, as famílias, dada sua situação de pobreza e popularização, foram consideradas “incapazes” de orientar seus filhos. Esta característica ideológica gerou o desenvolvimento de políticas paternalistas voltadas para o controle, a contenção social de famílias que foram desqualificadas e, muitas vezes, destituídas do poder familiar por razões dessa natureza e, frequentemente, em nome da proteção, confinaram-se os seus filhos em grandes instituições totais.

Foram estes fatos e acontecimentos que geraram a revisão dos paradigmas assistenciais cristalizados na sociedade, fazendo nascer um outro olhar, multidisciplinar e intersetorial, com o nascimento da Constituição Federal de 1988, do ECA, em 1990, e da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), também em 1990, que ratificavam a convenção sobre os direitos da criança e do adolescente, espraiando outras concepções e práticas. Tratou-se, portanto, de um novo olhar e de um novo fazer, não só no que se refere às novas políticas localizadas na infância e na juventude, mas como implementador de um sistema de Garantias de Direitos, que vê as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, protagonistas e partícipes da indissociabilidade de seu contexto sociofamiliar e comunitário. Elas têm o direito a uma família, cujos vínculos devem ser protegidos pela sociedade e pelo Estado.

Nas situações de vulnerabilidade, riscos e enfraquecimento desses vínculos familiares, as estratégias e procedimentos de atendimento deverão esgotar todas as possibilidades de sua preservação, revisão e revitalização, aliados ao apoio socioeconômico – como geração de emprego e renda –, além de criação de novas formas, maneiras e jeitos de interação e referências afetivas no grupo familiar.

⁶ Publicação do FDCA, Aconteceu 2006/2007 – Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária, p. 11.

“No caso de ruptura desses vínculos, o Estado é o responsável pela proteção das crianças e dos adolescentes. Isso inclui o desenvolvimento de programas, projetos e estratégias que possam levar à constituição de novos vínculos familiares e comunitários, mas sempre priorizando o resgate dos vínculos originais ou, em caso de impossibilidade, propiciando as políticas públicas necessárias para a formação de novos vínculos que garantam o direito à convivência familiar e comunitária”;⁷

Neste sentido, a promoção, proteção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária requerem e exigem um esforço de toda a sociedade e o compromisso com uma mudança cultural que atinja as relações familiares, sociais e comunitárias, dentro da sociedade.

A convivência familiar e comunitária é um desafio a ser conquistado.

Hoje sabemos que a antiga concepção de família vem, ao longo dos tempos, transformando-se e novos arranjos cotidianos vêm surgindo com a imperiosa necessidade de reconhecimento dos direitos à diferença, desde que respeitado o referencial dos direitos de cidadania. A família nuclear, herança da família patriarcal brasileira, deixa de ser o modelo e outras formas de organização familiar passam a ser reconhecidas, denunciando que a instituição e suas funções de proteção e socialização podem ser exercidas nos mais variados universos ou contextos socioculturais.

Como afirma Brusquini: “a família não é a soma de indivíduos, mas um conjunto novo, contraditório e cambiante de pessoas com sua própria individualidade e personalidade”.⁸

É, pois, no convívio familiar que os indivíduos têm suas referências afetivas, protetivas e os cuidados necessários para crescerem e se desenvolverem; é o local de experimentar as primeiras emoções e sentimentos; é o local onde se aprende a tomar decisões, a ser independente e autônomo, onde se vivem as contradições e os conflitos da vida.

É nessa convivência que se aprende e se apreende o significado das coisas, crenças, valores, mitos, regras, normas e limites impostos pelas organizações, nas quais se constrói, se negocia e se modifica a subjetividade de cada membro da família. Constituí-se, portanto, como o ambiente propício para se relacionar consigo mesmo, com os outros e com o meio onde se vive, ou seja, com a comunidade. É nesse âmbito que se aprendem as obrigações, limites, deveres e os direitos circunscritos dos papéis sociais, suas atribuições e funções.

⁷ *Op. cit.*, p. 13.

⁸ Brusquini, C. **Teoria Crítica da Família**. Cadernos de pesquisa nº 37, p. 98-113. São Paulo: 1981.

Para Winnicott,

[...] o ambiente familiar afetivo é continente às necessidades da criança e, mais tarde da adolescência, constitui-se a base para o desenvolvimento saudável ao longo de todo o ciclo vital. Tanto a imposição do limite, da autoridade e da realidade, quanto o cuidado e a afetividade são fundamentais para a constituição da subjetividade e desenvolvimento das habilidades necessárias à vida em comunidade.⁹

Dessa maneira, as crianças e os adolescentes, convivendo de modo saudável com suas famílias, viverão as experiências de serem cuidados, de amarem e serem amados, de responsabilizarem-se por suas ações e sentimentos. No entanto, muitas famílias vivem em situações de vulnerabilidade social, premidas pelas necessidades de subsistência e sobrevivência, vivendo em precárias situações de saúde, educação, habitação e lazer, além de habitar ambientes altamente violentos, dentre outros fatores. Todo equilíbrio familiar é altamente influenciado por tais circunstâncias existenciais.

Por essas razões, às vezes crianças e adolescentes sofrem maus-tratos, exploração sexual ou situação de trabalho infantil, dentre outras violências, e são retirados do âmbito das relações familiares, o que para a maioria dos autores, se seguida de internação, pode repercutir negativamente no seu desenvolvimento, embora seja, às vezes, uma medida necessária. Por estas razões, deve-se ter, em separações inevitáveis, cuidados aprimorados e excepcionais, no tocante à medida de abrigo. No caso do adolescente, a privação do convívio familiar e comunitário torna-se dolorosa, uma vez que ele está passando pelo processo de amadurecimento e elaboração identitária, projetando seu futuro.

A convivência em família e com a família possibilita, para Winnicott, que:

[...] o indivíduo encontre e estabeleça sua identidade de maneira tão sólida que, com o tempo e a seu próprio modo, ele ou ela adquira a capacidade de tornar-se membro da sociedade – um membro ativo e criativo, sem perder sua espontaneidade pessoal nem desfazer-se daquele sentido de liberdade que, na boa saúde, vem dentro do próprio indivíduo.¹⁰

A convivência comunitária, por sua vez, constitui-se no processo de ampliação e expansão do núcleo de relacionamento para além da família, com os vizinhos, escola, igreja, meios de comunicação, ambiente do esporte, entre outros. As crianças e os adolescentes são altamente influenciados pelo contexto no qual estão inseridos.

⁹ Winnicott, D.W. **A família e o Desenvolvimento individual**. SP. Martins fontes, 2005, p. 129-138

¹⁰ Winnicott, D. W. *Tudo Começa em Casa*. SP. Martins Fontes, 2005, p. 138.

A relação com a comunidade, com outras instituições e espaços sociais constituem as oportunidades de eles se depararem e confrontarem-se com o coletivo, com outros papéis sociais, leis, regras, valores, culturas e crenças, além de diversidade de tradições transmitidos de geração para geração. Estes espaços configuram-se como instituições mediadoras de relações sociais vividas e vivenciadas pelas crianças e adolescentes, como o Programa Integração AABB Comunidade, que propicia uma rede espontânea de relações comunitárias. Este Programa efetua uma série de práticas educativas, formais ou informais, de brincadeiras, teatro, dança, esportes... que favorecem dimensões organizadas de cooperação, troca, intercâmbio e acolhimento solidário, individual e coletivo.

“Além da influência que o contexto exerce sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, as redes sociais de apoio e os vínculos comunitários podem favorecer a preservação e o fortalecimento dos vínculos familiares, bem como a proteção e o cuidado à criança e ao adolescente”¹¹

No entanto, são muitas as situações que cerceiam a convivência familiar saudável, como: a violência, a discriminação, o consumismo, o individualismo, veiculados pelos meios de comunicação, que acabam repercutindo no esfacelamento das relações comunitárias, dos indivíduos e dos grupos coletivos.

Os pontos aqui levantados e abordados evidenciam finalmente que a efetivação de promoção, proteção e defesa do direito à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes requer um conjunto articulado de ações que envolvam a corresponsabilidade entre o Estado, a sociedade e a família, como preconizam o ECA e a Constituição.

Ações concretas que possibilitam a convivência familiar e comunitária no Programa Integração AABB Comunidade

Já aprofundamos e já reconhecemos a importância da família no cuidado e no bem-estar de seus integrantes, espaço privilegiado e primordial para proporcionar a garantia da sobrevivência, o aporte afetivo fundamental para o pleno desenvolvimento, a absorção de valores éticos e de conduta, a saúde integral, para crianças e adolescentes, idosos, portadores de necessidades especiais e doentes.

Já pudemos, também, adquirir algumas concepções teóricas sobre a família. Há necessidade, agora, de fazermos um mapa situacional delas em nosso programa, registrando as condições de vida, saúde, habitação e educação, além de renda e origem étnica, com o intuito de melhorar a qualidade de vida, superar preconceitos,

¹¹ FDCA – Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária – Aconteceu em 20/06/07, p. 27.

desigualdades sociais, propiciando apoio e proteção nos diferentes níveis. Nossas atividades têm condições de encaminhar, orientar, informar sobre políticas públicas, endereços, serviços particulares, para garantia dos direitos por meio do acesso e efetivação de ações capazes de atuar na premência de tais vulnerabilidades e riscos. Para tanto, precisamos ter claro o perfil da população do município, as diferentes faixas etárias das crianças e adolescentes, uma visão das condições habitacionais da cidade, rede de esgoto, população urbana e rural, negra, indígena; dados sobre a mortalidade infantil, causas, doenças infecciosas, óbitos no parto, informações sobre subnutrição e o baixo peso das crianças, delineamento das políticas de educação infantil e ensino fundamental de 7 a 14 anos, taxa de repetência, evasão, índice de trabalho infantil e suas modalidades; portadores de necessidades especiais da cidade e do Programa e suas deficiências. Estes dados são traçados do retrato da infância e da adolescência, relacionados a fatores estruturais e históricos da sociedade local e da brasileira.

Analisando os dados demográficos, poderemos reconhecer que tipos de família encontramos em nossa comunidade, atualmente, quais suas necessidades e desafios, para programar ações concretas que poderíamos efetivar com elas.

Precisamos desvelar a situação da violência doméstica contra crianças e adolescentes no âmbito das relações familiares, por meio de fatos cometidos por pais alcoólatras, desequilibrados ou pedófilos, que praticam assédio, estupro ou maus-tratos, embora ainda, no Brasil, esses dados estejam em processo de construção de uma nova cultura e nova mentalidade. Lógico, se em nossa comunidade isso ocorrer, precisamos, com provas, denunciar ao Conselho Tutelar, ao Ministério Público e a outras autoridades, ou seja, imediatamente tomar posição diante dos fatos. Nosso Conselho Participativo Deliberativo constitui-se em uma atividade excelente para tais casos.

Todas as atividades que podemos criar, de convivência familiar e comunitária, deverão estar ligadas às seguintes diretrizes: centralidade das famílias nas políticas públicas, responsabilidade do Estatuto no apoio a elas, respeito à diversidade étnico-cultural, orientação sexual, identidade, equidade de gênero e as particularidades das condições físicas, sensoriais e mentais.

Implementar e fortalecer a autonomia, para que crianças e adolescentes cuidem de seus projetos de vida.

Os objetivos desses trabalhos deverão estar sob a égide de ampliar, articular e integrar o Programa Integração AABB Comunidade às políticas, projetos e serviços de proteção e defesa dos direitos; bem como na difusão da cultura do novo

paradigma da convivência familiar e comunitária, em suas várias formas e expressões, com ênfase no resgate de vínculos; estimulando o empoderamento familiar, com a presença da rede social de apoio, sempre vinculado à família de origem, na tentativa de assegurar o acolhimento afetivo, sadio e significativo. Quando for necessário este rompimento, acompanhar o reordenamento institucional do processo de abrigamento ou adoção em seus processos educativos, sempre sob a adequação de princípios e procedimentos do ECA.

Divulgar, para os meios de comunicação local, os princípios do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos da Criança e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, a fim de que o controle social e mobilizador seja de todo o município, garantindo o princípio de prioridade absoluta para essa população na cidade.

Referências bibliográficas

BRUSQUINI, C. **Teoria Crítica da Família**. Cadernos de pesquisa nº 37. Pag. 98-113. SP, 1981.

WINNICOTT, D. W. **A família e o Desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins fontes, 2005, p. 129-138.

_____. **Tudo Começa em Casa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 138.

FEDCA. **Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária**. Aconteceu 2006/2007, p. 27.

_____. **Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária**. Aconteceu 2006/2007, p. 11.

5. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO: RESUMO DE SUAS CARACTERÍSTICAS CENTRAIS¹²

Maria José Vale Ferreira¹³

I) Concepção Humanista Tradicional da Educação

1) Origem histórica – Surge com o poder aristocrático antigo e feudal. Buscou inspiração nas tradições pedagógicas antigas e cristãs. Predominou até o final do século 19. Foi elitista, pois apenas o clero e a nobreza tinham acesso aos estudos.

2) Conceito de Homem – O homem é um ser originalmente corrompido (“pecado original”). O homem deve submeter-se aos valores e aos dogmas universais e eternos. As regras de vida para o homem já foram estabelecidas definitivamente. (Num mundo “superior”, externo ao homem).

3) Ideal de Homem – É o homem sábio (instruído, que detém o saber, o conhecimento geral, apresenta correção no falar e escrever e fluência na oratória) é o homem virtuoso (disciplinado). A Educação Tradicionalista supervaloriza a formação intelectual, a organização lógica do pensamento e a formação moral.

4) Educação – Tem como função: corrigir a natureza corrompida do homem, exigindo dele esforço e disciplina rigorosa por meio da vigilância constante. A Educação deve ligar o homem ao “mundo superior”, que é o seu destino final, e destruir o que prende o homem à sua existência terrestre.

5) Disciplina – Significa domínio de si mesmo, controle emocional e corporal. Predominam os incentivos extrínsecos: prêmios e castigos. A Escola é um meio fechado que prepara o educando.

¹² Recebemos este texto na capacitação dada aos monitores do MOVA/SP - ele foi redigitado porque a cópia que temos não servia como matriz para reprodução. Quaisquer alterações no texto são erros de digitação. Cabe ressaltar que foram incluídas concepções que anteriormente não eram contempladas, inclusive a Concepção Reprodutivista, elaborada por uma educadora do NTC, Maria Lúcia Salgado Cordeiro dos Santos.

¹³Coordenadora de Ação Cultural no MOVA/SP, Prefeitura Municipal de São Paulo – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos.

6) Educador – É aquele que já se disciplinou, conseguiu corrigir sua natureza corrompida e já detém o saber. Tem seu saber reconhecido e sua autoridade garantida. Ele é o centro de decisão do processo educativo.

7) Relacionamento interpessoal – A disposição na sala de aula, um atrás do outro, reduz ao mínimo as possibilidades de comunicação direta entre as pessoas. Cada um só se comunica com o mestre. Incentiva a competição. A relação professor/aluno é de obediência ao mestre. É preciso ser o melhor. O outro é o concorrente.

8) Conteúdo – Ênfase no passado, ao já feito, aos conteúdos prontos, ao saber já instituído. O futuro é reprodução do passado. O saber é enciclopédico e é preciso conhecer e praticar as leis morais.

9) Procedimentos pedagógicos – O conteúdo é apresentado de forma acabada. Há ênfase na quantidade de informação dada e memorizada. O aluno ouve as exposições do mestre, anota, lê, repete, exercita, fixa e aplica as informações gerais nas situações particulares.

II) Concepção Liberal Tradicional da Educação

1) Origem histórica – A concepção liberalista de Educação foi se construindo ao longo da História em reação à concepção tradicionalista. Seus primeiros indícios podem se reportar ao Renascimento (séc. 15, 16); prosseguindo com a instalação do poder burguês liberalista (séc. 18) e culminando com a emergência da chamada “Escola Nova” (início do séc. 20) e com a divulgação dos pressupostos da Psicologia Humanista (1950).

2) Pressuposto básico – Referências para a vida do homem não podem ser os valores pré-datados por fontes supra-humanas, exteriores ao homem. A Educação (como toda vida social) deve se basear nos próprios homens, como eles são concretamente. O homem pode buscar em si próprio o sentido de sua vida e as normas para a sua vida.

- 3) Concepção de Homem – O homem é naturalmente bom, mas ele pode ser corrompido na vida social. O homem é um ser livre, capaz de decidir, escolher com responsabilidade e buscar seu crescimento pessoal.
- 4) Conceito de infância – A criança é inocente; está mais perto da verdadeira humanidade. É preciso protegê-la, isolá-la do contato com a sociedade adulta e não ter pressa de transformar a criança em adulto. O importante não é preparar para a vida futura apenas, mas vivenciar intensamente a infância.
- 5) Ideal de Homem – É a pessoa livre, espontânea, de iniciativa, criativa, autodeterminada e responsável. Enfim, autorrealizada.
- 6) Educação – A função da Educação é possibilitar condições para a atualização e uso pleno das potencialidades pessoais em direção ao autoconhecimento e à autorrealização pessoal. A Educação não deve destruir o homem concreto e sim, apoiar-se nesse ser concreto. Não deve ir contra o homem para formar o homem. A Educação deve realizar-se a partir da própria vida e experiência do educando, apoiar-se nas necessidades e interesses naturais, nas expectativas do educando, e contribuir para seu desenvolvimento pessoal. Os três princípios básicos da educação liberalista são: Liberdade, Subjetividade e Atividade.
- 7) Educador – Deve abster-se de intervir no processo de desenvolvimento do educando. Deve ser elemento facilitador desse desenvolvimento. Essa concepção enfatiza as atividades do mestre: compreensão, empatia (perceber o ponto de referência interno do outro), carinho, atenção, aceitação, permissividade/tolerância, autenticidade, confiança no ser humano.
- 8) Disciplina – As regras disciplinares são discutidas por todos os educandos e assumidas por eles com liberdade e responsabilidade. O trabalho ativo e interessado substitui a disciplina rígida.
- 9) Relacionamento interpessoal – A relação privilegiada é do grupo de educandos que cooperam, decidem, se expressam. Enfatiza as relações interpessoais, busca dar espaço para as emoções, sentimentos, afetos, fatos, imprevistos emergentes no *aqui e agora* do encontro grupal. Permite o pensamento divergente, a pluralidade de opções, respostas mais personalizadas. É centrada no estudante.

10) Escola – É um meio fechado, se possível espacialmente distanciado da vida social, para proteger o educando. A escola torna-se uma mini-sociedade ideal, onde o educando pode agir com liberdade, espontaneidade e alegria.

11) Conteúdo – As crianças podem ordenar o conhecimento conforme os seus interesses. Evita-se mostrar o mundo “mau” aos educandos. O mundo é apresentado de modo idealizado, bonito e “colorido”.

12) Procedimento pedagógico – Enfatiza a técnica de descoberta, o método indutivo (do particular ao geral). Defende técnicas globalizantes que garantam o sentido, a compreensão, a inter-relação e sequenciação do conteúdo. Utiliza técnicas variadas: música, dança, expressão corporal, dramatização, pesquisa, solução de problemas, discussões grupais, dinâmicas grupais, trabalho prático. Muito som, luz, cor e movimento, supõe aprendizagem como processo intrínseco que requer elaboração interna do aprendiz. Aprender a aprender é demais fundamental do que acumular grandes quantidades de cenários; permite a variedade e manipulação efetiva de materiais didáticos pelos educandos. Ênfase no jogo, descontração, prazer. Enfatiza a avaliação qualitativa, a auto-avaliação, a discussão de critérios de avaliação com os educandos.

13) Relação Educação-sociedade – A concepção liberalista de Educação é coerente com o moderno capitalismo que propõe a livre iniciativa individual, adaptação dos trabalhadores às situações mutáveis, criatividade, relações humanas, harmonia, competitividade. Essa concepção de Educação é conveniente para o sistema capitalista de sociedade por que:

a) Contribui com a manutenção da estrutura de classes sociais quando realiza a elitização do saber, de dois modos:

- Organizando o ensino de modo a desfavorecer o prosseguimento da escolarização dos mais pobres: o mundo da escola é o mundo burguês no visual, na linguagem, nos meios, nos fins. A Escola vai selecionando os mais “capazes”. Os outros vão sutilmente se mantendo nas baixas camadas de escolaridade. A pirâmide escolar também contribui, portanto, com a reprodução contínua da pirâmide social.

- Defendendo a livre privatização do ensino que resulta na dupla escolarização: uma para elite (com meios modernos e sofisticados de ensino) e outra escola pobre “popular”.

b) Inculca a concepção burguesa de mundo, de modo predominante, divulgando sua ideologia por meio do discurso explícito e implícito (na fala das autoridades, nos textos de leitura, nas atitudes manifestas). Veicula conteúdos idealizadores da realidade, omitindo questionamentos críticos desveladores do social real.

c) Seu projeto de mudança social é reformista e acredita na mudança social sem conflito, não levando em consideração as contradições reais geradas pelo poder burguês. Quando fala em mudança social, acredita que esta se processa das partes para o todo: mudam as pessoas, as instituições, a sociedade.

14) Contradição básica – Ao contestar o autoritarismo, a opressão e ressaltar a livre expressão e os direitos do ser humano, a Educação liberalista abre espaço para que seja possível, inclusive, a ultrapassagem de si própria em sua nova pedagogia que rejeita os seus pressupostos ideológicos, e construa outros pressupostos com nova concepção de mundo, de sociedade, de homem. O liberalismo pedagógico torna possível essa ultrapassagem, mas não a realiza.

III) Concepção Técnico-burocrática da Educação

1) Origem histórica – Esta concepção é também conhecida como concepção tecnicista. Penetrou nos meios educacionais a partir de meados do séc. 20 (1950) com o avanço dos modelos de organização empresarial. Representa a introdução do modelo capitalista empresarial na escola.

2) Concepção de Homem – É um ser condicionado pelo meio físico-social.

3) Ideal de Homem – É o homem produtivo e adaptado à sociedade.

4) Educação – É modeladora, modificadora do comportamento previsto. Educação é adaptação do indivíduo à sociedade.

5) Escola – Deve ser uma comunidade harmoniosa. Todo problema deve ser resolvido administrativamente. O administrativo e o pedagógico são departamentos separados.

6) Educador – É um especialista, já possui o saber. Quem possui saber são os cientistas, os especialistas. Esses produzem a cultura. Esses é que deverão comandar os demais homens. Eles produziram a teoria e é esta que vai dirigir a prática. Os especialistas é que devem planejar, decidir e levar os demais a cumprirem as ordens e a executarem o fazer pedagógico. A equipe de comando técnico deve fiscalizar o cumprimento das ordens.

7) Relação interpessoal – Valoriza a hierarquia, a ordem, a impessoalidade, as normas fixas e precisas, o pensamento convergente, a uniformidade, a harmonia.

8) Conteúdo – Supervaloriza o conhecimento técnico-profissional, enfatiza o saber pronto, que provém das fontes culturais estrangeiras superdesenvolvidas.

9) Procedimento pedagógico – Enfatiza a técnica, o saber-fazer, sem discutir a questão dos valores envolvidos. Privilegia o saber técnico, os métodos individualizantes na obtenção do conhecimento. Enfatiza a objetividade, a mensuração rigorosa dos resultados, a eficiência dos meios para alcançar o resultado final previsto. Tudo é previsto, organizado, controlado pela equipe de comando.

10) Disciplina – A indisciplina deve ser corrigida utilizando reforços de preferência positivos (recompensas, prêmios, promoções profissionais).

11) Relação Educação-sociedade – Nesta concepção de Educação, predomina a função reprodutiva do modelo social. As relações capitalistas se manifestam no trabalho pedagógico de modos diversos e complementares:

- Pela expropriação do saber do professor pelos “planejadores” ou pelos programas e máquinas importadas.
- Pela crescente proletarização do professor: arrocho salarial para manutenção de lucros.

- Pela contenção de despesas e de investimentos na qualidade de ensino e na formação do educador, buscando gastos mínimos e lucros máximos para os proprietários da instituição.
- Pela preocupação exclusiva com a formação técnico-profissional necessária à mão-de-obra coerente com as exigências do mercado de trabalho.
- Pela apropriação capitalista do “exercício de reserva” profissional.
- Pelo uso da tecnologia a serviço do capital: redução da mão-de-obra remunerada.

12) Contradição básica – Há bases materiais, concretas que sustentam a concepção técnico-burocrática de Educação. Mas a própria dominação gera o seu contrário: a resistência, a luta. A proletarização do professor tem sido a base material que tem levado a categoria dos docentes a sair de seus movimentos reivindicatórios corporativistas para unir suas forças à dos proletários. A luta do educador é mais ampla: do nível da luta interna na instituição escolar e junto à categoria profissional à luta social contra o sistema que tem gerado essa Educação.

IV) Concepção Reprodutivista da Educação

1) Origem histórica – Esta concepção é resultado de estudos materialistas dialéticos que compreendem que as relações humanas e sociais estão determinadas pela infraestrutura, ou seja, pelas relações de produção que predominam no modelo econômico. Esta análise foi bastante difundida na década de 60.

2) Concepção de Homem – O homem ou mulher na sociedade capitalista é um ser explorado para garantir a manutenção do modelo. Sem exploração o modelo econômico não se mantém.

3) Ideal de Homem – O homem liberto da dominação exploradora, capaz de organizar-se de modo a garantir os interesses coletivos. Tal ideal só poderia ser atingido se antes fossem atingidos os ideais proletários.

- 4) Educação – A Educação é reprodutora das relações de exploração, onde o ensino representa a “violência simbólica”.
- 5) Escola – Está comprometida com os interesses dominantes, sendo considerada um aparelho ideológico do Estado.
- 6) Educador – É um ser explorado, também submetido às relações de exploração.
- 7) Relação interpessoal – Reproduz o modelo ideológico.
- 8) Conteúdo – Representa violência simbólica, por trazer consigo a ideologia dominante. Serve apenas para formar o Capital Cultural.
- 9) Procedimento pedagógico – Não propõe modelo educacional, por considerar impossível romper o vínculo de dominação ao qual a escola serve.
- 10) Disciplina – É considerada como estratégia para submeter os explorados à ordem preestabelecida.
- 11) Relação Educação-sociedade – A sociedade está dividida em classes sociais e a Educação está a serviço da classe dominante. Tal relação só seria modificada se o modelo econômico fosse revolucionário.
- 12) Contradição básica – Ao considerar que a Educação é um aparelho ideológico do Estado, permite que seja identificado o conteúdo ideológico que garante a hegemonia dominante. Contudo nega a possibilidade de transformação por meio do conhecimento. Se não é possível provocar transformações utilizando apenas o pensamento, acaba desconsiderando a possibilidade de promover ações transformadoras através da análise crítica da condição exploradora em que os sujeitos se encontram.

V) Concepção Dialética da Educação

- 1) Conceito da Dialética – A dialética é uma Filosofia, porque implica uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo. É também um método de conhecimento. Na Grécia antiga a dialética significava “arte do diálogo”. Desde suas origens mais antigas a dialética estava relacionada com as discussões sobre a

questão do movimento, da transformação das coisas. A dialética percebe o mundo como uma realidade em contínua transformação. Em tudo o que existe há uma contradição interna. Por exemplo, numa sociedade há forças conservadoras interessadas em manter o sistema social vigente, e há forças emancipadoras. Essas forças são interdependentes e estão em luta. Essa luta força o movimento, a transformação de ambos os termos contrários em um terceiro termo. No terceiro termo há superação do “estar sendo” anterior.

2) Condições históricas – A dialética é muito antiga, podendo ser reportada a sete séculos antes de Cristo. Sócrates (469-399 a. C.) é considerado o maior dialético grego. No século 19, Hegel e Karl Marx revivem a dialética, e a partir deles novos autores têm retomado e ampliado a questão da dialética. A dialética como fundamentação filosófica e metodológica da Educação existiu desde os tempos antigos, mas não como concepção dominante. Prevaleceu ao longo da História uma concepção tradicionalista e metafísica de Educação (Metafísica – teoria abstrata, desvinculada da realidade concreta, como uma visão estática de mundo). Essa concepção tradicional correspondia ao interesse das classes dominantes, clero e nobreza, de impedir transformações. Como as transformações radicais da sociedade só interessam às classes desprivilegiadas, compete a estas a retomada da dialética. Assim é que o projeto pedagógico da classe trabalhadora foi elaborado por ocasião da revolta dos trabalhadores na França (“Comuna de Paris”, 1871), esmagada rapidamente pelo poder burguês. O projeto pedagógico da classe trabalhadora é hoje revivido na luta dos trabalhadores em vários pontos do mundo. A concepção dialética de Educação supõe, pois, a defesa e a luta pelo direito da classe trabalhadora à Educação, e mais ainda, a participação na luta pela mudança radical das suas condições de existência. A Educação dialética sempre foi reprimida pelo poder dominante, mas, resistindo aos obstáculos, ela vai conquistando espaço. Ainda não está estruturada, está se fazendo. A todo educador progressista-dialético uma tarefa se coloca: a de contribuir com essa construção; sistematizar a teoria e a prática dialética de educação.

3) Conceito de Homem – O homem é sujeito, agente do processo histórico “A história nos faz, refaz e é feita por nós continuamente”. (Paulo Freire)

4) Ideal de Homem – A educação dialética visa à construção do homem histórico, comprometido com as tarefas do seu tempo: participar do projeto de construção de uma nova realidade social. Busca a realização plena de todos os homens e acredita que isso não será possível dentro do modelo capitalista de sociedade. Sendo assim, se coloca numa perspectiva transformadora da realidade. O homem dessa outra realidade não será mais o homem unilateral, excluído dos bens sociais, exploração no trabalho, mas será um homem novo, o homem total: “É o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidade, a uma totalidade de possibilidade de consumo e gozo, podendo usufruir bens espirituais e materiais”. (Moacir Gadotti)

5) Educação – Numa sociedade de classes, a educação tem uma função política de criar as condições necessárias à hegemonia da classe trabalhadora. Hegemonia implica o direito de todos participarem efetivamente da condução da sociedade, poder decidir sobre sua vida social; supõe direção cultural, política, ideológica. As condições para hegemonia dos trabalhadores passam pela apropriação da capacidade de direção. A Educação é projeto e processo. Seu projeto histórico é explícito: criação de uma nova hegemonia, a da classe trabalhadora. O ato educativo cotidiano não é um ato isolado, mas integrado num projeto social e global de luta da classe trabalhadora. A Educação Dialética é processo de formação e capacitação: apropriação das capacidades de organização e direção, fortalecimento da consciência de classe para intervir de modo criativo, de modo organizado, na transformação estrutural da sociedade. “Essa educação é libertadora na medida em que tiver como objetivo a ação e a reflexão consciente e criadora das classes oprimidas sobre seu próprio processo de libertação”. (Paulo Freire)

6) Concepção metodológica básica – Prática - Teoria - Prática

- a. Partir da prática concreta: perguntar, problematizar a prática. São as necessidades práticas que motivam a busca do conhecimento elaborado. Essas necessidades constituem o problema: aquilo que é necessário solucionar. É preciso, pois, identificar fatos e situações significativas da realidade imediata.
- b. Teorizar sobre a prática: ir além das aparências imediatas. Refletir, discutir, buscar, conhecer melhor o tema problematizado, estudar criativamente.

- c. Voltar à prática para transformá-la: voltar à prática com referências teóricas mais elaboradas e agir de modo mais competente. A prática é o critério de avaliação da teoria; ao colocar em prática o conhecimento mais elaborado, surgem novas perguntas que requerem novo processo de teorização, abrindo-nos ao movimento espiralado da busca contínua do conhecimento.

7) Conteúdos e procedimentos pedagógicos – A Educação Dialética luta pela escola pública e gratuita. Uma escola de qualidade para o povo. Para assumir a hegemonia, a classe trabalhadora precisa munir-se de instrumentais: apropriação de conhecimento, métodos e técnicas hoje restritos à classe dominante. Implica a apropriação crítica e sistemática de teorias, técnicas profissionais; o ler, escrever e contar com eficiência e, mais ainda, apropriar-se de métodos de aquisição, produção e divulgação do conhecimento: pesquisar, discutir, debater com argumentações precisas, utilizar os mais variados meios de expressão, comunicação e arte. A Educação Dialética enfatiza técnicas que propiciem o fazer coletivo, a capacidade de organização grupal, que permitem a reflexão crítica, que permitem ao educando posicionar-se como sujeito do conhecimento. Busca, a partir da realidade dos educandos, suas condições de “partida” e interfere para superar esse momento inicial. Avalia continuamente a prática global, não apenas os conteúdos memorizados. O aluno é também o sujeito da avaliação. A avaliação serve para diagnosticar, evidenciar o que deve ser mudado.

8) Escola – É lugar de contradição numa sociedade de classes, a força contrária em luta. Para a Educação Dialética, a escola não deve ser uma sociedade ideal em miniatura. Ela não esconde o conflito social. O conflito deve ser pedagogicamente codificado (não cair nas “leis da selva”), deve ser evidenciado para ser enfrentado e superado. A escola deve preparar, ao mesmo tempo, para a cooperação e para a luta.

9) Educador – O professor dialético assume a diretividade, a intervenção. O professor deve ser mediador do diálogo do aluno com o conhecimento e não, o seu obstáculo. O professor não se faz um igual ao aluno, assume a diferença, a assimetria inicial. O trabalho educativo caminha na direção da diminuição gradativa dessa diferença. Dirigir é ter uma proposta clara do trabalho pedagógico. É propor, não impor.

10) Relacionamento interpessoal e disciplina – A Educação Dialética valoriza a seriedade na busca do conhecimento, a disciplina intelectual e o esforço. Questiona reduzir a aprendizagem ao que é apenas “gostoso”, prazeroso em si mesmo. Busca resgatar o lúdico: trabalho com prazer, momento de plenitude. Valoriza o rigor científico que não é incompatível com os procedimentos democráticos. Um não exclui o outro. Nega o autoritarismo e o espontaneísmo. Reconhece que o uso legítimo da autoridade do educador se faz em sintonia com a expressividade e a espontaneidade. A disciplina (regras de comportamento) é algo que se constrói coletivamente. Valoriza a afetividade no encontro interpessoal, sem a chantagem ou exploração do afetivo, mas não basta amar, compreender e querer bem o educando. O amor deve aliar-se à competência profissional, iluminada por um compromisso político claro.

6. RESGATANDO AS REFERÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS QUE FUNDAMENTAM A PROPOSTA DE AÇÃO EDUCATIVA DO PROGRAMA INTEGRAÇÃO AABB COMUNIDADE

Graziela Santos Graciani¹⁴

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (Paulo Freire)

Nosso intuito neste texto é o de resgatar as referências político-pedagógicas que fundamentam e instrumentalizam a ação educativa do Programa Integração AABB Comunidade. Essa necessidade se apresenta a todos nós, envolvidos com o Programa – coordenadores, educadores, gestores, assessores e demais parceiros, como gerentes do banco, presidentes de AABBs e representantes dos parceiros locais.

As demandas que surgem no cotidiano do Programa exigem da equipe pedagógica e administrativa respostas em tempo real. Por esta razão, necessitamos realizar um processo constante de ressignificação¹⁵ da nossa prática, refletindo a partir da concepção de Educação e de mundo adotada neste projeto.

Para iniciarmos esta reflexão, é importante situarmos três aspectos fundamentais do Programa Integração AABB Comunidade:

- Assumimos como diretriz de atuação educativa a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia dos Direitos.
- Temos como principal perspectiva a complementaridade educacional.
- Articulamos nosso trabalho a partir da parceria com a família, a escola e a comunidade.

Paulo Freire, nosso grande mestre orientador, concebia a Pedagogia Libertadora como processo de intervenção educativa política, cujo principal objetivo era o de promover o exercício da cidadania. No Programa Integração AABB Comunidade, este também é o nosso objetivo – possibilitar que educadores e

¹⁴ Pedagoga, Educadora Social do NTC da PUC/SP e Assessora Técnica do PRONASCI/Protejo no município de Campinas/SP.

¹⁵ Na teoria da comunicação geral, um signa somente possui significado em termos de filtros ou contexto no qual se manifesta. A partir da ressignificação, podemos aprender a pensar de outro modo sobre as coisas, ver novos pontos de vista ou levar outros fatores em consideração. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Ressignifica%C3%A7%C3%A3o>).

educandos, ao interagirem, possam ir se transformando mutuamente, se conscientizando de si e do mundo, trocando conhecimentos e ampliando suas compreensões da realidade.

Romão (1996), ao se remeter à obra *Pedagogia do Oprimido*, ressalta que é preciso substituir o modo de reflexão mágica ou alienada por uma forma de apreensão da realidade crítico-dialética, para que ocorra a conscientização acerca de como se produzem os mecanismos ideológicos na sociedade de classes. Embora o ato pedagógico implique relação, de certo modo, hierarquizada, Paulo Freire potencializa o ir e vir da prática pedagógica como a possibilidade, por meio da reflexão, de desvelar, no contexto sócio-histórico, as alternativas de práticas educativas compromissadas com a libertação do homem.

Assim, o processo educativo é muito mais do que o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas. É, pois, o desenrolar de uma ciranda em que educadores e educandos afloram seus afetos, pensamentos e criticidade e vão, progressivamente, refletindo, problematizando e transcendendo suas visões de mundo, de ser humano, da sociedade, dos direitos, entre outras. Nesse sentido, a tomada de consciência das relações de opressão presentes na sociedade conduz homens e mulheres, meninos e meninas, a uma participação ativa e, portanto, cidadã, nos seus contextos e cotidianos.

Herbert (2010) confirma: “A cidadania em Freire é compreendida como apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação” (p. 67).

A Educação, por consequência, jamais é neutra.¹⁶ Tem, sim, cunho político, está imbuída de intenção pedagógica, imbricada de ações e projeções transformadoras da realidade social. Constrói conhecimento, com vistas a impactar e modificar as estruturas e relações sociais opressoras. Segundo o próprio Paulo Freire, o objetivo da Educação é: “ler o mundo para poder transformá-lo”. Nesse sentido, ao pensar, planejar e executar nossas atividades pedagógicas dentro do Programa Integração AABB Comunidade, nossa posição política transformadora da realidade social está estritamente definida.

¹⁶ Segundo o Dicionário Aurélio on-line, neutro é “que ou aquele que não toma partido entre as forças beligerantes, entre pessoas ou nações antagônicas”, isto é, contrárias. No contexto apontado neste texto, a Educação jamais é neutra, pois está sempre a serviço de certa ideologia. Cabe a nós, educadores sociais comprometidos com a transformação da realidade social, analisarmos a conjuntura e apontarmos a serviço de que ou de quem estão nossas práticas educativas e nossa Concepção de Educação.

Nossa concepção de Educação segue também os princípios e valores da Pedagogia dos Direitos,

dos Direitos, pois pretende, a partir das experiências promovidas dentro ou fora dos clubes das AABB, assegurar, promover e defender os 13 direitos fundamentais¹⁷ das crianças e adolescentes estabelecidos no Estatuto.

Desse modo, é nossa responsabilidade e nosso compromisso político-pedagógico, enquanto equipe que estrutura e orienta o Programa, oferecer possibilidades de garantia dos direitos pessoais e sociais por meio da criação de oportunidades promotoras do desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social das crianças e adolescentes do nosso Brasil em condições de liberdade e dignidade.

Na prática, a Pedagogia dos Direitos se traduz em cada uma das ações desenvolvidas com as crianças e adolescentes do Programa. Está presente nas atividades propostas que promovem criatividade e afeto, nos exercícios vividos que desenvolvem habilidades motoras e cognitivas, nos vínculos construídos e aprofundados, nas trocas realizadas, isto é, estamos assegurando os 13 direitos fundamentais em todos os momentos vivenciados na relação com nossos (as) educandos (as).

Podemos dizer então que o Programa Integração AABB Comunidade articula Pedagogia Libertadora e Pedagogia de Direitos, pois efetiva concretamente o sentido e o significado de cidadania para todos os envolvidos no processo educativo ao oferecer práticas e exercícios críticos e criativos de pensar e repensar as relações, ou seja, quando assegura aos participantes o direito de interpretar e analisar a realidade de forma crítica, criativa, reflexiva e participativa; quando faz emergir no coletivo a percepção e a consciência das situações de ambiguidade da sociedade contemporânea e quando essa percepção fomenta, nos indivíduos, a necessidade de participarem nos diversos espaços sociais que promovem transformações.

É muito importante salientar o caráter de complementaridade educacional que o Programa se propõe a oferecer. Essa perspectiva se funda nas contribuições que as atividades e diferentes modalidades propostas desencadeiam nos educandos.

¹⁷ Os 13 direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes são: direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização e proteção no trabalho, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Assim, nossa meta é contribuir para que os momentos vividos dentro do Programa possam impactar em mudanças de comportamento e mentalidade nos outros espaços sociais em que estão nossos meninos e meninas.

Esse paradigma de complementaridade educacional propaga o caráter preventivo do Programa Integração AABB Comunidade, na medida em que compreendemos que as ações educativas desenvolvidas promovem a Proteção Integral das crianças e adolescentes do projeto. Ocorre que além de promover o direito à vida, à liberdade e à dignidade, assegurar o direito de brincar, ter lazer e acesso ao esporte, o respeito à cultura do educando, entre outros, os conhecimentos construídos e adquiridos processualmente a partir das práticas realizadas nas oficinas, contribuem para que os educandos cresçam, amadureçam e emancipem questões pessoais relacionadas aos seus sonhos e metas, às suas famílias e comunidades e às explicações e diferentes leituras do mundo que os mesmos fazem.

Desse modo, as diversas áreas e as múltiplas atividades e linguagens que compõem o Programa – desenho, história em quadrinhos, pintura, artesanato, poesia, teatro, dança, música, violão, teclado, coral, modalidades esportivas, saúde e higiene, entre outras¹⁸ – mais do que o desenvolvimento de habilidades e capacidades motoras, cognitivas e afetivas, possibilitam aos educandos exercícios que colaboram para as vivências em grupo, para a solução de situações de conflito, a socialização de pensamentos e sentimentos, a aprendizagem de novos valores e perspectivas, a assunção de atitudes, comportamentos e responsabilização ética referenciadas no horizonte dos valores e princípios que protegem e promovem a vida.

A complementaridade educacional, portanto, se revela pelo seu caráter de ampliação dos horizontes existenciais desses educandos, já que vai além dos conteúdos escolares específicos ou da execução de reforço escolar dentro do Programa. É, sim, um exercício de cidadania ativa, em que os maiores protagonistas são os próprios educandos, na medida em que vão se emancipando nas relações pessoais, sociais, políticas, culturais e comunitárias estabelecidas.

¹⁸ Vale lembrar que as atividades oferecidas em cada Programa estão diretamente relacionadas às condições de infraestrutura dos clubes AABBs e dos recursos humanos concedidos pelos parceiros locais.

Assim, a compreensão de complementaridade educacional se amplia como uma oportunidade de significar a vida e suas relações a partir da interação com o mundo, da conscientização micro e macro do seu universo existencial, fomentando em todos os envolvidos com o Programa uma visão de mundo focada na humanização, nos direitos humanos, na solidariedade e na justiça social.

Para que essa jornada pedagógica seja efetivamente uma trilha de sucesso e possamos, de fato, impactar os meninos e meninas do Programa Integração AABB Comunidade é necessário lançar mão da parceria com as famílias, escolas e comunidades das quais nossos educandos são oriundos. Esse é um desafio a mais para ser incorporado e superado no nosso cotidiano educativo diretamente afetado pela adesão e participação ou não dos segmentos citados.

Esse é um tripé estratégico do Programa, sem o qual não atingiremos os objetivos estabelecidos. Precisamos fortalecer o contato entre os agentes do Programa e as famílias, escolas e comunidades, para impelir mudanças reais nos educandos e na sociedade como um todo. Familiares, membros das escolas e das comunidades precisam conhecer a proposta do Programa e, mais que isso, é preciso assegurar a participação e contribuição dos mesmos dentro dos clubes das AABB, nas reuniões pedagógicas, no Conselho Deliberativo Participativo, nos eventos realizados com eles e para eles e nas próprias oficinas pedagógicas.

É um trabalho de sedução das famílias, escolas e comunidades, para que estes apoiem as iniciativas do Programa, já que os maiores beneficiados por essa aliança são os próprios educandos. Apoiar a partir de uma compreensão aprofundada da proposta político-pedagógica do Programa, isto é, empoderar famílias, escolas e comunidades da magnitude deste projeto e dos impactos sociais que ele pode vir a promover nas relações sociais.

O conceito de empoderamento em Paulo Freire (SCHIAVO e MOREIRA, 2005) compreende que o educador, a pessoa, o grupo ou a instituição empoderada é aquela que, ao ler a realidade de forma crítica, realiza mudanças e ações que a levam a evoluir e a se fortalecer. Implica conquista, avanço e superação daquele que se empodera – exige que sejamos sujeitos do processo de nós mesmos. Ao fortalecermos nossa relação com as famílias, escolas e comunidades, transmitindo e nos empoderando do Programa junto com elas, estaremos formando uma grande equipe, a fim de realizar juntos os objetivos deste trabalho pedagógico, estabelecendo princípios e critérios coerentes com os pressupostos do Programa, além de metas comuns e palpáveis nesta parceria.

