

MÓDULO C-2010

Dicas para evitar problemas com a certificação.....	2
A ludicidade no Programa Integração AABB Comunidade. <i>Prof.^a Dr.^a Maria Stela Santos Graciani</i>	3
As artes e suas contribuições no viver o mundo..... <i>Carla Casado Silva</i>	8
Escritas de mundos: registro e produção de memórias como atividades humanas..... <i>Marcio Leopoldo Gomes Bandeira</i>	14
Educação em direitos humanos no Programa Integração AABB Comunidade: a matricialidade da dignidade das crianças e adolescentes..... <i>Silvestre Rodrigues da Silva</i>	23
Pedagogia de Direitos e transformação social: um paradigma em construção..... <i>Graziela Santos Graciani</i>	29
Pedagogia social e o Programa Integração AABB Comunidade..... <i>Juliana Santos Graciani</i>	35
Práticas educativas em redes virtuais: provocações..... <i>Marcos Eduardo Ferreira Marinho</i>	39
A importância da ética política na formação sócio-histórica do educador social: um olhar sobre o registro..... <i>Márcia Guerra</i>	46
Os desafios da comunicação interpessoal nas relações do Programa Integração AABB Comunidade..... <i>Rosângela Eugenia Gonçalves Nascimento</i>	52
Ficha de Inscrição.....	58

Coordenadores(as) e Educadores(as)
do Programa Integração AABB Comunidade
DICAS PARA EVITAR PROBLEMAS COM A CERTIFICAÇÃO

As respostas do Módulo C-2010 deverão ser enviadas ao NTC-PUC-SP até NOVEMBRO/2011

O certificado só será emitido comprovando-se a participação nos três módulos

Dicas para evitar problemas com a certificação:

1. **Destaque** e envie a lista de participantes que estiver no final de cada módulo, devidamente preenchida de **forma legível**, com **endereço completo** e assinada pelo participante (não pode ser assinada pelo coordenador ou outra pessoa).

Obs.: o **Coordenador(a)** que participar das discussões deverá também assinar a lista, senão não será considerado participante.

2. Não serão aceitas devolutivas por fax.

3. Cada módulo deverá estar acompanhado de sua respectiva lista de presença (**não pode** ser uma lista única que corresponda a todos os módulos).

4. As respostas do grupo devem ser encaminhadas para o NTC da PUC/SP, por correio ou e-mail – mesmo encaminhando por e-mail necessitamos **OBRIGATORIAMENTE** de cópia por correio, **acompanhada da respectiva lista de participação**.

5. Os certificados serão enviados para a AABB, após a conclusão dos módulos. Ressaltamos que só receberá o certificado o educador(a) que participar de **100%** dos estudos.

A inclusão de nomes de pessoas na lista de participação para fins de certificação que não tenham participado efetivamente dos grupos de estudos, implicará na invalidação do trabalho de todo o grupo e nenhum participante do município em questão receberá o certificado.

Finalmente, cabe ressaltar a importância do **plantão telefônico**, disponível à participação de todos os educadores e coordenadores pedagógicos para:

1. Esclarecimentos de dúvidas acerca do funcionamento do Programa como um todo e da Formação Continuada a Distância.

2. Partilha de dificuldades surgidas na prática político-pedagógica diária.

Plantão telefônico: segunda a sexta-feira - das 9h às 18h

Fone: (0xx11) 3862-5891

Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC/SP

R. Bartira, 387 – Perdizes – São Paulo - SP

CEP: 05009-000 - E.mail: ntc@pucsp.br

A ludicidade no Programa Integração AABB Comunidade

Prof.ª Dr.ª Maria Stela Santos Graciani¹

"O brincar, o brinquedo e a brincadeira resgatam a historicidade de nossa identidade cultural, histórica, infantojuvenil e marcam nossa personalidade de adulto."

(Maria Stela Santos Graciani)

A ludicidade é fundamental em um processo educativo que se pretende inovador e criativo. Por ser motivadora e mobilizadora, potencializa o processo educativo e a prática social com os educandos, daí a importância de discuti-la na formação continuada dos Educadores Sociais que atuam no Programa AABB Comunidade.

Utilizamos neste o conceito de ludicidade proposto por Cipriano Carlos Luckesi, educador brasileiro, estudioso do tema. Várias de suas obras sobre ludicidade estão disponíveis gratuitamente para download em seu site <http://www.luckesi.com.br/>. Neste artigo faremos uma rápida abordagem com o objetivo de motivá-los a buscar mais informações sobre o tema.

Mas, afinal, o que é ludicidade?

"Ludicidade" tem em sua raiz a palavra "ludos", presente também em "lúdico". Ludos em latim significa "jogo, divertimento, recreação". A palavra "ludicidade", portanto, guarda em sua raiz etimológica essa ideia de jogo e divertimento, mas, como veremos neste texto, não se limita a atividades recreativas.

História da ludicidade na educação

A utilização de modelos de ludicidade não é nova e sua aplicação em diversos contextos educacionais já foi descrita e analisada por inúmeros pesquisadores da área da Educação².

No passado, a ludicidade esteve sempre ligada à Educação Infantil ou pré-escola, assim chamada porque não havia o entendimento de que esta já era uma primeira fase da aprendizagem escolar. A professora era chamada de jardineira, uma vez que trabalhava no Jardim da Infância. Mesmo nas Escolas Normais, que formavam os

A história da educação nos mostra que os paradigmas educacionais se alteram de acordo com as transformações sociais, políticas e culturais vividas pela sociedade e com as demandas decorrentes por novas metodologias e práticas educativas em sala de aula.

ludicidade

educação

aprendizagem

¹Prof.ª Dr.ª Titular da Faculdade de Educação, Coordenadora do Curso de Pedagogia e do Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC-SP e pesquisadora da área de criança e adolescente.

²Por exemplo, Brougère (1998), Maturana e Verden - Zoller, ((2004), Luckesi (2000), Santos (2001) dentre outros que apontam a ludicidade como fundamental para os educadores.

profissionais do ensino primário, o lúdico apenas entrava como atividade de descanso ou no recreio, sendo desprezado para os momentos significativos da aprendizagem.

A história da educação nos mostra que os paradigmas educacionais se alteram de acordo com as transformações sociais, políticas e culturais vividas pela sociedade e com as demandas decorrentes por novas metodologias e práticas educativas em sala de aula. A proposta de trabalhar com a ludicidade como recurso de aprendizagem surge por volta de 1905, nas escolas francesas, a partir das ideias e ideais do educador alemão Friedrich Froebel (1782-1852). Esse autor rompe com a visão tradicionalista que se tinha das atividades lúdicas, ao defender que as brincadeiras não são apenas diversão, mas um modo de criar representações do mundo concreto com a finalidade de entendê-lo.