Precisamos, pois, sensibilizar esses pais, mães, avós, tios, irmãos e responsáveis, coordenadores pedagógicos, professores, inspetores, vigias e merendeiras, donos de padarias, lojas, mercados, vendas, oficinas mecânicas, representantes das associações de bairros ou dos movimentos de juventude, Conselheiros Tutelares, de Direitos, da Cultura ou do Esporte, secretarias municipais, dentre tantos outros segmentos que reconhecidamente podem ser nossos parceiros e protagonistas da ação educativa.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico deixa de ser somente intervenção para os nossos educandos e com eles. Amplia suas possibilidades num movimento em cadeia, pois nossos parceiros estarão intervindo não apenas com nosso público participante, mas com crianças e adolescentes da municipalidade. Esse aspecto possibilita o exercício da cidadania ativa e participativa, junto com os segmentos que compõem nosso tripé estratégico, possibilitando a todos nós, gestores, educadores, educandos, parceiros, famílias, escolas e todos os demais envolvidos, atuarmos como protagonistas de uma nova história para a infância e juventude em nosso país.

Essa possibilidade avança e transcende as perspectivas político-pedagógicas do Programa Integração AABB Comunidade, pois evidencia o caráter da nossa trajetória de luta política enquanto educadores sociais, não por um programa de governo que atenda algumas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade pessoal e social, e sim, por uma política de Estado que possa de fato promover atenção integral a nossas crianças e adolescentes.

Encerramos nossa reflexão afirmando que o Programa Integração AABB Comunidade, presente em quase 400 municípios do Brasil, atendendo 52.000 crianças e adolescentes nas dependências das AABBs, vem contribuindo de forma diferenciada para a construção da cidadania desses educandos, pois desde a sua consolidação vêm possibilitando a criação e a construção de conhecimentos de forma crítica, criativa, reflexiva e participativa, referendando o Estatuto da Criança e do Adolescente, complementando as atividades educacionais, articulando e promovendo a participação das famílias, escolas e comunidades envolvidas, colaborando com a civilidade e com a implantação de novas políticas públicas.

Referências bibliográficas

HERBERT, Sérgio Pedro. Definição de Cidadania. In: **Dicionário Paulo Freire**. Danilo R. Streck, Euclides Redin e Jaime José Zitzkoski (orgs.). 2ª. ed. revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ROMÃO, José Eustáquio. Eterna demanda do reencontro. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996, p. 246-248.

SÊDA, Ed e SÊDA, Edson. **A criança, o índio, a cidadania**. Estatuto da criança e do adolescente comentado para os cidadãos das comunidades urbanas, rurais e indígenas. Rio de Janeiro: Edição Adês, 2005.

SCHIAVO, Marcio R. e MOREIRA, Eliesio N. **Glossário Social**. Rio de Janeiro: Comunicarte, 2005.

7. PEDAGOGIA SOCIAL: A FORMAÇÃO DO CIDADÃO E O EDUCADOR SOCIAL COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO

Prof^a. Dr^a. Maria Stela Santos Graciani

Sabemos que o cotidiano das crianças e adolescentes que vivem permanentemente em situação de risco pessoal e social caracteriza-se e define-se a partir de elementos que vão além das adversidades próprias das circunstâncias sociais. A paulatina perda de normas e limites adquiridos no ambiente familiar e comunitário das pessoas que estão em situação de exclusão social cria formas de resistência e subsistência para dar conta desse cotidiano. Ou melhor, a situação de risco pessoal e social das crianças e dos adolescentes faz com que os mesmos criem formas de resistência, de sobrevivência e de subsistência por meio de estratégias, regras, linguagem e estilos de vida diversificados.

Esse ambiente, mais complexo do que qualquer outro, cria modalidades de trabalho, de relações e de vínculos diferenciados. É nesse sentido que as relações com os diversos atores, por exemplo, os policiais, os transeuntes, os vendedores ambulantes ou os educadores sociais, geram um ambiente complexo e de difícil compreensão, exigindo muita sensibilidade para a construção do vínculo com as pessoas que estão nessa situação, especialmente com as crianças e adolescentes. Somente após a construção do vínculo¹⁹ é que podemos pensar num resgate da identidade e da cidadania.

Uma pedagogia adequada não passa somente pela inserção no serviço público que foi negado. Por exemplo, a simples matrícula na escola não garante a frequência de crianças e adolescentes. O mesmo acontece em relação aos abrigos, às oficinas geradoras de renda, à iniciação ao trabalho, ou em relação às casas comunitárias. É necessário mais do que a inserção no serviço, porque se trata da construção de uma sociabilidade que permita o educando lidar com as contradições do sistema que o expulsou tornando-o um sujeito transformador do *status quo*. Notamos, portanto, que a ação pedagógica deve ir muito além do restabelecimento dos vários direitos que lhes foram violados, justificando, portanto, uma Pedagogia social para seu atendimento.

¹⁹ Entendemos por vínculo a relação profunda e significativa entre as pessoas que interagem reciprocamente.

A execução competente, organizada e consequente da Pedagogia Social em programas emergenciais e complementares, adequada à situação desses meninos (as), permitirá efetivamente o acesso aos outros serviços que lhes foram negados. E, mais ainda, a um novo projeto de vida.

As medidas propostas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA não bastam por si só. Falta uma etapa prévia, um atendimento inicial altamente intensivo e específico aos meninos (as) desgastados física, mental e moralmente pela vida. Somente a partir de então, é que poderemos apoiar a emancipação cidadã pela criação de vínculos que facilitem o resgate da autoestima, da autovalorização e da autoconfiança que são condições fundamentais do que estamos denominando Pedagogia Social.

Nesse processo, a “conquista” e a “sedução” dos meninos (as) devem prever procedimentos, metodologias e estratégias cautelosas, selecionadas a partir do diagnóstico específico de cada criança e da grupalização (movimento de organização do grupo) a que pertence, e, principalmente, a partir do diagnóstico do grau de desgaste de cada um. Tudo isso, sem lesar, ferir ou violar o “espaço vital” do educando. Pois, esse “espaço vital”, circunscrito pelos limites imaginários do entorno existencial da grupalização e do menino (a), constitui-se como ponto de partida fundamental para a construção e o estabelecimento do vínculo educador/educando.

A Pedagogia Social é um trabalho, acima de tudo, de conquista e de afeto,²⁰ que permitirá a permanência dos meninos pelo “desejo” de pertencerem, de serem considerados, de serem ouvidos, de poderem expressar seus anseios e angústias. Esses momentos, profundamente presentes no conflito, são as reais possibilidades de emancipação e engajamento dos meninos (as) em um novo projeto de vida.

A ação do Educador Social é um exercício prático de delinear regras, normas e limites que favoreçam a compreensão e aprendizagem de como viver em comunidade, “com-idade”. Esse é um processo educativo, árduo e muito conflituoso, à medida que é transpassado pelo autoritarismo e por fatores de exclusão, pela prática vivida e experimentada durante toda a existência do educando. A flexibilização das regras é feita pelo educador social, que vai problematizando concretamente, com exemplos do cotidiano, as diferenças entre inclusão e exclusão, não só nos aspectos conjunturais, mas, principalmente, estruturais. Assim, o grupo vai caminhando na construção coletiva de regras que vão sendo geradas pelos próprios participantes e que deverão ser assumidas conscientemente por todos.

²⁰ Definimos afeto como a capacidade de afetar o outro e ser afetado

A adesão voluntária para permanecer no processo educativo é sempre estimulada conscientemente pelos educadores sociais, sem nenhum tipo de farsa, artimanha ou engodo, pois os meninos (as), com muita facilidade e discernimento, detectam esse jogo e rechaçam o educador que se utiliza de tais procedimentos, dificultando ou impedindo a erradicação desse fenômeno.

Um dos objetivos fundamentais da Pedagogia Social é exatamente o de estimular as crianças e adolescentes a discutirem, entenderem e aceitarem, de forma digna, as regras e os limites necessários ao exercício da cidadania. Essa preparação para o rompimento com as práticas, ideias e sentimentos nocivos e desgastantes vai paulatinamente ganhando espaço e possibilitando-lhes a construção de um novo projeto de vida.

Este momento da relação pedagógica é caracterizado pela transitoriedade, pela retomada do equilíbrio fisiológico e emocional. Com isso, o educando apresenta-se com uma redução considerável no nível de irritabilidade, de agressividade, de violência, de intolerância e frustrações. Assim, podemos pressupor o estímulo à (re) construção da identidade, da autoimagem e da autoestima positivas,²¹ da capacidade de lidar com limites, regras e deveres da vida em sociedade, ou seja, organizando as condições educativas favoráveis à manifestação das potencialidades criativas, afetivas, intelectuais e morais dos meninos (as).

Os princípios pedagógicos balizadores dessa Pedagogia Social pressupõem coerência, pertinência e eficácia, devendo ser realizados a partir da práxis.²² Ou seja, cremos que a criança e o adolescente de rua são os sujeitos do processo educativo, em que o educador deve favorecer a construção de consciência crítica sobre a realidade circunstancial que os educandos vivenciam, assim como dos compromissos que devem assumir consigo e com os Educadores Sociais, no sentido de reconstruírem a sua própria trajetória de vida e de descobrirem as potencialidades de cada um. Para tanto, é necessário criar um clima de confiança, dignidade e respeito, construído a partir do relacionamento dentro da equipe multiprofissional de educadores, entre esta e os meninos (as) e entre os próprios meninos (as). A ação pedagógica é vista como um processo de construção de conhecimentos, simultaneamente individual e coletivo, com a crença na emancipação intrínseca das crianças e adolescentes desgastados pela vida em risco pessoal e social.

²¹ Entendemos por auto-estima a capacidade de gostar de si próprio, valorizando minimamente suas elaborações e construções pessoais e sociais.

²² Definimos práxis como sendo o exercício de partir da realidade onde se atua, sistematizando a experiência e voltando para ela com possibilidade de transformá-la.

A Pedagogia Social apresenta características especiais, porque os seus destinatários, crianças e adolescentes que vivem em risco de abandono familiar e/ou social, estão numa condição mais ainda peculiar de pessoa em desenvolvimento. Parte deles é negligenciada pela família, pela sociedade e pelo Estado, que não define políticas públicas adequadas. Essas crianças e adolescentes são maltratados, explorados e desorientados; a alimentação, inteiramente alterada; sem disciplina, limites e, principalmente, referências (modelos de sociabilidade); e sem critérios para a convivência social. Trata-se, pois, de uma pedagogia que busca despertar as potencialidades intrínsecas de emancipação que está em todo ser humano e que, nesses meninos (as), uma história de vida repleta de violência e exclusão nos impede de identificar.

A Pedagogia Social precisa, em caráter imprescindível, portanto, de dois requisitos fundamentais para sua eficácia: de um lado, uma equipe interdisciplinar competente; e, de outro, a garantia da flexibilidade pedagógica, a fim de assegurar uma prática educativa ininterrupta e de alta qualidade pedagógica. Nesse sentido, o educador social precisa de algumas características essenciais, muito mais de personalidade do que técnico-profissionais, embora as duas sejam fundamentais. As primeiras referem-se principalmente à dimensão relacional, isto é, às qualidades e habilidades pessoais na relação com o outro; as segundas, por sua vez, às habilidades e conhecimentos (competência) sobre determinadas áreas, pessoas ou processos específicos e globais, tanto na reflexão quanto na ação e no desempenho com os grupos. É no corpo a corpo, é no olho no olho cotidiano com esses meninos (as) que se pode revelar o acolhimento, o compromisso, a paciência e a competência, assim como os preconceitos, impaciências, rejeições ou rigidez comportamental ou perceptiva que inabilitam o educador a participar de uma Pedagogia Social desse tipo. Nesta, é considerada como fundamental a adesão efetiva ao árduo processo educativo da proposta pedagógica, a ausência de preconceito e discriminação racial e social em relação a crianças e adolescentes desgastados; a crença autêntica e comprometida na emancipação; a empatia real pelos meninos (as) e um potencial de afetividade equilibrada e sem dependência, gerando respeito, confiança e segurança na criança e no adolescente; a percepção aguçada das diferentes circunstâncias do processo pessoal e grupal em relação à emancipação, a abertura e a flexibilidade sincera e permanente à escrita do menino (a); a capacidade de agir com autoridade, diferente de autoritarismo; a compreensão e o espírito de justiça, o espírito democrático, diferente de democratismo e

permissividade; a criatividade, a crítica e o espírito participativo para lidar com situações emergentes, originais e individualizadas; saber administrar e lidar com conflitos individuais ou coletivos, a disponibilidade e a disposição permanente ao aprendizado, à retificação, à revisão e à releitura do processo educativo como processo avaliativo.

Logicamente que, ao longo do trabalho educativo desenvolvido com a Pedagogia Social, com meninos (as) da cidade e do campo, temos encontrado perfis que se aproximam e se distanciam desse paradigma. Por isso, sempre devemos rever os nossos paradigmas, sendo os cursos de formação, seminários e reuniões sistemáticas favorecedoras da reflexão e da ação.

A remuneração com isonomia dos educadores sociais vem sendo discutida e, ao longo desses anos, temos conseguido apoio e parceria com entidades governamentais e organizações não governamentais internacionais, que, por meio de convênios institucionais, dão um respaldo relativamente justo aos educadores sociais, em comparação aos padrões nacionais de remuneração a professores. Mas, esse aspecto ainda carece de aprofundamento e de busca de fundos para esse trabalho, por meio de formas alternativas e articuladas.

A proposta da Pedagogia Social está toda centrada na convicção, referendada pela prática corretamente orientada, de que é possível mudar as atitudes e os hábitos destrutivos, perturbadores e antissociais, desde que se criem as condições adequadas para esse trabalho pedagógico “árduo e sutil” (Makarenko, 1975).

A obra de reconstrução humana não é *fácil*, mas é possível desenvolver um novo projeto de vida, desde que essa reorganização baseie-se no desejo do menino (a) e na convicção do educador, tarefa inteiramente a nosso alcance, sem violência nem imposições.

1. Uma nova proposta pedagógica

Os desafios que encontramos para efetivar esse trabalho social são de várias naturezas: de um lado, são prenes de mudanças paradigmáticas, tanto em nível conceitual quanto em nível metodológico; de outro, o enfrentamento e a correlação de forças com atores sociais contraditórios, sem dizer dos impactos educativos colocados pelos próprios meninos (as), deixam-nos constantemente em “pasma pedagógico”.

No entanto, a partir da prática educativa desenvolvida, continuamos a construir coletivamente uma proposta pedagógica que tenta garantir principalmente o respeito à identidade cultural do menino (a), a partir da apropriação e da produção de conhecimentos relevantes e significativos para eles. De forma crítica, numa perspectiva de compreensão e transformação da realidade pessoal e social, estimula-se, pela dimensão lúdica, a curiosidade e a criatividade no aprender e no ensinar, por meio do trabalho coletivo dos participantes do projeto, da democratização das relações de poder, da interação comunitária com equipamentos governamentais ou não, sempre na direção da valorização e recriação da cultura popular.

Assumimos uma postura de respeito diante de cada grupalização de meninos (as): cada grupo é singular e único, tem suas peculiaridades, características, sistema de relações e estilo de vida particular. E é diante dessa singularidade grupal que tentamos garantir uma ação “curricular”, entendida numa perspectiva ampla, progressista e, principalmente, emancipatória, junto com todos os participantes do projeto, que tecem, ao longo dos processos, as ideias, as ações e a direção do que vamos desenvolver, logicamente, tendo o educador social como interlocutor das particularidades de seu grupo. Nesse sentido, os grupos de cada projeto são autônomos e independentes quanto ao alinhamento e ao contorno do que pretendem construir, elaborar e criar, dentro dos pressupostos teóricos e práticos indispensáveis que dão unidade à proposta educativa em curso.

Partimos do pressuposto de que a construção coletiva de conhecimento, em que todos dialogam sobre áreas de conhecimento diversificadas, favorece momentos de problematização e de sistematização interdisciplinar e transdisciplinar. A construção coletiva implementa a proposta pedagógica, à medida que se origina das necessidades específicas percebidas em cada grupo. Os projetos pedagógicos mais comuns têm sido: a alfabetização, o teatro, a música, o coral, a banda, a construção de brinquedoteca, o teatro de bonecos etc., sempre com caráter transitório, a fim de alavancar a criança ou o adolescente para outro projeto de vida e, principalmente, para a escola, a família e a comunidade de origem.

Dada a complexidade desse trabalho, exige-se que os educadores sociais estejam em permanente formação, pois ela é uma das faces do processo de construção da nova proposta pedagógica e da qualidade que almejamos. A formação deve pôr em prática o princípio ação–reflexão–ação, o que significa afirmar

que eles partem da discussão de sua prática, explicitam os seus pressupostos teóricos, aprofundam e avançam em fundamentos, reconstruindo sempre a prática, numa perspectiva de educação transformadora, com base no pensamento de Paulo Freire:

“[...] *a partir da prática concreta*, perguntando e problematizando a prática, supondo a identificação de fatos e situações significativas da realidade imediata [...]
 [...] *teorizar sobre a prática*, ir além das aparências imediatas, desvelar, refletir, discutir, estudar criticamente, buscando conhecer melhor o tema problematizado. Explicar é descobrir as causas e as leis das relações entre os fatos. A teoria sintetiza, relaciona os fatos num todo único [...]
 [...] *voltar à prática para transformá-la*, com referências teóricas mais elaboradas e agir de modo mais competente. Novas perguntas requerem novos processos de teorização, abrindo-nos ao movimento espiralado da contínua busca do conhecimento” (1990:5, grifos nossos).

A metodologia que assumimos, prática–teoria–prática, evidencia a maneira como concebemos a relação prática–teoria. Os referenciais teóricos não têm fins em si mesmos, são meios que servem para melhor compreendermos a prática.

É fundamental para o educador social buscar o aprofundamento do próprio referencial teórico, fazendo leituras do mundo e dos textos. Como diz Paulo Freire, adicionando informações, pesquisando novas produções científicas, confrontando as teorias de diferentes autores.

Nesse processo ativo e crítico, vamos constituindo a nossa própria síntese, um novo referencial teórico integrado, organizado e coerente, no processo dialético trabalhoso e permanente da construção/desconstrução, inclusão/exclusão, sempre em busca das leis universais da vida.

Nossa intervenção junto aos meninos (as) pretende ser “histórica, cultural e política”: Uma ação pedagógica inventada a partir da realidade de cada grupo partindo do conhecimento do educando e caminhando para sua superação e emancipação como sujeito do processo de construção do conhecimento (Freire, 1988:8).

2. Educador social: desafios e perspectivas

No processo de construção de conhecimento – que parte do educando, mas caminha na direção da superação e da emancipação –, o papel desempenhado pelo educador é fundamental. Sabemos que há uma distância razoável entre o

conhecimento atual portado pelo educando e o novo conhecimento ampliado que possa vir a ter. É exatamente nesse espaço, nesse limite, nessa mediação que entra a competência do educador.

Como afirma Paulo Freire:

“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, o homem se educa em comunhão” (1982:28).

É, pois, nessa “comun-união” que se estabelece o diálogo profícuo entre educador/ educando, em que ambos aprendem mutuamente e constroem conhecimento contextualizado, vinculado às condições de vida, com elos e conexões significativas. O sentido é o “discurso interior” que está subjacente na fala, nos gestos, na interpretação, na reconstrução da leitura que fazemos dos homens, da sociedade e do mundo. O “discurso interior” é sempre um “diálogo consigo mesmo” e com os outros. O discurso oral ou escrito traz as marcas indelévels do “discurso interior” e este, as marcas do discurso social (Vygotsky, 1984).

Assim, é nas produções espontâneas dos meninos (as) que descobrimos valores, imagens interiores, anseios, pressuposições, preconceitos, regras de comportamento, crenças, rituais, medos, desejos e sonhos, marcas profundas da realidade sociocultural perpassando as marcas psicológicas trazidas no bojo da história drástica dos excluídos sociais.

A Pedagogia Social não é apenas um processo lógico, intelectual. É também profundamente afetiva e social; daí a importância de o educador social ser um arguto observador do educando nos momentos da ação educativa. É tão importante partir da realidade do educando quanto caminhar no sentido da superação, da ultrapassagem desse momento inicial, possibilitando a ele a ampliação do conhecimento crítico dessa realidade, garantindo o acesso ao conhecimento mais elaborado, “como um instrumento a mais para melhor lutar contra a opressão” (1988:13).

Segundo Vygotsky, “a zona de desenvolvimento proximal” é a distância entre o “nível do desenvolvimento real”, determinado pela resolução de problemas de modo autônomo e independente, e o “nível de desenvolvimento potencial”, determinado pela resolução de problemas sob orientação de um adulto, no caso, um educador social. O aprendizado, portanto, não é uma construção individual apenas, é um processo profundamente social. Paulo Freire também enfatiza o diálogo e as

diversas formas e funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado pelo educador.

O ensino representa, pois, apenas um meio para conhecer. A aquisição do conhecimento não se faz apenas como um processo intrassubjetivo, mas é também um processo intersubjetivo, social, como afirma Vygotsky.

O educador social é um mediador do diálogo do educando com o conhecimento. Assumindo a intervenção, a diretriz do processo, revê a diferença entre o seu saber e o saber do educando, caminhando na direção de diminuir gradativamente essa diferença. Ter intencionalidade é ter uma proposta clara do trabalho pedagógico, é propor e não impor, é desafiar o educando para aprender a pensar, elaborar e criar conhecimentos.

Gramsci afirma que todos os homens são intelectuais e o educador, um ser político e técnico:

A competência técnica do educador passa pela apropriação da capacidade de dirigir o pedagógico, como sujeito da construção do projeto pedagógico com seus educandos; passa pela apropriação da capacidade de planejar, selecionar atividades significativas, sedutoras, interessantes e variadas, teoricamente fundamentadas para atingir objetivos claramente definidos e especificados, proporcionando o conhecimento do educando através de estratégias de intervenção pedagógica (1987:55).

Nesse sentido, passa também pela capacidade de observar as relações significativas, afetivas, culturais e ideológicas do educando. Durante o desenvolvimento das atividades educativas, o educador deve registrar as ocorrências significativas e continuamente avaliar os avanços do educando, o processo pedagógico e, obviamente, a si mesmo.

A avaliação, na Pedagogia Social, é rigorosa e serve como instrumento para diagnosticar a prática sociopedagógica global e não parte dela, evidenciando o que precisa ser modificado, mudado, transformado. Educador e educando avaliam o seu fazer educativo perenemente e, para redimensioná-lo, revisam as ações educativas.

O educador social é pesquisador, investigador, estudante, proponente, organizador etc. para, constantemente, pôr à prova o seu referencial teórico. Resgatar a confiança dos educandos em sua própria capacidade para aprender, propiciando a eles a oportunidade de aprender com prazer e êxito, é tarefa técnico-política fundamental do educador social.

Paulo Freire referenda essa ideia, ao afirmar que:

O cumprimento da tarefa do educador progressista implica o desenvolvimento do mundo opressor através do ensino dos conteúdos; implica ainda, de um lado, a luta incansável pela escola pública, de outro, o esforço para ocupar o seu espaço no sentido de fazê-la melhor. Esta é uma luta que exige clareza política e competência científica. Fazer educação popular na escola pública requer o reconhecimento dos limites, que, por sua vez, são políticos e históricos [...] ir superando esses limites é a tarefa prioritária do educador (1981).

Enfim, é preciso colocar em prática uma relação pedagógica democrática aliada ao rigor científico, à seriedade, ao compromisso do trabalho e a uma didática capaz de resgatar a condução do educando como sujeito do conhecimento, como afirmam e acentuam Paulo Freire e Emilia Ferreiro (Ferreiro e Teberosky, 1985).

O sujeito da construção do conhecimento é aquele que se apropria da capacidade de desvelar as contradições da realidade, de se colocar sempre numa postura criticamente inquieta diante do mundo e, com os outros, atuar como agente histórico. Em nível pessoal, é o sujeito capaz de aprender pensando, formulando hipóteses, considerando as contradições entre as próprias hipóteses construídas, superando conflitos cognitivos e avançando no sentido de novas reestruturações.

É fundamental, nesse processo, possibilitar a emergência do conflito, problematizando situações vivenciais do mundo social, trazendo as contradições do mundo, conhecendo-as, evitando sempre a transmissão bancária e a doutrinação ideológica impositiva, como apregoa Paulo Freire.

Segundo Emilia Ferreiro, é importante também fazer emergir os conflitos cognitivos, que significam momentos de perturbação. Quando o conhecimento se mostra insuficiente para resolver uma tarefa atual, é então urgente assumir de frente as contradições entre as próprias hipóteses, não camuflá-las e não permanecer nas compensações cognitivas para poder sair do impasse e do conflito.

Nesse momento do conflito cognitivo, é indispensável a intervenção do educador e dos colegas, para acirrá-lo com novas inquietações, perguntas e/ou outras estratégias pedagógicas, como insiste Vygotsky.

Concluindo, esse projeto deve surgir dentro de uma perspectiva crítica e construtiva de nossa realidade educacional. A Pedagogia Social fundamenta-se em princípios que direcionam práticas educativas emancipatórias, autônomas e interdisciplinares.

3. O papel do educador social

Neste subitem pretendemos refletir sobre a importância, a postura e, principalmente, a ação do educador social.

Esse trabalhador social surge como ator social visível e institucional com o aparecimento, de um lado, do grande contingente de crianças e adolescentes em situação de risco social; de outro, *com o* surgimento de organizações não governamentais no início da década de 80, quando a preocupação da sociedade civil organizada cria essas instituições e, exaustivamente, discute propostas alternativas e interativas. Nessa época, já se delineia a situação drástica da infância e da adolescência brasileira.

O trabalho desenvolvido pelo educador social sempre foi motivo de reflexão e debate entre pares, uma vez que, praticamente, não existia nenhum referencial teórico básico que fornecesse pistas efetivas para sua constituição e delineamento para sua ação. Essa ação sempre foi colocada como experiência inacabada e imperfeita, requerendo sustentação teórica e prática para dirimir impasses pedagógicos, angústias e impotências vivenciadas no dia a dia dessa prática educativa. Os questionamentos mútuos entre educadores, instituições não governamentais e governamentais sempre se colocaram nessa inusitada ação educativa por intermédio de inquietudes pedagógicas, embora o ponto comum sempre fosse a indignação diante da realidade de exclusão dos meninos (as).

Sempre tivemos consciência de que os educadores só poderiam traçar o seu perfil descobrindo, na prática social, seus liames profissionais, de uma maneira ou de um processo diferente e alternativo de trabalhar com uma situação educativa tão desafiante.

Referências bibliográficas

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. "Alfabetização e cidadania", *in* **Revista Educação Municipal**, n. 2,

São Paulo: Ed. Cortez, 1988.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

_____. **Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos** – *Princípios político-pedagógicos*, São Paulo: Secretaria Municipal da Educação/MOVA, 1990.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 10ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MAKARENKO, A. **O poema pedagógico**. 3º vol. Lisboa: Livros Horizontes, 1975.

PEDROSO, R. H. **Programa de atendimento a meninos e meninas de rua**. Série Estudos Teóricos. vol. 2. Rio de Janeiro: Cadernos IBPS, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

8. AS CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM MUSICAL NO COTIDIANO E NAS AÇÕES EDUCACIONAIS

Carla Casado Silva²³

“Ephtah!...”

*Abre-te! Abre-te, ouvido, para os sons do mundo,
abre-te ouvido, para os sons existentes, desaparecidos,
imaginados, pensados, sonhados, fruídos! [...] Mas abre-te também
para os sons de aqui e de agora, para os sons do cotidiano, da
cidade, dos campos, das máquinas, dos animais, do corpo, da voz...*

Abra-te, ouvido, para os sons da vida... Ephtah!...”

(Marisa Trench de O. Fonterrada)

Na trajetória do Programa Integração AABB Comunidade, a música é presente e, de acordo com os coordenadores, em pesquisa realizada no VII Encontro de Educadores, ela se manifesta no seu cotidiano de várias maneiras: em oficinas específicas, datas comemorativas, em rodas e brincadeiras, em manifestações culturais populares, em ensaios, entre outras.

As contribuições da aprendizagem musical, ainda segundo a pesquisa realizada, são inúmeras, com destaques para a integração, socialização, autoestima, sensibilidade/ afetividade, desenvolvimento cognitivo, social e psicológico, descoberta/promoção de talentos, possibilidade de mudança/transformação de vida, disciplina, ganho de novas habilidades e conhecimentos, despertar de potencialidades, maior participação/motivação, melhora do rendimento escolar (leitura e escrita), aprendizagem específica de habilidades proporcionada pela música, dentre outras.

Portanto, a partir da prática dos educadores do Programa, é notória a sua importância neste caminho pedagógico, como integrante da cultura, sendo composta de inúmeros conhecimentos importantes nas especificidades de sua expressão. Além de também contribuir no processo educacional para a ampliação de saberes em relação às diversas temáticas, possibilitar o prazer e a expressão de ideias na construção de conhecimentos.

²³ Técnica em Música e Canto formada pela ETEC de Artes do Centro Paula Souza em São Paulo. Cantora, compositora e arte-educadora do Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC-SP.

Como em relação a todo conhecimento, torna-se necessária, a partir de práticas realizadas e na continuidade deste caminho, uma valorização de sua história e o redimensionamento de suas ações a partir da observação e da reflexão, na perspectiva de melhor compreender seu papel e suas possibilidades, considerando a busca de coerência entre a concepção de educação do Programa e suas ações.

Uma das contribuições da música sobre a qual é imprescindível refletir é a descoberta e promoção de talentos mencionada na pesquisa. O acesso a um determinado conhecimento pode estabelecer uma identificação e também a percepção de um potencial que era desconhecido. Porém, é fundamental um olhar para os conceitos que possam vir junto com algumas expressões. Ressaltamos aqui a palavra “talento”. Se essa palavra for entendida como um “dom” para poucos, estaremos perpetuando, de acordo com as contribuições de Porcher (1982), uma estrutura social que estabelece uma divisão entre, de um lado, o que pode ser aprendido e, do outro, o “talento”. Essa visão de arte relacionada com algo irracional, como inspiração, somente afasta a possibilidade de um aprendizado que é um direito, já que a falta de conhecimento sobre os códigos artísticos, nos limita na relação que temos com o que é produzido artisticamente e na ampliação do conhecimento que essa produção nos pode proporcionar.

Portanto, um dos princípios em relação à música e/ou qualquer outra linguagem artística é que ela pode ser aprendida e deve ser valorizada como qualquer outra área do conhecimento. O que chamamos de talento, são facilidades ou identificações, que estão em todos os campos do conhecimento, como podemos observar na diversidade de aptidões que estão ligadas à história de cada um, suas escolhas e suas proximidades com o que é aprendido. O mesmo ocorre, por exemplo, quando alguns têm facilidade para operações matemáticas e outros para a biologia, e assim por diante.

Essa desmistificação da arte como algo sobrenatural torna-se necessária, pois a coloca como um conhecimento que compõe a cultura humana e, sendo assim, é um direito de todos. Como também acontece com outras áreas do conhecimento, uns podem escolher a arte como profissão e outros vivenciá-la somente como parte do seu cotidiano e cultura.

No Programa, para ajudar na compreensão de como o aprendizado da música está ou pode estar presente, destacamos a seguir três aspectos diferenciados de acordo com objetivos específicos, separados apenas com intuito didático:

- 1) Como uma “ferramenta” que, por meio de atividades que utilizam a linguagem musical, propiciem um aprofundamento em relação a um determinado tema. Por exemplo, a partir de composições musicais feitas pelos educandos que abordam a questão ambiental, todos vão refletir sobre os problemas ambientais que os afligem e, a partir daí, construir ações propositivas junto à comunidade a partir das prioridades e pesquisas conjuntas sobre o tema.
- 2) Como o objeto do aprendizado, ou seja, como uma habilidade específica que traz um conhecimento que propicia uma ampliação na participação cultural, com produções artísticas musicais que trazem os seus códigos próprios, seus saberes específicos. Por exemplo, aprender a tocar instrumentos como: violão, canto (coral da AABB), flauta, percussão, entre outros. Na aprendizagem de uma linguagem artística – no caso em questão, a música –, temos de considerar como parte importante os ensaios e as apresentações artísticas. É comum algumas pessoas considerarem a apresentação e tudo que a envolve somente como um resultado; porém, no contato com o público e no momento da apresentação, acontecem grandes aprendizados, por isso é importante não apresentar somente uma única vez, mas ir aprimorando o que for sendo produzido. Contudo, é preciso também ter flexibilidade em relação ao momento de cada educando (a) nessa aprendizagem; alguns podem não querer se apresentar, a princípio, sendo importante, nesse caso, o incentivo, mas não a obrigatoriedade, pois esse Programa tem como meta a inclusão e o respeito ao processo de cada um no coletivo.
- 3) Como manifestação cultural, quando em seu fazer se dá uma aprendizagem coletiva, de identidade e participação social. Por exemplo: bumba meu boi, coco, danças circulares, dentre outras tantas manifestações que estão presentes na sociedade e se diferenciam de acordo com sua localidade. Não podemos deixar de considerar os momentos livres, que acontecem espontaneamente, sem serem necessariamente organizados.

Cabe aqui ressaltar que esses aspectos foram separados somente por uma preocupação didática, como já mencionado, para uma melhor compreensão sobre a música no cotidiano do Programa, pois essas variadas maneiras de tornar a música presente, na prática, não estão separadas. Por exemplo, na aprendizagem de um instrumento musical pode-se praticar uma dança circular, em que o objetivo é a

aprendizagem das figuras rítmicas experimentadas pelos movimentos do corpo, assim como na composição de uma música com o objetivo de refletir sobre um tema, está o exercício do potencial criativo inerente ao ser humano, tão importante na aprendizagem de um instrumento ou de outras habilidades. Existem inúmeras outras possibilidades ligadas às necessidades dos participantes dentro do processo educacional e que estão atreladas a uma compreensão da dimensão de suas práticas e seus objetivos.

Em relação à música na educação, é muito relevante a contribuição de Teca Alencar de Brito, educadora musical e autora, que, após contar um diálogo em uma de suas atividades durante uma aula de música com crianças, afirmou:

Fazendo música, essas crianças também pensavam sobre música: partindo de sua própria experiência, com as vivências e os conhecimentos já conquistados, contextualizavam o fazer numa dimensão mais ampla e rica, refletindo, desde então, sobre a importância e o papel que a música tem no conjunto de valores constituintes da cultura humana. (BRITO, 2003:15)

Em relação ao Programa Integração AABB Comunidade, considerando esses vários aspectos da presença da música, juntamente com os objetivos delineados por um planejamento participativo e as características do grupo de educandos (as), são relevantes nessa aprendizagem musical:

1) Brincadeiras / brinquedos:

A brincadeira com jogos que possuem elementos que compõe o fazer musical, como por exemplo: em uma roda, falar o nome de quem irá receber e jogar para esse colega uma bolinha de tênis. Depois ir acrescentando mais bolinhas de tênis que, relacionadas com a música, representam as várias vozes. No jogo como na música existem: tempo e espaço – toda interferência (risos, outros comentários) influi no resultado e/ou no clima sonoro; diversas intensidades – como cada um joga a bolinha (“quicando” ou sem bater no chão), a força com que se joga; concentração etc.

Brinquedos, como o pião, que em seu brincar traz a prontidão necessária no fazer musical; jogo de copos para trabalhar ritmo, dentre outros.

Atividades com brincadeiras de roda, cantigas, jogos rítmicos, jogos que reúnem som, movimento e dança; brinquedos musicais – cantados e rítmicos; são fundamentais nesse processo, a vivência musical e o respeito ao direito de brincar da criança, pois ela aprende brincando.

O educador (a) precisa ser um pesquisador, pois se torna importante ter um amplo repertório desse universo musical e cultural infantil, que possibilita o interesse da criança por sua dinâmica de aprendizagem ativa e sua busca por novidades. O mesmo acontece com os adolescentes, que, por meio de brincadeiras e jogos, considerando os interesses da faixa etária, aprendem brincando.

2) Construção de instrumentos musicais e objetos sonoros

A professora superior de música e articulista argentina, Judith Akoschky (2001), em seu livro “Cotidiáfonos – Instrumentos sonoros realizados com objetos cotidianos”, nos traz uma grande contribuição sobre a percepção da sonoridade e das possibilidades dos objetos do cotidiano. Os cotidiáfonos são feitos a partir de materiais como: tampas de metal; tampas de plástico (de refrigerante, pasta de dente, sucos etc.); potes de plásticos, garrafas, dentre outros. Quando materiais de uma mesma característica são reunidos, proporcionam uma sonoridade específica, o que, em termos musicais, chamamos de timbre. A partir de atividades de percepção da sonoridade de cada objeto, é possível, pela proximidade de timbre entre esses objetos sonoros, perceber outras características do som, como a altura (grave ou agudo). Além da possibilidade do trabalho de confecção e percepção sonora, uma atividade bastante produtiva é realizar uma composição do que o autor e compositor canadense Murray Schafer (1991) chama de Paisagem Sonora, a qual se configura na tentativa de reproduzir com os instrumentos sonoros um ambiente específico, como uma floresta, a cidade, dentre outros.

Torna-se importante, além do contato com os instrumentos musicais convencionais, ampliar o universo sonoro e compreendê-lo a partir das possibilidades existentes em vários objetos do cotidiano e outros criados para ampliar as possibilidades de timbres, instrumentos alternativos para a composição musical.

Sobre a prática e a importância da construção de instrumentos musicais e objetos sonoros, Teca Alencar aponta para a possibilidade do entendimento de questões elementares referentes à produção do som e suas qualidades, à acústica, ao mecanismo e funcionamento dos instrumentos musicais e à construção de instrumentos como estimuladora da pesquisa, da imaginação, do planejamento, da organização, da criatividade e do desenvolvimento da capacidade de elaborar e executar projetos (BRITO, 2003:69).

3) Fazer música

Propiciar o fazer musical, tanto na interpretação de melodias, como na improvisação e na composição.

No caso das crianças, é importante a preocupação em cantar a uma altura mais aguda, respeitando sua tessitura e a adequação da interpretação musical ao seu conforto.

A improvisação é muito importante; pode ser feita com vozes e instrumentos em relação a algumas canções e também em composições do próprio grupo, inclusive em jogos – como no jogo de copos, que consiste em criar ritmos e movimentos com copos de plástico tendo como base de uma canção já existente ou a ser composta pelo grupo. A improvisação é importante também na elaboração e execução de arranjos vocais e instrumentais.

4) Registro musical

Uma atividade reveladora é a “colheita sonora”, que consiste em ouvir os sons de um espaço fechado, dar um passeio e ouvir sons do “lado de fora”; ou ouvir os sons de um espaço aberto e, a partir deles, elaborar uma atividade de composição com esses sons e fazer o registro da composição num papel grande com canetinhas coloridas. A seguir, cada “partitura”, ou seja, o registro feito, pode ser interpretado por outros educandos (as).

Essa atividade demonstra a importância do registro a partir da necessidade, pois os outros só poderão interpretar e criar sobre o que já foi feito, por ter sido registrada a composição. O registro precisa ser valorizado, seja feito por meio de desenhos, objetos diferentes tamanhos, cores, dentre outras formas, que a princípio não trazem uma precisão na execução, mas trazem um caminho sonoro a ser percorrido.

Para relacionar o registro com a notação musical, Teca Brito cita um autor em seu livro já mencionado: “A notação deve ser o resultado de uma necessidade musical e pedagógica, e não o ponto de partida da iniciação musical”. (C. Renard, 1982:128 *in* BRITO, 2003: 178)

5) Sonorização de histórias

Uma atividade interessante é a sonorização de histórias por todos no grupo, usando a voz, objetos sonoros e instrumentos. Essa atividade traz a importância do

trabalho com histórias, que colaboram para a imaginação, a criação e o incentivo à leitura, tão necessária para a nossa cultura e relações humanas. Além da história, estimular o desenvolvimento de um trabalho musical.

6) Repertório musical

Quanto ao repertório musical a ser abordado, é preciso refletir sobre a importância da escolha tendo como base sua qualidade sonora e artística. Toda a sonoridade trabalhada está imbuída de referências sonoras, portanto, essa escolha consciente e apurada é fundamental.

Os educandos (as) trazem seus conhecimentos e propostas de repertório. É preciso considerá-las, mas também ampliar esse universo, incentivar a prática de escuta e investigação sonora e musical. Ressaltar a importância de esse repertório ser de qualidade é analisar se o que você, educador (a), vai compartilhar é significativo para a ampliação desse universo musical, se traz qualidade na afinação das vozes, se não reproduz somente as músicas já conhecidas e propagadas pelos meios de comunicação.

Outro aspecto importante é também a consciência da identidade cultural, pois a música contém informações sobre quem a executa, seus valores etc.

Trabalhar um amplo repertório é ampliar conhecimento e também o universo musical de cada participante nesse processo de aprendizagem. Não restringir o repertório da criança, trabalhando somente músicas categorizadas como infantis. É importante trabalhar a música popular brasileira, além de músicas de outras culturas.

7) Escuta sonora e musical

É de grande importância também, o trabalho com atividades de escuta musical, Almeida & Levy (2010), nos alerta para a valorização de uma percepção aguçada da escuta sonora, pois cada cultura traz particularidades na maneira de executar canções e cantos. Essa percepção vem com o trabalho de uma escuta atenta e planejada, propiciadora da ampliação de conhecimento sobre as culturas e suas sonoridades.

Esses são alguns de muitos aspectos relevantes que surgirão com a prática educacional, pois o conhecimento não é estático e todos nós somos parte dessa construção. Como podemos observar, tomando como base as considerações de Porcher (1982), a música não pode ser vista somente por características como

sentimento, emoção e espontaneidade. Para a aprendizagem musical, também são imprescindíveis a dedicação e um exercício contínuo para adquirir conhecimento. Portanto, todos os envolvidos nesse processo, toda a equipe pedagógica precisa vivenciar a música, pesquisar e se aproximar dos seus códigos para uma maior interação com a cultura musical, com os conhecimentos e o prazer que ela pode proporcionar.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Berenice & LEVY, Gabriel. Reflexões sobre a educação musical *in Livro de brincadeiras musicais da palavra cantada* (Livro do professor). São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.

AKOSCHKY, Judith. **Cotidiáfonos: instrumentos sonoros realizados com objetos cotidianos**. Buenos Aires: Ricordi, 2001.

BRITO, TECA A. **Música na educação Infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

PORCHER, Louis (org.). “Educação artística: luxo ou necessidade?”, in **Novas buscas em educação**; v.12. [tradução de Yan Michalski; direção da coleção Fanny Abromovich]. São Paulo: Summus, 1983

PESQUISA: “Retrato Sobre a Presença da Música no Programa Integração AABB Comunidade”. Realizada no VII Encontro de Educadores e I Encontro Nacional do Programa nos dias 09 a 13 de agosto de 2010 em Luziânia (GO). Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC de São Paulo.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1991.

9. PROJETO VOZES DO BRASIL

Carla Casado Silva²⁴

Ao longo desta caminhada é com muita alegria que comemoramos, junto com todos os participantes do Programa Integração AABB Comunidade, suas ações educacionais e culturais de valorização da música no dia a dia, dando destaque para as possibilidades de aprendizagem dessa linguagem artística.

Na pesquisa Retrato da presença da música no Programa, realizada no VII Encontro de Educadores, que foi também o I Encontro Nacional do Programa, em 2010, foi constatada sua presença e suas grandes contribuições. E dentre as atividades musicais que estão sendo desenvolvidas, a mais citada foi a do canto coral.

O Projeto Vozes do Brasil é uma iniciativa dos instituidores (FBB e FENABB) e da Coordenadoria Técnica de formação dos corais da AABB Comunidade, com o intuito de unificar o trabalho dos corais dentro do Programa, e traz orientações que visam contribuir para a melhoria do trabalho que já vem sendo realizado nas diversas localidades.

Neste primeiro momento será acompanhado sistematicamente, durante um ano, um determinado número de corais. A sua coordenação técnica ficará a cargo de Patrícia Tavares, que preparou o Manual de Orientação para os Corais AABB Comunidade, apresentado a seguir.

Esse Manual está sendo socializado neste Caderno Pedagógico para contribuir com as iniciativas de formação de Corais e para orientar e colaborar no seu desenvolvimento.

Nas orientações apresentadas e no *workshop* desenvolvido para esses corais, se torna necessário a atenção em relações a alguns princípios pedagógicos no desenvolvimento dessas ações.

A escolha dos participantes do Coral não é feita pelos educadores (as), selecionando aqueles que se “destacam”, mas pelos próprios educandos (as) que estejam dispostos e desejosos de participar, ficando o compromisso da inclusão e do incentivo à participação. O Programa Integração AABB Comunidade tem o compromisso com a educação e com o direito de todos.

²⁴ Cantora, compositora e arte-educadora do NTC da PUC de São Paulo.