História da ludicidade na educação - Brasil

No Brasil, a ludicidade surge com o nome de "recreação" e começa a ser aplicada com uma perspectiva pedagógica com o aparecimento dos parques infantis, por volta dos anos 20 e 30 do século passado, no bojo das propostas transformadoras da chamada Escola Nova. Tínhamos até o "educador recreacionista", aquele que se preocupava com essa dimensão da matriz curricular. O objetivo da recreação era contribuir para o desenvolvimento físico, psicológico e social da criança. Através de exercícios lúdicos, ou seja, jogos e brincadeiras, buscava-se estimular a sua consciência do corpo e da mente, e promover a interação com os colegas.

As atividades lúdicas passam então a compor as atividades educacionais, porém com uma visão higienista, assistencialista e paternalista. Higienista, porque buscava desenvolver hábitos de higiene e asseio em relação ao corpo e ao ambiente. Assistencialista, pois o professor apenas assistia o desempenho do aluno nas atividades lúdicas. Paternalista, uma vez que os professores adotavam modos, atitudes e posturas, como se fossem pais e mães, cuidadores, doadores de carinho, etc.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, muda-se a organização do ensino no Brasil, com base nos referenciais de Piaget, Claparède e Montessori. O lúdico mantém-se, porém, como um mero artifício do ensino, sem maior importância para o processo educativo. Mesmo a partir de 1968, com os cursos de formação continuada que passam a ser oferecidos aos professores, o lúdico continuou sendo tratado apenas como um motivador de aprendizagem.

A LDB de 1996 vai estabelecer como exigência fundamental a qualificação permanente e atualizada dos profissionais da Educação para todo o sistema educacional do País. No entanto, apesar de todas essas transformações educacionais, ficam restritas às Universidades as pesquisas sobre a importância da ludicidade. Nesses estudos acadêmicos, baseados especialmente na visão sócio-histórica e na leitura de Maturana e Luckesi, o lúdico começa a ser entendido como processo de autoaprendizagem, de descoberta e criação, e de fortalecimento das relações sociais. A importância e o valor da ludicidade nos processos educativos passam então a ser reconhecidos e sua aplicação é estimulada, especialmente em programas de educação não formal.

Importância da ludicidade na educação

Ludicidade inclui todas as atividades que propiciam momentos de prazer e integração dos participantes. Na atividade lúdica, mais importante que o resultado do jogo ou da brincadeira é a própria ação, o momento vivido em comunhão, que permite o autoconhecimento e o conhecimento do outro, o cuidar de si e o olhar para o outro.

Segundo Mogami (2009):

Uma aula com características lúdicas não precisa ter jogos ou brinquedos. O que traz ludicidade para a sala de aula é muito mais uma "atitude" lúdica do educador e dos educandos. Assumir essa postura implica sensibilidade, envolvimento, uma mudança interna, e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas, principalmente, uma mudança afetiva. A ludicidade exige uma predisposição interna, o que não se adquire apenas com a aquisição de conceitos, de conhecimentos, embora estes sejam muito importantes. [...] Trata-se de ir um pouco mais longe ou, talvez melhor dizendo, um pouco mais fundo. Trata-se de formar novas atitudes, daí a necessidade de que os professores estejam envolvidos com o processo de formação de seus educandos.

A ludicidade em ambientes educacionais estimula as sensações e as percepções, pois favorece o olhar, o sentir, o ouvir, o manipular dos objetos, permitindo ao sujeito aprendiz desvelar o mundo através de sua imaginação e sensibilidade. Como afirma Luckesi (2000), a atividade lúdica conduz o sujeito para um estado de consciência plena, pois exige dele uma entrega total do corpo e da mente à atividade. E essa entrega total se dá em um espaço social em que o educando pode criar, inventar, compor, arquitetar, reproduzindo nos jogos, competições, etc., relações sociais significativas que envolvem liderança, poder e hierarquia.

Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência. Se estivermos num salão de dança e estivermos verdadeiramente dançando, não haverá lugar para outra coisa a não ser para o prazer e a alegria do movimento ritmado, harmônico e gracioso do corpo. Contudo, se estivermos num salão de dança, fazendo de conta que estamos dançando, mas de fato, estamos observando, com o olhar crítico e julgativo, como os outros dançam, com certeza, não estaremos vivenciando ludicamente esse momento. (LUCKESI, 2000, p.21).

O educador Miguel Gonzales Arroyo afirma que as atividades lúdicas, como práticas pedagógicas, também são impregnadas de relações de poder, desejos, ambições, inveja, ou seja, experiências de vivências sociais e culturais, que são expres-

prazer
e
integração

sensações
e
percepções

prazer
e
alegria

sas em todo cotidiano existencial: na escola, na família, na empresa, etc. e se caracterizam como ações pessoais individuais ou coletivas.

Estamos afirmando que as atividades lúdicas constituem oportunidade de se trabalharem as significações sociais trazidas pelos participantes, ou seja, valores e referenciais de sua comunidade que vêm à tona nas práticas desenvolvidas. Nessa perspectiva, o lúdico vai transcender a mera recreação, ao estimular os participantes a olharem a si mesmo e aos outros através das atividades.

Como já foi observado, a ludicidade pode estar presente em qualquer atividade proposta pelo educador: brincadeiras, jogos, trabalho de recorte e colagem, dramatizações, leituras, etc. O que vai atribuir o caráter de ludicidade é menos a atividade em si e mais a postura do educador e a forma de conduzir a atividade, que deve ser estimulante, motivando a participação ativa de todos os educandos.

Para concluir, gostaria de reforçar que, embora seja válido utilizar o lúdico apenas como entretenimento, a ludicidade significa muito mais que um mero recurso didático recreacionista. A ludicidade tem como pressuposto que, na atividade de brincar, o sujeito interage intensamente com o ambiente, expressa sua subjetividade de maneira espontânea, vivencia possibilidades de desenvolver livremente sua imaginação e compartilha com os colegas o prazer e a alegria.

Referências bibliográficas

BROUGÈRE, G. *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GRACIANI, M. S. S. *Pedagogia Social de Rua*. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C.C. *Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese*. In *Educação e Ludicidade, Coletânea Ludopedagogia Ensaios 01*, organizada por Cipriano Carlos Luckesi, publicada pelo GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2000.

MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

MOGAMI, Michelle. *Mas afinal o que é ludicidade?* In <http://ludocriatividade.blogspot.com/2009/12/mas-afinal-o-que-e-ludicidade.html>. Postado em 28.09.09. Acesso em 12.06.11.

SANTOS, S.M.P.(org). *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis: Vozes, 2001.

Questões para reflexão em grupo



1. Como você entende e avalia a importância da ludicidade em sua prática educacional?

2. Dê exemplos de como a utiliza e quais os resultados que obtém.

As artes e suas contribuições no viver o mundo

Carla Casado Silva¹

"Os olhos não poéticos veem as coisas que serão comidas. Olham para as cebolas e pensam em molhos. Os olhos poéticos olham para as cebolas e pensam em outras coisas. Como o caso daquela paciente minha que, numa tarde igual a todas as outras, ao cortar uma cebola viu na cebola cortada coisas que nunca tinha visto. A cebola cortada lhe apareceu, repentinamente, como o vitral redondo de catedr al. Pediu o meu auxílio. Pensou que estava ficando louca. Eu a tranquilizei dizendo que o que ela pensava ser loucura nada mais era que um surto de poesia."

(Rubem Alves)

Iniciamos nossa reflexão com a atenção voltada à epígrafe deste artigo, que fala de nosso olhar e de nossa percepção sobre as coisas com as quais estamos envolvidos no mundo. Rubem Alves narra o susto de uma paciente ao olhar poeticamente para algo de seu cotidiano, acostumada, como todos nós, a uma visão utilitária das coisas. Essa surpresa da mulher revela um distanciamento cultural em relação à maneira de olhar que as artes podem nos propiciar.

Louis Porcher (1982) contextualiza essa problemática ao afirmar que, até recentemente, a arte tinha na sociedade uma conotação aristocrática. A atividade artística seria um privilégio da classe dominante, um exercício de lazer para ocupar o tempo livre. A classe desfavorecida, por sua vez, não teria condições de desenvolver qualquer atividade artística, pois teria todo o seu tempo ocupado com o trabalho. Ainda segundo o autor, na maior parte das instituições de ensino, a arte é vista como resultado da inspiração daqueles que possuem um dom artístico. Assim, acaba se estabelecendo, nas escolas, uma divisão entre as disciplinas que utilizam o raciocínio e devem ser aprendidas para aplicação no trabalho, e as atividades artísticas para os poucos escolhidos que possuem talento.

Denuncia o autor que fazer da arte uma "atividade irracional e misteriosamente inspirada" é mantê-la distante da multidão, o que reforça uma estrutura social estratificada. Enfatiza que a aprendizagem artística não dispensa a espontaneidade, tampouco ferramentas intelectuais e técnicas, dependendo, complementarmente, tanto da sensibilidade e da emoção, quanto da inteligência e da razão. Aqueles, por exem-

...a arte não é exclusividade de uma elite nem daqueles que possuem talento nato, mas sim uma atividade que pode ser ensinada e aprendida. E que para se aprender uma atividade artística não basta sensibilidade, espontaneidade e emoção, mas também empenho, dedicação, disciplina e muito exercício, como em todo processo de aprendizagem. (Porcher)

olhar poético

arte
X
talento

¹Técnica em Música 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.

plo, que se autodenominam desafinados ou que afirmam não saber dançar, desenhar, pintar... simplesmente não tiveram acesso a uma formação que lhes propiciasse o desenvolvimento dessa habilidade. Sabemos que esse tipo de educação, de fato, não está acessível a todos, pois perdura ainda uma visão de que arte é apenas para quem tem "dom".

É claro que cada pessoa tem mais facilidade para uma atividade com a qual se identifica, mas isso vale tanto para a arte quanto para qualquer outra área, como biologia, literatura, física, química, etc. Não estamos aqui dizendo que todos que se dedicarem a uma atividade artística se tornarão artistas, mas certamente a educação artística irá aprimorar a sensibilidade de todos e mostrar que a arte faz parte da nossa vida, como, por exemplo, a geografia, a matemática, etc. Aliás, quem estudar um pouco mais observará que a matemática têm aspectos comuns com as divisões e subdivisões de tempo na música.

Junto com Porcher concluímos, então, que a arte não é exclusividade de uma elite nem daqueles que possuem talento nato, mas sim uma atividade que pode ser ensinada e aprendida. E que para se aprender uma atividade artística não basta sensibilidade, espontaneidade e emoção, mas também empenho, dedicação, disciplina e muito exercício, como em todo processo de aprendizagem.

Esse é um aspecto importante para pensarmos nossas ações pedagógicas no campo das artes e, portanto, também da cultura em todos os âmbitos. Dentro dessa reflexão, percebemos o quanto podemos contribuir, com nossas ações educativas e sociais, para a construção da autonomia e da possibilidade de ampliação de visão de mundo e das possibilidades de transformação quanto aos valores atribuídos na busca de uma qualidade de vida.

Alfabetização estética

Forquin, ao discutir sobre o ensino da educação artística, reforça a importância do "aprender a ver, ouvir, saborear, perceber objetos em sua estrutura e forma e não apenas segundo a sua utilização imediata" (1982, p.28). Refere-se à necessidade de uma "alfabetização estética (plástica, musical, etc.), sem a qual toda expressão permanece impotente e toda criação é ilusória" (1982, p.25). Esse processo de alfabetização estética se daria com a aliança entre a criação e o domínio das linguagens estéticas, o que nos faria compreender a importância do respeito à individualidade na sua criatividade e também sobre a forma e estilo da arte escolhida para sua expressão. O autor também se refere ao prazer estético como uma ocorrência física, sendo um desafio pensar esse prazer como um acontecimento emocional e também como um produto cultural amplo que requer ações pedagógicas específicas.

Como vimos no início deste artigo, a visão utilitária da arte permeia nossa cultura. Nesse sentido, Forquin (1982) explica que, não dispondo de "instrumentos de percepção adequados", as pessoas utilizam os referenciais de que dispõem. Não percebem, por exemplo, o valor artístico e criativo de um quadro e passam a observá-lo em relação às coisas nele representadas como "as roupas", "o castelo", "a comida", "a paisagem", etc. No caso de obras não figurativas, acabam atribuindo valor ao "volume da obra", "valor financeiro do quadro", "tamanho da catedral", "idade do manuscrito",

entre outras atribuições de natureza concreta não artística. Isso tudo, devido à ausência de instrumentos de percepção estética que podem ser aprendidos e cultivados.

Essa educação da percepção, que Forquin (1982) denomina de "pedagogia da familiarização cultural", propõe uma nova visão para nossas ações culturais, que possibilita olhar poeticamente sem estranharmos o prazer dessa sensação, além de ampliar nossos conhecimentos, abrindo todos os sentidos para os valores que escolhemos vivenciar no mundo. Essa pedagogia, segundo ele, se dá no contato direto com as obras, de maneira frequente e intensa, o que seria "o verdadeiro meio de acesso ao domínio dos códigos, o alimento por excelência do sentimento de familiaridade" (p.45).