Em relação ao repertório, como traz o Manual, deve ser eclético. Esse ponto precisa ser ressaltado, pois em algumas localidades há trabalhos musicais e corais que se limitam à música religiosa. Isso não condiz com a concepção de educação que permeia as ações do Programa, pois as atividades têm como objetivo ampliar o conhecimento, respeitando e partindo da diversidade nas relações e aprendizagens. Nas orientações apresentadas aos corais, percebemos a preocupação em garantir essa variedade, tão importante na construção e ampliação do conhecimento. Traz também referências bibliográficas preciosas para o desenvolvimento de um trabalho consistente no aprendizado musical.

Ouvidos e mãos à obra!

10. MANUAL PARA OS CORAIS DO PROGRAMA INTEGRAÇÃO AABB COMUNIDADE

1. Apresentação

Olá! Eu sou Patrícia Tavares e criei esse manual para dar suporte aos corais AABB Comunidade dentro do Projeto Vozes do Brasil. Minha formação se deu primeiramente na Escola de Música de Brasília, hoje CEP –EBM, Centro de Especialização Profissional – Escola de Música de Brasília, onde concluí o curso técnico de canto lírico e piano popular, concluindo na mesma época a Licenciatura em Educação Física pela Faculdade Dom Bosco de Educação Física, em 1991. Posteriormente, concluí na Universidade de Brasília os cursos de Bacharelado em Regência, Canto Lírico e Piano. Trabalho com crianças há 22 anos e com coros infantojuvenis desde 1994, quando montei o primeiro coro infantojuvenil da Igreja Messiânica Mundial do Brasil, em Brasília. Projeto esse, que floresceu em vários pontos do Brasil. Em 2000, fui convidada para ser assistente do Coro Lírico Infantil na montagem da ópera Carmen, de Bizet, no Teatro Nacional Cláudio Santoro. De lá pra cá preparei coros infantojuvenis em outras montagens dessa mesma ópera (Brasília, Recife e Joinville) e da ópera La Bohème, de Puccini, da cantata cênica Carmina Burana, de Offenbach, da cantata "O Menino Maluquinho" de Ernani Aguiar, da peça "O Pequeno Príncipe" sob a Regência do Maestro Silvio Barbato, e recebi convite do CCBB Brasília para realizar concerto de abertura de Natal, nos anos de 2004 e 2005, neste ano, realizando ao invés de um concerto de Natal, meu primeiro musical "O Natal do Caipira" no teatro do CCBB Brasília, na Igrejinha São Sebastião em Planaltina e no Ginásio de Esportes, no Gama. Em 2008, preparei as crianças do AABB Comunidade Brasília para se apresentarem no Concerto dos 500 anos do Brasil. Recentemente, preparei o Coro Lírico Juvenil Feminino para a ópera Hansel und Gretel (João e Maria), de Humperdink, junto à Orquestra sinfônica do Teatro Nacional Cláudio Santoro, e o mesmo coro e o Coro Lírico Feminino para a terceira Sinfonia de Mahler, regida pelo maestro Ira Levin. Atualmente, gerencio o centro de artes e produção (PATT Produções) criado por mim, tendo sido contemplada pelo Prêmio Funarte de Concertos Didáticos por show didático com canções de Noel Rosa para seis escolas públicas como cantora, palestrante e produtora.

2. Orientações gerais

O presente manual tem como objetivo dar orientações, dicas e algumas informações a respeito da formação e atuação dos corais dentro das AABBs Comunidade, com o intuito de unificar o trabalho dos corais dentro do Programa. Não pretende de forma alguma formar músicos, no sentido acadêmico, mas apenas trazer orientações discutidas entre a coordenação do Programa AABB Comunidade, assessores e Coordenação técnica, visando o melhor desenvolvimento dos corais e melhor aproveitamento para os educandos, além de ideias e sugestões para a atividade coral nas regiões selecionadas.

3. Como montar um coral

Primeiro é necessário ter em mente qual o seu público-alvo. Se há um mínimo de seis crianças interessadas em cantar, monte o Coral. Outras crianças vão se interessar em cantar, especialmente se perceberem que os integrantes do Coral estão gostando. Abra inscrições, faça cartazes atrativos, faça propaganda do trabalho na comunidade. Em geral, isso não é problema. Mas, se for, use a sua imaginação para atrair o interesse das crianças. Tendo o seu público-alvo, defina o local onde pretende trabalhar com o grupo. De preferência, escolha um lugar arejado, com cadeiras e que tenha espaço suficiente para acomodar os coralistas. Com o kit Vozes do Brasil, você já vai ter um teclado bivolt, com som próprio, e uma estante para partituras para apoiar o seu material, lápis, borracha e pastas para as crianças guardarem as músicas que você vai ensinar. Encontre um lugar seguro para guardar o material.

4. Estrutura física e organizacional

O mínimo necessário para fazermos os ensaios do coral, é um espaço adequado, arejado, com água, cadeiras e um teclado de apoio. À medida que o coral for crescendo, vamos melhorando a estrutura. Se você é um regente que tem habilidades com vários instrumentos e gostaria de explorar isso com o coral, vá em frente. Crie arranjos, use outros instrumentos, convide um amigo que toque bem para acompanhar o coral, em outras palavras use a sua criatividade. Usar outros recursos ou instrumentos sempre pode enriquecer o trabalho com as crianças; só devemos ter, sempre, bom senso e bom gosto.

Os corais do programa devem ter na sua estrutura organizacional a figura do regente e do coordenador. O Regente é aquele que vai dirigir o grupo, musical e artisticamente. Vai escolher e ensinar o repertório, trabalhar a afinação e qualidade vocal do coral, ensinar a linguagem musical, em suma, é o diretor musical e artístico do coral. O Coordenador vai fazer o cadastro dos coralistas, vai fazer os agendamentos necessários para as apresentações e ensaios, ou seja, vai dar suporte ao regente para o bom andamento da atividade.

5. Categorias Corais – faixa etária

Para um início estabelecemos um mínimo de oito crianças. Podemos dividir as categorias corais por idade. Mais ou menos assim:

- **Coro Infantil: Crianças alfabetizadas até por volta dos 11 anos**
- **Coro Juvenil: Crianças de 12 a 17 anos**

Isso falando do nosso público-alvo, que são as crianças do Programa AABB Comunidade que estabelece a faixa etária de 6 a 17 anos. Os corais devem ser mistos, ou seja, para meninos e meninas, de forma a contemplar toda a nossa clientela. A ideia é incluí-los nas atividades, sejam elas esportivas ou culturais, nesse caso, o coral.

É interessante num primeiro momento dividir o coral por categorias ou faixa etária, visto que uma criança de seis anos não tem os mesmos interesses que um adolescente de 15 anos e vice-versa. Desse modo, a atividade se torna mais interessante para eles e mais fácil de ser trabalhada por nós.

6. Planejamento das atividades

Lidar com crianças e adolescentes requer disciplina, paciência, muito diálogo e criatividade. Preparar atividades que eduquem, estimulem e prendam a atenção dos pequenos e jovens cantores é uma tarefa que requer constante novidade e estímulo para os educandos. Planejar é sempre uma preocupação que devemos ter. Quanto mais planejada a atividade, maior a probabilidade de que ela se desenvolva para alcançar os resultados esperados. Na atividade coral o nosso objetivo é, de um modo geral, a apresentação. É onde queremos chegar. Por isso mesmo, talvez deva ser o nosso ponto de partida. Estabelecer possíveis datas e horários para o Coral se apresentar, escolher o repertório e planejar as atividades e ensaios para a preparação da apresentação.

Como o Coral acontece dentro do Programa AABB Comunidade, o planejamento deve cobrir o mesmo período de aulas, ou seja, de fevereiro a dezembro. O objetivo do Coral é ensaiar e se preparar para se apresentar, sendo esse um processo de aprendizagem musical. O momento da apresentação resume todo o esforço e preparação, é o resultado do que foi trabalhado. Nesse aspecto, as apresentações são o estímulo e o *feedback* do que está sendo feito, o termômetro do regente para ajustar as deficiências que o grupo apresente. Importante também é definir os objetivos de cada ensaio para que atendam aos requisitos de aprendizagem e desenvolvimento musical dos educandos.

7. Material didático

Tanto para o repertório quanto para o ensino da linguagem musical no Coral é interessante ter em mãos material didático adequado, organizado e estruturado para o desenvolvimento da atividade. No final deste manual, segue bibliografia de referência para se montar um caderno de atividades e algumas sugestões de músicas. É interessante que tenham exercícios lúdicos, como palavras-cruzadas, caça-palavras etc. Também é interessante ter em mãos jogos musicais que ensinam as notas, os instrumentos, para alternar escrita e brincadeiras, jogos e cantoria. Em uma ou duas horas de ensaio é possível explorar vários recursos sem cansar as crianças. É importante ter em mente, apenas, que a criança gosta de novidade e cansa rápido do que já conhece. Então, é preciso planejar bem cada ensaio para não ser repetitivo e ter sempre uma novidade para estimulá-los. Ensinar a linguagem musical muitas vezes pode se tornar cansativo, se não tomarmos cuidado. Quanto ao caderno de atividades, deve ser feito aos poucos, de acordo com o assunto que está sendo tratado.

8. Repertório

O repertório para coros infantis e juvenis deve ser eclético para que os pequenos cantores aprendam desde cedo a conhecer vários estilos e despertar para todo o tipo de música, especialmente, para a música brasileira que é bem rica e está em sintonia com a Fundação Banco do Brasil em seus objetivos. Nesse sentido, o projeto deve contemplar no mínimo 70% de música brasileira com o intuito de valorizar a nossa cultura, as nossas raízes. Compositores como Toquinho, têm

várias músicas que são do universo infantil. Mesmo Tom Jobim, Noel Rosa e outros podem ser cantados por eles. Carmem Metig, Maria Meron, Patricia Costa e outros compuseram músicas para coros infantojuvenis. Folclore, MPB, Bossa-nova, ritmos brasileiros, regionais, enfim todo gênero musical que está ligado à nossa terra deve ser explorado. Os outros 30% devem ser ecléticos. Jazz, fox, canções natalinas, sacras, eruditas, folclore internacional também devem fazer parte do repertório do coral.

9. Dinâmicas de preparação do coro

O ensaio pode ser dividido da seguinte forma:

- a) Aquecimento corporal – 5' a 10'
- b) Aquecimento vocal – 15' a 20'
- c) Brincadeiras com músicas – 10'
- d) Repertório de apresentação – restante do tempo de ensaio

• Aquecimento corporal

O Alongamento aquece o corpo e começa a preparar as crianças para o ensaio. Você pode começar do pescoço e ir até o pé ou vice-versa. O importante é ter consciência do que está fazendo para melhor orientá-los. Durante o alongamento inicial, podem-se fazer exercícios em duplas, trabalhando inclusive o companheirismo e a noção de que dentro do coro precisamos uns dos outros, ou seja, devemos trabalhar em conjunto. Nesse momento, pode-se trabalhar um pouco sobre foco e atenção. Por exemplo, fazer uma roda e pedir às crianças que olhem no olho de um colega e fique olhando até que os dois troquem de lugar sem perder o olhar. Depois, procurar outro colega e assim sucessivamente. Num primeiro momento, esse exercício é um desafio para os pequenos, mas com o tempo os deixa mais confiantes e focados na atividade. Pode-se variar, pedindo a eles que falem o próprio nome quando se encontrarem no meio, ou o nome de uma cor, ou de uma música etc. Existem outros exercícios que têm a mesma função como, por exemplo, o escultor e a escultura, o espelho.

- **Aquecimento vocal**

Depois do corpo aquecido é hora de aquecer a voz, nosso instrumento. A criança ainda não tem musculatura desenvolvida para fazer exercícios que exijam grande tonicidade muscular, porém, é interessante que ela comece a criar o hábito de aquecer e preparar a voz para cantar. Seguem abaixo alguns exercícios que podem ser feitos com crianças, sem, no entanto, exigir delas a perfeição na execução, e sim, o estímulo para fazer o melhor possível.

- a) Apito do navio – esse é um exercício de fonoaudiólogo. Devemos soprar abrindo a bochecha e emitindo um som que parece um apito de navio. É um ótimo exercício para aquecer o ressoador.
- b) Brrrrrrrrrrrrrrr – O R ou o som feito com os lábios vibrando, além de aquecer, relaxam a musculatura que por vezes se encontra tensa. Como substituto podemos fazer numa escala de 5 notas ascendentes e descendentes as seguintes consoantes: R, Z, V, J, subindo de meio em meio tom de Mi Maior até Lá Maior e voltando para Mi Maior. Ou até fazer os dois.
- c) P, B, T, D, K, G, S, Z, M, N, NH, LH, L, F, V, X, J, H (RR), R com todas as vogais numa escala de 5 notas ascendentes e descendentes começando em Dó Maior, indo até Lá Maior e voltando para Dó Maior.

PA, PA, PA, PA, PA, PA, PA, PA,
 PE, PE, PE, PE, PE, PE, PE, PE,
 PI, PI, PI, PI, PI, PI, PI, PI,
 PO, PO, PO, PO, PO, PO, PO, PO,
 PU, PU, PU, PU, PU, PU, PU, PU

Esse exercício serve para soltar a articulação. Não é fácil, e deve ser feito tão rapidamente quanto for possível. Se a criança não consegue fazer muito, não se preocupe, aos poucos ela vai conseguir. Apenas encoraje-a a não desistir. Em geral, eles acham engraçado e acabam rindo no meio do exercício. Não ligue, deixe-os rir. Nesse momento, o importante é tentar fazer o melhor possível.

- d) MI-NE-MÁ-NÓ-MU- (si) 5x
 MI-NE-MÁ-NÓ-MU- (lá) 5x
 MI-NE-MÁ-NÓ-MU- (sol#) 5x
 MI-NE-MÁ-NÓ-MU- (Fá#) 5x
 MI-NE-MÁ-NÓ-MU-NE-MÁ-NÓ-MU (mi-fá#-Sol#-lá-si-lá-sol#-fá#-mi)

Numa escala descendente, repetindo a mesma nota 5x e fazendo a escala de 5 notas ascendente e descendente na última sequência. Esse exercício aquece um pouco o ressoador. Em geral, eles gostam de fazê-lo.

Existem outros exercícios que podem ser feitos. O importante é não forçar a voz das crianças. Eles têm a voz aguda, porém não têm maturidade fisiológica para sustentá-la. Raras são as crianças que conseguem fazer as notas agudíssimas. Tem-se de trabalhar o registro de cabeça das crianças. Outro aspecto importante é a tonalidade. As músicas devem estar preferencialmente na extensão de Dó 3 (dó central) a Mi 4, podendo passar uma ou duas notas acima ou abaixo, dependendo da capacidade vocal do coro. Não é interessante “esticar” a voz da criança, a extensão vai aumentando à medida que vamos trabalhando as vozes delas. E é preciso muito cuidado, por isso o repertório e a tonalidade são de extrema importância.

Aspectos que devem ser trabalhados:

- **Relaxamento** – tensão na região dos ombros e do queixo é muito comum. Isso atrapalha a boa respiração. Por isso, o aquecimento corporal é importante, além de aquecê-los para o ensaio.
- **Respiração** – muitas crianças têm problemas respiratórios e são tensas. Se ensinarmos a melhor forma de respirar, isso vai ajudá-los a diminuir a tensão e a alcançar as notas agudas.
- **Registro de cabeça** – é preciso ensiná-los a bocejar, abrir o espaço interno necessário para atingir as notas agudas e arredondar o som.
- **Afinação** – o Regente é o modelo vocal dos coralistas. Por isso, regentes devem ter domínio da voz para melhor orientar as crianças e corrigir os problemas de afinação. Esse é um requisito mínimo para o coral ter um som bonito.

- **Musicalidade** – todo o processo de aprendizagem musical irá trabalhar também a musicalidade das crianças. Interessante é tornar esse aprendizado prazeroso.
- **Dicção** – uma boa dicção é responsável por boa parte da qualidade sonora de quem canta e faz com que os ouvintes entendam o texto que está sendo cantado. Articular se faz bastante necessário.
- **Extensão** – a extensão deve ser trabalhada aos poucos. Nunca se deve forçar a voz, especialmente de uma criança ou adolescente que ainda está em formação. Não se deve exigir força e volume das crianças e nem fazê-las “esgoelar-se”.
- **Muda vocal nos meninos** – por volta dos 12 a 13 anos a voz do menino começa a mudar. Alguns um pouco mais tarde e outros um pouco mais cedo. É preciso estar atento aos meninos. E se eles gostam de praticar esportes, muito provavelmente gostam de gritar também, o que dificulta o trabalho vocal. É preciso muito cuidado nessa fase, jamais forçar a voz e colocar o menino para cantar nas vozes mais graves, 2ª ou 3ª voz. E, se for necessário, mudá-lo do infantil para o juvenil.

Observação: deve-se ir conscientizando as crianças e adolescentes sobre a importância de cuidar da voz, cuidar do seu material, das partituras, dos instrumentos.

10. Apresentações

Os corais do AABB Comunidade devem se apresentar no mínimo 3 vezes por ano. Quanto mais as crianças cantam, mais elas querem cantar. É como um estímulo para continuar no coral. Uma sugestão de local para se apresentar é a própria AABB onde acontece o Programa AABB Comunidade, agências do Banco do Brasil, shoppings, igrejas e outros locais que tenham um mínimo de espaço para o coral. Datas festivas e comemorações são boas oportunidades. Toda forma de apresentação do coral é válida.

11. Partituras

Mesmo que as crianças ainda não saibam ler partitura, elas vão aos poucos entendendo como funciona a linguagem musical escrita, desde que explicada a elas.

12. Ensino da linguagem musical dentro do coro

Quanto maior a informação a respeito da linguagem musical, maior o desenvolvimento musical das crianças. Pode ser ensinado de várias formas com o caderno de atividades, as brincadeiras musicais, os jogos musicais e as canções que estão aprendendo. Se o regente tem o hábito de usar a partitura para eles acompanharem, à medida que vão aprendendo a ler as notas e o ritmo, vão entendendo melhor como seguir uma partitura.

13. Crianças que se destacam no grupo

Em todo grupo sempre há crianças que se destacam. O que fazer com elas? Se você tem um trabalho em que possa encaixá-la ou alguém que possa orientá-la fora da atividade, acredite no potencial dela. Procure um profissional a quem possa encaminhá-la. Convide-a a participar de outro grupo que você tenha. Ela vai se sentir importante e estimulada a seguir em frente. Crie um solo para ela fazer dentro do coro. Enfim, coloque-a em destaque sem preterir dos outros.

14. Disciplina nos ensaios

Nem sempre é possível manter a disciplina com os pequenos. Mas é certo que, quando estão envolvidos em alguma atividade, eles não têm tempo para conversar, dispersar etc. A dica é essa. Envolver esses pequenos cantores e eles vão cantar e encantar como ninguém. Dê a eles o prazer da música e eles devolverão a música com prazer. Se você for um tantinho paciente, verá que aos poucos a atividade coral passa a ser tão importante para cada um deles que não são necessárias brigas, apenas um bom diálogo e, é claro, em alguns momentos, alguns puxões de orelha, no bom sentido. Jamais seja rude com uma criança. Tudo o que ela precisa é de carinho, de sentir que é importante no grupo. Você pode também criar um código musical com eles para dizer que você precisa da atenção deles. Seja criativo!

15. Liderança

Liderar crianças não é tarefa tão árdua como alguns pensam. Mas é preciso ter algumas qualidades, como paciência, carinho por elas, ser firme quando precisar, e acima de tudo saber envolvê-las com a música. Uma maneira fácil de fazer isso, é demonstrando o prazer que a música dá a você, que é bom cantar. Demonstrar que

eles são capazes de fazer música também. Ser criativo, engraçado, carinhoso, exigente, pois esses pequenos são bastante exigentes com quem os lidera. Ceda mas, faça-os ceder também. Assim, vamos ter uma troca entre regente e corralistas, que é muito rica. E, quando vier o resultado, eles vão agradecer a você. E você vai colher o que plantou.

16.A música como meio de transformação e formação da criança e do adolescente

A música e o esporte são os meios de desenvolver e liberar as dificuldades emocionais de que a clientela do Programa AABB Comunidade dispõe. Por isso, é importante mostrar às crianças a importância da atividade que elas estão praticando. É uma oportunidade de trabalhar a disciplina, a concentração, o foco, o ter objetivo, o coletivo, o respeito, enfim, uma série de qualidades que irão transformar o comportamento, o pensamento, a atitude que as crianças normalmente têm quando vivem uma realidade difícil e complicada, porque a música está diretamente ligada ao emocional e é capaz de sensibilizar o indivíduo mais duro. Por isso, é necessário ter muita paciência, criatividade e carinho com a atividade. Estamos trabalhando com a sensibilidade de cada um.

17.Considerações gerais

Como podem ver, o trabalho com a música, o coral com crianças e adolescentes exige que tenhamos muito amor pela arte e pela nossa clientela. Requer paciência, criatividade, conhecimento, “jogo de cintura”, dinamismo e muito, mas muito tato com nossos pequenos. Esse manual é apenas um orientador e norteador dos objetivos do Programa AABB Comunidade em relação à cultura musical, para que os trabalhos em cada região tenham mais ou menos unificados o perfil educador e formador a que se propõe essa atividade dentro do Programa. Guardadas as diferenças de cada região, estado e cidade é necessário que todos os regentes e coordenadores abracem o projeto como um todo. Durante um ano, estarei prestando consultoria a todos vocês, todos os dias, pela Internet, conforme expliquei na apresentação, e estou à disposição para ajudá-los e orientá-los no que for preciso.

Bibliografia para material didático

ANNUNZIATO, Vania Ranucci. **Jogando com os sons e brincado com a música**. 2ª edição. São Paulo: Editora Paulinas, 2003.

_____. **Jogando com os sons e brincado com a música II**. São Paulo: Editora Paulinas, 2003.

ARTEN, Alessandro de Oliveira, ZANCHETA, Sérgio Luiz e LOURO, Viviane dos Santos. **Arte e inclusão: uma abordagem multidisciplinar**. São Paulo: Editora Didática Paulista Ltda, 2007.

BEINEKE, Viviane e FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. **Lenga la lenga: jogos de mãos e copos**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006.

CAMPOS, Moema Craveiro. **A Educação Musical e o novo paradigma**. Rio de Janeiro: Enelivros Editora e Livraria Ltda, 2000.

DRUMMOND, Elvira. **Jogos melódicos**. Fortaleza: LMiranda publicações, 2009.

FONTEERRADA, Marisa e PASCOAL, Maria Lúcia. **Sons da infância**. São Paulo: Editora Novas Metas Ltda., 1979.

GUIA, Rosa Lúcia dos Mares e FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Jogos pedagógicos para educação musical**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 2002.

KRIEGER, Elisabeth. **Descobrimo a música**. 2ª edição. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

ROCHA, Carmem Metig. **Lenga-lengas: exercícios rítmicos**. 3ª edição. Salvador: Editora MUSIMED, 1992.

SILVA, Patrícia. **A canção na pré-escola**. 6ª edição. São Paulo: Paulinas-COMEP, 2001.

STERN, Arno. **Uma nova compreensão da arte infantil**. Trad. Lya Freire. Lisboa: Livros Horizonte, 1974

11. AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NO SEIO DO PROGRAMA INTEGRAÇÃO AABB COMUNIDADE

Isaias José (Zazá)

Artista e educador social

O conteúdo desse texto tem relação com a importância das linguagens artísticas desenvolvidas na prática educacional do Programa Integração AABB Comunidade e com os processos de vivência e aprendizagem correlacionados.

Sabemos que existe uma lacuna na formação do educador no que se refere à arte ou à educação artística e nem precisamos ir buscar informações tão longe, basta que se levantem os dados de como a disciplina educação artística veio e vem sendo trabalhada no ensino formal nas últimas décadas.

Não vamos aprofundar neste texto a história da arte, mas no quesito acessibilidade é sabido que ao longo da história a arte sempre foi privilégio das classes sociais dominantes e isso em hipótese alguma significou que a única forma de arte produzida historicamente e vivenciada pela humanidade tenha sido essa arte, a arte aristocrática.

Ao fazer um breve relato crítico da história da educação artística, o autor Louis Porcher, em seu livro *Educação Artística luxo ou necessidade?*, afirma que a abertura para a arte não se repartem por igual entre as categorias das classes sociais e afirma: “As classes favorecidas abundam em indivíduos dessas capacidades; as classes mais baixas, pelo contrário, só possuem tais indivíduos em proporção reduzidas”.

É correto afirmar que houve avanços nas áreas da arte, cultura, do serviço social e da educação com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei Federal nº 9.394/1996) que coloca a obrigatoriedade do ensino da arte, bem como os *Parâmetros Curriculares Nacionais–Arte*, que já propõe a arte como área do conhecimento, no entanto, parece que ainda não há clareza sobre qual tipo de arte se pretende “ensinar”.

Como estreitar a relação da prática do ensino da arte com as orientações da legislação e diretrizes nacionais? Se essa realidade ainda é confusa no âmbito do ensino formal, é de fundamental importância garantir esse conteúdo na formação inicial e continuada dos educadores do Programa para que dessa forma possamos ampliar nossos conhecimentos acerca das linguagens artísticas, bem como descobrir

as suas possibilidades de utilização, sobretudo de compreender sua importância no processo de desenvolvimento cognitivo do educando e ampliar o seu sentido nas atividades pedagógicas com vistas à democratização das artes, a construção de novos saberes e a efetivação dos direitos das crianças, adolescentes e jovens.

Como será que concebemos arte e linguagem no dia a dia do Programa? As atividades relacionadas às linguagens artísticas que estão sendo vivenciadas com os educandos nas AABs estão vinculadas a que concepção de arte e educação? Será àquele modelo que vê na arte uma possibilidade para alguém se tornar um grande artista por meio de uma aprendizagem técnica? Será que não estamos propondo as atividades de forma a realizar apenas os nossos desejos como educadores, coordenadores e pais? Será que não estamos projetando nossos desejos nas crianças, querendo que ele se “destaque” e “brilhe” na arte e no palco, sem se dar conta do grau de satisfação, envolvimento e desempenho das crianças e ou adolescentes com a atividade proposta? Será que nossa sensibilidade a partir dos sentidos permite perceber a existência do prazer e o brilho nos olhos por parte das crianças e adolescentes na atividade proposta? Estamos atentos para não envolver as crianças e os adolescentes em situações vexatórias e de desconforto? Precisamos ter clareza dessas respostas para não incorrerem em erros.

Consideramos de extrema importância que o educando se envolva com prazer na realização das atividades, para que de forma não mecânica ele possa atribuir significado a suas ações e, conseqüentemente, exercitar sua expressão e sua criticidade, dispondo-se à construção de novos conhecimentos.

É importante frisar que na maioria das vezes essas formas “mecânicas” têm relação com uma concepção de educação tecnicista, com ênfase no cumprimento da grade curricular ou de um planejamento desvinculado da realidade dos educandos. Um planejamento feito “para” e não “com” os educandos. Imagino que dessa forma “mecânica” não oferecemos aos educandos possibilidades de construção de sua autonomia, tampouco garantimos dessa forma uma vivência prática com intencionalidade.

Por isso é importante que estejamos atentos quando propomos uma atividade para crianças e adolescentes. É fundamental conhecer as diretrizes político-pedagógicas do programa e do planejamento para que possamos vislumbrar a arte e a ludicidade como aliadas nas ações sociais e educacionais. A arte no contexto do ensino e aprendizagem do Programa deverá ter a função de sensibilizar os educandos e demais envolvidos no processo para que possam compreender o mundo a sua volta, para que possa se reconhecer como um protagonista de seu tempo.

A arte e as linguagens artísticas com suas capacidades transformadoras contribuem para o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens; e uma vez que garantimos o acesso à arte e ao fazer artístico por intermédio das linguagens, estamos oferecendo também a oportunidade de ampliar o seu potencial cognitivo, e assim conceber e olhar o mundo de modos diferentes para poder transformá-lo.

Pensar transformação é refletir possibilidades e disponibilidade para a construção de novos conhecimentos. Disponibilidade para a pesquisa, para novas descobertas e para a ampliação das potencialidades dos sentidos, procurando, dessa forma, desmecanizá-los.

É preciso tomar cuidado para que a atividade proposta não esteja associada à ideia da descoberta do “talento”, do gênio, do “dom” divino, pois sabemos que até hoje convivemos com esses equívocos.

Quantos Villa Lobos, Paganini ou Beethoven (“gênios” da música), Shakespeare ou Paulo Autran (do teatro), Miró ou Pablo Picasso (das artes plásticas), Mikhail Baryshnikov ou Ana Botafogo (da dança), ou Mestre Pastinha (da capoeira) devem existir nas comunidades de onde advêm os educandos? Esses célebres artistas e músicos se tornaram famosos no contexto de uma educação tradicional e bastante severa e da mesma forma penso que severo é acreditar que apenas uma ou outra criança ou adolescente é que tem o dom “divino” ou o talento, sem que sequer tivessem tido a oportunidade de acesso, ou que a eles tenham sido em algum momento apresentados os recursos das linguagens artísticas, de maneira severa ou prazerosa.

Neste contexto cabe refletir sobre como seria vivenciada a arte musical nos espaços educacionais e de projetos sociais se disponibilizássemos o acesso à história das artes, aos bens culturais produzidos historicamente e os recursos específicos das linguagens: os instrumentos musicais, como piano ou violino, as telas para pinturas, as sapatilhas e salas com espelhos para o balé etc. É fato que isso já acontece em alguns territórios por meio de implantação de políticas públicas voltadas para a promoção e a garantia do direito de acesso às artes e à cultura, mas sabemos que há ainda um longo caminho a percorrer.

Não é nossa intenção desqualificar ou desmerecer as habilidades de qualquer artista de qualquer época, tampouco desconsiderar as contribuições que suas obras trouxeram para a humanidade em cada período histórico. O que queremos é propor uma reflexão acerca da acessibilidade.

Tomemos agora a linguagem da música como exemplo. Creio que, se fossem distribuídos 30 violinos numa sala de aula com 30 crianças, e se conseguíssemos envolvê-las de forma prazerosa numa atividade musical planejada, ao final de um período de vivência razoável, mediante a aplicação de uma metodologia apropriada, teríamos uma bela orquestra de cordas formada por 30 pesquisadores da linguagem musical. É importante frisar que citamos o violino apenas para ilustrar nossa reflexão, pois existem tantos outros instrumentos, conceitos e recursos na linguagem musical que muitos desconhecem e por conta disso permanecem inexplorados... daí a importância de promover o acesso.

É preciso promover o acesso aos direitos humanos fundamentais e à justiça social. A falta de acesso ainda me causa indignação. Paulo Freire afirmava que é preciso que o ser humano não perca sua capacidade de se indignar. Por mais que tenham ocorrido avanços, o fato é que **direitos ainda são violados**.

Para que se cumpra a legislação é preciso que haja a garantia; e para que haja garantia é preciso acontecer a promoção dos direitos que estão promulgados na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Emerge então a necessidade de ações vinculadas à promoção e à garantia de direitos; é preciso promover o acesso às artes, à cultura, ao lazer, à educação e assim efetivar a democracia e a justiça social.

Cabe ressaltar que temos a ambição, com este texto, de propor uma reflexão sobre as contribuições das linguagens artísticas como área de conhecimento e instrumento metodológico nas atividades práticas de sala de aula, bem como utilizá-las para a promoção dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes.

A arte e o universo das linguagens artísticas são bastante complexos, portanto, pretendemos, a partir de agora, focar as informações na linguagem do teatro. Traremos informações básicas sobre algumas técnicas de teatro e sobre outras linguagens relacionadas (teatro de bonecos e teatro de sombras), que poderão ser utilizadas nas atividades com as crianças e adolescentes. É importante saber que essas sugestões não são receitas de bolo. Elas devem ser analisadas e ressignificadas de acordo com cada grupo, faixa etária, território e realidade sociocultural local.

Ao elaborarmos nosso planejamento é preciso pensar se a atividade proposta e se nossa prática:

- instiga a percepção e a imaginação criadora, no exercício do pensamento crítico;
- desperta o prazer de conhecer, de compreender, de refletir e aprender na relação coletiva e de que forma estamos proporcionando isso;
- promove o acesso aos bens culturais e às várias linguagens artísticas e às obras que foram construídas historicamente;
- cria a oportunidade de registro e organização das situações de aprendizagem;
- desenvolve habilidades, hábitos e atitudes de observação, percepção, julgamento e conhecimento da produção artística e suas soluções expressivas...

Tomando como exemplo a linguagem do teatro, mais do que a presença final do educando na peça de encerramento de ano, ou na data comemorativa, é importante que enfatizemos e reconheçamos que, para os educandos, tanto ou mais significativos que os momentos de aprendizagem que ocorrem nessa etapa final é o momento cotidiano do trabalho em processo, são as experiências lúdicas e internas construídas por meio das atividades que propiciam as relações com o outro, consigo próprio, com o desvelar do mundo e das realidades à sua volta.

A aprendizagem e a superação de conflitos emergem dos processos de problematização, onde todos estarão ampliando suas percepções e aprendendo de forma crítica a pensar e a dominar cada vez mais os códigos das linguagens.

Os educadores que optarem por fazer uso de uma ou mais linguagens artísticas terá sempre o grande desafio de propor a atividade de maneira não impositiva e com uma “nova qualidade”, qualidade esta distinta da conotação neoliberal que confunde qualidade com competitividade, como desenvolveu Paulo Freire, pois, para ele, a “nova qualidade” deveria ter relação com o fato de todos (quantidade) terem acesso aos conhecimentos e às relações sociais e humanas renovadas. A “nova qualidade” deverá estar associada ao empenho ético e à alegria de aprender. O educador, no entanto, deverá buscar estratégias para seduzir e envolver seus educandos nas atividades, mostrando a gama de possibilidade de construção de conhecimento que eles terão a partir dessa aproximação com as diferentes linguagens.

Neste sentido é imprescindível que os educadores acenem, a partir das linguagens propostas ou utilizadas, para a possibilidade de expressão de ideias, sentimentos e emoções nelas contidas. Utilizar os jogos dramáticos e brincadeiras

pode ser uma boa escolha, já que eles estão presentes em todas as fases de nossa vida e que proporcionam aprendizado e mais prazer à nossa existência. É preciso descobrir o corpo para além das atividades de educação física ou da capoeira, ainda que essas atividades estejam sendo desenvolvidas de maneira atrelada ao exercício e ao desenvolvimento prático da linguagem artística do teatro. Abordaremos a seguir algumas metodologias de teatro com o intuito de trazer importantes conceitos pesquisados por alguns autores a fim de reunir informações básicas que possamos ampliar nossos conhecimentos e tornar eficaz sua utilização.

Teatro de Bonecos

Os relatos das experiências com teatro de bonecos nas AABBs têm sido muito significativos do ponto de vista de suas reais contribuições no desenvolvimento dos educandos e como instrumento metodológico para que se abordem temas que estejam na pauta do dia na área da Educação e do Serviço Social. Acredito que não temos como quantificar o número de bonecos confeccionados ao longo desses anos todos de trabalho. A cada formação oferecida pelo Núcleo de Trabalhos Comunitários da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tanto no Programa Integração AABB Comunidade quanto em convênios firmados pela universidade com outros municípios, nasce uma quantidade significativa de bonecos e de noções de possibilidades para a utilização dessa linguagem de forma eficaz. Se considerarmos que cada educador que passa pela formação aplica e multiplica a atividade com outros tanto educandos, aí então já perdemos a conta desses números, pois a atividade com essa linguagem já é desenvolvida nas formações há mais de 17 anos de trabalho e investigação. Não sabemos quantos outros bonecos nasceram a partir do momento em que os educandos replicaram as atividades que envolvem a construção e a utilização dos recursos da linguagem do teatro de bonecos. O fato é que a arte imita a vida, e os educadores e educandos parceiros de bonecos contribuem para que, ao longo da história, a chama dessa linguagem se mantenha acesa.

Tenho orgulho de ter sido a pessoa que iniciou a pesquisa nesse setor da universidade, porque me são bastante satisfatórios os relatos de experiências de sucesso que ouço e que só ocorreram a partir da primeira oficina, a partir do acesso que esses educadores tiveram ao universo da linguagem do teatro de bonecos e também pelo fato de perceberem e acreditarem no poder de transformação que a

linguagem oferece, ao seduzir com propriedade os educandos, nos pressupostos da área do conhecimento específico da linguagem e dentro das perspectivas da já mencionada “nova qualidade” citada por Paulo Freire.

Nesse sentido, buscaremos explicar a seguir alguns conceitos relacionados à linguagem do teatro de bonecos.

Introdução

O Teatro de Bonecos é uma forma muito antiga de expressão artística, originada por volta de 30 mil anos atrás. Desde então, os bonecos foram usados para animar e comunicar ideias ou necessidades de várias sociedades humanas.

Alguns historiadores defendem que seu uso antecipou o surgimento dos atores no teatro. Evidências mostram que sua aplicação aconteceu no Egito em 2000 a. C., com o uso de figuras de madeira operadas com barbantes. Bonecos articulados de marfim e argila que eram controlados com cordões também foram encontrados nas tumbas egípcias. Os hieróglifos também descrevem “estátuas que caminham” usadas pelos antigos egípcios em peças teatrais religiosas.

Os escritos mais antigos sobre os bonecos são creditados, em registro datado de 422 a. C., ao grego Xenofonte, nascido em Atenas, de uma família abastada, e que foi discípulo de Sócrates até 401 a. C.

Segundo o pesquisador argentino Mané Bernardo:

O paradoxo do boneco consiste em sua capacidade de expressar mais do que o comediante, embora disponha de menos meios; em descobrir-nos mais amplamente a vida, embora não a possua; em elevar-nos ao sonho, embora de madeira, tecidos, marchê ou espuma; em obrigar-nos a dar-lhe uma resposta, embora mudo.

Boneco é o termo usado para designar um objeto que, representando a figura humana, ou um animal, é drasticamente animado diante de um público.

Ana Maria Amaral afirma que nos últimos anos, convencionou-se usar a palavra boneco como um termo genérico que abrangesse suas várias técnicas. Assim, marionete é o boneco movido a fios; fantoche ou boneco de luva é o boneco que o bonequeiro calça ou veste; boneco de sombra refere-se a uma figura de forma chapada, articulável ou não, visível com projeção de luz; boneco de vara é um boneco cujos movimentos são controlados por varas ou varetas; **martoe** é também um boneco de luva que o bonequeiro veste e com sua mão articula a boca do

boneco. O ator vestido com o personagem-boneco pode ser um boneco-máscara ou uma máscara-corporal.

A manipulação de um boneco é sempre ao vivo, ou seja, é feita no ato da apresentação, esteja o ator visível ou não. A animação em teatro se distingue, assim, da animação em cinema. No cinema, mesmo que as figuras sejam originalmente bonecos ou figuras em terceira dimensão, sua animação ocorre por processos técnicos, por foto, filmagem ou eletronicamente.

Num teatro de bonecos, o boneco não é nunca mecanizado, eletrônico e nem autômato. Distingue-se também de boneca, objeto lúdico infantil, pois, no jogo infantil, a animação que ocorre é uma relação íntima existente entre a criança e o seu objeto, e independe do público.

O Boneco e o Ator

Realismo não é a linguagem do teatro de bonecos. E o que nos prende a um boneco é diferente daquilo que nos atrai em um ator. Émile Copfermann observou algumas das diferenças que existem entre o ator e o boneco.

O ator é; sua essência é ser; mas ele não é o personagem, ele apenas representa um papel. O boneco, ao contrário, não é, sua essência é o não-ser; mas ele não interpreta um papel, ele é o personagem o tempo todo. Um ator imóvel na cena é um corpo, um boneco imóvel na cena é apenas um objeto.

O que os liga é sempre a energia do ator, transmitida através do movimento.

Massimo Schuster faz também uma comparação entre o ator e o boneco dizendo que,

A força do boneco está em seus próprios limites, na sua incapacidade de poder fazer qualquer coisa que não seja estritamente aquilo para o qual foi feito. E, paralelamente, a fraqueza do ator reside exatamente nas suas enormes possibilidades, pois podendo fazer mil personagens diferentes, ele não é nunca nenhum deles.

E assim como se distingue o boneco do ator, também há uma distinção entre ator e ator-manipulador. A partir da prática, Ana Maria Amaral faz algumas considerações a respeito: “No teatro o ator cria o personagem, cria a imagem [...]”.

O teatro de bonecos popular é quase sempre um teatro de bonecos de luva ou fantoches. O fantoche é versátil e espontâneo. Sua manipulação, feita com a mão do ator, facilmente traz emoções à tona. As peças são em geral curtas, são esquetes, mas às vezes também se prolongam numa estrutura de peça mais dramática. Sua característica é o comentário social, as paixões rudes. O tema

discutido é o cotidiano do homem: suas lutas no meio social, suas ilusões e decepções pessoais. Mas, mesmo tratando do cotidiano, ele se coloca no irreal. Não pretende fazer a cópia da realidade. Os personagens são, em geral, rudemente talhados e confeccionados, seus traços são de um abstrato primitivo, sem a preocupação do detalhe. As situações dramáticas dos protagonistas são cômicas, fantasiosas ou até absurdas.

Como a máscara, o boneco representa tipos, os arquétipos da sociedade, e uma de suas principais características é a improvisação, procurando sempre transformar a realidade.

O Boneco e a Criança

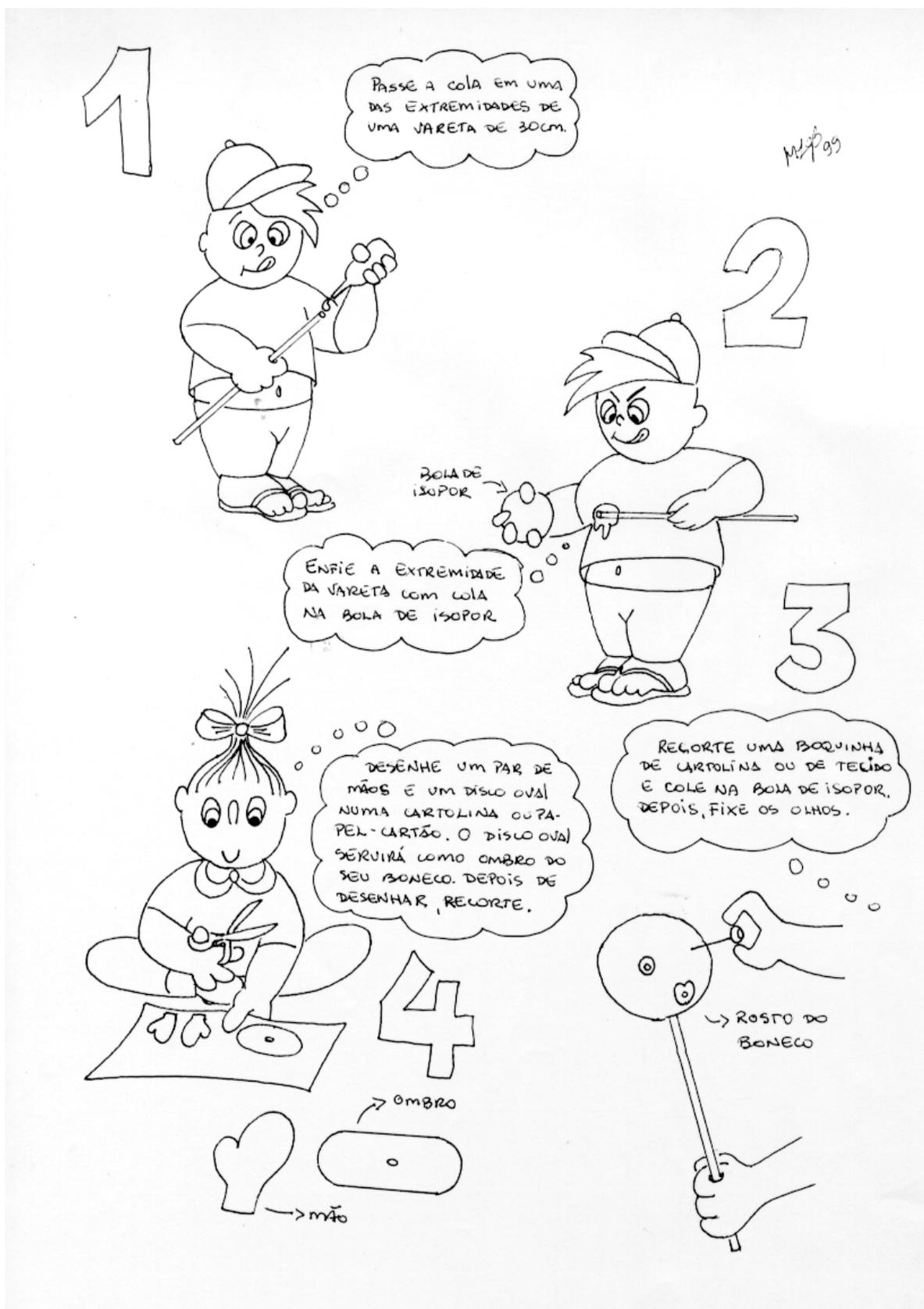
A criança, naturalmente, dá vida a tudo que toca. Relaciona-se igualmente com o mundo vegetal, mineral, animal ou material. Anima objetos e comunica-se com a natureza. Conversa com as plantas, árvores, pedras, colheres, cadeiras, vento, nuvens, com seu gato ou até mesmo com um macaco selvagem criado em sua imaginação. É naturalmente animista. É como se o seu pensamento ou sua consciência estivesse ainda ligada a uma vida anterior, mas à medida que vai atingindo a idade da razão, vai dela se afastando (AMARAL, 1991).