O código da linguagem artística, a que se refere o autor, compreende os estilos, maneiras, estéticas de diferentes épocas, "escolas", etc. Como exemplo, compara a música ocidental, produzida nos últimos três séculos, com a música oriental. Por não se basear na mesma convenção que conhecemos, e com a qual nossos ouvidos estão acostumados, a música oriental pode nos parecer "incompreensível" e "monótona". Porém, se tivéssemos o conhecimento e a compreensão do código dessa criação cultural, teríamos a possibilidade do sentimento da "familiarização cultural" e poderíamos usufruir do prazer estético. E é bom reforçar que o conhecimento desses códigos não está acessível apenas para especialistas. Podemos nos familiarizar com esses códigos a partir de uma relação intensa e frequente com as artes.

Forquin (1982), salienta que, além da alfabetização estética, a educação artística pode ampliar a consciência em relação ao meio ambiente e à qualidade de vida, contribuindo ainda no desenvolvimento global da personalidade do educando. Em relação à educação musical, cita a Hungria que implantou as escolas Kodaly, um método ativo de educação musical, no qual as crianças têm, desde o primeiro ano, 45 minutos de música por dia. Nesses métodos ativos, os exercícios de combinação e improvisação rítmicas e eventualmente melódicas, com diversos instrumentos, possibilitam uma produção sonora específica e diferenciada; mobiliza as capacidades emocionais do ser humano; torna a expressividade individual numa "fórmula de comunicação organizada" e, por fim, traz o "maior prazer dos participantes".

Sintonizar a arte com o projeto político pedagógico

Essas reflexões chamam nossa atenção para a importância de trabalhar a arte em sintonia com as premissas do projeto político pedagógico que orienta nossas ações no Programa AABB Comunidade. Segundo essas premissas, a construção do conhecimento se dá a partir da valorização do conhecimento trazido pelo educando, em um processo educacional vivenciado por sujeitos inseridos em um contexto cultural e conscientes de seu papel como artífices de sua própria história e a da sociedade.

educação da
percepção

alfabetização
estética

valorização do
conhecimento

Se entendemos que a arte é uma atividade secundária que deve ser desenvolvida apenas pelos poucos que possuem talento, estamos perpetuando a desigualdade e nos negando um direito que é o de vivenciar nossa própria cultura e de ampliar o nosso conhecimento no contato com a cultura do outro, por meio das criações artísticas. Ao entrarmos em contato com outras culturas, ampliamos a nossa visão de mundo e passamos a observar suas especificidades dentro de uma proposta de partir da própria arte para nos familiarizarmos com suas variadas estéticas.

Berenice de Almeida e Gabriel Levy (2010) fazem referência à riqueza de manifestações musicais em nosso país e à possibilidade que temos hoje de ouvir músicas do mundo. Graças à internet, podemos ouvir e ver uma apresentação de taikos (os famosos tambores japoneses), cantos e danças dos índios guaranis ou ainda Garota de Ipanema cantada em inglês.

Uma atividade produtiva a ser desenvolvida com os participantes do Programa é a escuta musical. Os autores recomendam que escolhamos um ambiente e um momento adequado para assim conseguirmos o envolvimento e a compreensão da linguagem musical num contexto significativo para os alunos. Em relação aos objetivos dessa atividade afirmam:

Três objetivos devem nortear essas atividades: estimular o hábito de ouvir música com prazer, desenvolver a percepção de elementos estruturais da obra musical e provocar debates e reflexões sobre o contexto histórico e sociocultural nos quais as músicas estão inseridas, ampliando a própria percepção musical do aluno. (ALMEIDA & LEVY, 2010, p.17).

A compreensão da linguagem musical amplia a nossa percepção auditiva, pois nosso conhecimento musical se aprimora ao percebermos frases musicais, diferentes instrumentos, arranjos, gêneros e assim por diante. Se vamos, por exemplo, propor aos alunos o canto de uma canção indígena, devemos iniciar com uma escuta atenta, destacando que há uma maneira de cantar própria de cada cultura. A melodia indígena caiapó tem um timbre mais anasalado, que a diferencia de uma melodia de Mozart, em que se utiliza um timbre mais "claro" e uma "articulação mais definida". É interessante buscar outras referências além das divulgadas nos meios de comunicação, primando por uma escolha que propiciará a vivência de novas experiências artísticas e, com isso, a ampliação do conhecimento e da sensibilidade.

Almeida e Levy fazem ainda uma recomendação com relação à tonalidade das músicas propostas para serem cantadas, pois muitas vezes "as canções se encontram em uma região grave para as crianças, prejudicando o resultado sonoro" (2010, p.19).

Abrir os olhos poéticos

A arte, como demonstrado no I Encontro Nacional dos Educadores do Programa AABB Comunidade, tem se destacado como possibilidade de inserção do jovem no mundo do trabalho, além das possibilidades de atuação na produção cultural local. Em uma pesquisa realizada com os participantes desse Encontro sobre as contribuições da aprendizagem musical, os aspectos mais citados foram: integração, socialização, inclusão, autoestima, sensibilidade, desenvolvimento cognitivo, social e psicológico, descoberta e promoção de talentos, possibilidade de transformação de vida. A

maioria das observações ressalta as mudanças individuais e sociais ocorridas a partir da atividade musical. Precisamos agora desmistificar a ideia de que a atividade artística é apenas para poucos escolhidos, e trabalhar com a concepção de arte como construção cultural coletiva, cujos códigos podem e devem ser aprendidos, como aprendemos também outras disciplinas convencionais.

Neste artigo, a maioria dos exemplos se referiu à música, por ser minha área de maior dedicação, porém precisamos incluir as artes em geral em nossas ações pedagógicas. Os educadores do Programa AABB Comunidade devem, inclusive, considerar a educação para a arte como parte de sua própria formação. Assim como precisamos estudar e refletir sobre direitos humanos, concepções de educação, metodologia educacional e outras disciplinas que participam da construção do caminho pedagógico e social, também precisamos estudar e refletir sobre arte e estética, e assim abrir os nossos olhos poéticos diante da vida. A educação artística proporciona acesso a uma nova percepção de mundo, possibilita o prazer em dialogar com outras culturas, ensina a reconhecer o valor da produção artística de outros povos, e mostra como perceber a beleza estética que está além do mero utilitarismo das coisas.

E, para finalizar, retomo a expressão do título do artigo, "viver o mundo", que significa mais que apenas estar nele, pois envolve fazer parte do mundo. Nesse sentido, é importante refletir que não adianta apenas dominarmos os códigos culturais, sejam eles artísticos ou linguísticos, entre tantos outros, sem considerar que a educação não é apenas para acumular conhecimentos, mas para nos preparar para a vida e nos permitir fazer parte do mundo sem agredi-lo. De que nos adianta conhecer todas as espécies de seres vivos, se compactuarmos silenciosamente ou ativamente com a degradação ambiental, que significa a morte dessas espécies?

Referências bibliográficas

ALVES, Rubens. A Festa de Babette. In

http://www.releituras.com/rubemalves_babette.asp . Acesso em 08.09.10.

ALMEIDA, Berenice & LEVY, Gabriel. Reflexões sobre a educação musical. In Livro de Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada (Livro do Professor). São Paulo: Melhoramentos, 2010.

FORQUIN, J. C. Educação Artística - para quê? In Educação Artística: luxo ou necessidade?. São Paulo: Summus, 1982. Novas buscas em educação, v.12.

PORCHER, Louis (org.). Educação Artística: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982. Novas buscas em educação, v.12.

**Escritas de mundos: registro e produção de memórias
como atividades humanas**

*Marcio Leopoldo Gomes Bandeira*¹

Ler e escrever mundos... Essa frase inicial traz implícito um diálogo com as ideias de Paulo Freire. Para esse importante pensador da educação, o mundo pode ser lido e as "leituras de mundo", sempre compartilhadas, são processos coletivos de interpretação das realidades vividas, processos esses que aprendemos a realizar muito antes de dominarmos a leitura das palavras escritas. Ler o mundo é uma experiência que emerge do nosso denso contato com a realidade em que vivemos. Freire, portanto, tomava o mundo como um texto ou, melhor dizendo, como conjunto diversificado de textos.

Contudo, mais adequado seria falarmos em mundos, no plural, pois o mundo não é um só. A realidade vivida por um não é a realidade vivida por outro e essas várias realidades, que surgem da relação de cada indivíduo com seu contexto, vão fazendo os mundos se multiplicarem, conforme a extensão da diversidade humana que habita o planeta Terra. Nessa perspectiva, não haveria uma única "leitura de mundo", mas "leituras de mundos", na medida em que as leituras são diversas, assim como os mundos que a elas se submetem como textos suscetíveis a diferentes interpretações. Se existem leituras de mundos, é porque os diversos mundos que coexistem têm lá as suas escritas. As escritas de mundos são as tantas formas de fazer durar as interpretações que deles fazemos e estabelecer as suas memórias.

Lemos e escrevemos o mundo, constantemente. Tramamos cotidianamente as partes do seu tecido,² de bordas sempre inconclusas e prontas para serem refeitas e retomadas por outros. Poesias, jornais, livros, bulas de remédios, manuais de instrução, listas de supermercado, fotografias, pinturas, esculturas, objetos de variadas naturezas, sons, músicas, canções, ruídos, um imenso universos de coisas e nomes inventados pela engenhosidade humana... O que possuem em comum? O que são, senão produtos da nossa cultura, formas de interpretar o meio em que vivemos para melhor viver nele? São escritas de mundos. Registros de nossas experiências históricas e da vontade de continuarmos vivos. Lembranças da inventividade humana, que surgem em tempos e locais determinados e que permanecem resistindo à passagem do tempo, servindo às gerações futuras. Testemu-

Escrever mundos é registrar nossas leituras das realidades vividas - as versões que delas produzimos em busca de soluções aos problemas que nos colocam - atribuindo a elas materialidade e duração.

ler e
escrever
mundos

escritas de
mundos

¹Mestre em História Social pela PUC-SP, educador social formado pelo Núcleo de Trabalhos Comunitários dessa mesma Universidade e professor titular nos cursos de História e Pedagogia da UniSant'anna.

²A palavra texto, originalmente, significa tecido.

nhos de época; das diferentes maneiras de ler as realidades e responder às dificuldades que elas nos colocam. Formas de preservar nossos modos de ser, sentir, pensar, agir e viver.

Escrever mundos é mais que colocá-los em palavras, mesmo sabendo que dizer palavras são ações dentre tantas outras possíveis. Escrever e reescrever mundos é predispor-se a transformá-los, reconstruindo-os por meio de nossas ações e invenções que os fazem e refazem, continuamente. As escritas de mundos podem ser entendidas também como o poder de fabricar memórias sobre eles, intencional ou casualmente.

Tomemos como exemplo a lâmpada elétrica, objeto tão banal para muitos no dia de hoje e ainda inacessível a outros tantos. Objeto material feito para iluminar, a lâmpada é uma escrita de mundo. Sua materialidade nos traz a lembrança de um problema mundano antigo: a escuridão e os seus perigos. À noite, num mundo imerso em escuridão, nos tornamos cegos e expostos a variadas ameaças. Além de uma memória do tempo em que não havia luz quando o sol se punha, a lâmpada também é um registro da inventividade humana diante de um mundo mergulhado na penumbra, bem como um testemunho da interpretação desse problema e da busca de uma resposta para ele.

Acender uma lâmpada elétrica hoje em dia só é possível porque nossos ancestrais, diante de um mundo problemático, não se conformaram e, buscando lê-lo, interpretá-lo, foram criando saídas e registrando seus achados para transmiti-los às novas gerações. Não haveria lâmpadas sem o registro de como produzir energia elétrica. Muito menos existiria energia elétrica sem o domínio do fogo queimando o pavio das velas. Não existiria domínio do fogo se não fosse, antes de tudo, a escuridão.

Registrando nossas leituras de mundos

Escrever mundos é registrar nossas leituras das realidades vividas - as versões que delas produzimos em busca de soluções aos problemas que nos colocam - atribuindo a elas materialidade e duração. Escritas de mundos são ações sempre políticas, pois, ao multiplicar os registros de nossas versões da realidade, estamos intervindo num jogo de forças, construindo alternativas às versões dominantes e que, por falta de outras, acabam por se tornar as interpretações absolutas. Que poder conferiram aos seres humanos a descoberta da eletricidade e a invenção da lâmpada elétrica! Que mudança no jogo de forças! A escuridão, que antes nos enfraquecia, agora se vê subjugada e dominada a um simples toque, um clique. Escrever mundos é fazer política, é mudar as relações de poder estabelecidas e que visam nos enfraquecer.

Em nosso dia a dia, lidamos com leituras e escritas de mundos de diferentes naturezas e em diversos espaços sociais: no trabalho, na família, na escola, nas praças, ruas e clubes. Em cada lugar e em momentos diferentes, temos oportunidades de ler mundos a nossa volta e registrar, de alguma maneira, a nossa passagem e nossas visões sobre eles.