Jacqueline Held, em seu livro *O imaginário no poder*, vê no animismo infantil duas fases. A primeira é a do animismo vegetal e mineral. A segunda é a do animismo animal. A fase que Held chama de animismo animal é aquela em que a criança se identifica com o princípio de unidade, um período em que surtem fantasias de equiparação e semelhanças com o Ser Divino. Ela passa a atribuir-se poderes próprios de um ser superior. É quando surge na criança a vontade de voar, de ir contra a lei da gravidade, de ficar invisível, o desejo de mudar de tamanho, atravessar paredes etc. – pensamentos de transformação de si e do universo.

Exatamente, de que o boneco trata?

Transformação do social e das leis do universo material. Os contos tradicionais, ou os contos de fadas, são as melhores expressões desse imaginário. E quando esses são transmitidos à criança verbalmente, ela se deixa embalar pelo tom de voz do narrador – por si, um sinal; e quando vê aspectos dessas histórias representados em imagens ou figuras, eles ativam as imagens criadas por sua própria imaginação; e, se der a essas imagens ou figuras uma terceira dimensão e acrescentar-lhes o movimento, com tudo que o movimento em si implica, esses contos passam a ter uma força maior do que a própria realidade.

Técnica de confecção de boneco



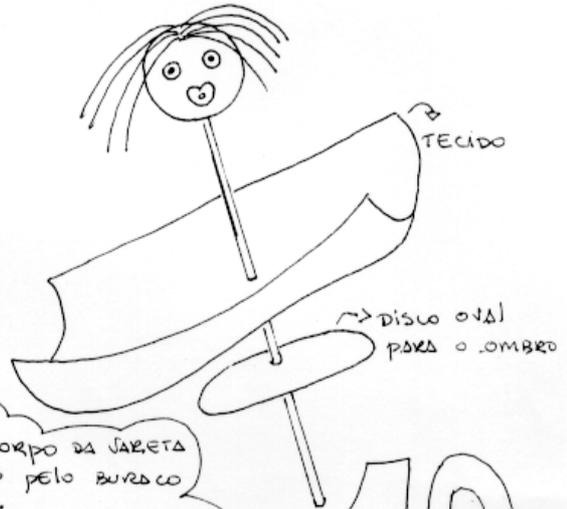




FAÇA UM BURACUINHO NO CENTRO DO TECIDO DE TAMANHO SUFICIENTE PARA PASSAR A VARETA DO CORPO DO BONECO.

Miguel

9



PRIMEIRO, PASSE O CORPO DA VARETA DO BONECO PELO BURACO DO TECIDO. SEGUNDO, PASSE O OMBRO PELA VARETA E LEVE-O PARA CIMA ATÉ ENCOSTAR NA CABEÇA DE ISOPOR.

10



PARA QUE O OMBRO FIQUE PRESO JUNTO A CABEÇA, PASSE FITA CREPE NA PARTE INFERIOR DO BONECO, NA VARETA.

11

12



FIXE AS VARETAS COM AS MÃOS NO TECIDO UTILIZANDO O GRAMPEADOR. ESTE BONECO É MANIPULADO POR 2 PESSOAS: 1 QUE SEGURA A VARETA DO CORPO E MEXE A CABEÇA DO BONECO E A OUTRA SEGURA AS VARETAS DAS MÃOS DO BONECO.



Texto dos Balões:

1. Passe a cola em uma das extremidades de uma vareta de 30 cm.
2. Enfie a extremidade da vareta, com cola, na bola de isopor.
3. Recorte uma boquinha de cartolina ou de tecido e cole na bola de isopor, depois fixe os olhos.
4. Desenhe um par de mãos e um disco oval numa cartolina ou papel cartão. O disco oval servirá como ombro do seu boneco. Depois de desenhar, recorte.
5. Passe cola na parte superior da bola de isopor para prender os cabelos de lã.
6. Faça os cabelos de lã e prenda-os na parte superior da cabeça do boneco.
7. Fixe as mãos do boneco em duas varetas de 30 cm. Você pode fixá-las, com cola ou com grampeador, nas extremidades da vareta.
8. Recorte um metro de tecido pluminha, para a roupa do boneco.

9. Faça um buraquinho no centro do tecido de tamanho suficiente para passar a vareta do corpo do boneco.
10. Primeiro: passe a vareta do corpo do boneco pelo buraco do tecido; segundo: passe o ombro pela vareta e leve-o para cima, até encostar na cabeça de isopor.
11. Para que o ombro fique preso junto à cabeça, passe fita crepe na parte interna do boneco, na vareta.
12. Fixe as varetas com as mãos no tecido, utilizando o grampeador. Este boneco é manipulado por duas pessoas, uma que segura a vareta do corpo e mexe a cabeça do boneco e outra que segura as varetas das mãos do boneco.
13. Agora é só montar um cenário, uma peça de teatro e apresentar.

Desenho e Texto: Marcio Leopoldo Gomes Bandeira
Roteiro de Confecção do Boneco: Isaías José da Silva

12. O TEATRO DO OPRIMIDO E OS JOGOS DRAMÁTICOS

Augusto Boal

Na década de 70, o dramaturgo brasileiro Augusto Boal era diretor do Teatro de Arena de São Paulo. “Um dia, durante uma viagem pelo nordeste, estavam apresentando para uma liga camponesa um musical sobre a questão agrária, que terminava exortando os sem-terra a lutarem e darem o sangue pela terra. Ao final do espetáculo um sem-terra convidou o grupo para ir enfrentar os jagunços que tinham desalojado um companheiro deles. O grupo recusou e, neste momento, Boal percebeu que o teatro que realizava dava conselhos que o próprio grupo não era capaz de seguir. A partir de então começou a pensar que o teatro deveria ser um *diálogo* e não um *monólogo*.”

Boal colocou em prática suas ideias, que resultaram numa metodologia que foi construída a partir de algumas técnicas de teatro para o estudo do Teatro do Oprimido. Dentre os principais objetivos do Teatro do Oprimido destacamos a democratização dos meios de produção teatrais, o acesso das camadas sociais menos favorecidas e a transformação da realidade por meio do *diálogo* (tal como Paulo Freire pensou a educação) e do teatro. Boal partiu do princípio de que a linguagem teatral é a linguagem humana usada por todas as pessoas no cotidiano. Sendo assim, todos podem desenvolvê-la e fazer teatro, de forma que a arte também promova o exercício da cidadania.

Técnicas criadas por Augusto Boal

O Teatro do Oprimido é o teatro no sentido mais arcaico do termo. Todos os seres humanos são atores – porque atuam –, e espectadores – porque observam. Somos todos 'espect-atores'.

O Teatro do Oprimido é um método estético que sistematiza Exercícios, Jogos e Técnicas Teatrais que objetivam a desmecanização física e intelectual de seus praticantes, e a democratização do teatro.

Partindo do princípio de que a linguagem teatral é a linguagem humana usada por todas as pessoas no cotidiano e que todos podem desenvolvê-la e fazer teatro, o Teatro do Oprimido cria condições práticas para que o oprimido se aproprie dos meios de produção teatral e assim amplie suas possibilidades de expressão. Além disso, estabelece uma comunicação direta, ativa e propositiva entre espectadores e atores.

Dentro do sistema proposto por Boal, o treinamento do ator segue uma série de proposições que podem ser aplicadas em conjunto ou mesmo separadamente.

Cumprido ressaltar que todas as técnicas pressupõem a criação de grupos, onde o Teatro do Oprimido terá sua aplicação.

Teatro-jornal

O teatro-jornal foi uma resposta estética à censura imposta, no Brasil, no início dos anos 70, pelos militares, para escamotearem conteúdos, inventarem verdades e iludirem. Nesta técnica, encena-se o que se perdeu nas entrelinhas das notícias censuradas, criando imagens que revelam silêncios. Criada em 1971, no Teatro de Arena de São Paulo, esta técnica foi muito utilizada na época da ditadura militar brasileira, para revelar informações distorcidas pelos jornais da época, todos sob censura oficial. Ainda hoje é usada para explicitar as manipulações utilizadas pelos meios de comunicação. (Bárbara Santos)

Teatro-imagem

No teatro-imagem, a encenação baseia-se nas linguagens não verbais. Essa foi uma saída encontrada por Boal para trabalhar, no Chile, com indígenas de etnias distintas e línguas maternas diversas, que participavam de um programa de alfabetização e precisavam se comunicar entre si. Esta técnica teatral transforma questões, problemas e sentimentos em imagens concretas. A partir da leitura da linguagem corporal, busca-se a compreensão dos fatos representados na imagem, que é real enquanto imagem. A imagem é uma realidade existente sendo, ao mesmo tempo, a representação de uma realidade vivenciada.

Teatro Invisível

O teatro invisível que, sendo vida, não é revelado como teatro e é realizado no local onde a situação encenada deveria acontecer, surgiu como resposta à impossibilidade, ditada pelo autoritarismo, de fazer teatro dentro do teatro, na Argentina. Uma cena do cotidiano é encenada e apresentada no local onde poderia ter acontecido, sem que se identifique como evento teatral. Dessa forma, os espectadores são reais participantes, reagindo e opinando espontaneamente à discussão provocada pela encenação.

A preparação do teatro invisível deve ser como a de uma cena normal, reunindo os principais elementos: atores interpretando personagens com caracterizações, ideia central; deve haver um roteiro preestabelecido, apresentando princípio, meio e fim, e deve ser ensaiado. A diferença consiste em ser uma modalidade que não revela ao público tratar-se de uma representação.

Teatro-fórum

A dramaturgia simultânea era uma espécie de tradução feita por artistas sobre os problemas vividos pelo povo. Aí nasceu o teatro-fórum, em que a barreira entre palco e plateia é destruída e o diálogo é implementado. Produz-se uma encenação baseada em fatos reais, na qual personagens oprimidos e opressores entram em conflito, de forma clara e objetiva, na defesa de seus desejos e interesses. No confronto, o oprimido fracassa e o público é estimulado, pelo curinga (o facilitador do Teatro do Oprimido), a entrar em cena, substituir o protagonista (o oprimido) e buscar alternativas para o problema encenado.

Teatro de sombras

A LENDA DO TEATRO DE SOMBRAS

Conta a lenda que por volta do século 2 a.C. na dinastia Han, o imperador Wu Ti ficou desesperado com a morte de sua bailarina preferida e ofereceu uma fortuna a quem pudesse trazê-la de volta à vida. O imperador ordenou ao mago da corte que a trouxesse de volta do “Reino das Sombras”, caso contrário, ele seria decapitado.

O mago não perdeu a cabeça, usou de sua imaginação e, com numa pele de peixe macia e transparente, recortou e confeccionou uma silhueta semelhante à da bailarina. Depois ordenou que, no jardim do palácio, fosse armada uma cortina branca contra a luz do sol, de modo que deixasse transparecer a luz.

No dia da apresentação ao imperador e sua corte, o mago fez surgir, ao som de uma flauta, a sombra de uma bailarina movimentando-se com leveza e graciosidade e todos ficaram alucinados com a semelhança. Nesse momento, teria surgido o teatro de sombras.

O teatro de sombras é uma arte muito antiga, originária da China, muito presente em quase todo o continente asiático e que se espalhou pelos países da Europa. Hoje é bastante praticado por inúmeras companhias de teatro no mundo. Quando praticado por crianças proporciona desenvolvimento da criatividade, da motricidade, aumenta a socialização e a cooperação, eleva a autoestima e propicia muita diversão. Permite trabalhar outras linguagens artísticas como a música, as artes plásticas, a produção da escrita e a oralidade, envolvendo diferentes áreas do conhecimento. O teatro de sombras ainda é pouco utilizado como atividade lúdica e pedagógica, porém essa linguagem é extremamente rica de possibilidades de aprendizado. Reunimos aqui algumas informações básicas sobre o mágico universo da linguagem do teatro de sombras para que possamos envolver os educandos numa vivência de prazer e aprendizado. Na Internet existem alguns registros em vídeo de atividades com teatro de sombras realizadas por várias companhias de teatro do mundo, e valeria a pena estender esses registros às crianças e adolescentes para que tenham a dimensão exata das inúmeras possibilidades que a linguagem oferece. A seguir relacionamos algumas estratégias práticas para a realização das atividades com *teatro de sombras*:

- Materiais necessários para realização do teatro de sombras:

- Projetor de slide ou uma fonte de luminosidade (uma vela acesa ou lâmpadas – as indicadas são as de 40 ou 60 watts, transparentes, que podem ser adaptadas como refletores em latas de óleo para possibilitar a concentração da luz).
- Uma tela (ou um lençol branco e não transparente bem esticado).
- Silhuetas (bonecos de vara, fantoches e cenários para serem projetados) recortadas em papel cartão, papel panamá, cartolina, plástico grosso ou outros objetos.

Obs.: é importante que o ambiente esteja escuro para evidenciar a projeção das sombras.

Os bonecos ou fantoches são movimentados atrás do papel, projetando sua sombra. As crianças podem criar as histórias e, para representá-las, ficam atrás do palco interpretando, participando na movimentação dos bonecos.

Podem também ampliar a tela de projeção ou projetar as sombras numa parede usando as mãos ou o corpo, pesquisando formas e figuras de objetos e animais em movimento (abrindo e fechando as asas, a boca, mexendo as partes do corpo etc.).

Numa de minhas experiências com teatro de sombras me foi solicitado para trabalhar com o tema educação e ação ambiental. Utilizamos o texto e o filme sobre a Carta da Terra como subsídio para que o grupo pudesse ampliar seus conhecimentos e tornar o conteúdo das cenas que iriam produzir no teatro de sombras ainda mais significativo. Os temas podem emergir no contexto do processo do grupo, mas é bom que o educador busque subsídios para que o grupo se sinta mais seguro na hora da construção de história ou cenas. Use e abuse de músicas ou de objetos sonoros!

Referências bibliográficas

AMARAL, Ana Maria. *Teatro de formas animadas: máscaras, bonecos e objetos*. Coleção Texto e Arte, vol. 2. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005

COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 5ª tiragem atualizada. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2009.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 6ª ed. Campinas: Papyrus Livraria e Editora, 1985.

GADOTTI, Moacir. **Um legado da esperança**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

LEMOS, Taiana. Sobre as técnicas do teatro do oprimido. Tese de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal da Bahia.

MACEDO, Lino. **Ensaio pedagógico**. *Como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Ed. Artmed, 1995.

PORCHER, Louis. **Educação artística, luxo ou necessidade?** 5ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 1982.

SANTOS, Bárbara. **Sobre as técnicas do teatro do oprimido**. Curinga Internacional do Centro de Teatro do Oprimido.

13. O TEATRO COMO PRÁTICA EDUCACIONAL

Marat Descartes Gameiro Silveira Campos

Artista e educador social

Este texto tem por objetivos demonstrar o poder que o teatro possui como instrumento metodológico voltado para a prática educacional e oferecer noções aos educadores para que a sua utilização aconteça dentro de uma concepção dialética de educação.

Partindo dos conceitos de teatralidade e jogo, demonstramos que a capacidade de expressão e comunicação do ser humano é uma potencialidade presente em todos os indivíduos, e que pode facilmente ser desenvolvida pelo jogo dramático.

Mais do que isso, propomos que o desenvolvimento dessa potencialidade se dê em um processo constante de aprendizagem, em que o indivíduo se veja como um ser social vivendo em uma coletividade, corresponsável pelas discussões e transformações de sua realidade, e pela história da coletividade em que está inserido.

Segundo Joana Lopes,

[...] uma proposta de atuação do teatro como prática de educação deve estar fundamentada na necessidade e no impulso de alcançar a livre expressão do corpo e do pensamento; falar e mover-se sem a repetição de esquemas pré-moldados, numa tentativa crítica de expressar os conteúdos e interpretações pessoais com ampla consciência do ato de comunicar-se consigo mesmo e com o outro. (LOPES, 1989)

Nessa perspectiva, o teatro pode ser instrumento de uma educação libertadora e transformadora, contrapondo-se às formas de transmissão de conhecimento utilizadas nas escolas tradicionais, onde a educação fundamenta-se na assimilação de conceitos e valores, fazendo do indivíduo um simples reproduzidor dos mesmos.

Mas não é qualquer modo de orientar teatro, como prática de educação, que nos leva automaticamente ao desenvolvimento da expressão, da criatividade, e ao processo de amadurecimento das ideias, do corpo e da sensibilidade. Joana Lopes (1989) propõe que “o teatro com significados educacionais, dirigido para uma prática dramática transformadora, não deve ser jamais um mero instrumento didático, de reportagem ou catequese”. Tampouco deve ver a arte como produto, vislumbrando apenas um espetáculo teatral. O teatro-educação não é giz nem quadro negro... e

muito menos "pecinha de fim de ano" que apenas inibe ou exhibe o atuante sob o olhar constrangedor de amigos e parentes. O teatro-educação vislumbra um processo de formação do indivíduo que desenvolva suas qualidades humanas em prol de seu reconhecimento, inserção e participação na coletividade. Para que ocorra esse processo de aprendizagem, o projeto do teatro-educação utiliza o jogo dramático: um jogo de aprendizagem para quem o faz e para quem o assiste.

Antes de nos aprofundarmos na atividade do jogo dramático, precisamos conhecer dois princípios essencialmente ligados à atividade humana, e que fundamentam a utilização do jogo dramático como instrumento pedagógico. Esses princípios são a teatralidade e o jogo. Passaremos a analisar a importância que eles possuem no desenvolvimento e na própria existência humana.

A teatralidade

Entende-se por teatralidade uma capacidade de representação potencialmente presente no ser humano. Segundo Karen Astrid (1984), "trata-se de uma capacidade de dramatizar inerente ao indivíduo, que ocorre de maneira inconsciente e está difusa no comportamento cotidiano". Um atributo humano que permite a comunicação em vários níveis.

O Homem primitivo

A antropologia procura estabelecer relações entre as origens das sociedades e as primeiras formas dramáticas. Estudos antropológicos demonstram que um dos primeiros contatos do homem primitivo com a natureza se deu pela necessidade de conhecer e ordenar o mundo, por meio de símbolos ainda não verbais, mas que expressavam por meio do seu físico o que pensava e sentia.

Seus rituais

O surgimento do fenômeno teatral está relacionado às primeiras manifestações de cunho religioso (os rituais), que eram formas dramatizadas, apresentadas por meio de movimentos rítmicos, onde apareceram as primeiras personificações – de animais, de espíritos e de deuses (forças da natureza). Dentro da vida cotidiana, esses rituais correspondiam aos momentos em que as pessoas reuniam-se em torno de um objetivo comum e eram, portanto, uma de suas primeiras formas de socialização.

A dramatização tinha como função organizar o pensamento do homem com relação ao seu meio, às coisas que o cercavam e às quais procurava dominar.

A criança

Essa capacidade e/ou necessidade de domínio e conhecimento do mundo processa-se de maneira semelhante na criança. “A criança pequena, ao deparar-se com algo do mundo exterior que não compreende, jogará dramaticamente com isso até que possa compreendê-lo.” (COURTNEY, 1980)

Seu processo de adaptação

Assim acontece, por exemplo, quando a criança executa rituais lúdicos como os gestos habituais do início do sono (deitar-se de lado, chupar o polegar, agarrar a franja do travesseiro etc.). Ou quando a criança imita os gestos de "bater palmas e assoprar a vela"... não existe ainda a consciência do que seja fazer anos ou comemorar um aniversário, mas a simples e prazerosa imitação desse ritual lúdico se transforma em um esquema simbólico por meio do qual a criança adapta uma experiência de vida ao seu conhecimento de mundo.

De dentro para fora

“É assim que a criança domina o seu conhecimento de mundo e organiza esse mundo em função do seu Eu [...]. Com o desenvolvimento do indivíduo, o poder de teatralização passa do campo interior do sujeito para uma representação objetiva da realidade, desenvolvendo-se em um processo de interação entre as pessoas.” (ASTRID, 1984)

Socialização e formação de cultura

A teatralidade foi a maneira que o homem primitivo encontrou, e que toda criança encontra, para situar-se no mundo, comunicando-se com as coisas e com o outro e favorecendo, assim, a socialização e a formação da cultura do ser humano.

Capacidade e necessidade de expressão

A teatralidade é esta capacidade de dramatizar, que faz parte das necessidades humanas essenciais. “É uma forma de expressão humana, que se apóia na capacidade natural do homem de simbolizar, e lança mão de suas emoções, inteligência e sensibilidade.” (ASTRID, 1984)

É sobre essa capacidade de representar uma experiência de vida que se apóia a teoria do teatro-educação, considerando que essa capacidade pode e deve tornar-se consciente.

O jogo

Pelo jogo abandonamos o mundo de nossas necessidades e técnicas para criar mundos de utopia [...]. Para a criança quase toda atividade é jogo, e é pelo jogo que ela se exercita para o mundo adulto. Para ela, o jogo é trabalho, o bem, o dever, o ideal de vida. Perguntar por que a criança brinca, é perguntar por que é criança [...]. É pelo jogo e pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência. Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar. (CHATEAU, 1961)

O jogo tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança e mesmo do adulto. Assim, como acontece com a teatralidade, é também por intermédio do jogo que a criança desenvolve o conhecimento de si mesma e do mundo ao seu redor.

O jogo é uma atividade humana essencial, que contribui para a evolução do indivíduo estabelecendo relações de equilíbrio entre ele e a realidade que o cerca.

Tipos de jogos

Segundo Lino de Macedo (1995) “Piaget propõe que todos os jogos podem ser estruturados basicamente segundo três formas: exercício, símbolo, e regra”.

Macedo propõe que, embora essas três formas de jogo evoluam gradativamente no desenvolvimento da criança, todos os jogos contêm características das três formas.

Jogos de exercício

Segundo Karen, o conhecimento de mundo evolui na criança a partir do reconhecimento de seu próprio corpo. As sensações, o reconhecimento do contorno corporal, os primeiros balbucios já prenunciam uma atitude lúdica.

“O organismo vivo é um sistema aberto, porque suas estruturas não bastam a si mesmas. Por isso, a interação do organismo com o meio é uma eterna e infinita necessidade.” (MACEDO, 1995)

A atividade característica dos jogos de exercício opera uma assimilação funcional, em que o sistema é alimentado pela repetição de esquemas de ação sensório-motores.

Cabe aqui ressaltar, que a preocupação do teatro educação em desenvolver a expressão sem a repetição de esquemas pré-moldados não tem a ver com a repetição de esquemas de ação que caracterizam os jogos de exercício. O que nos preocupa é a reprodução de esquemas (gestos e movimentos) que não sejam

resultado da expressão espontânea e criativa do atuante. Isso não quer dizer que o atuante não deva repetir os seus esquemas de ação. Pelo contrário, é pela repetição que ele pode rever e avaliar suas posturas para poder transformá-las e evoluir em sua aquisição de linguagem.

No desenvolvimento da criança a repetição pelo jogo de exercícios é ainda mais fundamental e, segundo Macedo,

não repetir ou não alimentar o sistema, constitui fonte de dor, de ameaça a sua sobrevivência [...]. A repetição constitui a base para as futuras operações mentais [...] é fonte de significados, ou seja, de compreensão das ações. (MACEDO, 1995)

Com o aumento de suas capacidades corporais, a criança amplia seu campo de exploração, seu universo de conhecimento. Por meio do brinquedo, das primeiras imitações, que têm ainda um caráter de experimentação individual, a criança reconhece o seu Eu e o que a cerca.

Jogos simbólicos

Dentro dos jogos vão aparecer os primeiros indícios de símbolos. No simples gesto de colocar o dedo na boca, a criança está se remetendo a um objeto ausente, o seio. Embora a criança não tenha consciência de que está se referindo a um objeto ausente, essa sua atitude é simbólica.

Se a primeira forma de jogo foi a da assimilação sensório-motora, o jogo passa agora a ser uma assimilação mental, em que a introdução dos primeiros esquemas simbólicos caracteriza o início da ficção, ou seja, a consciência da representação. Com a evolução do jogo infantil, o símbolo vai se delineando e ganhando significação.

Segundo Macedo, “se os jogos de exercício são a base para o como, os jogos simbólicos são a base para o porquê das coisas”.

Jogos de regra

De acordo com Macedo “há algo que é original e próprio dessa estrutura de jogos: o seu caráter coletivo. Ou seja, nessa estrutura só se pode jogar em função da jogada do outro”.

Em torno dos sete anos, a criança abandona o jogo egocêntrico das crianças pequenas, em proveito de uma aplicação efetiva de regras e do espírito de cooperação entre os jogadores. A importância do jogo nessa etapa de desenvolvimento da criança não se apóia somente na socialização, mas no equilíbrio da organização dos estímulos internos (imaginação, fantasia, sensações) com os objetivos da organização grupal.

Equilíbrio afetivo

Ao permitir uma intermediação entre a realidade interna e a externa, o jogo contribui para o equilíbrio entre o sentido de conhecimento e os sentimentos da criança.

De acordo com Jean Piaget o jogo favorece um equilíbrio afetivo na medida em que é uma atividade "pelo prazer" e tem como finalidade a afirmação do Eu. Pode-se dizer que o jogo é uma busca do prazer subordinada à assimilação do real ao Eu. Assim, o prazer lúdico é a expressão afetiva de toda aprendizagem que o jogo possa desenvolver.

Conhecimento em interação

O jogo procura estabelecer uma convivência harmônica do mundo interno com o externo do indivíduo, e deste com o seu grupo social, proporcionando uma relação dinâmica de conhecimento e interação.

Socialização

A aquisição de linguagem, o domínio do movimento e do espaço, a capacidade de compreensão constituída pela possibilidade de simbolizar e jogar, permite à criança aumentar o seu universo de relações, dando-se então início à socialização, à comunicação e à troca de experiências.

Formação de cultura

A importância da atividade lúdica não está somente no desenvolvimento dos indivíduos, mas na própria formação da cultura humana. O jogo colaborou com a organização das primeiras formas sociais, participando das relações entre os indivíduos e a comunidade. É dentro dessas primeiras sociedades que se formam as primeiras experiências coletivas culturais.

Se voltarmos aos conceitos de teatralidade e jogo, veremos que sua importância tanto na vida do ser humano, como na história da civilização, são semelhantes, e ocorrem da mesma maneira.

Podemos encontrar tanto no jogo quanto na teatralidade elementos essenciais para o desenvolvimento humano. Se buscamos suas origens entre os primitivos e entre os bebês, foi para compreender também até que ponto faz parte da vida do ser humano, permeando o seu cotidiano e determinando mesmo a sua existência.

O jogo dramático

Segundo Karen Astrid (1984), não seria correto afirmar que o jogo dramático é simplesmente uma síntese de jogo e teatralidade.

Por suas funções de expressão, comunicação e conhecimento, o jogo e a teatralidade são atividades muito semelhantes, sendo mesmo difícil visualizá-las separadamente no comportamento humano cotidiano.

Entretanto, para sistematizar a atuação dessas atividades dentro de uma proposta pedagógica, podemos dizer que a teatralidade é propriamente a expressão de uma representação simbólica, de um ato de conhecimento; e o jogo é a atividade que organiza essa representação, equilibrando o contato do sujeito consigo mesmo, com as coisas e com os outros.

Assim, as atividades do jogo dramático vão desde os exercícios de consciência corporal (desbloqueamento do instrumento expressivo – o corpo), passando pelos mais diversos jogos coletivos, até as dramatizações (jogos improvisacionais de papéis).

Participação expressiva

A maneira de o ser humano participar do mundo pode ser contida e conformada ou atuante e expressiva. O jogo e a teatralidade são meios de o homem tratar a realidade de modo espontâneo, expressivo, criativo e transformador, concretizando sua participação como uma experiência total de vida.

Experimentação

Assim, “o jogo dramático é uma forma de expressão cuja função é organizar uma experiência. É uma ação realizada por meio da experimentação, provocando sempre um novo ato de conhecimento”. (ASTRID, 1984)

Ato de conhecimento

O jogo dramático é um ato de conhecimento na medida em que proporciona o contato do homem com o mundo, mostrando como ele observa e reflete a realidade e traduz essa experiência de forma organizada. Tornar explícita uma realidade é uma maneira de tomar consciência dela, de conhecê-la e de posicionar-se frente a ela de maneira crítica.

Espontaneidade e criatividade

O jogo dramático apóia-se na criatividade e na espontaneidade [...]. A espontaneidade se traduz na própria liberdade de expressão. Quando o atuante se sente livre para expressar sentimentos e pensamentos, ele está livre para atuar, intervir e modificar, isto é, criar, recriar e transformar [...]. A espontaneidade propicia a fluência da criatividade. (ASTRID, 1984)

Astrid propõe que, tanto criatividade como espontaneidade são potencialidades desenvolvidas pelo exercício do jogo dramático. Em exercícios de improvisação, por exemplo, o atuante deverá dispor de certo grau de espontaneidade para criar, para dar respostas imediatas e originais. O desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade é uma forma de educar para a liberdade, abrindo caminhos para a expressão e a participação.

O atuante e sua criação

Para que o jogo dramático aconteça não é necessário um texto, tampouco um espaço categorizado como "teatro". O "texto" é a própria verbalização espontânea dos atuentes durante a dramatização. O espaço cênico é o espaço da teatralização. É importante enfatizar que o único elemento essencial, sem o qual o jogo dramático não pode existir, é o atuante e a sua criação.

Experiência individual e coletiva

O jogo dramático visa não só a expressão individual como a grupal [...]. O jogo dramático é um agrupamento de pessoas que se preocupam em organizar conjuntamente uma experiência de vida, um acontecimento de expressão artística. Os atuentes expressam nesta atividade as suas ideias, possibilidades criativas e como são capazes de se comunicar. É uma manifestação grupal e socializada. (ASTRID, 1984)

Sensibilização

Traduzir de forma dramatizada uma parte de si mesmo faz com que o atuante se sensibilize para o processo artístico como um todo e estabeleça algumas metas pessoais que vão se concluir dentro da experiência coletiva [...]. Essa experiência coletiva é educacional, pois o indivíduo, ao fazer uma troca ao nível das ideias, está fazendo um confronto do seu pensamento com o do grupo e também percebe a si próprio como parte da comunidade, sente-se prolongado no outro, pelas convergências de objetivos e pelas semelhanças ou antagonismos nas indagações e preocupações. Da vivência conjunta, de repartir um problema comum, da ansiedade e da alegria, o indivíduo sente prazer em se perceber compartilhando com o outro sua essência humana comum. Essa sensibilização de sua condição de ser social é eminentemente educacional. (ASTRID, 1984)

Mobilização

O jogo dramático exige uma mobilização total do indivíduo, a sua movimentação corporal, a criação verbal e seu desempenho e participação total, que o conduzem a uma comunicação com os companheiros e observadores. Ocorre então uma troca democrática na execução do jogo, que reside não só na concordância com as regras estabelecidas, mas no respeito, colaboração e atenção que dispensa a ação dramática [...]. Esta

mobilização que ocorre na vivência coletiva deve acentuar o sentido crítico na contribuição para encaminhamentos conjuntos. Eis aí uma ação socializada. (ASTRID, 1984)

Organização

A experiência de jogo dramático implica em fazer discriminações, isto é, escolher o que é adequado, fazer relações e estabelecer uma organização para traduzi-la em linguagem dramatizada. Esta é uma forma de organizar não só as experiências individuais, mas também as coletivas, formalizando-as em expressão teatral. (ASTRID, 1984)

Mariângela Alves (1983) diz que,

quando escolhe as palavras, o gesto, o espaço que vai ocupar, o atuante é obrigado a selecionar conteúdos mais importantes, escolher uma forma de atingir o seu espectador no ponto exato. Toma uma posição diante das coisas que observou [...] e uma pessoa que toma posição, que escolhe, que expressa essas posições, está sendo educada.

Estética em jogo

A história da arte ocidental é a história de uma simulação e de um exibicionismo: a simulação reside em propor obras como objetos de contemplação e reverência como se não fossem resultados de um ato humano. (CANCLINI, N. G., Vanguarda Artística e Cultura Popular)

Seria parte desta simulação um julgamento artístico sobre uma atividade de jogo dramático que se baseasse em padrões estéticos preestabelecidos (gênero, forma teatral, técnica de ator etc.). O jogo dramático não resulta simplesmente em objetos de contemplação, mas antes em atos humanos de expressão.

O teatro-educação acredita que a função e mesmo o valor da arte não estão no copiar a realidade, mas em transformá-la pela representação simbólica do mundo humano. Assim, a arte é um dos modos pelos quais o homem atribui sentido à realidade que o cerca, é uma forma de organização que transforma a experiência em objeto de conhecimento.

O teatro-educação não acredita que *arte é assunto de artista*, e que o produto do trabalho é o que importa. Vemos a arte como um patrimônio da humanidade, que aparece potencialmente em nossas atitudes cotidianas. Pensamos a arte como forma de o homem marcar sua presença, criando formas de expressão (quadros, músicas, esculturas, dramatizações etc.) que oferecem uma interpretação de mundo.

Conforme Astrid:

No jogo dramático, o atuante mobiliza sua linguagem, sua sensibilidade e sua emoção, tornando-se mais expressivo. Ao se expressar, transforma a si próprio e ao seu grupo, criando uma forma que é teatral. O atuante se envolve no jogo dramático pelo prazer de criar e de verificar a evolução de sua capacidade expressiva. O valor estético do jogo dramático está nesse caráter evolutivo da capacidade de formalizar uma compreensão de mundo em obra dramática. (ASTRID, 1984)

A fruição estética ocorre quando um observador, partindo da obra, chega ao conhecimento de mundo que ela contém. Assim, no jogo dramático, a única preocupação estética do atuante é saber se está ou não "sendo entendido", porque o estético só se manifesta inteiramente quando existe uma experiência de transformação tanto daquele que executa quanto daquele que observa.

Corpo, movimento e gesto

Como já dissemos, nos primórdios da civilização o homem expressou-se pelo seu corpo. Antes de possuir a linguagem oral, ele teve de "falar com o corpo", e certamente gesticulou e dançou para o seu grupo. Da mesma forma, a iniciação de um bebê no mundo se dá pelo movimento e pelas trocas que o corpo estabelece com o meio através do jogo.

Astrid propõe que

a integração harmoniosa do indivíduo consigo mesmo e com o ambiente se dá através do movimento, que é uma necessidade básica do ser humano para seu autoconhecimento, o conhecimento do espaço e de tudo que o rodeia.

Ao desenvolvermos uma atividade em teatro-educação estamos procurando evidenciar a capacidade de dramatizar que está potencialmente contida em cada um. Tentamos fazer o indivíduo tomar consciência do seu corpo como instrumento de expressão.

Dessa forma, o jogo dramático está fundamentalmente apoiado nas possibilidades corporais de seus atuantes para que ocorra com clareza e organização, não só na ação como na comunicação.

Ingrid Koudela, em seus estudos sobre o dramaturgo e poeta alemão Bertold Brecht, afirma que o gesto é um elemento de uma atitude. Para Brecht a atitude (*gestus*) expressa uma relação social: uma forma por meio da qual alguém (ou um grupo) se confronta com o ambiente social. Assim, os modelos de comportamento que cada pessoa forma individualmente são o resultado de suas vivências socioculturais.

Portanto, em um processo pedagógico, os gestos devem ser compreendidos, isto é, seu significado precisa tornar-se consciente para que seu uso apropriado leve à modificação de atitudes, desenvolvendo conseqüentemente um processo de aprendizagem crítico, criativo e transformador.

“O jogo dramático é uma tentativa de tornar os gestos inteligíveis, ao serem executados praticamente.” (KOUDELA, Ingrid - 1991)

Nessa perspectiva,

para o desenvolvimento da expressão dramática é fundamental a aquisição de um corpo harmônico e integrado, isto é, consciente de sua tridimensionalidade, de seus espaços internos, de sua capacidade de movimento natural e do corpo como significante no espaço que ocupa. A partir da consciência corporal se manifestam a espontaneidade e originalidade dos gestos e movimentos. (ASTRID, 1984)

Fases evolutivas do jogo dramático

De acordo com Joana Lopes (1989), as formas de jogo dramático evoluem conforme o processo gradual e evolutivo de maturação da criança.

Segundo Karen Astrid,

a criança passa por um progresso na sua habilidade de dramatizar, que vai desde a forma menos elaborada e não consciente de que está representando, até a deliberadamente organizada, assumindo a condição de expressão individual e coletiva.

Fases Evolutivas do Jogo Dramático Infantil	Faixa Etária Aproximada
Primeiras imitações	1 a 3 anos
Brincadeira dramatizada	
1ª fase:	
a) fundo de quintal	4 a 6 anos
b) faz de conta	6 a 8 anos
2ª fase: realismo	8 a 11 anos

As primeiras imitações, como já vimos, são formas de jogo e teatralidade ainda não organizados. Em nosso projeto, interessam-nos mais as etapas seguintes, a partir do momento em que a atividade social (traduzida pela atividade em grupo) começa a ter um significado mais amplo.

A fase seguinte (4 a 11 anos), categorizada como brincadeira dramatizada, caracteriza-se pela recreação espontânea, em que a vitalidade lúdica e a relação afetiva proporcionam soluções originais para o jogo, e são mais fortes e mais motivadoras do que a interferência do conhecimento e da elaboração intelectual. A brincadeira dramatizada não é ainda um ato consciente do uso e do meio dramático como linguagem.

A brincadeira dramatizada divide-se em três etapas: fundo de quintal, faz de conta e realismo.

- **Fundo de quintal:** a primeira fase denomina-se fundo de quintal porque nela as crianças procuram um lugar onde possam brincar à vontade, longe de olhares curiosos ou repressivos. Nesta fase a personalidade e o modo de vida da criança-atuante caracterizam o processo criativo e predominam no seu desenrolar. O atuante realiza uma trama dramática de pouca duração e, nesse sentido, o orientador desavisado poderá considerar o jogo como errado. Entretanto, embora não vividas (do ponto de vista das regras do teatro), as particularidades da brincadeira dramatizada são imaginadas pelo atuante; e uma conversa após o jogo mostrará que uma grande riqueza de detalhes, embora não visíveis na dramatização, foram vividas imaginária e individualmente pelos atuantes. A ênfase nesta etapa está na mobilidade corporal.
- **Faz de conta:** nesta etapa a nova experiência será o jogo de “brincar de teatro”. Surgem sinais mais conscientes da representação e evidencia-se ainda mais o comportamento do atuante, seu nível de criatividade e os reflexos da vida social em sua experiência dramática. Como o “brincar de teatro” é obrigatoriamente uma proposição de grupo, estará em primeiro plano a criação coletiva, e será do esforço do trabalho em grupo que sairá a socialização. Na atividade do faz de conta, o atuante encontra-se mais apto a organizar os jogos, as suas relações com os companheiros são mais efetivas e o jogo é mais duradouro, podendo chegar a uma conclusão. Nesta etapa a linguagem oral ganha cada vez mais importância. É importante lembrar que nas duas primeiras etapas da brincadeira dramatizada o atuante é o jogo, ou seja, a relação entre atuante e personagem está ainda distanciada. Existe aí um predomínio da personalidade do atuante, justamente por ser a peça mais importante do jogo. Durante o jogo destas etapas, por exemplo, será comum os atuantes se chamarem pelos seus próprios nomes, e isso só vai desaparecer na medida em que essa fase seja substituída pela intenção do realismo.
- **Realismo:** nesta etapa o atuante vai verificar que a sua intenção de representação da realidade pode não se concretizar, e isso poderá causar frustração e discussões em grupo. Surge daí a necessidade de combinar algumas regras para organizar melhor a dramatização. A partir de um afastamento da individualidade e do autocentrismo para uma percepção maior do outro e do mundo, ocorre uma elaboração mais cuidadosa na criação de um “outro” (personagem). Nesta etapa, há a tendência de centrar a dramatização na fala, em prejuízo da ação física; e caberá, portanto, ao orientador estimular o equilíbrio entre fala e ação.

Jogo dramático

Se durante a brincadeira dramatizada, a dramatização era um estado de vida interligado com o cotidiano, com o desenvolvimento da capacidade artística, técnica, domínio das regras do jogo, expressividade pessoal e original, o atuante passa a transformar o acontecimento social em acontecimento artístico.

Acompanhando gradualmente o crescimento do indivíduo, a brincadeira dramatizada transforma-se em uma experiência estética, pois é intencionalmente criada pelo atuante com a finalidade de comunicar-se, dar vazão às suas ideias, divertir-se e criar personagens independentes de seu próprio caráter. (LOPES, Joana - 1989)

Assim, a etapa mais avançada do jogo dramático se dá quando o atuante evolui da brincadeira dramatizada para uma aquisição de linguagem teatral, e tem ampla consciência da comunicação artística que se estabelece na dramatização.

Proposta de atuação

Dentro da história do pensamento humano, a natureza educacional do jogo dramático tem sido compreendida por vários pensadores em diferentes épocas. Assim, o teatro serviu para todos os fins, desde instrumento ideológico e de transmissão de conhecimento, ou um meio de desenvolvimento e liberação do indivíduo, até chegar atualmente ao binômio teatro-educação.

A articulação de teatro e educação se dá no sentido de que ambos complementam-se em direção a um mesmo objetivo, que se fundamenta no ato de conhecimento expressivo e transformador.

Já dissemos que o teatro-educação admite que todas as pessoas possam fazer esse teatro:

o homem-artista está em cada um, porém quase sempre mergulhado em uma escuridão da qual dificilmente acorda espontaneamente. O homem-artista continuará sufocado enquanto for educado por um homem-tecnoburocrata que apenas aplica manuais técnicos com receitas de condicionamento da criatividade. (LOPES, 1988)

Joana diz, *“acordar o homem-artista é função de outro homem- artista”*, que procure através da educação pela arte cultivar o *“homem total”*, resgatando a ludicidade, a intuição, a criatividade transformadora e desenvolvendo em um exercício de poesia e liberdade as habilidades criativas do ser humano.

Na opinião de Richard Courtney (1980),

precisamos proporcionar uma educação pela qual os homens desenvolvam suas qualidades humanas. É esta a maior necessidade do nosso tempo. A crescente especialização de nossa sociedade científica tende a não se concentrar nas qualidades essencialmente humanas. (Courtney, 1980)

Portanto, o arte-educador deverá evitar a utilização de manuais de exercícios dramáticos pré-moldados que, segundo Joana Lopes *“produzem uma postura vertical e autoritária de quem possui um conhecimento sem o qual o atuante nada fará.”*

Além do mais, os manuais técnicos formalizam um método de aprender teatro, quando em primeiro lugar devemos pensar que arte se descobre e, como prática de educação, deverá descondicionar o atuante de qualquer formalismo, para que ele exercite a livre expressão de seus conteúdos pessoais.

Ao contrário da educação “assistencialista”, caracterizada pelo paternalismo, pelo bloqueio da realidade, pela “verborragia”, o teatro-educação é um processo prático de discernimento de si, do outro, e dos porquês que determinam as circunstâncias de vida. (LOPES, 1989)

Ser educado em um processo de aprendizagem prático e dinâmico, como realizador e não mais como aluno passivo que apenas acumula informações, trará ao atuante do jogo dramático a consciência de ser sujeito de sua própria vida, agente do processo histórico.

Desvendar o mundo observando, criticando e transformando a realidade pela arte, resultará para o atuante do jogo dramático na compreensão de que a sociedade humana tem fundamento no movimento de transformação.

Expressar o que vê e compreender o mundo, fará do atuante um ser mergulhado em intensa alegria, mesmo que o conteúdo expressado refira-se a uma realidade entristecedora.

Nessa perspectiva, o teatro-educação é um jogo de desvendar o cotidiano e a arte. Portanto, segundo Joana Lopes,

para um processo de arte educar pelo jogo dramático libertador é necessário partir do que é cotidiano, próximo, concreto, possível de ser percebido e apreendido pelo atuante [...]. O jogo dramático deverá ser realizado segundo a formulação da própria linguagem do atuante, aprendida na sua realidade e através dela: tocar a realidade e contá-la através do jogo dramático exercido livremente. Esse é o objetivo final do teatro-educação.

Metodologia

Para alcançarmos tal objetivo, o teatro-educação tem uma metodologia apoiada no jogo dramático e dividida em três etapas: sensibilização, mobilização e organização. Como já vimos anteriormente as capacidades educativas de sensibilizar, mobilizar e organizar estão difusas em qualquer atividade de jogo dramático. No entanto, vamos estabelecer esta divisão metodológica, até mesmo para podermos organizar os exercícios propostos dentro desses três objetivos.

Sensibilização – observação

A sensibilização é um trabalho que exercita as capacidades sensório-motoras, para que o atuante desenvolva a relação consigo mesmo, com o outro, e com a realidade.

Em linhas gerais, o trabalho de sensibilização pode ser resumido em um simples apelo à observação. Um exercício de prestar atenção no que se ouve, no que se vê, no que se diz, no sabor, no cheiro, nas texturas. A sensibilização consiste em abrir os canais através dos quais o atuante capta e expressa a realidade em um processo criativo de transformação.

Embora não dissociada da atividade grupal, a sensibilização é um processo que ocorre individualmente, no tempo de descoberta de cada atuante. Dentro desta etapa, os exercícios propostos procuram desenvolver a relação do corpo com o espaço (tridimensionalidade, apoio, sustentação, plasticidade etc.) e com o tempo (ritmo).

Mobilização – reflexão

A etapa seguinte consiste em jogar coletivamente com os dados captados pelos sentidos.

Na execução dos jogos ocorre a movimentação corporal, a criação verbal e a participação total do indivíduo, que o conduzem a uma comunicação democrática com companheiros e observadores.

A mobilização total do indivíduo dentro do jogo, resulta em uma reflexão coletiva sobre a realidade. Dentro desta etapa estão os mais diversos jogos coletivos, jogos de rua, e jogos teatrais mais diretamente relacionados ao desenvolvimento da expressão dramática.

Organização – transformação

Ao organizar sua representação, o atuante está expressando criativamente a transformação que se operou sobre a realidade observada e refletida nas etapas anteriores.

A escolha dos gestos, voz, inflexões, está diretamente relacionada com a inserção do indivíduo na coletividade, com a sua condição de ser social. Portanto, a organização da representação é, em última análise, uma atitude política.

Assim, a experiência artística torna-se uma experiência de aprendizado. Parte do olhar crítico sobre a realidade e volta a ela em forma de um ato político, concluindo-se, então, um processo de aprendizagem baseado no projeto político-pedagógico do teatro-educação. Nesta etapa estão os jogos de papéis, em que o atuante simula contextos e situações.

Estratégia

Com base nesta metodologia propomos uma estratégia de aplicação do jogo dramático com as seguintes etapas de aula:

1ª) Trabalho plástico: instalação

As instalações são obras artísticas realizadas pelos atuentes sobre temas livres. Reunindo objetos, música, luz etc., o atuante procura dizer algo, e os colegas que assistem a obra procuram na forma ali exposta definir sensações e encontrar significados. Desta prática os atuentes passam a enxergar qualquer manifestação artística (artes plásticas, teatro, música...) como resultado de signos que o artista organiza à sua maneira. Assim fica também facilitada a compreensão da arte dramática como o resultado das possibilidades sógnicas do próprio corpo em cena.

2ª) Um trabalho corporal: sensório-motor

Sensibilizar o atuante para o trabalho coletivo;

3ª) Um aquecimento corporal: jogos coletivos

Mobilizar e integrar os participantes;

4ª) Jogo dramático

Desde a forma mais espontânea, estimulada pela própria interação dos jogos anteriores; até jogos planejados, estimulados por tema de interesse do grupo ou música, poesia, notícias etc.;

5ª) Avaliação

Fazer um levantamento crítico e coletivo do que ocorreu; explicações a nível teórico pelo orientador; e propostas de continuidade do trabalho.

Exercícios

A quantidade de exercícios possíveis não se resume ao que propomos a seguir:

Sensório-motores:

1) Espacialidade: andar por todo o espaço; olhar na linha do horizonte, trocando olhar; caminhar em linha reta; ocupar todo o espaço da sala; ao sinal do orientador, tornar-se uma “estátua” ocupando todo o espaço ao redor; caminhar em linhas curvas; variar linhas curvas e retas; variar ritmo ao sinal:

- a) parado
- b) lento
- c) normal
- d) apressado
- e) correndo

Este exercício desenvolve a noção do espaço que o corpo ocupa

2) Articulação: movimentos giratórios das articulações – pés, joelhos, virilhas, quadril, coluna, peito, ombros, pescoço, braços, mãos e dedos.

Este exercício desenvolve a percepção das possibilidades de movimento

3) Alongamento:

a) deitar no chão, espreguiçar, estender uma perna, flexionar a outra sobre o peito, abrir os braços na altura do ombro e cruzar a perna flexionada em direção ao braço oposto (para alongar a coluna); repetir estes movimentos com a outra perna.

b) em dupla, sentar no chão, abrir pernas num limite suportável, juntar a planta dos próprios pés à do parceiro (a), de mãos dadas um puxa e o outro estica, e vice-versa.

Os exercícios de alongamento desenvolvem flexibilidade corporal

4) Aquecimento: espreguiçar-se abrindo ao máximo todos os espaços internos do corpo (sem forçar); relaxar expirando e soltando cabeça e tronco para baixo; esfregar pés, pernas, joelhos, coxas, virilhas, região lombar; subir devagar sentindo vértebra por vértebra; andar variando a forma de pisar (plantas dos pés para dentro e para fora, nas pontas dos pés e nos calcanhares); com música – desenvolver movimentos que partam dos pés, das pernas, do quadril... movimentar-se livremente dançando solto.

5) Relaxamento: após exercício aeróbico deitar-se no chão; retomar a respiração; aumentar contato da coluna com os joelhos flexionados sobre o peito; soltar as pernas; tensionar e soltar todo o corpo; fechar os olhos; ouvir a respiração; inspirar tranquilidade e expirar tensão; sentir todos os contatos do

corpo com o chão; sentir peso nestes contatos; tocar-se confortavelmente dos pés à cabeça, percebendo temperatura; ficar na posição fetal; nascer devagar; espreguiçar-se.

Este exercício desenvolve o controle e percepção corporal

6) Ritmo, coordenação e lateralidade:

a) estabelecer um ritmo para a parte baixa do corpo que deve ser mantido do início ao fim de um trajeto; no meio deste trajeto se modifica o ritmo da parte superior.

b) ritmo quaternário, coordenar movimento das pernas (frente, atrás, direita, esquerda) alternando essa sequência.

c) em círculo, de mãos dadas, andar lateralmente 8 passos para um lado e 8 para o outro; 4 passos para um lado e 4 para o outro; 2 e 2; 1 e 1.

7) Escultura/ Escultor: em duplas – olhar no olhar; um fecha os olhos e é a massa da escultura, o de olhos abertos é o escultor; o escultor deve dar um nome à escultura e mostrá-la aos demais.

8) Condutor/ Conduzido: em duplas – o conduzido venda os olhos e o condutor o chama pelo nome (de perto, de longe, com voz alta e baixa); o conduzido anda na direção da voz de seu condutor; o condutor não deve deixar seu conduzido trombar com os demais.

9) Espelho Mágico: em duplas – de frente; olhar no olhar; um se movimenta e o outro espelha esses movimentos.

10) Bola Invisível: em duplas – brincar de jogar bola imaginária que vai mudando de tamanho, peso e textura (bexiga, bola de basquete, de tênis, de vôlei etc.).

Jogos Coletivos:

1) Batatinha Frita 1, 2, 3: em uma extremidade da sala fica o juiz e da outra saem todos os jogadores; estes só podem se locomover sem serem vistos pelo juiz que vira e desvira no intuito de pegar os jogadores em movimento e mandá-los de volta ao início.

2) 1, 2, 3, Pim: andar pelo espaço; ouvir de um jogador um número e dizer para o outro o número seguinte; no lugar dos números múltiplos de quatro deve-se dizer “PIM”.

3) Coelho sai da Toca: 5 pessoas – ficar uma no centro e as demais nas extremidades de um quadrado, estas devem trocar rapidamente de lugar de modo que a do centro não consiga ocupar uma das extremidades. Variante: determinar para cada uma das cinco posições uma forma corporal.

Jogos improvisacionais:

Improvisação de cenas a partir de temas da realidade dos atuentes, poesias, músicas, notícias, observação do cotidiano etc.

Referências bibliográficas

LOPES, Joana. **Pega Teatro**. Campinas: Papyrus, 1989.

MACEDO, Lino. **Ensaio pedagógico. Como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Ed. Artmed, 1995.

PINTO, Karen Astrid Müller. **A poética do corpo em movimento: do conhecimento à expressão**. São Paulo: ECA-USP, 2002.

14. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: QUESTÕES PEDAGÓGICAS, SEUS DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Prof^ª. Dr^ª. Maria Stela Santos Gracian²⁵

“A educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio imprescindível para o acesso a outros direitos (PNDH-2005)”

A educação em Direitos Humanos deveria ser compreendida como um processo educacional sistemático e multidimensional, com o escopo e objetivo de orientar a formação do sujeito de direitos e envolvida de forma interdisciplinar em diferentes áreas do conhecimento. Sabemos que são conhecimentos construídos historicamente sobre os direitos do Homem e constituem-se num vasto e complexo conjunto de valores, de atitudes e de práticas sociais que se expressam e se consolidam pela cultura da Paz. Sua base advém sistematicamente da “Declaração Universal dos Direitos Humanos” estabelecidos pelos países-membros em 1948, e aborda temas ligados aos direitos sociais, culturais e aos direitos civis, políticos, à democracia e ao combate ao racismo, à homofobia, à discriminação racial e a todas as formas de intolerância. Por essas razões, os países criaram Planos Nacionais de Direitos Humanos, centrados cada qual nos direitos mais violados. No caso do Brasil, nos direitos civis e políticos do povo brasileiro, demandas dos comitês e movimentos sociais emergentes que exigiram fossem contemplados também direitos econômicos, sociais e culturais, devido à compreensão mais ampla e profunda da universalidade, da indivisibilidade e da interdependência dos Direitos Humanos.

Caracterizando operacionalmente esses complexos conceitos, principalmente quando queremos desenvolver Educação para os Direitos Humanos, podemos simplesmente conceituar universalidade como sendo para todos, de forma indiscriminada; individualidade como sendo uma matriz articulada e integrada que não se subdivide ou se fragmenta, e a interdependência constituindo um elemento agregador da totalidade dos seres humanos, que jamais poderiam sofrer fragmentações, uma vez que os seres humanos compõem um todo indivisível.

²⁵ Professora Titular da Faculdade de Educação da PUC-SP e Coordenadora do NTC da PUC-SP; Membro do CONANDA e pesquisadora da área da infância e adolescência; Coordenadora Pedagógica do Programa Integração AABB Comunidade pela PUC-SP.

Para que se execute a Educação para os Direitos Humanos, necessitamos ter ou elaborar políticas públicas mais consistentes, concretas e articuladas, uma vez que incluem dimensões jurídicas, filosóficas, históricas, políticas, culturais, sociopsicológicas e principalmente pedagógicas.

Todas as dimensões são fundamentais, no entanto, a partir da compreensão de todos os seus elementos, precisaríamos construir um projeto pedagógico que explicitasse concepções e conceitos, integrasse as visões e criasse práticas sociais concretas para serem vividas por crianças e adolescentes, a fim de que eles pudessem aprender, compreender e aplicar nas relações sociais que vivem no dia a dia, na família, na escola, comunidade e, logicamente, também no Programa Integração AABB Comunidade. Essa é uma tarefa prioritária de complementaridade educacional, uma vez que se traduz como uma referência política do modo e jeito de nossas ações no Programa, ou seja, comprometidos com a cultura do respeito aos direitos humanos do país.

Essa dimensão essencial do nosso Projeto Político-pedagógico fundamenta-se no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e considera a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, em situação peculiar de desenvolvimento, privilegia a democracia participativa e nos permite compreender a importância de uma obra que se propõe a qualificar o diálogo, proposto pela pedagogia libertadora de Paulo Freire, de caráter transdisciplinar e transversalizado, em torno do tema de direitos humanos, composto de um mosaico de conhecimentos e saberes numa perspectiva crítica, criativa e reflexiva.

Essa importantíssima dimensão de nossas ações forja o compromisso com a construção de uma sociedade que promova o desenvolvimento de todos, a justiça social, a democracia, a cidadania e a cultura da Paz.

Somente pela concretude da exemplaridade entre nós é que conseguiremos obter estes resultados na prática social educativa em que cremos, pois as obras não se contrapõem apenas lendo textos como este, mas colocando-o no nosso dia a dia enquanto postura, atitude e exemplo para com todos os participantes. Uma vez que são diversos os campos do conhecimento para discussão e reflexão, a história conceitual e institucional dos direitos humanos, a pluralidade cultural e a política local, estadual e nacional, a cidadania, a democracia em todas as circunstâncias da nossa vida, tem, além do respeito à diversidade, a difícil tarefa de construção do diálogo humano e fraterno, interétnico e inter-religioso, a mediação pacífica dos conflitos no cotidiano. Essas palavras, que têm muito significado, funcionam como uma ferramenta, um instrumento que chama a atenção para a verdade.

Necessitamos criar, portanto, essas ferramentas, ou seja, metodologias para abordar essas temáticas, uma vez que estamos vivendo no tempo do Estado Democrático de Direito, no Brasil, pois em tempos de autoritarismo não havia debate ou reflexão sobre Direitos Humanos, não havia liberdade de expressão. A luta pela liberdade gera autonomia, pois quanto mais livres os cidadãos, mais autônomos, criativos e felizes eles serão.

Como afirma Ênea de Slutz e Almeida, membro do Conselho Fiscal da Associação Nacional dos Direitos Humanos:

Respeitar a autonomia e a liberdade de cada qual implica, necessariamente, no respeito à identidade do outro. E o respeito à identidade do outro passa pelo reconhecimento da alteridade. Diferentes sem ser desiguais. Diferentes, tão livres e autônomos, uns quanto os outros.²⁶

Assim, entendemos que a democracia estará consolidada quanto mais liberdade, autonomia e respeito houver entre os cidadãos e nós; esta é a nossa proposta, construir uma cultura de direitos humanos, por meio do respeito à liberdade, à autonomia e à democracia.

Creio que, para que isso ocorra efetivamente em nossa prática social educativa, há urgência e necessidade de ampliação do debate, divulgação ampla e irrestrita – discutir com setores públicos, professores das escolas públicas, conselhos participativos deliberativos, famílias e com nossas crianças e adolescentes – para que haja realmente conscientização em torno da cultura dos Direitos Humanos. Para tanto, precisamos: socializar o que sabemos; qualificar nosso debate, preparando-nos para efetivá-lo; e pesquisar sobre a educação e a metodologia em direitos humanos no Brasil. É relevante e pedagogicamente fundamental para nossa ação no projeto e na vida pensar junto, no coletivo e em conjunto com todos esses segmentos; trata-se de um agir teórico, prático, ético e crítico e, acima de tudo, transformador de nossa realidade, parte de nossa inventividade sociocriadora e de interação de nossos conhecimentos, rompendo com o conformismo e enviando novos modelos e paradigmas de vida comunitária.

Com esses fundamentos, tendo a perspectiva pedagógica imbricada nos valores históricos do humanismo, do pluralismo e da interculturalidade como base da nossa concepção metodológica, é que delinearemos o cenário do que estamos entendendo para nossas ações concretas.

²⁶ Almeida, E. S. no prefácio do livro. “Educação e Metodologia para os Direitos Humanos”, Bittar Eduardo (Org.) 2008.

Criando maneiras pedagógicas para o trabalho educativo em Direitos Humanos

Vamos iniciar nossa reflexão pensando nos valores e nas virtudes expressas na constituição de nossas leis. Elas enaltecem a valorização social e se aglutinam num conjunto de prescrições e/ou comportamentos éticos, hábitos políticos, valores constitucionais comportamentais, como liberdade, igualdade e fraternidade, por exemplo, como afirmaram os revolucionários franceses. A história não é a mestra da vida. Nós é que temos de tentar aprender com ela; eis aqui um dos modos de aprender a aprender.

A razão é importante para a interpretação dos fatos e acontecimentos. No entanto, não podemos esquecer-nos de vivenciar a emoção, pois ambas andam juntas, principalmente quando uso da fantasia, do sonho, do afeto, do erótico, do imperfeito, enquanto sujeito da ação e construtor do conhecimento; todas essas instâncias são importantes para nossa aprendizagem em educação e educação em Direitos Humanos, particularmente.

É importante analisar estórias infantis que personificam seres em deuses, fatos, acontecimentos etc., mas que têm moral da história – contos de fadas ou estórias – e é esse o momento culminante de se extraírem ideias e ideais de direitos humanos, como simbolizações da humanidade para destacar a aplicação das regras, dos limites e normas societárias, antigas ou recentes.

No fundo, estamos discutindo a dignidade da pessoa humana. Vamos entender dignidade da pessoa humana como princípio do direito, ou seja, um conjunto de condições dos direitos humanos, que se revela como uma cultura no âmago da tolerância que visa sempre a projetos emancipatórios, que se pensam acerca do cuidado de si como ética e do cuidado do outro como expressão da responsabilidade ativa.²⁷

Acreditando que o afeto é conciliador do tático, do sedutor e que se funda na base do lúdico, da interação entre os seres e que é elemento fundamental para a mudança de paradigmas e referências culturais, é que o Programa Integração AABB Comunidade circunscreve suas ações na ludicidade, e é nessa perspectiva que sugerimos esta metodologia para o desenvolvimento da cultura dos direitos humanos.

²⁷ Fronn, E. A arte de amar, 2006, p. 35.

Eduardo C. B. Bittar, com categoria explícita:

O caráter ativo da política do amor envolvendo necessariamente uma atitude proativa perante o mundo que, entre outras coisas, se pronuncia sobre a barbárie, repele a injustiça, se enoja com a desigualdade, promove a cultura da não violência, se indigna com o sofrimento humano.²⁸

Assim, a preocupação da educação para os Direitos Humanos, hoje, valoriza a dimensão da sensibilidade como princípio e deve propor-se a refletir sobre ele e as práticas sociais que o definem, deliberando a forma como funcionam as instituições, as relações e as formas de construção social – eticamente responsável. A ética do cuidado é uma sugestão de caminho e um modo de percurso, forma de agir e modo de garantir que a entrega à alteridade se dê na base do respeito afirmador do lugar do outro como ser da razão e emoção e, exatamente por isso, da dignidade humana.

Como se pode perceber, para construirmos uma educação para os direitos humanos, precisamos de procedimentos construtivistas e interdisciplinares que interfiram nos direitos existentes na estrutura de base da sociedade.

E outro aspecto importante se caracteriza pela teoria da justiça, que incide diretamente no direito do povo, concepção política, além de interferir na sociedade bem ordenada; a educação faz, ou deveria fazer os indivíduos se reconhecerem uns aos outros como também livres e iguais, ou seja, a concepção de educação para os Direitos Humanos deveria assegurar o desenvolvimento das capacidades morais indispensáveis para a vida civil, caracterizada pela tolerância, respeito mútuo e senso de equidade.

A educação para os Direitos Humanos deve ensejar, pois, vínculos sociais baseados em valores comuns que se sobreponham aos questionamentos particulares de uma cultura ou religião, mas ser uma sociedade com parâmetros pluralistas.

Como afirma Vera Candau (2007):

a educação para os Direitos Humanos deve contribuir para a formação de sujeitos de direitos; para o empoderamento dos grupos sociais menos favorecidos e para a transformação social, atrelados ao aprendizado de valores éticos que animam os seres humanos.²⁹

²⁸ Bittar E.C.B. – Educação e metodologia para os Direitos Humanos, Quartier Latin, Vitória, 2001, p. 88 e 89

²⁹ Candau, V. (2007) Educação em Direitos Humanos, in Silveira, R. Educação em Direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. J. Pessoa, Ed UFPB.

Além desses aspectos, nós, Educadores Sociais que pretendemos ampliar a visão de mundo, da história, da vivência de cada um, além de propiciar análise crítica da realidade por meio da complementaridade educacional, não podemos deixar de lado, ao discutir Direitos Humanos, o diálogo intercultural acerca desses direitos, do ponto de vista universalista, uma vez que precisamos respeitar os diferentes valores de cada cultura.

Para concluir, o plano nacional coloca sistematicamente alguns pontos que são fundamentais para nossa orientação:

- a) apreensão de conhecimento historicamente construído sobre direitos humanos e sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã, capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, bem como de reparação das violações. (CNEDH 2006, p. 17)

Para concluir, podemos estar certos de que não há possibilidade de que o Programa Integração AABB Comunidade não discuta, reflita e efetive inúmeras qualificações de consciência com as crianças e adolescentes nas famílias e comunidade, mas acreditamos que a Educação e a Metodologia precisam e devem ser plurais, dialogais e libertadoras em sua essência, enquanto estratégias pedagógicas adequadas aos grupos que vocês coordenam.

Finalmente, é importante formar sujeitos de direitos, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica de luta por Direitos em nossa sociedade.

Referências bibliográficas

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1989.

CARVALHO, J. S. **Educação, cidadania, direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2001.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948.

MARTINS, J. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Contexto, 2008.

SCHILLING, F. (org.). **Direitos humanos e educação, outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

BITTAR, C. B. **Educação e metodologia para os direitos humanos**. Quartier Latin, 2001.

ONU. **Programa Mundial para La Educación en Derechos Humanos**, marzo, 2005.

15. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA

Silvestre Rodrigues da Silva³⁰

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos... (Paulo Freire)

Este artigo se fundamenta em reflexões críticas sobre a importância da Educação em Direitos Humanos nos espaços socioeducacionais como ferramenta fundamental ao enfrentamento das diversas formas de violência, ao fortalecimento da democracia participativa e na implantação das políticas públicas como instrumento de inclusão social. A afirmação e a efetivação dos Direitos Humanos se relacionam diretamente com as lutas e conquistas dos segmentos sociais que historicamente sofreram e sofrem situações de opressão social. Nesse sentido, os grupos historicamente mais violados são as mulheres, os negros, os homossexuais, os indígenas, os portadores de necessidades especiais, as crianças e adolescentes pobres, os moradores de rua, os sem-teto, os sem-terra, dentre outros grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Para entendermos o conceito de vulnerabilidade social apresentamos abaixo uma reflexão que subsidie os educadores (as) para uma melhor compreensão desse conceito como categoria socioeducacional.

Vulnerabilidade Social – Entendemos por vulnerabilidade social uma condição vivida por seres humanos que são impedidos de ter acesso à satisfação de suas necessidades básicas objetivas e subjetivas. Um ser está vulnerável quando se encontra prejudicado e ofendido em sua dignidade de pessoa humana, sem ter acesso à moradia digna, à alimentação adequada, à saúde de qualidade, ao trabalho remunerado de maneira justa, à educação de qualidade e à segurança, direito de

³⁰ Sociólogo, Especialista em Política de Gestão em Segurança Pública pelo COGEAE – PUC/SP. Educador e Pesquisador na área de Educação Social no NTC da PUC-SP. Este artigo teve a colaboração da educadora social do NTC – PUC/SP, Flávia de Souza Dantas.

todos. Isso não implica que as pessoas que se encontram vulnerabilizadas permaneçam eternamente nessa condição. Parte-se do pressuposto de que o ser humano é sujeito de mudança; ele não é, ele está sendo; estamos em constante processo de *inacabamento*, como diz Paulo Freire em sua brilhante obra.

Este artigo tem o intuito de estabelecer uma relação entre os Direitos Humanos e as práticas socioeducativas alicerçadas nas concepções do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2009.

Breve histórico dos Direitos Humanos

O que atualmente definimos por Direitos Humanos se refere às conquistas realizadas pela humanidade para que fossem asseguradas a dignidade, a liberdade e a igualdade entre todos os seres humanos. Os princípios fundamentais para garantir essa dignidade foram afirmados em sua forma moderna na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, realizada pela Organização das Nações Unidas, logo após a Segunda Guerra Mundial.

Desde então, os Direitos Humanos estão sendo construídos por meio de Tratados, Declarações e Convenções Internacionais como resultado das lutas sociais que enfrentaram as diversas formas de violência sofridas pelos diferentes grupos sociais envolvidos. Esses direitos visam assegurar os princípios mais preciosos da pessoa humana, como o direito à vida, o direito à liberdade, o direito à saúde, o direito à educação, ao meio ambiente sustentável, o direito à alimentação adequada e todos os outros direitos inerentes à pessoa humana.

Podemos afirmar que os Direitos Humanos caminham na direção da eliminação dos privilégios de alguns grupos dominantes e se tornaram os princípios fundamentais de outra forma de organização societária. Portanto, a dignidade das pessoas implica que todos os Direitos Humanos sejam respeitados e efetivados por todas as sociedades e principalmente promovidos e garantidos pelos poderes públicos por meio de políticas públicas.

Neste sentido, reconhecemos que a humanidade vive em permanente processo de luta para acessar as riquezas que foram produzidas ao longo da história, em todas as dimensões da vida (materiais e espirituais). Assim, é importante dizer que os Direitos Humanos não podem ser considerados apenas como marcos legais, mas sim como instrumentos de defesa, garantia e efetivação do acesso aos direitos inerentes a cada pessoa.

Na construção histórica dos Direitos Humanos foram estabelecidas algumas características fundamentais para a efetivação desses direitos:

- a) São para todos os seres humanos: portanto, são universais.
- b) Não podem ser pela metade: são indivisíveis.
- c) Estão integrados uns aos outros: a ausência de um, compromete a possibilidade de efetivação do outro; isto é, são interdependentes.
- d) A realização de um direito contribui para a garantia de outros: são sempre inter-relacionados.
- e) Não podemos considerar os direitos humanos como um instrumento neutro, ele está sempre ao lado dos explorados, discriminados, fracos e vulneráveis.
- f) Estes direitos são sempre conquistados com muita luta.
- g) São inseparáveis; não é possível garantir um em detrimento do outro, devem ser efetivados conjuntamente.
- h) Não existe hierarquia entre esses direitos, todos devem ser estabelecidos de maneira igualitária, não havendo competição e meritocracia entre os direitos.
- i) Não viram realidade de uma hora para outra; são defendidos em leis por meio da mobilização e das lutas dos diversos segmentos sociais violados em sua dignidade humana.
- j) As pessoas não podem abrir mão dos seus direitos: são inalienáveis. Não podem ser vendidos ou trocados por nada. Exemplo: no Brasil é comum que o eleitor venda o direito de escolher livremente o seu representante.
- k) Não admitem exceção para serem violados; são invioláveis.

Pelas características dos Direitos Humanos apresentados acima, verificamos que muitas vezes esses direitos se transformam em “*privilégios*” dos grupos dominantes. Para aqueles que são excluídos do acesso aos direitos fundamentais, o que sobra é a violência e a discriminação praticada pelos grupos sociais dominantes sobre a grande maioria da população brasileira.

No Brasil, a temática dos Direitos Humanos vem contribuindo de maneira significativa para o enfrentamento das diversas formas de violência. Entretanto, persistem, no processo de construção democrática, resquícios dos regimes autoritários do século 20, como a tortura nas prisões, as oligarquias, o nepotismo, o clientelismo, a compra de voto, os preconceitos, o racismo, o machismo, a

homofobia, a xenofobia, a péssima distribuição da renda que contribui para uma profunda desigualdade social, o trabalho escravo, a exploração do trabalho infantil, a exploração sexual infantil, a vulnerabilidade, a indiferença, a invisibilidade e a exclusão social, dentre outras mazelas que precisam ser superadas.

Destacamos, a seguir, algumas violações dos Direitos Humanos presentes na sociedade brasileira: a morte brutal do índio Pataxó Galdino, em Brasília, no Distrito Federal, por jovens de classe média; o assassinato da irmã Dorothy Stang a mando de latifundiários e madeireiros do Estado do Pará; jovens que foram covardemente e violentamente agredidos na Av. Paulista por outros jovens preconceituosos; o analfabetismo de jovens e adultos; o assassinato do líder seringueiro Chico Mendes; o assassinato de jovens pobres nas periferias das grandes cidades pelo crime “organizado”; e ainda a exploração do trabalho infantil, a exploração sexual infantil, a violência doméstica, a violência policial, a tortura e a violência nos sistemas prisionais, dentre outros tipos de violação dos Direitos Humanos.

A educação em Direitos Humanos

Com relação à Educação, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 afirma que toda pessoa tem direito à educação e esta deve ser garantida pelo poder público:

- I) Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
- II) A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para manutenção da paz.
- III) Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

A Constituição Federal de 1988, no Capítulo III, art. 205, afirma que:

A educação, direito de todas as pessoas e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da **cidadania** e sua qualificação para o trabalho.

Para melhor entendermos o que é cidadania e o que é ser cidadão descrevemos abaixo estes conceitos:

Cidadania: é um conjunto de direitos e deveres exercidos ativamente pelas pessoas nas sociedades democráticas.

Cidadão: É toda pessoa humana que vive numa sociedade democrática sendo capaz de participar ativamente do exercício dos seus direitos e deveres.

A educação em Direitos Humanos acontece de maneira formal e não-formal. Está presente nas escolas e em projetos e programas sociais desenvolvidos nas igrejas, nas comunidades tradicionais, nos movimentos sociais, nas associações de bairro, nas famílias, nos sindicatos, nas organizações não governamentais-ONGs, tanto na cidade como no campo, e se efetiva em todas as formas de participação dos cidadãos na construção e fortalecimento da **democracia** participativa.

Democracia – Entende-se a democracia como um regime alicerçado em princípios da soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos Direitos Humanos. Neste sentido, é fundamental para o seu fortalecimento a ampliação e a concretização dos direitos fundamentais conquistados historicamente por meio da participação e organização da sociedade civil nas decisões políticas.

Portanto, as práticas educativas fundamentadas nos Direitos Humanos e no exercício da cidadania contribuem para a construção e o fortalecimento de regimes democráticos com a participação da população na elaboração das políticas públicas, e buscam estruturar ações de promoção e defesa dos Direitos Humanos na reparação das violações sofridas pelos diversos segmentos sociais vulnerabilizados.

Sabemos que a percepção crítica da realidade fundamentada numa concepção de Educação em Direitos Humanos está estruturada em princípios da emancipação dos sujeitos sociais. O desenvolvimento de práticas educativas emancipadoras potencializa o processo de formação da consciência crítica do cidadão para que este se reconheça como sujeito de direitos com poder de conquistar, reivindicar e propor ações na formulação e implantação das políticas públicas.

Trabalhar com os Direitos Humanos é uma ferramenta primordial na promoção e garantia da inclusão dos diferentes segmentos sociais que se encontram excluídos da participação nos diversos espaços da vida em sociedade.

Para melhor compreender a construção histórica dos Direitos Humanos, estes foram divididos em gerações:

a) **A primeira geração** dos Direitos Humanos se afirma em direitos civis e políticos como legados do liberalismo. Prima pela liberdade do indivíduo como sujeito da sua própria história, pelo rompimento com a ideia da concentração do poder do clero e do Estado absolutista frente aos interesses das pessoas.

b) **A segunda geração** dos Direitos Humanos se pauta pelos direitos econômicos, sociais e culturais como legado das revoluções socialistas e operárias dos séculos 18 e 19, na Europa, que primavam pelo ideal do direito da pessoa de participar nos processos construídos de forma coletiva na superação do modo de produção capitalista.

c) **A terceira geração** dos Direitos Humanos se orienta na internacionalização do direito à solidariedade entre os povos. Referenda o direito de titularidade coletiva, o direito à paz e ao desenvolvimento socioeconômico das nações em desenvolvimento.

d) **A quarta geração** dos Direitos Humanos implica na garantia dos direitos das “**minorias**”, do meio ambiente sustentável; o direito ao acesso da humanidade às novas conquistas da biotecnologia.

Para entender o conceito de minoria desenvolvemos uma reflexão sobre esse termo:

Minoria – são consideradas minorias os grupos e segmentos sociais que não tiveram os seus direitos fundamentais garantidos: os homossexuais, os portadores de necessidades especiais, grupos étnicos, as mulheres, os negros dentre outros segmentos. É importante ressaltar que esses grupos têm seus direitos reduzidos, sem, entretanto corresponder a uma minoria em termos quantitativos.

Propostas de atividades socioeducativas em Direitos Humanos

Podemos desenvolver diversas atividades socioeducativas por meio da arte-educação voltadas para a temática Direitos Humanos com o objetivo de refletir com

os educandos sobre diferentes temas que se relacionam à conquista e à violação dos Direitos Humanos. Ex: Realizando pesquisa em jornais, revistas, TV, Internet, rádio etc., refletir com os educandos como a mídia apresenta os Direitos Humanos: se de maneira positiva ou negativa.

Outras ações podem ser desenvolvidas utilizando-se as diversas linguagens artísticas para incentivar a reflexão sobre as violações dos Direitos Humanos presentes em nossa sociedade. Para isso podem ser realizadas atividades como o teatro, o desenho, a pintura, a música; vídeos, palestras, filmes; visitas a equipamentos públicos, participar de campanhas públicas, e movimentos sociais, fóruns e conferências voltados para a temática dos Direitos Humanos.

Sugestão de temas que consideramos relevantes para a reflexão sobre os Direitos Humanos:

- a) violência doméstica;
- b) segurança alimentar sustentável;
- c) violência e discriminação étnicas racial e de gênero;
- d) homofobia;
- f) a importância da sociedade civil na implementação, garantia e monitoramento da efetivação dos Direitos Humanos;
- g) meio ambiente;
- h) exploração de trabalho infantil.

Considerações finais

Procuramos realizar neste artigo uma reflexão sobre alguns pontos que consideramos importantes num estudo introdutório sobre a importância da educação em Direitos Humanos como exercício da democracia.

Acreditamos, como sonhou Paulo Freire, que a humanização é vocação natural de todos nós, sendo de extrema importância o processo de conscientização como meio de romper as relações de opressão existentes em qualquer sociedade. Esse processo poderá se realizar a partir de uma educação problematizadora e libertadora que possibilite a compreensão crítica da realidade em que o indivíduo está inserido.

Procuramos deixar aqui a importância da luta e do sonho de muitas pessoas que acreditaram e dos que ainda continuam acreditando na construção de um novo projeto societário fundamentado nos princípios e concepções dos Direitos Humanos.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Lei Nº 8.069, de 13.07.1990.

BRASIL. **Curso de Educação à Distância. Direitos Humanos e Mediação de Conflitos.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. ITS Brasil, 2010.

CÂMARA, Dom Hélder. **Revolução dentro da paz.** Rio de Janeiro: Sabiá, 1968, p.97.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GOHN, Maria da G. **Educação Não-Formal e Cultura Política.** Questões de nossa época São Paulo: Cortez, 2001.

MARCÍLIO, Maria Lúcia (org.). **A Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Sessenta Anos: sonhos e realidade. São Paulo: EDUSP, 2008.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1958.**

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.**

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ MEC, MINISTÉRIO DA JUSTIÇA/ MJ, UNESCO, 2010.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS – PNDH-3. SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Reimpressão. Brasília: SEDH/PR, 2010.

16. ESTRATÉGIAS DE MOBILIZAÇÃO DO CONSELHO DELIBERATIVO PARTICIPATIVO DO PROGRAMA INTEGRAÇÃO AABB COMUNIDADE

Marcos E. F. Marinho³¹

Todos nós em muitos momentos ouvimos falar sobre Conselhos, “Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente”, “Conselho Tutelar”, “Conselho Nacional de Educação”, “Conselho Nacional de Saúde” etc., e confundimos essas modalidades de conselho com os que funcionam e compõem as estruturas das organizações sociais, programas e projetos.

Não é por menos, que a história brasileira é permeada de longos períodos de vigência de regimes políticos autoritários, em que o processo decisório se caracterizava por decisões individuais e centralizadas ou grupos de poder com um número muito restrito de pessoas. Assim, não desenvolvemos ainda uma cultura democrática em nosso país, resultando numa sociedade de baixa participação nos destinos nacionais e locais.

Uma democracia tem como referência básica a democratização do processo decisório e dos mecanismos de poder, além do exercício de controle social sobre a implementação de políticas e programas, o que vale para todas as áreas.

A Constituição de 1988 foi chamada de Constituição Cidadã justamente por preconizar a criação de instâncias de participação e controle social por parte dos cidadãos na definição das políticas públicas, participação essa, barrada em nosso último período autoritário (Regime Militar 1964-1984).

Assim, disseminou-se em larga escala a criação de conselhos em todas as áreas que envolvessem a definição de políticas públicas, visando à ampliação do acesso à participação popular e cidadã.

Na área da infância e juventude, com a promulgação da Constituição de 1988, abria-se terreno para a mudança na legislação relativa à infância e juventude. Em 1990, nascia, após longo período de gestação, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que previa também a criação e implantação dos Conselhos Tutelares e do Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente nos níveis local, estadual e nacional.

³¹ Psicólogo e Educador do Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC-SP.

Vale frisar que esses conselhos constituem-se como instâncias importantes de participação, definição das políticas públicas e controle da sociedade sobre a implementação destas, no entanto, não podem ser confundidas com os Conselhos criados e instituídos no interior das organizações sociais e dos programas (muitas vezes por determinação estatutária) como, por exemplo, o AABB Comunidade.

No Programa Integração AABB Comunidade, o **Conselho Deliberativo Participativo** tem outra finalidade: a de garantir a participação de todos os envolvidos direta ou indiretamente com o programa em nosso município, debatendo, opinando e deliberando sobre os rumos e a execução das ações do programa AABB Comunidade local.

Os conselhos representam uma prerrogativa ainda inexplorada e isto se dá pelas mais diversas razões. O grande desafio para o Programa Integração AABB Comunidade é mobilizar as capacidades e os talentos que existem nesses grupos, reunidos no **Conselho Deliberativo Participativo**, em benefício do próprio programa.

O **Conselho Deliberativo Participativo** dever estar no centro do programa, e não, isolado da prática e dos problemas. Não pode ter papel simbólico, sob risco de tornar-se pouco a pouco uma ideia ultrapassada e de baixa efetividade.

Esse desafio deve ser encarado por todos os que vêem esse potencial e se sentem corresponsáveis pelo futuro e pelo papel social que o Programa Integração AABB Comunidade exerce nos municípios em que atua, sejam conselheiros, presidentes das AABBs, coordenadores administrativos e pedagógicos ou educadores.

A seguir, apresentamos as recomendações e orientações de Antonio Luiz de Paula e Silva³² para envolver e fortalecer o **Conselho Deliberativo Participativo** do Programa Integração AABB Comunidade em seu município e incorporá-lo no processo de planejamento das ações do Programa como um todo.

- Envolver o Conselho Deliberativo Participativo nas etapas de planejamento. Deve-se perguntar a alguns ou a todos os conselheiros como eles acham que pode ser o planejamento do Programa Integração AABB Comunidade e como pode se dar o envolvimento efetivo dos demais membros do Conselho. Isso pode ser feito pessoalmente, para não consumir o tempo de reuniões.

³² Recomendações retiradas do livro: Utilizando o planejamento como ferramenta de aprendizagem. Antonio Luiz de Paula e Silva – São Paulo: Global, 2000. Coleção Gestão e Sustentabilidade.

- Garantir a uniformidade da linguagem e acesso às informações. É importante que no Conselho todos entendam o que é o Programa e o que está sendo desenvolvido. Será preciso desenvolver um trabalho de compreensão dos conceitos, do processo e das referências utilizadas no programa.

- Esclarecer papéis. Pode-se sugerir primeiro a definição de qual será o papel do Conselho e que tipo de orientação o Conselho Deliberativo Participativo dará no processo de planejamento do trabalho. Essa discussão é muito importante para dar tranquilidade, tanto para os conselheiros como para os outros membros da equipe. Esse momento pode ser importante por podermos explicitar expectativas mútuas e construir acordos de trabalho.

- Apresentar um plano de trabalho ao Conselho. Podemos dizer que um Conselho é atuante dentro do Programa quando interfere positivamente no seu direcionamento e rumo. Por isso, o Conselho deve ter um plano sobre o qual trabalhar. Tanto ao comparar o planejado com o realizado como ao contribuir para a elaboração de um plano futuro, o Conselho se coloca em contato com o que a organização está fazendo e deve fazer.

Muitos Conselhos ficam excessivamente detalhistas ou desmotivados porque lidam somente com questões "pequenas" ou "pontuais". Não podemos incorrer nesse erro na hora em que montamos as pautas de reunião do conselho deliberativo participativo.

- Solicitar ao Conselho uma visão externa e independente. O Conselho normalmente não está contaminado pela rotina nem por problemas específicos (como salário baixo, sobrecarga ou conflitos, por exemplo). Ele também tem condições de trazer expectativas, necessidades e notícias de grupos externos nem sempre em contato direto com o dia a dia do Programa Integração AABB Comunidade.

- Ao preparar as reuniões, é importante oferecer espaço suficiente para que, caso queiram, os conselheiros expressem seus pontos de vista. Porém, isso tem de ser feito no momento adequado e baseado em informações atualizadas, disponibilizadas a eles: não adianta o Conselho falar (e ele geralmente não fala) se está desatualizado ou ignora dados importantes.

- Facilitar ao Conselho concentrar-se no que é importante e relevante. As questões levadas ao Conselho devem ser as que afetam a sobrevivência e o Programa como um todo. Questões "pequenas" ou muito localizadas devem ser evitadas. Não sobrecarregue a pauta. Se surgirem dúvidas sobre o que é mais importante, deve-se compartilhar isso com o Conselho.

- Dar condições para o Conselho manter "os pés no chão". Evite dar oportunidades para que o Conselho dê opiniões baseadas em "achismo" ou "impressões". Forneça informações e dados ao Conselho, de forma sintética e objetiva. É importante contar o que está realmente acontecendo, convidar conselheiros para visitas, ligar para eles para contar casos e fazer consultas, levar pessoas da equipe para expor programas, projetos e propostas em detalhes.

- Levar o Conselho a manter o foco no longo prazo. Dê atenção à forma como você apresenta problemas, ideias ou questões – mesmo coisas menores devem ser tratadas sob o ponto de vista do futuro.

Deve-se dar tempo e condições de o Conselho preparar-se para discussões. Quando surpreendidos, os conselheiros podem dar soluções superficiais ou de improviso.

- O Conselho é incapaz de agir sozinho. Sempre haverá questões operacionais e administrativas a ser resolvidas para que algo seja feito. Deve-se reservar a parte nobre do trabalho para o Conselho, na qual ele realmente necessite usar seu conhecimento e experiência, não somente seu tempo, e ajudar na operacionalização.

- Pedir para o Conselho fazer perguntas a cada pessoa da equipe. Muitas vezes o Conselho pode ser mais útil simplesmente ajudando a equipe a pensar do que dando respostas. Pode-se pedir que ele faça somente perguntas, e algumas podem ser levadas para casa. Mais tarde, cada um retorna com o produto de suas reflexões.

- Pedir para o Conselho trocar perguntas entre si. Isso estimula a criatividade e desafia a capacidade de cada um. É também um bom exercício para dar profundidade às reuniões e ajudar os conselheiros a se ouvirem mutuamente.

- Dar o exemplo. Ao querer mais dedicação e seriedade do Conselho no trabalho, é necessário também começar a se dedicar seriamente ao Conselho. Isso pode ser feito ao assumir com afinco as responsabilidades. Dessa forma, ele só poderá fazer o mesmo, ainda que demore.
- Esperar um conselheiro corrigir um conselheiro. Membros de Conselho muitas vezes tendem a ser mais receptivos para comentários de seus pares, especialmente quando as relações dentro da organização ainda necessitam de amadurecimento.
- Ter paciência; não é bom pressionar o Conselho. Aconteça o que acontecer deve-se lembrar que o simples fato de o Conselho estar dedicando parte de seu tempo à instituição é sinal de compromisso. A tentativa de conseguir resultados por meio de pressões pode facilmente levar a um estremecimento nas relações.
- Ajudar o Conselho a organizar-se. Perguntar como quer utilizar seu tempo e como pode dividir algumas responsabilidades específicas: como o acompanhamento de um membro da equipe, a revisão de algum material ou a preparação de determinada proposta.
- Ver como é possível para o Conselho encontrar-se. Podem-se definir dias, horários e locais apropriados para os conselheiros se encontrarem e trabalharem juntos durante certo tempo. Nas reuniões, deixar um intervalo para um café ou lanche, de tal forma que possam conversar entre si e interagir de forma corresponsável.
- Levar desafios ao Conselho. Se tudo está bem, é essencial fazer perguntas que ainda não têm respostas, que olhem para frente, que quebrem modos corriqueiros de pensar. Se as coisas não vão bem, deve-se evitar "choradeiras" ou "tom de pânico"; em lugar disso, mostrar um quadro detalhado, específico, preparado, contendo francamente causas e consequências, que os desafiará a melhorar suas propostas.
- Tratar o Conselho como parceiro. Evitar tratar o Conselho como autoridade. Os motivos para que todos estejam ali podem ser muito parecidos.
- Considerar que participar de um Conselho é uma honra. Nenhum conselheiro está fazendo um favor, a menos que isso tenha sido pedido dele. É importante ser exigente com o Conselho, sem, porém, minar sua liberdade. Lembrar o motivo principal da existência do Conselho e suas responsabilidades. O Conselho existe para contribuir com a sociedade e com o Programa.