O turista desavisado, andando calmamente pela areia da praia, lê a paisagem encantadora e se deslumbra com ela, certamente de uma maneira singular, diferente de outros turistas. Lê um carrinho de sorvete ao longe e corre até ele para refrescar-se. Lê no cartaz do carrinho os diferentes sabores da

iguaria e seus valores correspondentes. Lê aquele que mais se ajusta às suas preferências e ao seu poder aquisitivo. Escolhe um sorvete de coco dentre tantos outros possíveis e continua a caminhada pela orla. Durante todo o percurso, nosso turista foi escrevendo na areia, com as pegadas dos seus pés, uma memória fugidia de sua passagem. Ao terminar seu sorvete e jogar o papel da embalagem no chão, deixa também o registro de sua estada ali, uma escrita poluidora que testemunha sua atitude diante de um mundo que o cerca. Nosso turista leu e escreveu. Várias leituras, várias escritas de mundos. As escritas de mundos são constituídas por diferentes linguagens - verbais e não verbais - e por diferentes materiais. Elas concretizam nossas leituras de mundos.

Desafios de viver em mundos

No início era o Mundo e todos os corpos que nele habitavam. Corpos animados e inanimados, humanos e inumanos: existências misturadas pelo surpreendente mistério da vida. Esse mundo se oferecia, desde cedo, desafiador a todos os corpos vivos. Os humanos que dele faziam parte, ao habitá-lo viam-se provocados a inventar condições necessárias às suas sobrevivências. Manter-se vivo no Mundo nunca foi tarefa fácil e não demorou para que cada corpo humano percebesse que viver era perigoso demais.

Os perigos do Mundo, no entanto, tiveram na História suas faces produtivas. Já foi dito pela sabedoria do senso comum que aquilo que não nos mata, nos fortalece. É que viver sempre foi, dos desejos, o mais forte e, na ânsia por vida, cada corpo teve que aprender as artes das lutas por um tempo a mais dentre tudo que há: aprender a alimentar-se e a ir em busca do alimento; aprender a abrigar-se do frio e da chuva; a saciar a sede e defender-se de predadores; a viver junto entre iguais tão diferentes... A necessidade de aprender é um dos mais antigos instrumentos de luta diante das situações-limite colocadas pelo Mundo; necessidade tão antiga quanto o medo da morte. Foi assim, pelo aprendizado, que o Mundo foi se pluralizando e se multiplicando em vários mundos diferentes.

Dentre todos os corpos aprendentes,³ os humanos começaram a se diferenciar pela capacidade de aprender e ensinar o aprendido. Ensinar é colocar em signos aquilo que se sabe. Signos são sinais compartilhados por um grupo a fim de dizer seus mundos. Foi colocando em signos aquilo que aprendiam que os corpos

atitude diante
do mundo

existir no
mundo

aprender o
mundo

³ Utilizo aqui o termo aprendente em vez de aprendiz, propositalmente. A palavra aprendiz foi sequestrada pelo discurso de uma educação tecnicista que divide o processo educativo entre aprendiz e técnicos especialistas. Nesse sentido, aprendiz remeteria àquele que não domina uma especialidade e está em processo de dominá-la. Utilizo o neologismo "aprendente" num sentido bem diverso. O aprendente não é o não especialista em busca de uma especialização, mas qualquer ser humano que, consciente de seu inacabamento, constrói novos saberes em contato com os outros, em relações educativas formais ou informais.

humanos perceberam que podiam comunicar a outros corpos humanos os saberes que construíam nos embates diários com suas realidades e, assim sendo, permitir ao grupo um acúmulo de experiências e memórias que, paulatinamente, iam constituindo diversas formas de cultura.

As culturas são reinvenções coletivas dos mundos. Fomos, no decorrer de milhares e milhares de anos, produzindo culturas, transformando o meio e essa parte dele que somos nós; a cada momento da História, fazendo da vida algo diferente. Os corpos humanos foram ressignificando suas existências e inventando, no aqui-agora do existir, outros mundos possíveis: suas heterotopias (hetero = outros; topias = lugares). O cinema, por exemplo, é uma heterotopia. Ao entrar numa sala de cinema, viajamos para outro lugar, assim que as luzes se apagam e a tela se acende. O cinema nos permite viver em outros lugares, outros momentos e outras vidas, sem sair de onde estamos.

Desde suas longínquas origens, até hoje, os seres humanos dedicam-se a ler e escrever seus mundos. De lá para cá, nossos mundos não se tornaram menos perigosos, embora os perigos vividos hoje não sejam os mesmos enfrentados pelos nossos mais remotos ancestrais. Os desafios se modificaram e se multiplicaram com o passar do tempo e as necessidades de aprendizado também. Contudo, uma permanência talvez possa ser admitida como uma longa duração: ainda hoje, é comum ver corpos humanos desejando a vida e pela vida lutando nas arenas do dia a dia.

Tornar-se analfabeto numa sociedade letrada e grafocêntrica

Vimos que as escritas de mundos não se reduzem a dominar a escrita de uma língua. Escrever mundos é uma metáfora ampla que transcende o ato de escrever palavras, frases e orações, concretizando-se em diferentes linguagens e materialidades. No entanto, embora as escritas de mundos sejam textos mais amplos e diversificados, elas não excluem a escrita dos códigos linguísticos e verbais. A escrita das palavras por meio do domínio de uma língua também é forma de escrever mundos.

Se o mundo é desafiador a todos os corpos humanos, certamente ele o é ainda mais para crianças, jovens e adultos que não puderam aprender as artes da escrita. Vivemos numa sociedade grafocêntrica em que a escrita é ainda o centro gravitacional em torno do qual circulam todas as outras linguagens e relações sociais. Precisamos da escrita para certificar que de fato nascemos e também para provar que morremos: eis as certidões de nascimento e os atestados de óbito que não nos deixam mentir. Se casamos, precisamos escrever num papel e assiná-lo, a fim de comprovar a todos nossa união e ter nossos direitos de cônjuges reconhecidos. Se nos divorciamos, lá está um mar de papéis recheados de letras. Se vamos à escola, nos matriculamos e lá está mais um documento escrito. As palavras estão por toda parte e, embora vivamos num mundo multimidiático, cheio de imagens, sons e gestos, ainda dependemos imensamente dos códigos verbais de comunicação.