- Convidar o Conselho a atrair talentos para a organização. Pedir sugestões de nomes para contribuírem com a organização, assim como recomendações de nomes a ser trazidos para expor temas numa reunião; dispor-se a visitar pessoas criativas e talentosas para trocar ideias.
- Aproveitar a experiência e a especialidade de cada conselheiro. Ele pode ser colocado em contato com a equipe, além de contar experiências passadas, analisar projetos ou problemas específicos, recomendar leituras, dar palestras ou cursos. Indagar-lhe como pode ajudar em casos específicos.
- Propor a avaliação das reuniões e o trabalho do Conselho. Considerar que o maior responsável pelo desenvolvimento do Conselho é ele próprio. A avaliação oferece um bom caminho para isso. Sugerir procedimentos, formas e perguntas de avaliação pode facilitar essa tarefa. Cada um também pode, por conta própria, se achar que é o caso e o ambiente propício, oferecer a sua avaliação de uma reunião. Contudo, evitar críticas e falar somente aquilo que vai ajudar no desenvolvimento do Conselho e do Programa.
- Exigir somente o que cada conselheiro pode dar. Não se deve explorar o Conselho. A sensação de ser exploradas tende a afastar as pessoas. Tampouco criar expectativas irreais sobre os conselheiros – só vai gerar frustração e impaciência.

Está claro que essas recomendações pressupõem uma participação mais efetiva dos coordenadores, pois os coloca na responsabilidade de subsidiar e assessorar nas tarefas de preparação das reuniões do Conselho Deliberativo Participativo, fornecendo informações atualizadas, planos e relatórios de desenvolvimento do trabalho.

A atenção dada ao Conselho Deliberativo Participativo traz como consequência o desenvolvimento de uma instância que dará suporte em momentos de dificuldade ou em contextos que exijam soluções de amplo alcance.

Um exemplo em que o Conselho pode atuar, refere-se a casos graves de maus-tratos ou abuso sexual de crianças e adolescentes do Programa, situação que exige o encaminhamento de denúncia ao Conselho Tutelar. Não é recomendado que o educador faça a denúncia, expondo-se sozinho a represálias, mas leve a questão ao Conselho Deliberativo Participativo e este encaminhe a denúncia de forma coletiva.

Dependendo do perfil dos conselheiros, estes garantirão a disseminação das informações relativas ao Programa Integração AABB Comunidade no município, atraindo apoio e reconhecimento das ações desenvolvidas e tirando o Programa do isolamento das demais ações sociais do município.

Pela própria natureza do Conselho, em que estão reunidas pessoas com experiências diversas, é importante orientar e propor novos encaminhamentos num trabalho semelhante ao de assessoria, pois é de interesse dos conselheiros que o Programa traga resultados e se caracterize por ser uma iniciativa exitosa e de alta efetividade social no município.

Para finalizar, é importante que o coordenador pedagógico se prepare para as reuniões do Conselho Deliberativo Participativo com alguma antecedência e com muito profissionalismo, reunindo dados, informações e organizando os registros do trabalho para apresentação, por meio de relatórios sintéticos e utilizando as ferramentas e programas de computador, além de vídeos e fotografias que permitam apresentações dinâmicas e garantam a atualização dos conselheiros a respeito dos rumos e resultados do programa AABB Comunidade em seu município.

Referências bibliográficas

CHIANCA, Thomas. **Desenvolvendo a cultura de avaliação em organizações da sociedade civil**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Antonio Luiz de Paula e. **Utilizando o planejamento como ferramenta de aprendizagem**. São Paulo: Global, 2000.

17. A IMPORTÂNCIA DE UM PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO INTERDISCIPLINAR

Marcio Leopoldo Gomes Bandeira

A necessidade de um planejamento participativo e interdisciplinar se faz tão mais necessária quanto mais levamos em conta que um dos princípios fundamentais que perpassa os objetivos e premissas de nosso Programa é justamente o da Integração. Mas, afinal, o que é integrar? Integração de que a quê? Ou de quem? São questões fundamentais para iniciarmos uma reflexão.

A Integração enunciada no título do Programa se refere a uma ação que une, em parceria, os clubes das AABBs às suas comunidades locais no intuito de efetivar uma ação educativa voltada para crianças e adolescentes que vise a construção da cidadania, o incentivo à criação e à transformação engajada da realidade e o fomento de valores renovados como, por exemplo, o respeito à diversidade cultural.

Integrar é tornar algo inteiro, mais completo e efetivo. Integrar é juntar, somar forças e reinventar o mundo junto. É incorporar contribuições variadas e enriquecer-se com a formação de uma coletividade consciente de seus objetivos e disposta a atingir as metas que coloca para si própria.

A Integração pretendida não é fácil de ser alcançada e nem o será de uma hora para outra. Ela exige comprometimento, esforço e paciência para se construir uma rede de atendimento em que as partes envolvidas possam trançar suas contribuições, constituindo uma trama, cuja tessitura tem importância crucial para o alcance dos objetivos. Somente uma ação pensada, refletida, planejada conjuntamente pode alcançar o intuito da integração.

O planejamento participativo começa por problematizar a realidade local. Quais os problemas que afligem nossa comunidade? Diagnosticar as questões geradoras que emergem da realidade em que atuamos e na qual nossos educandos estão diretamente envolvidos, servirá como o estopim de um processo político-pedagógico. É o primeiro passo para um planejamento consequente. Nossas realidades são complexas. Vivemos cercados por problemas ambientais, questões de saúde pública, violência doméstica, violência urbana, desemprego, violação de direitos humanos, trabalho infantil, uso de drogas, enfim, a lista é extensa. Caberá aos educadores a coordenação pedagógica, em coparticipação com os educandos e suas famílias, estabelecer as prioridades e eleger o problema que primeiro merecerá tratamento.

Cada problema pode ser desdobrado num conjunto de temas geradores. Os temas geradores são unidades de estudo e pesquisa que, uma vez esmiuçados, nos ajudarão a compreender a complexidade do problema em questão, abrindo um campo de possibilidades para refletirmos e aventarmos soluções.

Suponhamos que o problema emergencial que se apresenta como prioridade seja o mau-cheiro e as constantes enchentes de um córrego poluído que passa na vizinhança do clube e que tem afetado não só o desenvolvimento das atividades do Programa, mas toda a comunidade do entorno. Esse problema pode servir para elencarmos um conjunto de temas geradores de pesquisas e discussões: poluição de mananciais, doenças causadas pela contaminação da água, a exploração e depredação da natureza, a necessidade de políticas públicas, o histórico da poluição do córrego etc. Cada tema servirá como elemento inicial das investigações necessárias para que possamos abarcar o problema em sua totalidade.

O processo de construção de um planejamento de trabalho que siga esses moldes deve ser fruto de um trabalho coletivo e envolver diferentes áreas do conhecimento ou disciplinas que, debruçadas sobre os mesmos objetos, procuram contribuir para uma compreensão mais abrangente do todo. É o que chamamos de interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade não se constitui num método, numa técnica de trabalho, mas numa outra maneira de entender a produção do conhecimento. Ela parte do pressuposto de que todo o conhecimento é produzido a partir de necessidades sociais, sejam elas materiais ou filosóficas.

Por ter nas suas origens situações sociais problemáticas, os conhecimentos não são neutros e sim, permeados pelos posicionamentos, interesses e visões de mundo daqueles que os constroem. Todo conhecimento é, portanto, político, está imerso em relações de poder e serve a essas relações. Assumir-se como sujeito do conhecimento e proporcionar isso aos educandos é também se posicionar politicamente como coautor que reconhece a importância da existência de outras autorias parceiras.

Outro pressuposto da interdisciplinaridade é que o conhecimento só pode ser dividido em áreas de especialização para fins didáticos. A interdisciplinaridade é um esforço de superação da fragmentação alienante dos saberes humanos que, uma vez divididos em pequenos compartimentos descolados da realidade social em que são produzidos, perdem totalmente seus significados e suas razões de ser.

Um planejamento participativo é antes de tudo interdisciplinar, porque busca integrar sob os mesmos objetivos um conjunto heterogêneo de parceiros, de saberes e de abordagens para os problemas que se pretende investigar.

Uma vez traçados os caminhos da investigação, e após serem colhidos os dados necessários, é chegado o momento da sistematização. A sistematização é a síntese dos resultados da pesquisa realizada pelo grupo de trabalho. É ela que dará

base para que tracemos as diretrizes das intervenções necessárias à transformação da realidade. O que podemos fazer diante do quadro que agora possuímos? Como intervir? A partir de que meios? Utilizando quais estratégias? Estabelecendo que novas parcerias? Ainda com base no exemplo citado anteriormente, que se referia ao problema do córrego, poderíamos determinar como ações de intervenção: campanhas de orientação em saúde pública na comunidade local e nos meios de comunicação, discussões sistemáticas nas escolas, promovidas em parcerias com o poder público, enfim, um número extenso de possibilidades poderiam ser relacionadas.

Várias são as vantagens de um trabalho coletivo como este. A primeira delas é, justamente, a integração dos sujeitos sociais para a resolução de problemas comuns. A segunda é a contribuição que podemos dar aos educandos, colocando-os como agentes ativos de uma transformação e incentivando-os a assumirem sua autonomia e responsabilidade social. A terceira vantagem é a efetivação de uma verdadeira democracia participativa que transcende os dias de eleição e que se concretiza nas lutas cotidianas por nossos direitos sociais, civis e políticos.

Nossa ação começa de forma pontual, localizada nos limites intramuros de um clube que abre as portas para crianças e adolescentes. Contudo, nossas pretensões não podem ser pontuais. Nossa ação deve se irradiar por toda a nossa comunidade, mesmo que os resultados obtidos no final de todo esse processo não traduzam tudo aquilo que almejamos no início. Não importa. O importante não é em si alcançarmos todos os objetivos, mas nos lançarmos em movimento na busca por conquistá-los. Com certeza haverá resultados e crescimentos, tanto pessoais como coletivos.

Talvez seja imprescindível não nos esquecermos de uma famosa frase pichada nos muros de Paris, na década de 60:

“Sejamos realistas! Queiramos o impossível!”

Referência bibliográfica

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1999.

18. A MATRICIALIDADE CURRICULAR INTEGRADA DO PROGRAMA INTEGRAÇÃO AABB COMUNIDADE

Prof^a. Dr^a. Maria Stela Santos Graciani³³

A matriz curricular integrada do Programa Integração AABB Comunidade constitui-se num paradigma criado pelos seus colaboradores ao longo dos mais de 10 anos de sua existência. Esse paradigma pode ser traduzido como um referencial teórico-metodológico de formação pedagógica de todos os autores e atores sociais que da proposta educacional participam, sejam os instituidores, os parceiros locais municipais, os coordenadores, os educadores sociais, os educandos, os professores da escola pública, enfim, todos que integram esta rede de relações sociais de proteção integral das crianças e dos adolescentes do Brasil, além de Paulo Freire, seu patrono fundamental.

Essa matriz curricular integrada se define a partir da articulação entre módulos, eixos e áreas temáticas que norteiam todo o Programa e projetos executados em âmbito nacional.

Vamos entender a magnitude do Projeto político-pedagógico desta audaciosa proposta, que se caracteriza como algo que se lança para frente, para longe, num processo desafiador na sua ampla compreensão: “político” se vincula à possibilidade de efetiva participação democrática da feitura de seus indicadores fundamentais, de forma que todos possam dar sua efetiva contribuição; e “pedagógico”, no sentido de que infinitas possibilidades de ações educacionais, atividades pedagógicas poderão compor este complexo e infinito rol de possibilidades emancipadoras, protagônicas e, acima de tudo, cidades numa real atitude de democracia participativa e comprometida.

A partir dessa proposta, surgem as possibilidades de construção coletiva de módulos, entendidos como: “planejamento segundo determinadas proposições e destinadas a maneiras e variações, formando um todo homogêneo harmonioso e funcional”³⁴, ou seja, o núcleo comum da matriz;

³³ Professora titular da Faculdade de Educação, coordenadora do NTC da PUC-SP, pesquisadora da área da infância e adolescência, membro do CONANDA 2009/2010.

³⁴ Dicionário: **Novo dicionário Aurélio** – 1ª ed. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira.

- Os eixos que compõem a harmonia articulada do módulo podem ser compreendidos como sendo os conteúdos construídos, conceituais, os princípios fundamentais e pressupostos de cada tema;
- As áreas temáticas norteadoras compõem os diferentes programas e projetos executados, como estimuladores das ações formativas no âmbito do Programa.

Todo esse complexo conjunto de proposições se caracteriza como diretrizes pedagógicas, concretizadas num conjunto de orientações para o planejamento, acompanhamento, monitoramento, avaliação e controle das ações formativas da cidadania ativa, que garantem a unidade de pensamento, ação comunitária e parceira do Programa com a Escola Pública, secretarias, conselhos e outras políticas públicas locais, sempre de forma transversalizada pelos Direitos Humanos, contidos no ECA.³⁵

Essa complexa matriz curricular integrada e interdisciplinar tem como ferramenta fundamental uma equipe multidisciplinar e um gestor educacional e pedagógico que não só estimula o raciocínio estratégico-político e didático-educacional necessários à ação, mas ao acolhimento da criança e do adolescente, de sua família e comunidade, propiciando reflexão e desenvolvimento de ações formativas permanentes a todos os participantes do Programa.

A matricialidade curricular integrada do Programa Integração AABB Comunidade tem em seu bojo o intuito de qualificação e aprimoramento das pessoas e dos resultados de seu desempenho, frente à complexa demanda que hoje nos desafia, de educar crianças e adolescentes no mundo contemporâneo, com dificuldades como: violência, droga, *bullying*, exploração sexual, dentre outros males, que devem ser focados no processo de aprendizagem com clareza e objetividade. É a ampliação da construção de redes de conhecimentos que proporciona a integração, a cooperação, a afetividade, que devem fazer frente às mazelas sociais como diversas maneiras, formas e modalidades de ensinar, com o uso de diferentes recursos e ações como: arte, horticultura, defesa do meio ambiente, desfiles, canto, educação para o trabalho, poesia, coral, danças, jogos, leitura, o contar histórias e estórias, o resgate da cultura popular, dentre infindas possibilidades criadas e

³⁵ ECA: Estatuto de Criança e do Adolescente, promulgado há 21 anos, em 13/7/1990.

recriadas pelos educadores sociais e pelas crianças, famílias e parceiros. Nosso intuito fundamental é o desenvolvimento da criança e do jovem, não só cognitivo, operativo, afetivo, como afirma Piaget, mas principalmente na sua participação, empenho, responsabilidade e envolvimento em sua comunidade de origem (família, escola etc.), que efetivamente demonstram sua autonomia intelectual e sua independência pessoal em construir uma proposta para seu futuro.

Por essas razões é que pensamos ser necessário e imprescindível pensar a intencionalidade pedagógica das atividades e ações que estão diretamente ligadas aos investimentos no capital humano e na valorização profissional dos educadores sociais, no sentido de atender às demandas concretas, superar os desafios existentes em cada canto e lugar e necessariamente contribuir para a efetivação de um Programa deste porte, dimensão e fecundidade preventiva.

A matriz curricular integrada, interdisciplinar, holística e propiciadora de pesquisa intermitente vem como referencial básico teórico-prático e metodológico para orientar as ações formativas, de um lado, e operativas, de outro, independentemente do número de crianças e adolescentes, tamanho do município, número de escolas participantes, diversidade de parceiros e apoio financeiro local.

A matriz curricular integrada, portanto, se refere à fonte geradora, que se estabelece como conjunto principal e centralizador de todos os elementos, resquícios e detalhes da personalidade, da identidade e maturidade que almejamos formar com esta relação dialógica, coerente, precisa e sonhadora. Como se pode perceber, a ideia de uma matriz advém de criação, que norteia, que aponta para uma ou várias direções, concepções, de forma dinâmica, transformadora, em metamorfose, a partir de inúmeros instrumentos que direcionam o escopo desejado, propiciando a unidade na diversidade, por meio da relação dialógica que mistura eixos e áreas temáticas com conteúdos e ações diversificadas, num conjunto de componentes a partir da relevância, pertinência ou natureza do que se quer refletir do ponto de vista social, econômico, cultural, público ou em nível territorial regional ou nacional.

O que se visa, em síntese, é que todos os atores sociais se aproveitem ou se aprofundem neste conjunto de competências cognitivas, atitudinais ou operativas, que facilitarão para alguns a aprendizagem, para outros a iniciação do novo e para outros ainda as lembranças de que essas dimensões do conhecimento já foram ações afirmativas e formativas em outros tempos. Para nós, do Programa Integração

AABB Comunidade, currículo não é um conjunto de disciplinas, mas o entendemos, a exemplo de Perrenoud,³⁶ como “expressão de princípios e metas de um projeto educativo”.

No fundo, este Programa educativo não almeja um acúmulo de conhecimentos, informações, mas sua utilização prática crítica e criativa, como afirmam os quatro pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, conviver com os outros e aprender a ser.

Precisamos aprender, portanto, a escrever um código de convivência entre as pessoas que se relacionam diariamente neste espaço do Programa. Este deverá ser elaborado por todos da Comunidade educativa, que refletirão sobre a importância de possuímos regras, normas e limites societários para todos viverem em sociedade; pois viver em grupo é um desafio, especialmente se essa vivência se propõe a ser democrática. Para conseguirmos tal empenho, poderíamos selecionar jogos cooperativos, pois eles inspiram e delimitam muitas possibilidades de convivência sadia, como afirma Brotto.³⁷ As regras são criadas, inventadas para cada jogo e desenvolvem companheirismo, altruísmo, coletividade, sintonia, amizade e respeito. Muitas vezes podem-se fazer cantos, cartazes, visitas, excursões.

Muitas vezes, ao discutirem com os jovens, vamos perceber as diversas maneiras como atuamos com eles, com: autoritarismo, grosseria, imposição, violência, dominação e arrogância e todas essas atitudes são apreendidas e reproduzidas por eles em várias circunstâncias. A disciplina precisa ser mantida, o código de convivência elaborado, mas não podemos anular a disciplina e nem considerar no Programa a participação como perda de tempo. Às vezes nosso Programa é muito “adultocêntrico”,³⁸ uma vez que acreditamos que as crianças e os adolescentes não conseguem normatizar os espaços em que convivem.

São recentes as discussões sobre o direito à participação infantojuvenil, na perspectiva de autoproteção e exercício da cidadania. E o código de convivência propicia o exercício do direito de serem ouvidos e de se colocarem, emitindo seus pontos de vista, este é um ensaio para aprimorarmos o exercício do direito à participação.

³⁶ Perrenoud, P. **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

³⁷ Brotto, F. O. **Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como exercício de convivência**. 2ª ed. São Paulo: Projeto Coordenação, 2001.

³⁸ Adultocêntrico é uma visão que só se inspira nos valores e atitudes dos adultos.

O Programa exerce um papel de socialização, de autoafirmação e construção do projeto de vida. É espaço privilegiado para a participação infantojuvenil. Foram definidos pelo EC/INEP, UNICEF e PNUD, em 2007, os indicadores de “Qualidade de Educação” com sete dimensões:

- 1º. Ambiente educativo – o respeito, a solidariedade, a disciplina.
- 2º. Prática pedagógica – a proposta pedagógica exige planejamento, autonomia dos educadores e trabalhos em grupos de alunos.
- 3º. Avaliação – para além de avaliações formais, propiciar processos de autoavaliação, por participação dos alunos em projetos especiais, e dos educadores.
- 4º. Gestão democrática – compartilhamento das decisões e informações com outros educadores, funcionários, pais e alunos, participação em conselhos deliberativos, dentre outros.
- 5º. Formação e condições de trabalho dos profissionais – habilitação dos educadores, formação continuada e estabilidade na experiência educacional.
- 6º. Ambiente físico – materiais didáticos, instalações, existência de bibliotecas e espaços para prática de esportes e condições de salas-ambiente adequadas;
- 7º. Acesso, sucesso e permanência – índices de faltas, abono, evasão, defasagem,³⁹ cuja preocupação no Programa Integração AABB Comunidade é fundamental, porque precisamos buscar as razões e causas do abandono de nossas atividades, por meio de entrevistas com os pais, visitas domiciliares, aconselhamento individual dos participantes e palestras motivadoras para a família e a comunidade sobre a importância do trabalho pedagógico que estamos desenvolvendo como prevenção integral de saúde, lazer, esportes, novos valores e perspectivas de futuro.

³⁹ Adaptado do texto original MEC, IPEA, UNICEF, 2ª ed. Brasília: 2007 p. 108.

Nesse quesito, o Programa prevê vários momentos institucionais que reforçam e prevêm mecanismos para revisão continuada de seus objetivos, conteúdos e práticas pedagógicas, com base nos dados e informações colhidas nas avaliações procedidas, seja na Formação Inicial, na Educação à Distância, nos Encontros Pedagógicos ou em atividades de outros projetos, como Olhos N'Água, Educação para o Mundo do Trabalho ou Jogos Cooperativos, ou Dimensões das Artes Populares, dentre outras modalidades, como inclusão digital.

O Programa investe sistematicamente em parcerias que também propiciam aperfeiçoamento e atualização para os educadores sociais, quando outras secretarias atuam para implantar outras políticas públicas, como: orientações sobre saúde, PETI, LOAS, vacinações em massa etc., que influenciam na busca de novas pesquisas, capacitações para formação de quadros profissionais na saúde, educação, meio ambiente, lazer, cultura, uma vez que são espaços irradiadores e articuladores de conhecimentos.

Nossa matriz curricular integrada sempre estará disposta a concretizar-se como um sistema, articulando-se com órgãos ou instituições que consolidam seu projeto político-pedagógico com base num pensamento crítico sobre os compromissos que assumem e as responsabilidades comunitárias que formam em atos a verdadeira cidadania ativa, numa visão sistêmica e compartilhada.

A matricialidade curricular integrada do Programa Integração AABB Comunidade, portanto, se vincula a princípios e preceitos que fundamentam a concepção da educação libertadora que se funda e se sustenta na essência da vida, da inclusão e solidariedade, ou seja, na transversalidade dos direitos humanos, com base no Estado Democrático de Direitos, fundado na Constituição Brasileira de 1988 e no ECA de 1990.

Sua operacionalização e detalhamento, portanto, são balizados pela flexibilidade, diversificação e transformação social, que se solidifica na construção de novos paradigmas culturais e estruturais, que só poderão ser consolidados com cidadãos conscientes de seu papel sócio-histórico numa rede de informações e inter-relações entre todos os segmentos sociais, principalmente os vinculados à diferença sociocultural de gênero, de orientação sexual, de etnia etc.

Nossa intencionalidade fundante, portanto, pressupõe que quem por nós passar posicione-se de maneira crítica, criativa, ética, responsável e construtiva nas diferentes situações sociopolíticas, utilizando as relações dialógicas como ferramenta para mediar conflitos, gerenciar crises e sempre usar a justiça restaurativa quando tomar decisões. Percebe-se como há gente na história capaz de contribuir ativamente para a melhoria da qualidade de vida social, econômica, cultural e política da maioria do povo brasileiro das quase 500 cidades onde atuamos concretamente.

Referências bibliográficas

- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.
- Brasil, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1996.
- BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. 2ª ed. São Paulo: Projeto Coordenação, 2001.
- FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. São Paulo: Paz e terra, 2000.
- IANNI, O. **A sociedade global**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- KAHN, T. **Prevenção da violência: o papel das cidades**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- LIBANEO, J. Carlos. **Didática**. São Paulo: (Coleção Magistério), 1994.
- MEC, UNESNO. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF. 2001.
- MORIN, Edgar. **O método III: o conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SACRISTAN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

19. A IMPORTÂNCIA DO ATO DE REGISTRAR

Marcos Eduardo Ferreira Marinho

O Programa Integração AABB Comunidade, historicamente, vem dando visibilidade a um novo paradigma de ação educativa, fundamentada na concepção de educação libertadora. Dessa forma, temos a necessidade de compreender a avaliação do programa como algo que sirva de fio condutor entre o planejamento das ações, envolvendo os diferentes segmentos envolvidos, e a teorização a partir dos referenciais de Paulo Freire.

Falamos de uma avaliação processual e emancipatória como sendo não apenas uma ferramenta metodológica de medir ou de mensurar, mas também uma prática de registros e de sistematização, levando em consideração os avanços e os desafios da prática educativa, midiaticizada no esforço de integração entre as ações político-pedagógicas do Programa com as políticas públicas voltadas para as crianças e adolescentes do Programa.

Ramos (2006) afirma que a avaliação de programas sociais é concebida tendo-se por pressupostos diversos processos de intervenção social, quando a organização tem interesse e o desejo genuíno de refletir sobre os propósitos de suas ações e o alcance das mesmas em termos de transformação social, ou seja, contribuir para que os programas cumpram seu caráter de emancipação junto às comunidades que integram o cenário de intervenção da ação.

Desse modo, para se efetivar esta proposta conceitual de avaliação processual e emancipatória, precisa-se avançar na formação continuada de nossos educadores, tendo em vista que esta ação requer mudança de paradigma conceitual e inovações nos processos do como se fazer monitoramento enquanto instrumento fundamental para a avaliação dos objetivos propostos na ação educativa.

A aprendizagem da participação social desenvolve-se com a compreensão e apropriação dos interesses do grupo no qual a pessoa está inserida, a partir de atividades organizadas que expressem necessidades e objetivos comuns e que defendam interesses econômicos, políticos e sociais das pessoas envolvidas.

Como promover o hábito do registro, monitoramento e avaliação de nossas ações dentro do Programa Integração AABB Comunidade, se não o realizamos de maneira adequada ou se não o socializamos com outros setores importantes?

A cultura do registro da experiência, do monitoramento e avaliação, torna-se um grande desafio para quem atua em programas e projetos socioeducativos, por não ser algo organicamente incorporado como princípio e prática, somada ao temor de sentir-se vigiado em suas ações profissionais. De fato, sem o registro não se produz conhecimento (nem técnico-operativo, muito menos científico).

Mas pensando em nossas práticas educativas no cotidiano do Programa, registrar para quê?

Voltemos aos objetivos do Programa Integração AABB Comunidade, substanciado em seu caderno de procedimentos, que preconiza:

[...] consiste em uma proposta de complementação educacional, baseada na valorização da cultura do educando e de sua comunidade. Essa complementação seria efetivada por meio de atividades lúdicas desenvolvidas em torno de áreas como saúde e higiene, esporte e linguagens artísticas, possibilitando a construção de conhecimentos e o acesso à cidadania. (CADERNO DE PROCEDIMENTOS, 2008, p.3 {histórico})

Portanto, o objetivo geral do Programa é contribuir para a inclusão social de crianças, adolescentes, suas famílias, escola e comunidade, construindo conhecimentos compartilhados e promovendo a cidadania, por meio de diversas ações lúdicas, esportivas, artísticas, culturais e nas áreas da saúde e higiene. Acrescenta-se, em relação aos objetivos: apoio em relação à complementação escolar, permanência e bom rendimento; propiciar capacitação aos educadores; contribuir para a formulação de políticas sociais e envolver segmentos da comunidade para a implementação de projetos complementares.

Pois é por meio do registro que teremos os elementos que nos dirão se nossas práticas pedagógicas e educativas estão alinhadas com os objetivos do Programa ou se deles nos afastamos.

Os objetivos e as metas dentro do Programa Integração AABB Comunidade devem ser bem claros para todos os envolvidos, de modo que o registro capture todas as ações desenvolvidas e faça o cotejamento com aquilo que se buscava.

É por meio do registro e da avaliação que se darão o fortalecimento e a legitimidade das organizações e a colaboração intersetorial do atendimento na área social, por envolver mecanismos de prestação de contas aos instituidores, parceiros e à sociedade em geral.

Pelo registro dos dados obtidos se dará a observação dos pontos a serem aprimorados, dos aspectos que já evoluíram e o exercício de delinear algo novo, possibilitando melhorias, num novo circuito de avaliação, portanto, contínuo, dinâmico, dialético e interdisciplinar.

A Organização das Nações Unidas - ONU (1984) segue como parâmetro a seguinte definição de avaliação:

[...] processo orientado a determinar sistemática e objetivamente a pertinência, eficiência e eficácia e impacto de todas as atividades à luz de seus objetivos. Trata-se de um processo organizativo para melhorar as atividades ainda em marcha e ajudar a administração no planejamento, programação e futuras tomadas de decisões. (ONU, 1984)

Assim, o monitoramento se configura como sendo uma ferramenta essencial para o controle e avaliação permanente das diversas etapas de um projeto, por meio de instrumentais que possibilitem a sistematização dos processos metodológicos responsáveis pela efetivação deste projeto.

Portanto, esta perspectiva propicia a criação ou o fortalecimento de metodologias participativas de avaliação, por meio de monitoramento que responda às necessidades concretas para a continuidade do desenvolvimento, com sucesso, do Programa Integração AABB Comunidade.

Mas se enfatizamos a importância do registro de nossas práticas e da experiência vivida nas ações do Programa, acrescentamos, como desdobramento do registro, a sistematização das experiências, que possibilita aos educadores e educandos sujeitos da mesma desenvolverem, entre si, uma relação dialógica intersubjetiva que favoreceria identificar, resgatar e analisar criticamente o dinamismo desses processos educativos no seu movimento; a complexidade desses processos, que se manifesta no inter-relacionamento e a racionalidade que orienta a prática.

Com a sistematização e análise de tudo o que foi registrado, possibilita-se tornar claro como se deu a intervenção social do Programa e seus resultados, como se deram as interações entre os sujeitos (conflitos, consensos, acordos e pactuações), para então estabelecer os sentidos e as interpretações que fizeram parte destas interações, assim como os compromissos assumidos.

Sistematizar significa entender esse processo como instrumento de investigação que permite aos educadores, coordenadores e instituidores estabelecerem um diálogo franco e respeitoso sobre suas próprias práticas, colocando a todos em pé de igualdade. Permite trabalhar as categorias e os conceitos no momento da sistematização que julgarem mais apropriados.

A prática da sistematização possibilita, portanto: desvendar, nas experiências e interesses diferenciados, racionalidades diversas; reconhecer o pluralismo, a provisoriedade, o inédito, os conflitos e o diferente; e retomar, recriar e recontextualizar as potencialidades críticas de cada experiência.

A sistematização nos leva a perceber que, com o surgimento dos movimentos sociais, a realidade é marcada pela diversidade e pela alteridade. O contexto nos revela que os outros não são aquilo que queríamos que fossem. Diante disso, fica uma pergunta: sistematiza-se para dar uma totalidade àquilo que está disperso ou para reconhecer e gerar mais diversidade?

A recomendação é intensificar, ainda mais, a cultura de registro e avaliação e a realização de monitoramentos participativos, por meio de registros os mais variados – fotografia, poesia, peça teatral, reuniões, oficinas, instrumentais, música, pesquisa científica, relatórios –, para adiante sistematizar, como forma de analisar a experiência vivida dentro do programa, num processo de reencontro daquilo que se objetiva no início da caminhada, sob uma nova face, e a descoberta daquilo que é inaudito, que se revela possibilitando novas estruturas daquilo que se planejou.

Desta forma, os processos de registro, sistematização e avaliação se alinham às dimensões conceituais que embasam o projeto político-pedagógico do Programa Integração AABB Comunidade, dando sentido e significado à avaliação participativa e emancipatória.

Referências bibliográficas

AGUILAR, M. J. e ANDER-EGG, E. **Avaliação de serviços e programas sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2003, p. 89 e 133.

BEZERRA, S. B. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1984.

BORDENAVE, J. D. **O que é participação?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

BIEKART, K. **Evaluating the Impact of Private Aid Interventions Aimed at Strengthening Civil Society**. IV Conferência Regional ISTR-LAC San José Costa Rica, 8-10 de outubro, 2003. Disponível em: <<http://www.lasociedadcivil.org>> Acesso em: 15 jul. 2009.

FAÇANHA, L. O. e MARINHO, A. **Programas sociais: efetividade, eficiência e eficácia como dimensões operacionais da avaliação**. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 1991. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 30 jun. 2009.

FENABB e FUNDAÇÃO DO BANCO DO BRASIL. **Caderno de procedimentos**. Brasília: FENABB e FBB, 2007.

JARA, Oscar. **O que é sistematizar**. Lima: Revista Tarea, 1994, p. 25.

KRIESER, P. **A diferença entre eficiência e eficácia**. Reportagem publicada em 29/01/2009. Disponível em: <<http://www.baguete.com.br>>. Acesso em: 30 jun. 2009.

MARCÍLIO, M. L. (org.) **A declaração universal dos direitos humanos: sessenta anos**. São Paulo: EDUSP, 2008.

MEISTER, J. **Educação corporativa**. São Paulo: Makron Books, 1999.

RAMOS, M. F. A questão do desempenho das organizações do Terceiro Setor. In: CLAITON, M., STREIT, J. e ROVAI, R. (Org.) **Geração de trabalho e renda, economia solidária e desenvolvimento local: A contribuição da Fundação Banco do Brasil**. São Paulo: Publisher e Brasília: FBB, 2006, A.

RIBEIRO, E. **Movimentos sociais em tempos de democratização e globalização em Santa Catarina: os anos 90**. Florianópolis: BOITEUX, 2005.

SAUL, A. M. Avaliação participante: uma abordagem crítico-transformadora. In: **Avaliação de políticas públicas: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 1999.

20. POR QUE FALAR EM PRECONCEITOS?

Marcio Leopoldo Gomes Bandeira

Em nossa vida cotidiana somos constantemente bombardeados por uma imensa quantidade de informações sobre as quais não temos tempo de refletir.

Outdoors povoam as ruas das grandes cidades como se fossem fachadas de um grande cenário colorido revestindo um palco nu. Em cada esquina é possível encontrar uma banca de jornais e revistas *vomitando* um sem-número de notícias, cores, palavras, gestos e nomes.

Nem mesmo no *espaço privado* de nossas residências, escapamos dessa maré de discursos. Basta entrar em casa e ela está lá: reinando soberana, sua majestade, a Televisão!

Nem mesmo nossos corpos escapam a esta chuva de palavras: somos inevitavelmente um território de marcas registradas expostas e vendidas sem que ao menos ganhem algum dinheiro pelo serviço de propaganda. Pelo contrário, pagamos para vender marcas e povoar ainda mais o mundo moderno de informações. Mas que mal tem isso? Alguém poderia dizer: São só palavras! No entanto, será que poderíamos dormir tranquilos e despreocupados acreditando piamente em tal afirmação?

Nossa resposta é não. As palavras que compõe esse imenso painel de informações que nos cerca por todos os lados não são inocentes. Elas são imbuídas de significados. Mais ainda, esses significados que tornam as palavras possíveis não são apenas uma trama semântica tecida por nossa gramática, mas significados socialmente construídos, historicamente alicerçados e politicamente propalados.

O que queremos dizer é que as palavras não pululam diante de nossos olhos por um acaso. Elas refletem práticas e relações sociais que se dão em um determinado espaço e num determinado tempo, influenciando sobre essas mesmas relações sociais num jogo de poder entre a dominação e a resistência.

Buscamos convencer através das palavras e legitimar nossas ações pelo discurso. E nunca a História presenciou uma tão grande miríade de discursos como no mundo moderno.

Muitos pensadores já discutiram e ainda discutem o fenômeno da modernidade. O debate em torno do tema é um dos mais acalorados, polêmicos e férteis da atualidade. Não nos interessa, entretanto, expor aqui o debate entre as várias tendências que versam sobre o assunto. Importa-nos somente entender por modernidade um tempo consolidado no século 19 e em crise nos dias atuais. Um tempo, berço do avanço científico e do desenvolvimento tecnológico que abrigou em seu seio duas guerras mundiais, alguns regimes autoritários e outros totalitários como os fascismos, por exemplo. Um tempo, pai de diferentes tipos de violência: da mais física e sangüinária à mais simbólica e ideológica; muitas delas justificadas sobre bases cientificistas que legitimaram variados e sofisticados meios de exclusão social, econômica, política e ética. Um tempo da velocidade, da técnica e da eficiência.

A modernidade, em suma, é o tempo da fugacidade acelerada que não nos deu tempo para refletir sobre seus lucros e prejuízos. Não nos deu tempo para refletirmos sobre nossas práticas e nossas falas a fim de percebermos o quanto, a partir delas, corroboramos ou não na tiranização de outros indivíduos ou na elaboração de formas de resistência contra a dominação. O mundo moderno passa por nossas vistas tempestuosamente e observamos pasmos, quando muito perguntando: o que aconteceu?

Essa possibilidade de reflexão, da qual a modernidade nos deixou órfãos é mais do que um simples 'pensar sobre'. Para Marilena Chauí (1996), refletir é pensar sobre o próprio pensamento. Isso quer dizer que é da natureza da reflexão o aprofundamento, a contextualização, a capacidade de historiar e buscar explicações e contradições de um dado objeto. Em síntese, refletir é fundamentar um posicionamento crítico diante da realidade a fim de avaliá-la e transformá-la naquilo que fere a dignidade humana.

Mas o que este mundo moderno, que dificulta nossa capacidade reflexiva, tem a ver com o tema que este artigo propõe? Uma resposta sucinta e clara para tal indagação seria: o indivíduo que não reflete está mais apto a reproduzir preconceitos.

Chauí nos esclarece que a partir do momento em que o indivíduo reflete, ele pode posicionar-se diante de sua realidade, pois terá formulado conceitos: argumentos racionais fundamentados histórica e politicamente. O indivíduo que não

teve possibilidades de construir um conhecimento reflexivo, apenas produzirá valores, ideias e atitudes cristalizados pelo senso comum. Logo, seu pensamento não será produto dinâmico de construção de conceitos, mas sim, ideias preconcebidas e superficiais anteriores a quaisquer formulações conceituais, ou seja, o (pre) conceito.

Cabe aqui um esclarecimento prévio. O preconceito não é um fenômeno exclusivamente moderno, como poderia ser levado a concluir um leitor reflexivo e atento ao desenrolar das argumentações deste texto. Na história da humanidade é bem possível encontrar diversos momentos onde poderíamos destacar o problema do preconceito, No entanto, o que queremos frisar é que nunca na História foi possível uma tamanha reprodução de preconceitos como na modernidade, justamente pelo alto grau, hoje em dia, de transitoriedade das coisas e alienação dos indivíduos. Para Marilena Chauí, o homem moderno é o maior exemplar do preconceito encarnado, pois a ele quase não sobra o tempo necessário para a reflexão crítica.

Podemos então tentar oferecer uma primeira resposta à pergunta-título desta introdução: Por que falar em preconceito? Muito simples: porque o preconceito é mais que uma atitude individual; ele é um problema social.

Pretendemos aqui desvelar este mecanismo tão perverso que se encontra difuso em nossa realidade, permeando a torrente de informações que nos toma diariamente de assalto e da qual quase nunca nos damos conta. A base de nossa argumentação é a reflexão sobre o próprio pensamento antirreflexivo, procurando entender por quais mecanismos ele atua e serve ao poder e ao sistema de dominação.

Afinal, até que ponto não somos, muitas vezes, presos nas malhas dessa rede de preconceitos e não reproduzimos velhos sistemas de exclusão? Ou ainda, que postura enquanto sujeitos sociais e educadores temos assumido diante desse problema?

Mecanismos do preconceito

Anteriormente, havíamos dito que o preconceito é um mecanismo perverso. Em que se sustenta essa afirmação?

Primeiramente, podemos dizer que o preconceito independe de classe, sexo, idade, credo religioso, raça etc. Isso nos leva a pensar que o mecanismo do preconceito não se alimenta de uma luta maniqueísta entre o bem e o mal, o sujeito vitimado e o tirânico dominador. Uma vítima de preconceito racial, por exemplo, pode muito bem ser homófoba, misógina e até mesmo racista.

Em curtas palavras, o preconceito está por toda parte, atuando muitas vezes de forma quase invisível, mas o tempo todo presente em nossas práticas cotidianas, nas sutilezas de nossos discursos.

Certa vez, no programa *Vitrine*, da TV Cultura, uma repórter saía às ruas entrevistando pessoas e indagando-as se no Brasil existia preconceito racial. Ao entrevistar uma jovem branca no centro da cidade de São Paulo obteve como resposta um não: *Não existia racismo no Brasil*. A repórter, aproveitando estar em frente a uma vitrine de loja de roupas onde os manequins de exposição eram todos brancos, pediu para que a jovem justificasse o porquê daquilo. A jovem, pensativa, argumentou com palavras semelhantes a estas: *'Sabe o que acontece? Nós estamos em pleno verão e no verão devemos usar cores claras. Seria um despropósito colocar manequins pretos na vitrine com esse calor!'*

A fala da jovem urbana pode nos servir para pensarmos alguns elementos característicos do funcionamento do preconceito em nossa sociedade.

Como dissemos anteriormente, **o preconceito é antirreflexivo**. No entanto, ele exprime uma forma de pensar a realidade e justificá-la. Ninguém poderá acusar nossa personagem de não ter pensado para responder à pergunta da repórter. Ela não só pensou como justificou algo a partir do pensamento. Este é um mecanismo muito próprio de preconceito: estabelecer **aparentes relações de causa e efeito**.

Como nos chama a atenção Marilena Chauí, essas relações de causa e efeito são muito facilmente percebidas nos ditados populares – expressão máxima do senso comum cristalizado: *'Pau que nasce torto, morre torto e até a cinza é torta'*.

Outra característica importante do preconceito é a maneira como ele opera a realidade. O preconceituoso justifica seus argumentos a partir da criação de tipos, ou melhor, de **estereótipos**.

Para que se estabeleça um estereótipo como modelo do real é preciso desconsiderar outras formas de interpretação desse real e lidar somente com

aparências. Por isso dissemos acima que a relação causa e efeito estabelecida pela jovem cidadina é apenas aparente, pois não vai além de uma interpretação justificada por aparências do real. Interpretação essa, que exclui uma fundamentação reflexiva, crítica.

Esta reflexão não pretende desvendar uma realidade posta, dada, natural e estática – haja vista que nenhuma realidade independe da subjetividade humana – mas lançar bases para um debate racional e político na medida em que exige do sujeito reflexivo, um posicionamento coerente e ativo. Aquela jovem pensou, mas não refletiu.

A **naturalização da realidade** também se constitui num importante instrumento de atuação do preconceito. Este processo de naturalização é contraditório em sua origem, pois o indivíduo constrói culturalmente um determinado discurso e depois se exime de responsabilidade sobre ele. O preconceituoso expressa um conjunto de opiniões pessoais justificando-as no senso comum. ‘É assim porque sempre foi assim’, ‘Eu penso desse jeito porque todos pensam e isso existe desde sempre’.

Sendo assim, a jovem do nosso exemplo expressou uma opinião extremamente subjetiva, mas que, pela forma como foi construída, pretende-se lógica e repleta de objetividade. ‘A cor preta absorve calor, logo, um negro, ou melhor, preto é total e *naturalmente* dissociável de uma propaganda de roupas para o verão’.

Um exemplo claro de naturalização do preconceito está nas justificativas de discriminação da mulher. Os papéis sociais Homem e Mulher foram identificados com funções e aspectos fisiológicos e biológicos de macho e fêmea que são, por assim dizer, naturais.

O macho penetra a fêmea, logo, a ele cabe a decisão, a iniciativa, a atividade, a força do desbravador. O macho é naturalmente Homem, ou seja, a ele está destinada a esfera pública, o trabalho, o sustento da casa, a política. A fêmea é penetrada, logo, a ela cabe esperar, receber, acolher com sensibilidade o arrojamento do macho e, sobretudo, procriar. A fêmea é naturalmente Mulher, isto é, a ela cabe a esfera privada: conceber crianças, educar os filhos, cuidar da casa, restringir-se aos domínios da ética.

Porém, sabemos que essa divisão, resumida pelo psicanalista Arnaldo Dominguez,² como atribuição do mundo da ética à mulher e do mundo da política ao homem, não é produto da natureza. São construções sociais com claros interesses de justificar a dominação de um gênero sobre outro.

Essa justificativa para fins de dominação foi chamada por K. Marx de **ideologia**. De acordo com Chauí, a ideologia nada mais é que o preconceito revertido para fins de dominação e exploração.

O preconceito, que bebe nas fontes do senso comum, sustenta-se em discursos engendrados pela ideologia da classe dominante. Por isso, não é difícil entender por que muitas vezes a fala de um trabalhador da lavoura é idêntica à fala do latifundiário, ou porque um eleitor das classes desprivilegiadas vota no candidato da classe média. O discurso do dominante é vendido como legítimo ao dominado, que, impossibilitado de refletir, compra-o como verdade natural e a-histórica.

Contudo, também é importante perceber que muitos discursos de dominação transcendem o âmbito da luta de classes, exprimindo outras formas de poder. Para Foucault, o poder não se encontra somente no Estado (que na visão de K. Marx é representante máximo dos interesses da classe dominante), mas em todos os espaços sociais, nas microrrelações cotidianas.

Um exemplo disso foi a luta travada na década de 70 por diversos grupos que se sentiam discriminados dentro do Partido Comunista. Esses grupos acabaram por organizar-se em torno de suas lutas específicas e foram batizados de **Movimentos de Minorias Sociais**. É importante salientar que o termo '*minorias*' refere-se não a quantidade de pessoas envolvidas pela causa, mas a direitos humanos e sociais negados.

Podemos dar destaque para o caso dos homossexuais, que em 1978 começaram a organizar-se no Brasil, levando como bandeira de resistência o **assuma-se**, construindo uma identidade homossexual na busca por direitos de cidadania.

Eduard McRae esclarece-nos sobre os conflitos entre o Partido Comunista e as diversas minorias dissidentes. Segundo McRae, em fins da década de 60, caía por terra a antiga tese socialista que tornava o proletariado o único sujeito capaz de transformar a História. Essa explicação que elegia um único sujeito legítimo da História capaz de efetivar um processo revolucionário não dava conta de abarcar as

² Palestra conferida no Encontro Pedagógico em 1998.

diversas problemáticas que se colocavam no cenário político. Os desmandos do socialismo stalinista tinham vindo à tona, revelando um regime violento e totalitário.

Muitos intelectuais desertavam do Partido Comunista, desiludidos de seus projetos de revolução. Os estudantes apontavam no cenário mundial como grandes agentes de protesto e resistência contra qualquer tipo de violência e tirania, tanto de esquerda quanto de direita. Afloravam as possibilidades de outro tipo de Revolução, que brotasse de dentro dos indivíduos e colocasse de *pernas para o ar* os padrões, valores e costumes tradicionais e caducos.

Surge a oportunidade de lançarem-se olhares mais cuidadosos não só para o proletariado, mas para grupos que traziam questões específicas e reveladoras de outras formas de poder que extrapolavam os conflitos de classe e não eram explicados pelos militantes do partido.

É nesse contexto que, tanto no Brasil como em outras partes do mundo, deu-se a organização de grupos minoritários: negros, mulheres, homossexuais... No Brasil, os movimentos *gay* e feminista datam de 1978. Em relação ao movimento negro brasileiro, podemos dizer que muito antes disso houve formas de organização, mas é no mesmo período de fins da década de 70 que esse movimento volta com toda força, respirando os ares propícios da promessa democrática do fim da ditadura militar.

Como vimos anteriormente, o preconceito é um complexo jogo de mecanismos de poder construído socialmente para corroborar na exploração, dominação e exclusão de diversos grupos ditos *minoritários*.

Vimos também que o preconceito dissemina-se por todos os âmbitos das relações humanas, atingindo uma gama imensa e diversificada de indivíduos que, por sua vez e apesar das dificuldades, conseguiram elaborar ao longo da História, formas de resistência e luta.

Mas qual a relação do preconceito com a educação? Afinal, por que falar em preconceito?

Sabemos que as práticas educativas são fruto das ações humanas. Por perseguirem determinados objetivos, tais práticas requerem planejamento, organização e atitude. Não existe planejamento neutro e imparcial. Toda ação humana dialoga profundamente com nossa subjetividade, nossa visão de mundo. Portanto, a ação educativa também está à mercê de posições preconceituosas.

Se buscamos uma educação verdadeiramente crítica, e se nosso grande objetivo for a emancipação do indivíduo para uma vida justa e digna, precisamos constantemente rever nossos valores, nossos pontos de vista e nossas ações.

Planejar nossa prática educativa vai muito além da elaboração de um claro e preciso plano de atividades. Planejar é um exercício contínuo de articulação entre nossa ação e nossa reflexão. A reflexão permanente é a melhor arma para defendermos nossas boas intenções do *buraco negro* que é a sociedade moderna.

Urge a necessidade de levarmos para nossas ações pedagógicas, questões concernentes aos índios, às mulheres, aos homossexuais, aos negros, aos *loucos*, aos idosos, enfim, a todos aqueles que não veem reconhecidos o direito à dignidade humana. Não como mero conteúdo disciplinar, mas como temas que devem ser problematizados e entendidos como elementos presentes em nossa realidade cotidiana.

Tão mais urgente se torna essa necessidade se considerarmos que, entre nossos educandos, muitos pertencem a um desses grupos excluídos, sendo obrigados a calar diante do discurso dominante da escola tradicional, das instituições religiosas, do Estado etc.

Falar sobre Preconceito e contra ele é buscar interromper o ciclo de produção de vitimizados e vitimizadores, ambos enredados nas malhas sutis do Poder.

Referências bibliográficas

BANDITER, Elisabeth. **XY: sobre a identidade masculina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

CHAUÍ, Marilena. Senso comum e transparência, in **O preconceito**. São Paulo: SMSP, 1996.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

MCRAE, Edward. **A construção da igualdade**: política sexual no Brasil da abertura. Campinas: UNICAMP, 1990.

21. TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

*Marcos Eduardo Ferreira Marinho*⁴⁰

Para compreendermos as transformações no mundo do trabalho, não há outra forma senão a de observarmos a dinâmica econômica global, as mudanças no processo de produção, as inovações tecnológicas, o caminho tomado pelos recursos financeiros internacionais, a questão da energia (petróleo, biodiesel ou energia nuclear), o crescimento econômico da China e dos chamados países emergentes, dos quais o Brasil faz parte, e os seus impactos na economia mundial. É a partir dessa equação complexa e multifacetada que se desvela um mundo novo, admirável para uns, assustador para outros, desafiador, complexo e que nos afeta profundamente nas nossas necessidades, em nossos planejamentos de vida e de trabalho, na vida concreta da nossa comunidade e na forma como significamos essas mudanças.

Mirando o mundo concreto da economia, o fato de ela estar profundamente interligada faz com que as crises econômicas (seja na maior economia do planeta, os Estados Unidos da América do Norte, seja na Grécia) gerem consequências em escala global e a uma velocidade vertiginosa.

As supostas benesses de uma economia de livre mercado e baixa intervenção estatal, o discurso ideológico de que o Estado não deve intervir e muito menos regular o mercado, e que este, por sua vez, seria capaz de equilibrar o sistema capitalista, levou a economia mundial a solavancos e crises recorrentes.

Ao observarmos alguns números, teremos uma dimensão do que anos de especulação financeira e ajustes neoliberais ocasionaram à economia mundial e principalmente à massa de trabalhadores e trabalhadoras. Em relatório da Organização Internacional do Trabalho sobre as tendências mundiais de emprego para o ano passado (2009), o número de desempregados, trabalhadores pobres e de empregos vulneráveis aumentaria consideravelmente devido à crise econômica mundial de 2008 – acrescentem-se os impactos da atual crise na Grécia e fortes ajustes econômicos na Espanha e em Portugal, com impactos imediatos no mundo do trabalho da União Europeia e teremos milhares de homens e mulheres desempregados, principalmente trabalhadores, migrantes.

⁴⁰ Psicólogo e Educador pelo NTC da PUC-SP, mestrando em Psicologia da Educação pela mesma universidade.

Se ao longo dos próximos meses as ações dos governos para estancar a crise não surtirem o efeito esperado e a situação continuar se deteriorando, teremos cerca de 200 milhões de pessoas, aproximadamente, inclusive nas economias em desenvolvimento, podendo passar a integrar as filas da pobreza extrema, ou 50 milhões de trabalhadores e trabalhadoras atirados ao desemprego, num verdadeiro cenário de devastação social e econômica.

Ricardo Antunes, professor titular de sociologia da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) e autor de *Adeus ao Trabalho*, pela Editora Cortez, em recente artigo ao caderno MAIS do Jornal Folha de São Paulo, faz uma análise bastante pessimista e situa que, no momento, o verdadeiro trabalho está sendo o de luto e afirma:

Nos países que vivenciaram traços do Estado de Bem-Estar Social, especialmente na Europa social democrata, o dilema se colocou (ainda que sem tocar na raiz do problema) entre trabalhar menos e viver as benesses do ócio, curtindo o “tempo livre” (vale a indagação: será mesmo tempo livre sem aspas?).

Trabalhar menos, para todos viverem uma vida melhor, tornou-se consigna forte. Mas na América Latina (e o mesmo vale para a Ásia e a África) a dilemática tem uma profundidade ainda maior.

Neste verdadeiro continente do labor, o pêndulo é ainda mais ingrato em seus dois polos opostos: ele oscila entre trabalhar ou não trabalhar; entre encontrar labor ou soçobrar no desemprego. Mais precisamente, entre sobreviver ou experimentar a barbárie, pois o Estado de Bem-Estar Social, sempre andou muito longe daqui. (ANTUNES, Folha de S. Paulo, p. 6, 01/02/2009)

Se, diante dos usos e abusos ao meio ambiente, andamos a passos largos para uma catástrofe ambiental, devido a uma sociedade baseada na produção e consumo de bens supérfluos, neste momento, quando se vêm reduzindo o número de empregos, os riscos situam-se no aumento da miséria, da barbárie e da violência. Portanto, urge a necessidade de elaboração de um novo projeto societário, um novo paradigma, ecológica e socialmente sustentável, humano e fraterno.

O cenário brasileiro de expansão do emprego, inclusive de carteira assinada (regime CLT), que vínhamos observando nos últimos anos, passa a ser novamente de oscilação e queda, em alguns setores de forma abrupta e brusca. O segmento jovem, que já não era muito beneficiado pela maré alta do emprego nos últimos anos, agora, junto com os segmentos das mulheres, vem exigindo a atenção do poder público.

O DIEESE (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos), a partir de estudos preliminares de agosto de 2007, concluiu que na década atual a taxa de desemprego aberto da população adulta diminuiu

levemente (6,1%, em 2005), mas o desemprego dos jovens aumentou (19,1%, em 2005), impedindo uma queda da taxa geral de desemprego. Ou seja, mesmo num período extraordinário de crescimento econômico experimentado pelo país nos últimos anos, os jovens continuaram sendo os mais atingidos pelo desemprego.

Um projeto ou uma política de atendimento aos jovens em situação de vulnerabilidade inclui ações de impacto junto às suas famílias. É fato que famílias vulneráveis economicamente pressionam seus jovens a uma entrada precoce e precária no mundo do trabalho, quando não ao trabalho ilegal, explorador da mão de obra infantil e na maioria das vezes penoso.

Esses cenários exigem a formulação de ações que visem garantir ao jovem a aquisição de níveis crescentes de autonomia, de definição dos próprios rumos, de exercício de seus direitos e de sua liberdade, bem como a constituição de uma rede de apoio social com vistas ao seu fortalecimento num momento crucial de sua vida, a inserção no mundo do trabalho, primeiramente numa ambiência de formação e aprendizagem e, posteriormente, como inserção ocupacional.

A busca de inserção do jovem no mercado sem uma preparação prévia pode induzir a emprego de curta duração, subemprego, trabalho precarizado e abandono, com consequências devastadoras para a subjetividade dos jovens, reproduzindo com crueldade os mecanismos de exclusão existentes no mundo do trabalho.

Nos últimos anos, vem-se formando a percepção de que são necessárias políticas públicas específicas para a juventude, para além da qualificação profissional. Por isso é que se consolidam políticas intersetoriais que levam em conta as peculiaridades geográficas e regionais, bem como as de faixa etária.

Se temos, por um lado necessidade de ações enérgicas para a criação de empregos e de facilitação de acesso dos jovens ao mercado de trabalho, por outro lado, a situação econômica de algumas famílias em condição vulnerável empurra, ainda, crianças para o trabalho precário, informal e degradante.

O desafio da inserção autônoma do jovem no mundo do trabalho tem como contrapartida o enfrentamento sério e sem concessões pela erradicação do trabalho infantil. Essa é a outra face que deve compor as ações orientadas para o mundo do trabalho.

Desta forma, o diálogo em nível local com o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) é aconselhável e necessário. O PETI tem como objetivo contribuir para a erradicação de todas as formas de trabalho infantil no País, atendendo famílias cujas crianças e adolescentes com idade inferior a 16 anos se encontrem em situação de trabalho.

Só para entendermos, o PETI se constitui basicamente de duas ações articuladas, o Serviço Socioeducativo garantido a crianças e adolescentes afastados do trabalho precoce e a Transferência de Renda para suas famílias. Nessa política a importância da família é reconhecida; ela é o foco de ações socioassistenciais, potencializando sua função protetiva e vínculos familiares e comunitários.

Para que avancemos na erradicação do trabalho infantil em nossa localidade, é necessário construirmos um diálogo do Programa Integração AABB Comunidade com as equipes técnicas da Secretaria Municipal de Assistência Social, o Conselho Tutelar da cidade, a equipe da Superintendência Regional do Trabalho, o Ministério Público, as Escolas e outros parceiros locais.

Para os educadores, elaborar estratégias pedagógicas cujo objetivo se fia na formação do jovem como cidadão, com ferramentas passíveis de torná-lo protagonista em seu meio social mais imediato, participe das ações de caráter público de sua região e capaz de somar esforços na defesa dos direitos civis, políticos e sociais e no exercício da solidariedade em sua comunidade, constitui-se em desafio e tarefa bastante abrangente.

Atuarmos para que se estabeleça a condição para que o jovem caminhe e se torne trabalhador, qualificado social e profissionalmente para a inserção ativa e cidadã no mundo social e do trabalho, compõe um outro eixo possível do nosso trabalho de educadores e educadoras. E finalmente, partirmos do princípio de que a dimensão trabalho, por estar relacionada à sobrevivência das pessoas, à conquista de sua dignidade e à sua evolução pessoal, é um direito social a ser promovido pelo Estado Democrático de Direito a todos.

Os desafios para os jovens que iniciam sua preparação para o mundo do trabalho apresentam-se de forma multifacetada e abrangente. Não há atalhos individuais; as ações devem ser coletivas, em parceira e em rede, envolvendo o Estado e os governos, aliados às iniciativas de projetos e programas (como o Programa Integração AABB Comunidade). Também deve envolver políticas públicas que impulsionem o mercado de trabalho, a geração de renda, o estímulo ao cooperativismo, ao associativismo e à economia solidária.

A nós, educadores do Programa AABB Comunidade, cabe a tarefa essencial e estratégica de desenvolver uma formação integral e não somente a qualificação por meio da aquisição de competências específicas.

Dar suporte e atendimento às famílias, orientando-as para que não permitam a inserção do jovem de forma precoce e precarizada, em trabalhos aviltantes ou indecentes, para complementar a renda familiar, mas que acessem os programas sociais; e a luta incessante e incansável pela erradicação do trabalho infantil, são as tarefas colocadas para a sociedade na perspectiva do trabalho decente e para o Programa Integração AABB Comunidade, que desenvolve atualmente, em fase experimental, uma ação com os adolescentes na perspectiva da educação para o mundo do trabalho em cinco municípios brasileiros atendidos pelo Programa (AABB Araraquara, AABB Anápolis, AABB de Coronel Vivida, AABB de Marau e AABB de Quixadá).

Atualmente, a autonomia do jovem, de um modo geral, está fortemente vinculada à sua condição socioeconômica, ao local de moradia, aos padrões familiares, ao acesso à escola, à informação e ao trabalho e à possibilidade de pertencer a um grupo de referência. No Brasil, as possibilidades de escolha são limitadas e os jovens estão constantemente expostos a fatores externos, como o convívio diário com a violência urbana.

A enorme distância entre o que o jovem deseja e o que a realidade lhe permite alcançar representa uma situação de vulnerabilidade. E essa condição tem-se agravado nas últimas décadas, com o crescimento de economias e de mercados paralelos, como a venda de armas, o roubo e o narcotráfico, além da corrupção e da crise das instituições do Estado.

Surgem novas tendências em relação ao trabalho: este se torna mais abstrato, mais intelectualizado, mais autônomo, coletivo e complexo. Cada vez mais, as funções diretas estão sendo incorporadas pelos sistemas técnicos e o simbólico se interpõe entre o objeto e o trabalhador. O próprio objeto do trabalho torna-se imaterial: informações, "signos", linguagens simbólicas.

Com o avanço tecnológico, as tarefas tornam-se indeterminadas, pelas possibilidades de usos múltiplos dos próprios sistemas, e a tomada de decisões passa a depender da recepção e captação de uma multiplicidade de informações obtidas através das redes informatizadas.

O trabalho repetitivo, prescrito, é substituído por um trabalho onde é preciso analisar, diagnosticar e decidir em relação a uma dada situação concreta de trabalho. A natureza desse tipo de trabalho é marcada pela imprevisibilidade das situações-problema nas quais o trabalhador ou o coletivo de trabalhadores têm de fazer escolhas e tomar decisões todo o tempo, ampliando-se as operações mentais e cognitivas envolvidas nas atividades, mas, ao mesmo tempo, seus "custos subjetivos", o desgaste e o estresse.

Ao conjunto das competências profissionais acrescentam-se as competências políticas, que permitiriam aos indivíduos refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção (compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva, seus direitos e deveres como trabalhador, sua necessidade de participação nos processos de organização do trabalho e de acesso e domínio das informações relativas às reestruturações produtivas e organizacionais em curso), assim como na esfera pública, nas instituições da sociedade civil, constituindo-se como atores sociais dotados de interesses próprios que se tornam interlocutores legítimos, reconhecidos, conscientes, enfim, cidadãos.

Temos a dificuldade do primeiro emprego, de ingressar no mercado formal de trabalho, atualmente restrito e competitivo. Outra vulnerabilidade é a de viver na periferia das grandes cidades, na favela, no subúrbio, no local invadido – fator de constrangimento e discriminação –, muitas vezes convivendo num espaço de violência, medo e discriminação.

O protagonismo infantojuvenil significa, tecnicamente, o jovem participar como ator principal em ações que não dizem respeito à sua vida privada, familiar e afetiva, mas a problemas relativos ao bem comum, na escola, na comunidade ou na sociedade mais ampla. Uma infância e juventude protagônicas envolvem a atuação de adolescentes e jovens por meio de uma participação construtiva. Envolvendo-se com as questões da própria adolescência/ juventude, bem como com as questões sociais do mundo até as da sua comunidade, o adolescente pode contribuir para assegurar os seus direitos, para a resolução de problemas da sua comunidade, da sua escola.

As transformações no mundo do trabalho exigem de um programa de caráter socioeducativo e de complementação educacional como o Programa Integração AABB Comunidade um redesenho das abordagens com os adolescentes, e uma preparação com vistas à compreensão das dinâmicas econômicas regionais, um trabalho de informação ocupacional e uma pedagogia que, processualmente, vá preparando o adolescente para um processo de escolha de caminhos a partir de arcos ocupacionais atualizados constantemente. De outro lado, instituir de forma vigorosa ações de articulação local com os atores sociais que compõem o mundo do trabalho numa ambiência de aprendizagem mútua. Uma educação para o mundo do trabalho.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Ricardo (org). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 12^a ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

BARBOSA, Livia. **Cultura e empresas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. Trad. de C. Alberto Medeiros. **Vida para o Consumo: A transformação das pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BOCK, Ana Bahia *et alii*. **Psicologias: Uma introdução ao estudo da Psicologia**. 5^a Ed. São Paulo: Saraiva, 1993.

BOCK, Silvio Duarte. “Escolha Profissional: vocação ou sobrevivência?”, in **Revista Transformação** (Informativo da Secretaria de Mão de Obra do Ministério do Trabalho), Brasília, ano IV, n. 11, setembro de 1989.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.). **A Família Contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC, 1995.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Entrevista a Maria Serena Palieri; trad. de Lea Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

FERRETI, Celso João. **Uma nova proposta de Orientação Profissional**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1988.

JOANNES PAULLUS PP. II, (Papa João Paulo II), *Laboren Exercens*, **Carta encíclica**: sobre o trabalho humano. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

MOURA, Paulo C. **A Crise do emprego**: Uma visão para além da economia. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. **Orientação Vocacional e decisão**: estudo crítico da situação no Brasil. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

RIFKIN, J. **O fim dos empregos**. São Paulo: Makron Books, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SINGER, Paul. **Globalização e desemprego**. São Paulo: Editora Contexto, 1998.

22. A EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL LIBERTADORA COMO UM INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE NOVOS PROJETOS SOCIETÁRIOS

Antonia Marcia Araujo Guerra Urquizo Valdivia⁴¹

As formações ideológicas que cobrem o terreno ambiental geram práticas discursivas... ao propor a responsabilidade compartilhada de “todos os homens que viajam na nave terra”, encobrem, sob o véu unitário do sujeito do enunciado, as relações de poder e de exploração, fonte de desigualdades entre os companheiros de viagem. (Enrique Leff)

O projeto político-pedagógico do Programa Integração AABB Comunidade está baseado na concepção histórica, materialista e dialética,⁴² categorias fundantes da educação social libertadora que Paulo Freire discute, não apenas em suas obras literárias, mas também nos deixando um incomensurável legado de suas experiências de intervenções sociais, acadêmicas e políticas.

No processo de construção deste programa percebe-se um esforço ideológico de um novo paradigma de sociedade, relacionando à ação educativa as políticas públicas, ou seja, a lógica ideológica burguesa atribuída perversamente ao DC – desenvolvimento de comunidade –, que concebe as comunidades locais subdesenvolvidas ante a teoria do desenvolvimento industrial. Portanto, essa ideia sofre um processo de ruptura, pois as estruturas macro do Estado devem ser mudadas para garantir a qualidade de vida dos excluídos do sistema capitalista, grupo gerado pela desigualdade social, que se expressa do bojo dos conflitos sociais, advinda a galope como resposta de uma classe social sobre a outra, ou, melhor dizendo, de uma parcela social que detém os meios de produção sobre a outra parcela social, *que vive do próprio trabalho*⁴³ quando vende sua força de trabalho.

Essa introdução mostra que a intencionalidade do programa não é reproduzir os discursos e muito menos a prática mantenedora da concepção tradicional de educação; ao contrário, demonstra novas possibilidades de diálogo que objetive o enfrentamento dos diversos problemas e situações vexatórias a que frequentemente estamos submetidos.

⁴¹ Ambientalista atuante pela preservação e democratização das águas, Assessora Técnica do Projeto Olhos N'Água, Educadora Social do NTC da PUC-SP. Assistente Social, pesquisadora do Núcleo de Educação Social e Meio Ambiente e especialista em geoprocessamento ambiental.

⁴² Categorias fundantes do pensamento de Karl Marx.

⁴³ Ver Ricardo Antunes.

Neste sentido vamos dialogar se a educação de maneira geral vem se realizando num contexto articulado e integrado, levando em consideração as diversas expressões da questão social, e como podemos identificá-las pelos direitos que são violados, tais como, violência urbana; abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes; trabalho infantil; machismo; fome; poluição das águas; queimadas da flora; extinção da fauna; falta de aterro sanitário; escassez de água doce; corrupção do dinheiro público; ausência de saneamento ambiental; enchentes; indução e ocupação de áreas de manancial, entre outras mazelas conhecidas por todos nós que ocupamos os territórios geopolíticos.

Portanto, é complexa a discussão de educação, principalmente quando esta é socioambiental, porque envolve um dever ético do educador social de desvelar as causas geradoras de tantos conflitos e de tantas violações dos direitos sociais e ambientais, tarefa não muito fácil, se resgatarmos nosso processo de educação formal, que passou pelo prisma ideológico ditatorial, com ênfase para o individualismo humano e o distanciamento e polarização entre os aspectos sociais e os ambientais. É daí que acredito que venha o desafio de avaliar continuamente nossa prática político-pedagógica, relacionando-a com um novo projeto societário, capaz de dar respostas significativas às questões que nos afligem na sociedade.

No campo dos conflitos sociais perdemos muitas vezes a noção da estruturação do sistema capitalista, ao afirmarmos que existe uma questão ambiental, quando, na realidade, ela é apenas uma expressão da questão social, que se expressa pela luta e pelo confronto dos interesses da sociedade. Esses conflitos são estabelecidos na relação dos movimentos sociais reivindicatórios que lutam pela proteção ambiental, dos movimentos populares que acirram a luta pela canalização e tratamento do esgoto, pelos madeireiros internacionais que se organizam pela expropriação de nossas árvores, pelos técnicos falaciosos que vendem sua assinatura num processo de licenciamento ambiental, pela presença omissa do Estado, que não assegura as políticas públicas como resposta de efetivação dos direitos sociais e ambientais.

E nesse argumento não podemos deixar de nos lembrar do valor e da importância da dignidade humana de alguém que se comprometeu com um projeto societário e articulou, politizou, mobilizou e interveio junto com seu povo, num momento ímpar do processo de redemocratização do Brasil, acrescido da fé

esperançosa de que os direitos sociais fossem integrados aos direitos ambientais. A histórica luta desse povo teve por finalidade a garantia da cultura nativa, das trilhas pelas matas, dos banhos de rios e de cachoeiras, e, assim, nos ensinou que temos de respeitar e cuidar das nossas águas, plantas e animais, não porque deles precisamos para nossa sobrevivência, mas porque esse universo compõe a comunidade de vida do planeta Terra. Salve, Chico Mendes! Pela bandeira de luta e de luto que nos sensibilizou para uma nova concepção de educação que entrelaçasse o social e o ambiental. Acreditamos que esse exemplo histórico represente a configuração dos conflitos sociais e econômicos em relação ao meio ambiente, e, nesse sentido, podemos lembrar que os interesses econômicos se sobrepuseram aos interesses ambientais. Nosso líder ambientalista não morreu de susto do curupira, foi brutalmente assassinado a mando das forças que detêm o poder econômico com a bênção da negligência dos governantes do nosso Estado brasileiro.

Para as educadoras e educadores do Programa, esse tipo de denúncia faz parte do cotidiano, quando encaram em seus municípios problemas relacionados à violação dos direitos fundamentais da criança e do adolescente e dos direitos ambientais, que são feridos pela caça predatória aos animais silvestres e pela ausência de água potável para todos os cidadãos, um direito social que deve ser assegurado obrigatoriamente. Esses educadores, em alguns casos, são vistos como inimigos e não como aliados, por serem pessoas que lutam pelos direitos humanos e acreditam nas possibilidades de transformação construídas coletivamente dentro do programa. E o que é mais grave é que esse tipo de julgamento perverso muitas vezes é feito por aqueles e aquelas que deveriam exercer no âmbito municipal o cuidado com os direitos humanos e com o meio ambiente sustentável.

Um exemplo disso ocorreu durante o Encontro das Águas que estávamos realizando com os educadores e as educadoras sociais do Programa Integração AABB Comunidade, quando uma das integrantes me perguntou: como eu faço para ser uma ambientalista, assim como você? Confesso ter ficado desconcertada, pois aquela educadora trazia em sua bagagem pessoal, profissional e social um diferencial que era exatamente um recorte temático socioambiental, com base no conhecimento teórico crítico, na prática educativa recheada de compromisso social, na participação social junto aos canais democráticos (fóruns, seminários,

conferências, comitês de bacias hidrográficas, conselhos, grupos de trabalhos etc.), bem como em suas investidas junto à municipalidade para redimensionar as políticas públicas necessárias, tendo como principal indicador a universalidade dessas políticas. Lembro-me até hoje de que fiquei calada em busca, não de uma resposta, mas de um modo de me expressar para que ela entendesse o valor socioambiental de seu trabalho. Então, recorri a meu santo querido que é padroeiro do Ceará – Sr. São José. Assegurei que ela já era uma grande militante dos direitos humanos e ambientais, por compreender que os direitos ambientais são inerentes aos direitos humanos, pois não dá para sequer pensar no que ocorrerá com a raça humana, se não tivermos água para beber, ar para respirar, solo para plantar, pássaros para com eles conversar. Enfim, acredito que todos os educadores e educadoras do programa já compõem a comunidade dos direitos humanos, já integram as lutas ambientais em prol da democratização das águas e preservação da biodiversidade.

Portanto, quando falamos da educação socioambiental libertadora como um instrumento de construção de novos projetos societários, estamos fazendo um esforço de sistematização de nossas práticas educativas cotidianas, que se realizam pela implementação do projeto político-pedagógico do Programa Integração AABB Comunidade com base em duas esferas que podemos chamar de gestão micro e gestão macro do Programa.

A gestão micro é aquela que acontece em nossas atividades pedagógicas junto com os educandos, ao fazermos oficinas e outras atividades pedagógicas com as famílias nas reuniões de pais e responsáveis, nas festas, nos jogos internos com os educandos do próprio Programa, dentre outras importantes realizações. A gestão macro é aquela que se configura no caráter municipal, estadual, regional, nacional e até internacional, e esta nós já fazemos, de alguma maneira, quando participamos das discussões do plano de recursos hídricos regionais, dos subcomitês das bacias hidrográficas, enfim, quando lutamos pela política pública de qualidade e até mesmo quando fazemos uma atividade envolvendo sócios da AABB.

Esses níveis de gestão são inerentes ao projeto político-pedagógico do Programa Integração AABB Comunidade quando tem como principal articulador o Conselho Deliberativo do Programa, que agrega diversos atores sociais importantes para a integralidade das ações. Portanto, a participação efetiva do Conselho é um instrumento de articulação da gestão micro com a gestão macro, para que

coletivamente possamos construir novos projetos societários, levando em consideração os programas socioambientais que deram certo, como um indicador de implantação e implementação de políticas públicas socioambientais que assegurem a biodiversidade terrestre.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Ricardo (org.). **Dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

Leff, Emrique. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 15^a ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

SORENTINO, M, e outros. **Ambientalismo e Participação na Contemporaneidade**. São Paulo: EDUC, 2002.

23. ALIMENTAÇÃO SUSTENTÁVEL: FONTE DA VIDA

*Juliana Santos Graciani*⁴⁴

O conceito de alimentação pode ser definido, segundo o dicionário Aurélio: “Ato ou efeito de alimentar-se, conjunto das substâncias de que um indivíduo costuma alimentar-se”.⁴⁵

A alimentação ao longo do ciclo do desenvolvimento humano é realizada de diversas maneiras, criando hábitos que são adquiridos por cada nação, cada região, cada tradição familiar e pelo indivíduo.

Um bebê, quando nasce, apresenta seus órgãos internos ainda em formação, exigindo como alimentos líquidos salutareis: o leite materno, que contém muitos nutrientes e vitaminas, e a água, eterna fonte de hidratação.

O homo-sapiens,⁴⁶ ou seja, o homem sábio, é o único animal que não sobrevive sozinho em seu reinado, necessitando de outro ser humano que execute cuidados essenciais para que ele sobreviva e se humanize: higienização, alimentação, ninar para dormir, interações sociais etc. O cuidador tem a tarefa de escolher quais alimentos irá introduzir na dieta do recém-nascido.

A “escolha do que comer” parece tarefa fácil, porém os sábios dirão que os maiores conflitos da humanidade estão nas questões óbvias. Alguns afirmarão que é fácil escolher o que comer: privilegiar verduras, legumes, carnes, frutas, grãos, temperos e bem equilibrá-los. Outros argumentarão que muitos milhões de pessoas no mundo e no Brasil passam fome e que, portanto, perderam o poder de escolher o que comer, devendo saciar-se com qualquer nutriente.

Já outros setores da sociedade, aqueles que apresentam problemas de saúde, dirão que estão proibidos de se alimentar livremente, pois determinadas substâncias advindas de alguns alimentos lhes fazem mal.

Contraditoriamente, aqueles que têm profissões como as de modelo, atleta, artista, não podem comer tudo o que desejam, pois seu trabalho depende de seu biotipo, tamanho corporal e estética, e determinados hábitos alimentares favorecem ganho muscular ou de gordura localizada: chocolate, doces, refrigerantes e carboidratos.

⁴⁴ Psicóloga, Educadora Social, Coordenadora do Projeto Ônibus Ludicidade e Baú Encantado pelo NTC da PUC-SP e Mestranda em Gerontologia pela PUC/SP.

⁴⁵ Novo Dicionário da Língua Portuguesa – Aurélio, Ed. Nova Fronteira, 2000.

⁴⁶ Conceito que nomeia a qualificação humana, diante dos outros animais.

Algumas religiões também orientam em relação à ingestão de alimentos, sua escolha, regularidade, abstenção, penitências e sacrifícios (jejuns).

A Igreja Messiânica propõe uma agricultura sem adubos químicos e agrotóxicos e estimula os fiéis a se educarem numa alimentação mais natural, que possua mais energia vital, como verduras e legumes frescos, evitando a comida industrializada ou pré-pronta que contenha muita química e conservante.

Os servidores da religião Hare-Krishna, bem como os praticantes de Yoga ou os vegetarianos ortodoxos são radicalmente contra a alimentação carnívora e seguem o seguinte princípio: “não comer nenhum bicho morto”, e isso inclui seus derivados, como ovos, leite ou queijos.

Para os adeptos da alimentação macrobiótica, os bons nutrientes de uma alimentação balanceada advêm dos grãos. Enfim, existem muitos critérios que podem ser levados em consideração na escolha da alimentação e no padrão de consumo dos alimentos, seja a herança cultural, o costume familiar, o fator econômico, a falta de oferta, a propaganda, os princípios ideológicos, religiosos, as crenças, doenças, exigências estéticas, padrões de beleza ou até mesmo a escolha consciente da reeducação alimentar.

O desafio da reeducação alimentar consiste no processo de equilibrar o desejo de comer substâncias com poucos nutrientes e muitas toxinas associando-o à maximização de uma alimentação balanceada, natural, rica em vitaminas e sais minerais.

Esse novo padrão de consumo alimentar exige uma mudança de paradigma: ao invés de uma alimentação exclusivamente pautada nos desejos internos (ex.: comer uma caixa de bombons), é preciso ponderá-los de acordo com os princípios da realidade, e pensar nas consequências da ingestão (ex.: comer um bombom a cada dois dias para não engordar).

No primeiro exemplo, a relação de compulsão está caracterizada, já que a pessoa, tendo contato com a substância, não consegue mais utilizar a razão para ponderar sobre seu ato de comer; torna-se refém de seu tipo de alimentação. No segundo exemplo, a pessoa se comporta como sujeito de direitos, traçando um plano para sua vivência alimentar.

Nós, educadores sociais, dialéticos, devemos exercer nossa cidadania em todos os setores de nossa vida e isso inclui o padrão de escolha dos alimentos a ser ingeridos.

Muitas vezes nos esquecemos de que somos fisicamente um corpo que funciona como um motor precisando de nutrientes para se desenvolver e se manter vivo, produtivo e prazeroso, em repouso ou em atividade.

O Projeto Alimentação Sustentável, desenvolvido em parceria com a Fundação Banco do Brasil e a FENABB, destinado ao Programa Integração AABB Comunidade e BB Educar, tem por principais objetivos: educar e conscientizar sobre a apropriada utilização de alimentos de baixo custo e alto valor nutritivo, visando erradicar o círculo vicioso da fome de milhares de famílias que se encontram em risco pessoal e social e que participam das atividades e filosofia que esses dois projetos propõem.

Esse projeto foi idealizado pela dr^a. Clara Brandão, médica, pediatra e nutróloga, e desenvolvido por meio de uma capacitação aos educadores sociais do Programa, tendo como metas a prevenção alimentar, a orientação nutricional e a disseminação de práticas de consumo sustentável ecologicamente responsável, como a criação de redes de segurança alimentar e nutricional nas comunidades onde residem os educandos e suas famílias.

Defendo que a proposta é muito interessante, já que o consumo de alimentos naturais, incluindo suas sementes, cascas e folhas favorece o desenvolvimento saudável e uma diminuição significativa no orçamento. Esse é o caso, por exemplo, do tradicional café da manhã composto em geral por um copo de leite, café, açúcar, um pão francês e um pouco de margarina, cujo custo, em média, gira em torno de R\$ 1,50. Se, no entanto, substituirmos a farinha do trigo por farinha de milho ou mandioca, em bolos ou roscas, e incluirmos frutas da região ou da época, o custo rebaixará para 50 ou 70 centavos de real.

Outro aspecto a ser considerado é o alto teor de cálcio, por exemplo, encontrado na semente de gergelim (+ de 100%), em relação ao leite de vaca, que apresenta apenas 9,5% dessa substância e, no entanto, o mito cultural valoriza muito mais esse alimento do que o gergelim.

Esse exemplo demonstra que uma tradição cultural como tomar o leite de vaca todos os dias não significa ingerir um alto índice de cálcio como muitos pensam. Se consumirmos gergelim regularmente, estaremos nos prevenindo de osteoporose na velhice, muito mais do que tomando leite de vaca.

A folha de mandioca contém duas excelentes vitaminas, a C (518%) e a A (245%), tornando-se, assim, um alimento de extrema importância em nossa dieta. O que dificulta sua ingestão é que nos grandes mercados ela não é comercializada. Essa constatação revela a necessidade de também desenvolvermos uma parceria com pequenos produtores que, além de disponibilizar esse produto, podem se abster do uso de agrotóxicos ou outros conservantes, preservando assim a origem natural e orgânica dos alimentos.

As próprias famílias dos educandos poderiam produzir uma horta em seus lares ou, coletivamente, nos próprios clubes das AABBs. Com essas iniciativas poderiam surgir cooperativas e associações locais que gerariam outro tipo de produção e de alimentação sustentável.

Por fim, a proposta do Projeto Alimentação Sustentável protagoniza o uso da multimistura⁴⁷ como um alimento essencial a ser acrescido à sua alimentação. Trata-se de incluir a multimistura na rotina alimentar, pois ela contém minerais e vitaminas que são fundamentais na absorção das proteínas, gorduras e hidratos de carbono, que constituem uma vida saudável para nosso corpo. A forma de utilização consiste em usar uma colher das de sopa distribuída entre as refeições.

Existem alguns questionamentos que proponho ao leitor.

Por que temos tanta dificuldade em acrescentar algo em nossa rotina alimentar, mesmo sabendo conscientemente de todos os seus benefícios? Isso seria semelhante a indagar, por que temos a tendência de ser incoerentes com aquilo que pensamos, sentimos e fazemos? E, porque temos um discurso de que, para quem vive em condições de vulnerabilidade pessoal e social a Multimistura seria um excelente hábito a se adquirir, isso implicaria em nos colocar de fora das necessidades de absorção do complexo potente de vitaminas e sais minerais, aspecto esse essencial a qualquer ser humano? Sendo assim, por que não utilizo a Multimistura em minha dieta alimentar, depois da capacitação?

Acredito que alguns fatores contribuem para as respostas a essas perguntas: a resistência a mudanças, o medo do novo, o receio de que flexibilizar princípios, hábitos vá trazer um sofrimento maior do que os benefícios colaterais.

⁴⁷ Multimistura: consiste em uma farinha composta de 70% de farelo (arroz ou trigo) tostado, 10% de pó de folhas (mandioca e abóbora), 10 % de pó de sementes (gergelim e linhaça) e 10% de pó de casca de ovo.

A superação desse sistema de crença se inicia com disposição para experimentar novos hábitos, criar novas expectativas e observar os resultados.

O preconceito em relação ao pertencimento à classe social menos abastada é outro fator que deve ser superado. Uma alimentação natural, saudável e de baixo custo é uma escolha nutricional válida para todos os que compõem a humanidade, portanto, deveria ser adotada nas refeições oferecidas nas AABBs, no incentivo à dieta familiar dos educandos, no seu dia a dia, em sua residência e na ação multiplicadora desenvolvida com seus amigos e parentes.

Mãos à obra, viva a fonte da vida, a alimentação sustentável!

Referência bibliográfica

“Alicerce do Paraíso”, vol. 3. **O Homem, a Saúde e a Felicidade**, Meishu-Sama.

Site: www.messianica.org.br

Contatos

Assessoria de Comunicação, tel. 11-5087-5081, ascom@messianica.org.br

Assessoria de Imprensa, tel 11-5087-5130, imprensa@messianica.org.br

24 UMA POSTURA FRENTE AO USO DE DROGAS NO PROGRAMA INTEGRAÇÃO AABB COMUNIDADE

Juliana Santos Graciani⁴⁸

[...] *Minha mãe está chorando porque o pai bateu nela, tava bêbado, drogado, sei lá. O mano tá preso porque anda com moleques que fazem fitas (assalto), o pai saiu. Eu? Tenho prova de Matemática mas não tô conseguindo estudar.* (Neilton, 9 anos)

Com satisfação, aceitei escrever sobre o tema da utilização de substâncias químicas para o Programa Integração AABB Comunidade. Costumo afirmar, em minhas palestras, que **a droga que mais mata está dentro de sua casa**, geladinha dentro da geladeira, bem guardada na caixa de sapato dos remédios, em cima da mesa da sala, junto com o fósforo, ou escondida, para que ninguém veja. Assim, esse tema, ao contrário do que muitos pensam, encarando-o como tabu, perigoso, uma exceção na sociedade, faz parte de toda família brasileira.

Drogados somos todos nós! Ingerimos hormônios das carnes, bebemos os conservantes dos refrigerantes, comemos as hortaliças com agrotóxicos, passamos produtos químicos para embelezamento, tomamos vinho nas quermesses, colocamos bebidas alcoólicas em bombons e bolos, optamos por anestesia no dentista para não sentir dor e tomamos medicamentos para tratar os sintomas das doenças.

Para começar a refletir sobre esse tema, é necessário desenvolver uma visão abrangente, multidimensional, distante de conceitos preconcebidos e do senso comum, compreendendo que as drogas fazem parte do nosso dia a dia, cumprem um papel de extrema relevância, salvando vidas, e vêm sendo utilizadas desde os primórdios da constituição da raça humana. Totugui (1988) aponta diversos contextos em que a droga cumpre um papel fundamental na história da civilização: *religioso, místico, social, econômico, medicinal, cultural, psicológico, climatológico, militar e da busca de prazer.*

Então, qual a diferença entre as drogas que levam ao tráfico, vida criminal, acidentes de carro, promiscuidade sexual, abuso de poder e maus-tratos, daquelas que contribuem para a felicidade, para salvar vidas e para recreação social?

⁴⁸ Psicóloga, Coordenadora do Projeto Ônibus Ludicidade e Baú Encantado pelo NTC da PUC-SP. Especialista em Teoria e Prática Psicanalítica. Mestranda em Gerontologia voltada para Projetos Sociais. Trabalhou na FEBEM Imigrantes, no “Projeto Vida”, e no Presídio Carandiru, no Tratamento de Dependência Química.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (1993), droga é *“toda substância que, ingerida em um organismo vivo, pode modificar uma ou mais de suas funções”*. Exemplos de substâncias que se enquadram nessa categoria: cremes faciais, conservantes, agrotóxicos, química para o cabelo etc. Essas drogas alteram o funcionamento do organismo e não o padrão de conduta, moralidade, capacidade de reação, memória ou desinibição.

As drogas que alteram o funcionamento do sistema nervoso central são chamadas de psicotrópicas, por promoverem alterações na transmissão dos impulsos nervosos no cérebro, podendo trazer como efeito mudanças fisiológicas, psicológicas, sociais e comportamentais. A ingestão abusiva dessas drogas pode levar ao suicídio, vida criminal, depressão, impotência sexual, demência, entre outros sofrimentos.

As drogas que diminuem a atividade cerebral são chamadas de depressoras. Tendem a produzir diminuição da dor, da agitação psicomotora, dos estados de insônia e de ansiedade. São exemplos de drogas que pertencem a este grupo: álcool, ansiolíticos, inalantes e opiáceos.

As drogas que ativam o funcionamento cerebral são chamadas de estimulantes e aumentam o estado de alerta, de atenção. Aceleram os processos psíquicos e suprimem o sono e a fadiga e, como efeito colateral, são inibidoras do apetite. Pertencem a este grupo a cocaína e as anfetaminas.

As drogas perturbadoras do sistema nervoso central provocam diversos fenômenos psíquicos anormais: alucinações, delírios e desordens sensório-perceptivas. Podem desestruturar a personalidade e desencadear psicoses latentes. Exemplos de drogas que pertencem a este grupo são a maconha, o LSD e a hoasca.

Olivenstein (1997) ressalta que, para compreender a dinâmica da estruturação da dependência química, é necessário fazer uma análise do tripé: acesso e estímulo ao produto, personalidade do utilizador e ambiente sociocultural.

Para analisar esse tripé tomemos, como exemplo, o relato do cotidiano de Neilton, apresentado no cabeçalho desse texto. Neilton tem um irmão infrator, que foi pego e está buscando uma reinserção social com o apoio do Estado. Seus pais residem na mesma casa, sua mãe é descrita como submissa aos maus-tratos do pai, o qual é usuário ou abusivo ou dependente de drogas. Não é relatado se fazem tratamento. Neilton refere-se a si próprio com esperança de mudança de vida, por esforço próprio, com apoio da escola e da cultura.

Do ponto de vista do **acesso** às drogas, Neilton sofre grandes influências, conhece quem usa, observa que seu irmão perdeu a liberdade por seu uso, que seu pai é agressivo devido às consequências do seu uso e que por isso sua mãe está sofrendo.

Quanto à **personalidade do utilizador**, Neilton, embora esteja num meio ambiente desfavorável ao não uso, comporta-se de forma a resistir ao convite de ter esse destino, tem esperança em si mesmo, acredita que, mesmo com dificuldades para estudar, irá vencer. Defendo que os programas de prevenção ao uso de drogas enfoquem essas diretrizes: fortalecimento do indivíduo em dizer não, autovalorização, busca de novos referenciais, busca de prazer distante de usuários e direcionamento e fortalecimento ao não uso na comunidade escolar, incluindo os educadores e educandos das AABBs e Escola.