As formas mais antigas de escrita humana foram as pegadas na terra. Os corpos tocam o planeta, esbarram nele, sofrem suas ranhuras e deixam gravadas, em sua superfície, as marcas de uma presença. As escritas de mundos não começaram pelas letras e palavras, mas pelos desenhos que os corpos imprimiam nos caminhos, durante suas passagens. Conforme os mundos habitados

cresciam em extensão e se multiplicavam em formas culturais, as distâncias entre as pessoas se ampliavam e, a fim de atender às cada vez mais complexas necessidades de comunicação, exigiam novas maneiras de codificação das mensagens. A escrita das palavras nos ajudou a ir até onde os nossos corpos não podiam mais e a permanecer no mundo muito depois de nossa morte, mudando profundamente nossa relação com o espaço e com o tempo. Porém, embora não possamos deixar de reconhecer o valor e importância da invenção das palavras escritas, não podemos esquecer que escritas e leituras de mundos foram invenções e habilidades desenvolvidas muito antes do surgimento delas.

palavras
escritas

Acontece que, com o passar do tempo, a leitura e a escrita da palavra sobrepujaram outras formas de interpretação das realidades, a ponto de relegarem ao esquecimento o fato de que os mundos já eram textos que se ofereciam aos olhos dos seres humanos, antes da invenção dos primeiros vocábulos. Interpretar a madureza de uma fruta, a mudança do clima e a chegada da chuva pelo cheiro que emana da terra são leituras de mundos, assim como também o é a fome pressentida no choro de uma criança. Interpretações desse tipo deixaram de ser encaradas como atos de leitura dessas formas de escrita que significam as experiências e comunicam sentidos. A leitura vinculou-se, como uma irmã siamesa, à interpretação exclusiva das palavras escritas. Ler, a partir de então, deixou de ser um ato de interpretação que todos os corpos humanos realizavam ao se defrontarem com o meio e passou a significar apenas a técnica, dominada por poucos, de decifrar signos escritos. Surgiram as culturas letradas e foram estas que inventaram o analfabeto, ao desqualificar outras formas de dizer e interpretar que não passassem pelo código escrito. A sabedoria, paulatinamente, restringiu-se ao que os livros registravam e a ignorância passou a ser vista como oposto da sabedoria, condição de pessoas pouco inteligentes.

interpretação
das
realidades

Tornar-se analfabeto num mundo povoado de letras é mais do que ocupar a posição de quem não sabe ler e escrever palavras. É carregar estigmas: feridas abertas pelos preconceitos, cravadas fundo na carne do corpo e, constantemente, impedidas de cicatrizar. Os perigos de um mundo letrado não são só físicos e naturais, mas simbólicos, e os primeiros desafios que um analfabeto deve vencer são os preconceitos dos outros e os seus próprios.

vencer os
preconceitos

As diversas escritas da violência

Preconceitos são aprendidos, pois a violência também é um modo de escrever mundos e que se aprende socialmente. As violências são formas de poder sobre os corpos e se exercem de diferentes maneiras. Dentre elas estão a exploração, a dominação e a sujeição.

A exploração é uma forma de poder que um corpo exerce sobre outro, roubando dele parte ou tudo aquilo que ele produz. Explorar um corpo é expropriá-lo dos frutos de suas forças produtivas, lucrando com eles. A exploração é uma forma de poder presente nas relações de trabalho e que foi exercida de diferentes maneiras com o passar do tempo. A escravidão, a servidão e o trabalho assalariado são algumas de suas expressões. Não raro, o analfabetismo tem funcionado como justificativa para legitimar a exploração de pessoas que não sabem ler e escrever as palavras. A condição de analfabeto tem bastado para legitimar o pagamento de baixíssimos salários ou para excluir, de uma vez por todas, milhares de pessoas do mercado de trabalho, condenando-as a subsistir à custa de subempregos.

A dominação é outra forma de poder que um corpo humano pode exercer sobre outro. Mas, desta vez, não se trata de roubar de um corpo tudo ou parte daquilo que ele produz. O que está em jogo na dominação é a crença que uns têm de que a sua verdade é a mais verdadeira e de que isso basta para subjugar aqueles que pensam e agem de modo diferente. Existem vários tipos de dominação: étnicas, religiosas, de gênero... O homem que domina sua esposa humilhando-a, surrando-a e dispondo de seu corpo ao seu bel prazer, acredita, por exemplo, em verdades de gênero calcadas no machismo. Aprendeu, desde cedo, que homens são "mais fortes" e "naturalmente" superiores às mulheres e que estas, por conseguinte, foram feitas para servi-los. Por acreditar que essa invenção cultural é verdadeira, sente legitimada sua ação e escreve a sangue, no corpo de sua vítima, a maneira como lê as relações entre homens e mulheres. O branco que acredita ser "geneticamente puro" e "naturalmente civilizado" legitima sua violência sobre o negro, baseando-se em suas crenças racistas. O muçulmano que pensa ser sua verdade religiosa mais verdadeira que a de um cristão ou de um judeu - e vice-versa -, sentindo-se à vontade para matar em nome de um paraíso qualquer, também o faz por acreditar em suas verdades. A professora que crê fazer parte de uma elite intelectual que "sabe tudo" e que, por isso, se dá o direito de aniquilar o potencial criativo de seus alunos que, supostamente, "não sabem nada", justifica sua dominação pelas verdades em que acredita. Todas essas violências, escritas de mundos, são formas de dominação que se sustentam não pela expropriação econômica de uma produção, mas pela invenção de supostas "verdades". Quantas pessoas acreditam piamente que são superiores a outras porque sabem ler e escrever palavras e que isso é o bastante para dominar aqueles que não sabem?

Por último, a sujeição, talvez a mais perversa de todas as formas de poder, pois não se exerce de fora para dentro, mas de dentro para fora. A sujeição não é o poder de um corpo humano exercido sobre outro, mas o poder de um corpo sobre si mesmo. A sujeição é a submissão de um indivíduo às classificações sociais, por acreditar que estas são naturais. Sujeitar-se é ocupar uma posição-de-sujeito num mundo, acreditando tanto na verdade dessa posição, a ponto de não conseguir mais sair dela, aceitando, desse modo, todos os ônus que dela possam emergir. Por exemplo, muitos analfabetos acreditam que de fato são analfabetos e não que estão analfabetos. Acreditam que são culpados pela própria ignorância e que esta é um mal em si mesmo. Muitos analfabetos não encaram sua situação como uma condição transitória, mas como uma maneira de ser fixa e natural. "Não sei ler porque sou burro, sou preguiçoso, sou estúpido" é a justificativa que muitos usam para continuar se submetendo, se

sujeitando ao analfabetismo. O "sujeito analfabeto" deixa de ser uma posição que se ocupa numa determinada circunstância histórica e da qual se pode sair, caso se lute para isso, passando a ser uma entidade eternizada, supra-histórica, atemporal.

Numa sociedade letrada e grafocêntrica, em que o ato de ler ficou restrito à decodificação da língua escrita e o ato de escrever se resume à codificação do pensamento sob a forma de palavras, a posição do analfabeto torna-se uma das mais críticas e desqualificadas.

São várias as lutas, portanto, que um analfabeto deve travar para sair dessa posição. Lutar para que não seja mais explorado e dominado pelos outros e para não se sujeitar mais a uma imagem que aprendeu a fazer de si mesmo. Libertar-se dessas amarras é um pré-requisito para se redescobrir como alguém que sabe, pode e quer saber mais.