O **ambiente sociocultural** é, em grande parte, favorável ao uso de drogas. A vida dessa família está interligada ao estímulo, uso e consequências dessa prática.

É importante ressaltar que existem variações no padrão de uso dos diferentes tipos de drogas, pois cada uma delas produz determinado conjunto de consequências para o usuário e sua família, para a sociedade: gastos de dinheiro público, por exemplo, com atendimento hospitalar, batidas policiais e programas de prevenção e tratamento do usuário e de seus familiares.

Bucher (1988) propõe que, para classificar os diversos tipos de utilizadores de drogas, é necessário levar em consideração a frequência do uso e a manutenção do equilíbrio global do indivíduo em seus vários setores: social, profissional, escolar, afetivo e familiar. A partir desses critérios, sugere a seguinte classificação:

Experimentador: uso restrito, entre uma e duas utilizações das substâncias químicas, seja por curiosidade, desejo de novas experiências ou por pressão do grupo.

Usuário recreativo ou ocasional: uso esporádico, dependendo do ambiente e da facilitação ao acesso às drogas. O padrão de uso afeta e transforma de forma discreta as relações afetivas, escolares, profissionais ou sociais.

Usuário habitual ou funcional: uso frequente e controlado das substâncias, já podendo acarretar prejuízos nos setores financeiro, escolar, familiar, afetivo e social, embora ainda preserve a funcionalidade em sua vida.

Uso Abusivo: uso regular com um padrão de descontrole esporádico, trazendo graves consequências aos principais setores de sua vida.

Dependente: uso diário, a pessoa molda sua existência por uma relação de exclusividade com a droga, perdendo o controle de seu comportamento após o uso. Ocorrem graves descontroles e desequilíbrios nos vários setores de sua vida após a ingestão das substâncias químicas.

A dependência de drogas ocorre pelo uso nocivo, descontrolado, associado aos prejuízos físicos e psíquicos. O dependente apresenta uma compulsão pelo efeito prazeroso que a droga lhe traz, anulando os demais interesses de sua vida. A droga passou a ter um ganho secundário, o de encobrir o vazio existencial. “[...] ou seja, um dependente, ao contrário do usuário, não pode prescindir da sua droga”. (SILVEIRA-FILHO, 1995).

Fica evidenciado que o uso de drogas ocorre em graus bem diferentes, passando do uso como diversão, prazer, quebra da rotina, para o uso abusivo das substâncias, em que a existência é norteadada pelo consumo.

Assim, embora muitas pessoas experimentem drogas durante o decurso de suas vidas, somente algumas se tornam dependentes. Elas estruturam sua vida tendo como eixo central a droga.

O uso de drogas é um fenômeno complexo, envolvendo dificuldades pessoais, estímulos grupais, predisposições genéticas ou ambientais. Seu mecanismo de desencadeamento ainda é um mistério. Não existem pesquisas conclusivas sobre os fatores que delimitam a passagem do uso recreativo ao uso abusivo e deste à dependência.

È de extrema relevância ressaltar que de cada dez pessoas que entram em contato com as drogas, uma se torna dependente. Fatores genéticos contribuem nessa influência, principalmente os parentes de primeira geração.

Miguel (1997) destaca que, para se elaborar um plano estratégico para prevenção ao uso das drogas, é necessário observar as quatro causas presentes na busca do ser humano pelas drogas:

Para uns, a droga é um sintoma do mal estar social [...] é o fruto necessário e válvula de escape dos que não triunfam.

Para outros, é sintoma de uma mudança rápida de contexto sociocultural, a passagem de uma sociedade centrada no cumprimento do dever para uma sociedade centrada na busca do prazer.

Para outros, é o resultado de compensar através do consumo, todas as frustrações e dificuldades da vida real.

Para outros, é o hábito das pessoas recorrerem a substâncias medicamentosas para resolverem suas dificuldades em realizar-se. (MIGUEL, 1997 p. 67-68).

Segundo essa visão, a utilização de drogas estaria relacionada às dificuldades de posicionamento frente à realidade, seja no campo das insatisfações pessoais, das formas de inserção social ou do contexto estrutural e conjuntural da sociedade.

A filosofia Freiriana, adotada no projeto político-pedagógico do Programa Integração AABB Comunidade, permite a **PROBLEMATIZAÇÃO** de temas geradores, propiciando uma reflexão pessoal e social frente a essa temática, seja do ponto de vista da prevenção, seja do ponto de vista do tratamento.

O método Freiriano de proporcionar uma AÇÃO interventiva, para posteriormente promover uma REFLEXÃO sobre a realidade, seu contexto, jogo de interesses, análise de fatores intervenientes, possíveis soluções conjuntas e a busca de soluções, proporciona UMA NOVA AÇÃO.

Tomemos, como exemplo, possíveis ações que poderiam ser realizadas como um convite a uma postura frente às drogas: leitura de artigo de jornal, dramatização construída pelos educandos, palestra científica sobre causas e feitos das drogas, bate-papo informal com um dependente químico em tratamento, montagem de um gráfico sobre os índices de suicídio e criminalidade ligados às drogas, seminário a respeito do livro *123 respostas sobre drogas*, de Içami Tiba, discussão de um caso real da comunidade em que os educandos moram etc.

Num segundo momento, a partir da estratégia escolhida, levar os membros que compõem o grupo a uma reflexão: criar uma solução ao narcotráfico; cada subgrupo descreve o que faria no lugar de um pai que tem um filho dependente; em dupla, afirmar se concordam ou discordam dos índices estudados; escolherem, no livro estudado, três questões e apontarem para os colegas os motivos de suas escolhas etc.

O momento da reflexão tem por objetivo promover a cidadania, construir uma percepção da realidade a partir do tema proposto e construir e socializar conhecimentos.

O terceiro momento deve promover uma nova visão frente ao tema estudado. Por exemplo, a utilização da maconha como anestésico é muito importante, pois, diante de uma fratura exposta, ela faz com que a pessoa suporte a dor pós-cirúrgica; porém, se utilizada de forma abusiva, pode levar a desarranjos no funcionamento cerebral. Neste caso, observa-se uma ponderação dos fatores do uso de drogas, destacando-se pontos positivos e negativos do seu uso.

O jovem e as crianças esperam dos adultos uma visão abrangente, bem fundamentada, consistente e, principalmente, como representantes da conduta humana para a formação do seu caráter e personalidade, eles esperam coerência entre o que se fala e o que se vive em sua AABB.

Creio ser esse um dos maiores desafios dentro do Programa Integração AABB Comunidade: um regulamento para o uso de drogas pelos educadores (álcool, cigarro e medicação) nas festas com os pais, e a não utilização de drogas durante o horário do Programa para, depois, estruturarmos uma proposta para os educandos.

Concluo meu texto afirmando que para termos mudanças diante dessa temática, temos de transformar nosso modo de usar as drogas; afinal, ninguém dá ou exige o que não tem. Solicitar que o outro mude seu comportamento é fácil. Sugiro que fique uma semana sem ingerir açúcar, um natal sem utilizar bebidas alcoólicas, ou mantenha o peso corporal durante seis meses, e perceba quais são seus sentimentos, quanto de esforço precisa para manter esses atos. Após uma dessas práticas, irá observar que optar por ter o controle sobre seu comportamento é um grande desafio; imagine querer modificar os hábitos de uma pessoa pela qual tenha apreço.

O Programa Integração AABB Comunidade é um dos maiores programas de complementação escolar do Brasil. Se tivermos a cultura da Qualidade de Vida sem a utilização de drogas e começarmos por nós mesmos, imagine quantas pessoas serão beneficiadas!

Referências bibliográficas

BUCHER, R. **As drogas e a vida**: uma abordagem biopsicossocial. São Paulo: EPU, 1988.

MIGUEL, N. Estratégias preventivas, in: Baptista, M. e Inem, C. **Toxicomanias**: abordagem multidisciplinar. UERJ: Sette Letras, 1997, p. 67-73.

OLIEVENSTEIN, C. **Aspectos sociais**: a construção da marginalidade e da violência, in: Baptista, M. e Inem, C. **Toxicomanias**: abordagem multidisciplinar. UERJ: Sette Letras, 1997, p. 17-23.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, **Classificação de transtornos mentais da C.I.D. 10**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVEIRA-FILHO, D. X. **Drogas, uma compreensão psicodinâmica das farmacodependências**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

TIBA, I. **123, respostas sobre drogas**, São Paulo: Scipione, 1996.

TOTUGUI, I. M. Visão Histórica e Antropológica do Consumo de Drogas, In: Bucher, R. **As drogas e a vida**: uma abordagem biopsicossocial, *São Paulo*: EPU, 1988.

25. CARTOGRAFIA DAS RELAÇÕES ENTRE O PROGRAMA INTEGRAÇÃO AABB COMUNIDADE E A ESCOLA PÚBLICA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Stela Santos Graciani⁴⁹

De que temos medo? Temos medo
do grito e do silêncio; do vazio e do
infinito; do efêmero e o definitivo;
do para sempre e do nunca mais...
da delação e da tortura; da
traição e da censura... da
culpa e do castigo; do perigo e
da covardia.

(Marilena Chauí)⁵⁰

Poderíamos, enquanto educadores sociais, perguntar o porquê da cartografia e ou da cartografia das relações e ou da cartografia escolar, no processo de interação do nosso Programa e das integrações com a escola. Então, poderíamos definir, como no dicionário Aurélio, que: “cartografia é a arte ou ciência de compor cartas geográficas”, ou ainda, refletir que cartografia das relações é a arte ou a ciência de compor quadros de como se dão as linhas, pontos e quadros convencionais das principais ocorrências provenientes da interação recíproca entre duas pessoas, grupos ou instituições. Ou, ainda, cartografia escolar, constituindo-se como uma área de valores, informações ou dados sobre conhecimento, relacionados com as produções acadêmicas, envolvendo o mapeamento global do desenvolvimento peculiar da criança e do adolescente, por meio de seus mecanismos perceptivos e cognitivos, aos quais se deve recorrer para efetivar os mapas, quaisquer que sejam, em sua aprendizagem, convivência ou sociabilidade.

⁴⁹ Prof^ª. Dr^ª. Coordenadora do Curso de Pedagogia e do NTC da PUC-SP, membro do CONANDA e Coordenadora Geral do VI Encontro Pedagógico do Programa Integração AABB Comunidade/2008.

⁵⁰ Chauí, Marilena, sobre o medo in Novaes, Adauto. **Os Sentidos da Paixão**. 6^º ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

A professora Livia de Oliveira, pioneira nas pesquisas e elaboração de referenciais sobre os vários tipos de cartografia, suas decorrências e proposições, apontou importantes implicações pedagógicas oriundas de sua reflexão. Por outro lado, Tomoko Lyda Paganelli analisou a construção do espaço geográfico da criança e o papel de sua locomoção no espaço geográfico local no processo de operacionalização das relações espaciais a nível concreto, apoiado nos aportes piagetianos sobre representação do espaço.

Já Maria Elena Simielli efetiva sua análise como meio de comunicação e suas implicações, do ponto de vista operacional, na composição ou decomposição das informações, por exemplo, no uso de mapas ou na alfabetização, discutindo o alfabeto em escalas diferentes, posições, lateralidade e orientação espacial. O apoio teórico destes argumentos vem dos pressupostos da psicologia genética de Jean Piaget e da pedagogia de Antoine de La Garandaine, nas quais os filhos levam a construir conhecimentos a partir de espaço, localização ou qualidades a partir da linguagem, sua sequência ou adequação.

Regina Araújo de Almeida trabalhou a cartografia tátil, relacionada aos deficientes visuais, e, finalmente, Rosangela Doin de Almeida e Marcello Martinelli reconstruíram os saberes já produzidos, concluindo que as necessidades e interesses de transformações históricas nos permitem ampliar a visão, não só na cartografia relacional, mas também nas questões relativas ao ensino-aprendizagem de conceitos, do desenvolvimento escolar, ou seja, da cartografia escolar.

Baseados nessas contribuições, fundamentais para nossa fundamentação, é necessidade urgente termos um manancial de indicadores qualitativos e quantitativos consistentes, que consolidem nosso projeto político-pedagógico e os resultados explicitados no processo de ensino-aprendizagem da escola pública, de onde advêm nossos educandos, para os quais estamos propondo a cartografia escolar.

O mapa que queremos construir não só se vincula à localização diferenciada das escolas que trazem inúmeras diferenciações de linguagens, hábitos e tradições, bem como distâncias e realidades diversificadas: de paisagens, plantações, rios, com faunas heterogêneas. Mas queremos produzir mapas de relações, de sociabilidade, de atividades e descrições exaustivas de todos os objetos, tipos de arquitetura das casas, feiras, igrejas, patrimônios históricos, rios, setores de turismo e lazer. Muitos mapas temáticos poderiam ser elaborados pelas crianças e adolescentes, por exemplo, rotas dos carteiros, nomes das ruas, personalidades

históricas da cultura, do esporte, da literatura, dentre outras. Poderiam resgatar a historicidade da zona rural e urbana da cidade, a chegada da iluminação pública, o significado do nome da cidade e as suas características ao longo do tempo e do espaço, no Estado a que pertencem, e sua localização no Brasil. Todas estas atividades poderiam ser elaboradas, planejadas e executadas pela escola e pelo Programa de forma conjunta (planejamento, execução e avaliação).

O Programa poderia estimular os jovens participantes a criarem o grêmio estudantil que faria a mobilização e organização de atividades internas na Escola, como feira de ciências, jornadas de Matemática, campanhas de vacinação ou sobre doenças epidêmicas, como a Dengue – para orientarem as crianças e suas famílias – por meio da distribuição de folhetos confeccionados nas aulas de língua portuguesa; poderiam fazer jogos de várias modalidades entre as escolas, ou entre a escola e o Programa; poderiam visitar hospitais, centros de referência de idosos, prisões – para discutir a questão da violência, da droga e da criminalidade, por exemplo –; poderiam criar peças de teatro, danças, pinturas, artesanatos... para exposição ou venda na época de Natal.

Acredito ser muito importante cartografar o conhecimento empírico represado numa comunidade, com o objetivo de expandir a visão física, simbólica e cognitiva desse centro e lugar, onde nascemos, vivemos e morremos. Não só é importante a aparência dos fenômenos, como sua essência para a vivência do povoado daquele lugar, a partir de observações e mensurações palpáveis da realidade, tendo em vista o fornecimento de um instrumento adequado à descrição, enumeração e classificação dos fatos e acontecimentos atuais e retrospectivos. Com essa ampliação dos conhecimentos, conseqüentemente, teríamos a crítica, a criatividade, o entusiasmo, o engajamento e o compromisso com a transformação social. Essa cartografia escolar deve representar as questões fundamentais da natureza e da sociedade.

Por exemplo, a realidade do uso da terra e cobertura do solo poderiam ser vistas como o espaço natural e o produzido pela sociedade humana, tentando captar a ideia de que a relação do homem com a natureza vai mudando com o tempo, fruto da dinâmica da história.

A evolução do homem em sociedade passa a exigir, cada vez mais, formas diferentes de relações com a natureza. Daí a importância de educação ambiental, a preservação do meio ambiente, dos recursos hídricos etc.

Importante se faz a integração do Programa com a escola pública, como uma exigência social de inserção da criança/adolescente e sua família na sociedade a que pertence; para tanto, há necessidade de um planejamento integrado dos dois segmentos, para a realização de ações conjuntas, estimuladoras e valorizadoras das iniciativas realizadas por ambas as instituições, para galgar e proporcionar uma vida saudável e de qualidade do ponto de vista físico, social e educacional.

É essencial que algumas características sejam verificadas: coerência de convicções pedagógicas, exigência de qualidade na aprendizagem, benefício para o desenvolvimento do educando, sua família e comunidade; o processo de avaliação desenvolvido é criterioso e diferenciado, há uma visão compartilhada entre ambos, no que se refere ao processo educacional, à inovação metodológica utilizada, caracterizando-se pela fecundidade e inovação, e pela replicabilidade; há uma visão ampla das políticas sociais básicas e complementares desenvolvidas no município e articuladas com o processo educativo do Programa e da Escola, em relação às iniciativas governamentais e não governamentais.

Podemos sinteticamente mencionar os aspectos fundamentais da cartografia escolar, do ponto de vista educacional:

- promove atendimento que possibilita a atenção integral à criança e ao adolescente (direito à educação, à saúde física, mental e emocional);
- possibilita os meios de a criança e o adolescente se expressarem, serem ouvidos e serem parceiros no processo educativo;
- propicia ações que promovem a cidadania, pois todos possuem identificação legal (registro civil);
- valoriza a diversidade, a convivência construtiva de relações de respeito entre todos, considerando-se as diferenças de gênero, origem, etnia, religião, classe social etc...
- há percepção do educando como protagonista, agente transformador dos próprios hábitos e também dos da família;
- há propósito e efetivação de ações de inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais (deficiência motora, auditiva, visual, mental e outras);
- há atendimento personalizado aos educandos para sua inserção na comunidade ou para a reconstrução de vínculos com a família e a comunidade.

Quanto ao trabalho do Programa e da Escola em relação à família:

- valoriza e apóia a rede de proteção básica do educando, para além da visão nuclear da família (pai, mãe, filhos)
- promove ações socioeducativas de apoio e orientação às famílias em relação à educação e ao cuidado integral com as crianças e os adolescentes, como melhoria das condições de vida;
- estimula a participação masculina na educação de crianças e adolescentes, valorizando a presença do pai e de outros familiares, fortalecendo os vínculos e a convivência familiar;
- estimula e orienta a participação das famílias que necessitam de programa de bolsa, renda mínima, geração de emprego e renda, programas de dependentes químicos, portadores de HIV etc.

Tanto o Programa quanto a Escola desenvolvem e atuam em ações com a Comunidade:

- visando a efetiva participação de seus membros na iniciativa comunitária;
- incluindo em sua proposta político-pedagógica, o conhecimento e a valorização da comunidade, considerando aspectos históricos, culturais, ambientais, geográficos, étnico-raciais, de gênero;
- estimulando a brincadeira coletiva, dentro da comunidade, promovendo ações lúdicas e criando-lhes espaços físicos esportivos;
- motivando o cuidar coletivo na comunidade, inserindo a ideia de que as crianças e os adolescentes são responsabilidade de todos os adultos.

Quanto às equipes do Programa e da escola:

- desenvolver ações integradas interprofissionais;
- fornecer formação permanente como processo essencial à prática pedagógica para todos os educadores, incluindo os funcionários;
- incluir, no planejamento integrado de ambos, a importância da ludicidade como prática educativa, incluindo o brinquedo, o brincar e a brincadeira;
- proporcionar formação com foco de atendimento, na inclusão de crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais.

Em relação ao processo de gestão de ações educativas do Programa e da Escola:

- apresenta estratégias de articulação com os atores sociais, instituições e poder público envolvidos em suas atuação;
- realiza planejamento metodológicos conjuntos e registros, monitoramento e avaliação dos trabalhos realizados;
- demonstra resultados que possam ser avaliados quantitativa e qualitativamente;
- apresenta prestação de contas corretas e relatórios bem elaborados;
- planeja e assegura a continuidade de ação conjunta para os próximos anos;
- desenvolve atividades que podem ser replicadas pelos bons resultados obtidos.⁵¹

Após ter desenvolvido inúmeras ideias e ideais para a integração institucional do Programa Integração AABB Comunidade e a Escola, é necessário monitorar e avaliar o quanto nosso processo educacional tem contribuído para o desempenho, aproveitamento e ampliação do conhecimento dos educandos que participam dos dois empreendimentos; medir o quanto esse processo de aprendizagem desencadeia novas habilidades, competências e atitudes frente ao aprendido em leitura, escrita, cálculo, conhecimentos de história, geografia, ciências, dentre outras áreas do saber.

Os professores (as) das Escolas públicas parceiras do Programa Integração AABB Comunidade precisam avaliar o quanto os alunos (as) que participam das atividades de complementação educacional desenvolvidas a partir de atividades lúdicas – teatro, dança, poesia, literatura, artesanato ou esportes, dentre outras –, aproveitaram a experiência vivida para a aprendizagem cotidiana escolar.

A observação pertinente e perspicaz dos professores (as) conseguirá identificar os serviços e as dificuldades do aprendizado e as noções desenvolvidas pelo programa, seja a nível conceitual, de operações matemáticas, de resolução de problemas ou de escrita e leitura. Essas dificuldades podem ser evidenciadas pelos próprios educandos em autoavaliações nessas áreas, ou pelos professores (as), quando avaliam ou verificam a aprendizagem, a partir de várias metodologias, como provas, leituras, exercícios variados, dentre outras. Pode-se constatar a relação da

⁵¹ Os critérios de desenvolvimento tiveram por base os indicadores adotados na avaliação, elaborada pelo premio Abrinq/2008.

visão trazida e acumulada pelos que participam das atividades do Programa, pela evolução permanente no decorrer do processo ou na própria vivência escolar, pressupondo constantes mutações, que devem ser sistematicamente registradas. A aquisição de conhecimentos, seja do ensino da escola pública, seja na aquisição variada do Programa, passa pela percepção e pela organização lógica do pensamento. São várias informações, por meio de instrumentos privilegiados do ensino que propiciam assimilação de conhecimentos em várias áreas ou em certos saberes socioculturais.

Seria, portanto, bastante interessante que, para cada área do conhecimento, houvesse um controle do nível de aprendizagem, que viesse demonstrar a eficiência, eficácia e efetividade do ensino ministrado, seja através da educação formal escolar, seja da educação informal, onde se pudesse verificar:

- condições materiais do trabalho de ensino e aprendizagem;
- a aquisição de algumas noções básicas de Ciências, Matemática, Geografia, Língua Portuguesa ou História;
- especificamente a aquisição de algumas noções lógico-matemáticas, na aplicação e resolução de problemas;
- na utilização da atenção, reflexão, memória, imaginação e criatividade em todas as atividades pedagógicas utilizadas;
- o grau de domínio da alfabetização a partir da leitura de pequenos textos ou da escrita de um bilhete, por exemplo;
- o nível de análise científica a que os educandos são capazes de decompor, no corpo humano, nos experimentos da física etc.
- o grau de participação dos educandos em diferentes situações nas quais possam demonstrar envolvimento, compromisso, disciplina, cumprimento de regras básicas de convivência em grupo etc.;
- a capacidade dos alunos de descrever, identificar, narrar, expor ideias, comparar e classificar conceitos e conhecimentos factuais;
- a capacidade de usar conceitos com raciocínios lógicos e estruturados, que tenham começo, meio e fim;
- a capacidade de efetuar estudos da comunidade, do contexto municipal, estadual e federal com a utilização de documentos, livros, artigos, via pesquisa e investigação.

O objetivo de utilizarmos estes critérios é o de analisar os atos que facilitam o modo como se aprende, de que forma se adquirem competências. A eficácia do aprendizado, baseado na compreensão dos parâmetros mentais mobilizados, é a essência do pensamento.

O ato pedagógico da transmissão do saber e de sua construção foi estudado por La Garanderie, mais especificamente, no nível das operações mentais do educando. No quadro abaixo, propõe-se uma síntese das etapas do ato de aprender.

Processo de elaboração de imagem mental

Espaço real percebido	Características	Percepção (tato, visão, olfato, audição)
	Gravação	Filtro (afetividade, vivência, capacidade de observação) Imagem mental memorizada
	Solicitação	Imagem mental selecionada Filtro: (nível de compreensão do pedido)
	Evocação	Imagem mental ativa Filtro: (nível de linguagem, capacidade gráfica, capacidade psicomotora)
	Comunicação	Representação (oral, pictórica, corporal, fala, desenho, movimento).

Fonte: le Sann,1992.

A leitura do mundo, portanto, é realizada por imagens mentais, pela percepção e pela experiência de vida, amadurecimento diante de seu cotidiano: analisa conceitos e seus significados, entende, organiza-os pela mente, como resultado da percepção sensorial dos objetos externos, fatos, acontecimentos e interpretações de maneira cognitiva, via informação percebida.

Piaget, por sua vez, define três etapas no processo de aquisição do conhecimento:

1ª – a ação material: a criança coordena entre si, num saber fazer, porém, sem conceituação;

2ª – a conceituação: a criança toma consciência, aos poucos, de seus esquemas de ação; daí nasce o conceito;

3ª – as abstrações refletidas: essa é a base do raciocínio abstrato.⁵²

⁵² PIAGET, Jean. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Portanto, para ele, a representação se forma em dois tempos: no das funções cognitivas (percepção, imitação e imagem mental) e no das funções operativas. Por estas razões podemos sintetizar:

- o conhecimento é adquirido por meio de um processo construtivo: a criança constrói conhecimento;
- a criança traz um conhecimento prévio sob a forma de representações estruturadas que independe do ambiente escolar ou educacional;
- o processo de aprendizagem é, de fato, um processo de equilíbrio, cuja energia vem da atividade do educando;
- é essencial dar continuidade ao “processo natural” informal de aquisição de conhecimento em concomitância à aquisição de novos conhecimentos, no contexto escolar e educacional;
- as representações apresentam dificuldades diferentes. Algumas são resultado dos obstáculos epistemológicos, devendo o professor (a) ficar atento (a) a eventuais deformações conceituais apresentadas pelos educandos;
- e, finalmente, a construção conceitual não se processa isoladamente, mas resulta de uma estruturação comparável a uma árvore, em constante crescimento: o tronco, os galhos, são estruturas de crescimento permanente; as folhas, as flores e os frutos são as noções e os conceitos nas suas diversas fases de amadurecimento; cada parte da árvore depende das anteriores para nascer, crescer e amadurecer.

Concluindo, algo muito importante para a ação educativa dos educadores sociais:

1- A inteligência é constituída pelo indivíduo ao longo da vida, mas principalmente, em idade da escolaridade formal e informal. Fundamentalmente, é necessário e urgente repensar nossa integração entre a Escola e o Programa, pois as estruturas de pensamento, do raciocínio, precisam ser trabalhadas, assim como os hábitos de estudo, de pesquisa e de postura.

2- Existe uma ordem lógica na aquisição do conhecimento. Os conceitos são interligados e criam-se dependentes uns dos outros. Esse fato é fundamental na formação de uma estrutura curricular integrada e interdisciplinar.

3- Qualquer um pode aprender. Todos têm o direito de aprender, consideradas suas necessidades, interesses e potencialidades individuais e coletivas.

4- A postura do professor (a) ou do Educador Social e o processo de avaliação negativos precisam ser revistos e mudados para a avaliação do processo, do positivo, ou seja, a Escola e o Programa precisam operar com outros modelos de avaliação.

5- A criança passa por fases de amadurecimento cognitivo que precisam ser reconhecidas e respeitadas.

6- E, finalmente, a construção de habilidades e competências de saber fazer, deve se alicerçar na construção de conceitos.

Acreditamos que a interatividade entre os parceiros – Escola Pública e o Programa Integração AABB Comunidade – poderá empoderar em todos os aspectos do projeto político-pedagógico de ambos, favorecendo o desempenho, atitudes e posturas das crianças e dos adolescentes, constituindo-se em solidificação, de um lado, de suas identidades, personalidades e caráter e, de outro, contribuindo para sua inserção protagonista e cidadã na realidade social onde vivem, fortalecendo inclusive sua convivência familiar e comunitária.

Referências bibliográficas

BONIN, Serge. **Novas perspectivas para o ensino de cartografia**. Boletim Goiano de Geografia, p. 73-87, 1982.

OLIVEIRA, Livia de. **Estudo metodológico e cognitivo do mapa**. São Paulo: USP - Instituto de Geografia, 1978.

PAGANELLI, T. Lyda. **Estudos sociais, teoria e prática**. Rio de Janeiro, ed. Acess, 1993.

PIAGET, Jean. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SIMIELLI, M. E. – **Atlas geográfico escolar**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Atlas geográfico: natureza e espaço da sociedade**. São Paulo: Ed. Brasil, 2003.

_____. **Cartografia e ensino**. Tese. São Paulo: USP - Departamento de Geografia, 1996.

_____. **O mapa como meio de comunicação**. São Paulo: USP - Faculdade de Educação. Tese de doutorado.

26. CONHECER A PALAVRA É CAPACITAR O CIDADÃO A SER LIVRE

*Rosangela Eugênia Gonçalves Nascimento*⁵³

A informação a qualquer custo. Até que ponto um "furo" é só informação? Há pouco tempo, a TV brasileira, com *status* de uma das maiores do mundo, comemorou 50 anos de existência, transformou-se na cinquentona mais cobiçada, adorada e disputada dos anos 2000. Durante todo esse tempo, não poupou esforços em produzir mitos; é copiada e é referência para outros segmentos da comunicação.

Leonardo Boff fala em "mitomania", ou seja, a "capacidade de inventar mitos, ou a mania de projetar interpretações mirabolantes da realidade". A mídia cria mitos e fantasias incomensuráveis a seu bel-prazer e enriquece espetacularmente, hipnotizando o povo brasileiro, quando o mais importante são os índices de audiência ou os exemplares vendidos, de que se beneficiam os diferentes veículos.

A facilidade na armazenagem da palavra e o tratamento dispensado fazem com que os meios de comunicação se transformem em "donos" e referência na construção de uma visão hegemônica da sociedade e da história. Isso indica a capacidade que têm, em seu poder, de produzir cidadãos com pouco senso crítico. Exclui a necessidade do pensar, da reflexão e do discurso. São "sujeitos sujeitados", fato altamente preocupante. Será que não há uma "conspiração" para a manutenção do *status quo*?

Predomina o espetáculo para o entretenimento das massas. Os meios de comunicação que tentam, a qualquer custo, se legitimar cada vez mais como os porta-vozes da sociedade, se posicionam, supostamente, como defensores dos interesses dos receptores ou defensores dos fracos e oprimidos, ou "tudo pelo bem da informação".

"Eu tô pagando". Pesquisas recentes indicam que as pessoas ficam expostas de três a quatro horas diárias consumindo as informações oriundas dos meios de comunicação, materializados em filmes, programas de TV, rádio, livros, revistas, jornais, CDs, DVDs, entre outros. Então, absorvem e reproduzem, em grande escala, jargão como esse e outros, sem nenhuma reflexão.

⁵³ Rosangela Eugenia Gonçalves Nascimento. Comunicadora Social graduada em Relações Públicas na Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero, Especialista em Jornalismo Social pela PUC-SP. Mestranda em Ciência Política no Programa de Estudos de Pós-Graduação em Ciências Sociais na PUC-SP. Docente, educadora e colaboradora nos projetos sociais e de pesquisa do NTC da PUC-SP.

Porém, hoje é amplamente discutida a necessidade que se tem, e cada vez mais, da formação de um cidadão crítico, e caiu por terra a defesa de que a formação desse cidadão era de competência exclusiva e privativa da escola. A família e os meios de comunicação, em grande medida, compartilham com a escola nesse processo educacional de transformação do cidadão em sujeito crítico. Conhecer a palavra não é apenas copiá-la. É expressar juízos e capacitar o sujeito a participar nos processos da sociedade. É ainda, mais do que isso, transformá-lo em sujeito livre.

A palavra, escrita ou falada, que é passada ao longo do processo da educação, é um dos pilares mais importantes para a consolidação da história e a manifestação do novo. A palavra forma a base do pensamento que cada um carrega e possibilita, ou não, a capacidade de ser sujeito em interpretar e (re) elaborar, com maior ou menor distanciamento, os fatos postos.

Os meios de comunicação – tanto o jornal, como o rádio, a televisão e até mesmo a Internet – têm diminuído a distância, mas têm transformando os sujeitos em meros observadores da palavra, sem permitir a participação e muito menos o debate. Têm atravessado muito na condição de educadores e ocupado espaço privilegiado, maior que o da escola ou da família.

Os meios de comunicação não deviam ter responsabilidades educativas? Qual o futuro da nossa educação? Basta de sermos ridicularizados e feitos de palhaços ao ouvir o "eu tô pagando"... e ainda achamos graça e multiplicamos.

Pode-se considerar que o conhecimento é a liberdade e a emancipação do homem, e que isso acarreta a transformação de sua conduta na sociedade. Ao seguir esse raciocínio, considera-se que o homem sem conhecimento é adestrável, dominado e incombátil. Então, por que produzir incentivo ou mecanismo gratuito para transformá-lo num ser capaz de adquirir poder e ser combativo? Com isso, ele passaria a ter poder de escolha e maior criticidade.

Paulo Freire incita, em seus textos, que a educação desenvolvida em toda a história sempre visou proporcionar conhecimentos que pudessem manter os sujeitos dominados, ingênuos e domesticados, em servidão dos opressores. E isso por si caracteriza a violência, pois tira-se o direito de conhecer. Exclui-se pela classe.

A transformação se dá pelo conhecimento, exclui o que a ele só tem acesso gratuitamente e privilegia o que tem o poder de compra. O conhecimento é privatizado, vira mercadoria. Voltando ao pensador Paulo Freire, "permitir a criatividade e o conhecimento ao sujeito é perigoso, o que vale é negar-lhe a vocação de 'ser mais'".

Pode-se admitir, então, que a interligação entre violência e educação é derivada da ressonância adquirida pela informação e a comunicação para uma compreensão e formação de senso, que pode ser maniqueísta.

Segundo orienta Epstein⁵⁴ quando cita em seu texto uma “racionalidade instrumental do homem econômico”, isso quer dizer que o homem é um instrumento da economia, do capital e que todo conhecimento está relacionado à agenda de poder do Estado.

Os meios de comunicação utilizam-se dessa “matemática” variável e aberta, que Epstein considera uma orientação “agonística” com múltiplas variantes e que determina o ‘jogo’, para a sua

[...] ação comunicativa com múltiplos objetivos [...] exemplos de casos de mensagens persuasivas de propaganda em seu componente enganoso, interrogatório de prisioneiros, certos comportamentos antiéticos [...] podem recobrir situações reconhecidas como aceitáveis, como estratégias em determinadas competições desportivas, eleitorais, empresariais, conflitos políticos e situações de guerra.

Isso é compreensível. Ao se analisar a história, o homem sempre foi um instrumento econômico para qualquer tipo de poder, sempre foi uma mercadoria. E os meios de comunicação podem levar o sujeito a ter um raciocínio falso involuntariamente, contudo, a serviço dos interesses dominantes.

Em Platão,⁵⁵ há uma passagem sobre justiça no texto “A República e as leis”, oriunda de uma conversa entre os filósofos. É, no mínimo, reflexiva: “[...] propõe uma definição de justiça [...] dar a cada um o que lhe é devido [...] justiça se define pelo interesse do mais forte, e que a injustiça é mais vantajosa do que a justiça [...]”. A ideia é repudiada por Sócrates, que arguiu: “sem justiça, sociedade alguma é possível”. Pode-se refletir e trazer para o mundo atual com a seguinte questão: quem define o que é justo ou o que é justiça hoje? É aquele que tem ou não tem conhecimento? Ademais, é pertinente acrescentar que a ideia recortada do texto tem origem há aproximadamente 2.500 anos e, no entanto, parece que acabara de ser proferida. Sócrates continua o discurso: “a justiça é mera convenção e se é preferível a injustiça, isso se deve apenas às vantagens que acarreta”.

Ao analisar a lenda dos prisioneiros da caverna, sujeitos que ficaram uma vida inteira aprisionados e acorrentados, vendo o mundo a partir das sombras que a sociedade lhes permitia enxergar, sendo esta a única visão possível de um mundo exterior, para esses indivíduos esse era um mundo real, incontestável e verdadeiro.

⁵⁴ EPSTEIN, Isaac. Ciência, poder e comunicação. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 22, 23.

⁵⁵ PLATÃO. **Apologia de Sócrates**: o banquete. São Paulo: Martin Claret, 2003. p. 23.

A comunicação **como produto**

Acredita-se que, sob a luz do desenvolvimento tecnológico, no fim dos anos de 1980, iniciou-se o processo da “cartelização” na comunicação, de modo que quase todas as demais empresas tiveram de ceder ao avanço, iniciado com a grande escala que ocorreu com a penetração da Internet, para não perder a “clientela” – usuários e anunciantes. O desenvolvimento requer investimento e, quanto maior o passo, mais subordinada fica a mídia aos ditames dos anunciantes e ao sistema financeiro.

Hoje a comunicação não tem fronteiras. Usa-se o recurso do *tempo real*; é aberta, livre e sem ordenação, sem regras e sem domínio, tamanha a intensidade e a dimensão que impõem as novas tecnologias, visto que, tudo indica, as discussões sobre ética, responsabilidade, direito e dever não encontram mais consistência por escassez de base sólida ou uma contracultura para rechaçá-la. Há indícios de concordância generalizada com essa linha.

Noam Chomsky⁵⁶, ao abordar o tema, argumenta que o esquema geral consiste em incentivar o debate, mas dentro de um quadro estreito de pressupostos que constituem uma espécie de doutrina oficial, um consentimento sem uso da força, mas da dominação por meio da mentira e da manipulação da verdade. O poder de fazer acreditar.

Trata-se de um processo irreversível. A imprensa escrita não ficou incólume da invasão “tsunâmica” das novas tecnologias de informação. Tratou de fazer alianças, um pacto de cumplicidade com grandes capitais privados. As empresas investidoras ocupam mais espaços na mídia, que funciona como um espelho – no conceito mais narcisista do termo. E por meio de toda uma estratégia de marketing, reforçam suas estruturas no mercado; a missão fundamental da mídia, de esclarecer e enriquecer o debate democrático, fica condicionada ao lucro e aos interesses do poder.

Hoje os meios de comunicação apossaram-se de aparatos tecnológicos visualmente atraentes, no campo da estética, com uma multiplicidade de efeitos altamente sedutores e vendáveis, aos moldes helenísticos, que se bastam para chamar a atenção sem se ater ao conteúdo, à origem e à veracidade colocados ali para “visão da nação”.

⁵⁶ CHOMSKY, Noam. Norte-americano, fervoroso crítico da mídia de seu país. Participou do debate sobre tema, monopólio da informação, sempre com teor crítico da mídia, no Fórum Social Mundial, 2003. Em 9 de março de 1997, deu entrevista à *Folha de S. Paulo*, cujo tema foi: Verdades e mentiras, a privatização da democracia. <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs090312.htm>. Aborda o documentário feito para a TV canadense intitulado “O consenso fabricado”. Acesso em 12/01/06.

Há uma variedade substancial de meios de informação no mercado cada vez mais individualizados. Basta cada um escolher de acordo com suas necessidades ou satisfação.

A mídia passou a ser o objeto do desejo de muitos narcisistas, que procuram esse espelho para autopromoção. Tudo não passa de utopismo, recortado de Thomas Moore,⁵⁷ e pode ser adaptado para a comunicação, assim como o foi para a educação e a violência, “invenção de um sonho dos novos donos do mundo”.

Nilson Lage⁵⁸, ao descrever esta passagem, aproxima-a do sentido helenista em relação à comunicação atual:

Grupos humanos precisam tanto de autoestima quando de comida ou abrigo. As artes plásticas e dramáticas em sentido amplo, englobando desde a forma dos monumentos às paradas militares e às festas paroquiais, têm sido empregadas para estimular essa forma de orgulho, conformando os indivíduos a padrões da cultura [...].

Utilizando ainda o pensamento de Foucault de que as próprias palavras são interpretações que não traduzem um significado original, elas podem vir carregadas de violência, conteúdos preconceituosos, tendenciosos e enganosos, cheios de poder crível cristalizador de um *status quo* em prol de interesses obscuros.

O mais preocupante é qual a chance de não escapar aos olhos dos sujeitos com maiores capacidades de senso crítico?

Como é que o leitor especializado, o intelectual, o analista econômico e o crítico da cultura, poderão, a partir do exposto nas páginas de um jornal, ou mostrado na televisão, analisar os fatos em profundidade, construindo uma teoria ou uma versão aproximada daquilo que realmente aconteceu?⁵⁹

Para Chomsky, como outras empresas vendem seus produtos no mercado, o mercado da empresa de comunicação é composto por outras empresas, os anunciantes. A empresa de comunicação tem compromisso com seus leitores, que consomem a credibilidade do seu produto, e com os anunciantes e clientes para vender seus respectivos produtos, por meio dos anúncios publicitários, e deposita concomitantemente a credibilidade nos dois.

⁵⁷ MOORE, Thomas. **A utopia**. site/LivrosGrátis/utopia.htm.

⁵⁸ LAGE, Nilson. Teoria e técnica do texto jornalístico. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005. p. 11.

⁵⁹ ARBEX, José. **Showrnlismo** expõe sua “revolta”, fruto da sua experiência vivida na *Folha de S. Paulo*. Como único correspondente internacional do Brasil a cobrir, em 1989, um marco histórico, a queda do muro de Berlim, como “testemunha ocular dos fatos”, prestando serviço para a grande empresa Folha, os editores optaram por destacar a cassação da candidatura de Silvio Santos a presidente do Brasil. Na época, sua candidatura foi considerada uma piada. p. 26.

O produto é a audiência ou a vendagem. Para Ramonet: “Essa máquina de comunicação moderna, acompanhada da volta dos monopólios [...], teme a possibilidade de um condicionamento sutil das mentalidades em escala planetária”⁶⁰.

Referências bibliográficas

ABRAMO, Perseu. **Padrões de manipulação na grande imprensa**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação, educação: aproximações. In: BUCCI, Eugenio. **A TV aos 50**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**. Ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas?** Neoliberalismo e ordem global. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

Constituição da República Federativa do Brasil. 25^a ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

DELORS, Jaques. **Educação**. Um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2003.

LAGE, N. **Controle da opinião pública**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Teoria e técnica do texto jornalístico**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 2001.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates** – Banquete. São Paulo: Martin Claret, 2003.

_____. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

RAMONET, Inácio. **A tirania da comunicação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SODRÉ, Muniz. **Sociedade, mídia e violência**. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

⁶⁰ RAMONET, Inácio. **A tirania da comunicação**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 8.

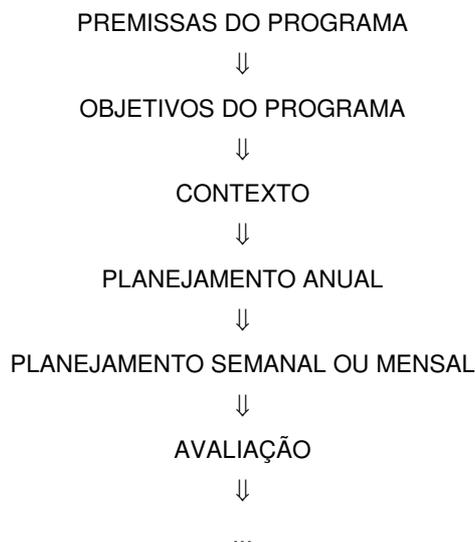
27. PLANEJAMENTO ANUAL DO PROGRAMA INTEGRAÇÃO AABB COMUNIDADE

A ação de planejar, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas... a problemática social, econômica política e cultural....(Libâneo)

O ano de 2011 foi eleito como marco para o acompanhamento do **Planejamento anual do Programa AABB Comunidade**. Por entender que esta prática é fundamental para a qualidade do Programa, uma vez que racionaliza e organiza o trabalho pedagógico e administrativo, evitando a improvisação e a rotina, os Instituidores FBB e FENABB estão solicitando aos educadores a elaboração do Planejamento Anual.

Este Planejamento deverá ser elaborado e praticado coletivamente, pela equipe que atua no Programa e nele constarão os objetivos e as atividades a serem trabalhadas pelos educadores e educandos ao longo do ano letivo, bem como as ações administrativas necessárias ao pleno desenvolvimento das atividades.

Ao iniciar a elaboração do Planejamento, a equipe deve como referência o seguinte esquema:



As **premissas e os objetivos do Programa** estão definidos no Caderno de Procedimentos e são norteadores das ações desenvolvidas em todas as AABBs. O **contexto** (cenário) é analisado pela equipe e marca a singularidade do Programa realizado em cada AABB. O **Planejamento anual**, a ser enviado à FBB no início de cada ano, dá suporte à elaboração dos **planejamentos semanais ou mensais** elaborados pelos educadores e mantidos junto à documentação do Programa. A **avaliação** encontra-se intrinsecamente ligada ao planejamento, e é fundamental para o redirecionamento e planejamento de novas ações.

Cada equipe poderá organizar o seu próprio **Planejamento anual**, mas não deve deixar de contemplar itens essenciais como:

- Tema: definição coletiva dos assuntos que unificarão e direcionarão as atividades.
- Duração: período em que os temas serão trabalhados.
- Justificativa: razão da escolha dos temas.
- Objetivos geral e específicos: o que se espera dos educandos ao final do processo.
- Metodologia: estratégias que levam ao alcance dos objetivos (como fazer).
- Cronograma de atividades/ações: distribuição das atividades ao longo dos meses.
- Recursos humanos: profissionais envolvidos nas atividades propostas.
- Recursos materiais: recursos disponíveis e necessários.
- Avaliação: processo de acompanhamento e readequação das ações realizadas.

Os coordenadores e educadores deverão dialogar com os educandos a respeito dos temas e atividades propostos no Planejamento e, sempre que possível, envolver o Conselho Deliberativo Participativo na elaboração e no acompanhamento das ações planejadas.