Escritas e leituras do AABB Comunidade

Num contexto em que as escolas não conseguem mais alfabetizar pessoas e em que o número de indivíduos que se formam no ensino fundamental e médio sem dominar a língua e outras formas de comunicação com proficiência cresce a cada dia, urge pensarmos coletivamente em como transformar nossas práticas educativas e as concepções de educação que as informam.

As escolas têm um papel fundamental nesse processo, mas de nada adiantam se não estiverem trabalhando em parceria com outras instituições, a fim de formar uma rede social de atendimento integralizado. Programas educacionais de educação social e comunitária como o Programa Integração AABB Comunidade assumem, dentro desse quadro, um papel pioneiro e de liderança.

Não conseguiremos levar nossos educandos à emancipação intelectual, social, pessoal e afetiva se continuarmos reforçando antigas práticas pedagógicas escolares. O Programa Integração AABB Comunidade não é um programa de reforço escolar, justamente porque nosso objetivo não é reforçar velhas práticas que já provaram não dar certo. O apoio à escola deve ser entendido de outra maneira.

Apoiar a escola é contribuir para que ela reinvente suas práticas educacionais e reescreva seus mundos de modos mais alegres, felizes e produtivos. Apoiar a escola é ajudá-la a ler os problemas que enfrenta sob novas óticas, apresentando outros pontos de vista e desvelando facetas antes não percebidas. Trata-se de indicar novos caminhos e novas saídas, mostrando que é possível reinventar o espaço e o tempo de ensinar e aprender para que o ato pedagógico, além de político, seja ético, estético e ecológico, valorizando o respeito ao outro, a convivência social, a beleza da natureza e a preservação ambiental. Apoiar a escola em sua missão de educar e não na reprodução de seus tradicionalismos é permitir que os educandos

ato de ler

rede social de
atendimento
integralizado

a escola

possam ter outros registros do processo pedagógico que vivenciam e consigam produzir novas memórias significativas dos momentos de ensinar e aprender.

Por sua própria natureza inventiva de propor um novo modelo educativo que conjuga lazer, diversão e aprendizado, fazendo de um clube um local de experimentações pedagógicas, o Programa Integração AABB Comunidade nasce vocacionado a ler mundos de maneira original e reescrevê-los de forma lúdica e criativa. As práticas educativas vivenciadas no clube podem contribuir para formar crianças capazes de interpretar as realidades em que vivem de maneira crítica e autônoma, buscando soluções para os problemas que experimentam, além de, paulatinamente, apoiar as escolas na construção da leitura e da escrita das palavras e na luta contra o analfabetismo. Para que o mundo seja reescrito com as tintas da esperança, da alegria e da partilha.

Referências bibliográfica

BARTHES, Roland. O grau zero da Escrita. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Como viver junto: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CITELLI, Adilson. Outras Linguagens na escola: publicidade, cinema e tv, rádio, jogos e informática. São Paulo: Cortez, 2000.

CITELLI, Beatriz & Geraldi, J. Wanderley. Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. SP; Cortez, 1992.

MARCONDES, & MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LEMLE, M Beatriz; MENEZES, Gilda & THOSHIMITSU, Thaís. Como usar outras linguagens na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2000.

Questões para reflexão em grupo



1. Que atividades você proporia aos educandos do Programa com a finalidade de realizar leituras coletivas dos mundos em que vivem, de acordo com a concepção trabalhada no texto?

2. Quais formas de registro você proporia aos educandos como forma de produzir memórias das atividades e discussões que realizam?

**Educação em direitos humanos no Programa Integração AABB
Comunidade: a matricialidade¹ da dignidade das crianças e
adolescentes**

Silvestre Rodrigues da Silva²

O direito à vida, ao trabalho, à moradia, à saúde, à educação, ao lazer, à segurança, o direito de votar e ser votado, o direito de reunião, o direito de se organizar e participar de partidos políticos, o direito de expressar o pensamento, o direito a não ser torturado, o direito de ir e vir, são pressupostos básicos para uma vida cidadã e digna. A história nos mostra que esse conjunto de direitos humanos, dentre outros, foram conquistados com muita luta, como uma necessidade primordial dos seres humanos. A história nos revela também que há muito mais a conquistar, pois os direitos humanos não são respeitados e nem desfrutados por todas as pessoas nas diversas regiões do planeta.

A primeira geração dos direitos humanos, como legado do liberalismo que se desenvolve a partir do século XVIII, se firma nos direitos civis e políticos. Prima pela liberdade do indivíduo como sujeito da sua própria história, e pelo rompimento com a ideia da concentração do poder estatal, que era absoluto diante dos interesses dos indivíduos.

A segunda geração dos direitos humanos se pauta pelos direitos econômicos, sociais e culturais, como legado das revoluções socialistas e operárias dos séculos XVIII e XIX na Europa. Esses movimentos buscavam a superação do modo de produção burguês capitalista e defendiam o direito de o indivíduo participar daquilo que havia sido construído de forma coletiva.

A terceira geração dos direitos humanos se fundamenta na internacionalização do direito de solidariedade entre os povos e referenda o direito coletivo³ e o direito à paz e ao desenvolvimento socioeconômico das nações.

Percorrendo o século XX, veremos que foi nesse período histórico que

¹Segundo GRACIANI (2009), a concepção de matricialidade insere-se profundamente nas premissas teórico-metodológicas, dando movimento transversal à matriz curricular de um projeto político pedagógico. Esse paradigma socioeducativo está imbricado no epicentro das ações pedagógicas que formam sujeitos de direitos e estão presentes no cotidiano do Programa AABB Comunidade.

²Sociólogo, Especialista em Política de Gestão em Segurança Pública pelo COGEAE - PUC-SP, Educador e Pesquisador na área de Educação Social no Núcleo de Trabalho Comunitários - NTC/PUC-SP.

³Direitos coletivos constituem direitos transindividuais de pessoas ligadas por uma mesma relação jurídica básica, caso em que não é possível conceber tratamento diferenciado a cada um dos indivíduos que participam dessa relação jurídica. Como exemplo, citem-se os direitos de determinadas categorias sindicais que podem, inclusive, agir por meio de seus sindicatos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 anunciou um novo período na história da humanidade, propiciando um amplo marco normativo, consolidado em pactos, tratados e convenções, que geram obrigações jurídicas para os países signatários como o Brasil.

direitos
civis

direitos
economicos

direito
coletivo

ocorreu o Holocausto, trágico processo desencadeado pelo Nazismo, que resultou no descarte de milhares de seres humanos. O vídeo Direitos Humanos, da Associação Nacional de Direitos Humanos (ANDHEP), trabalhado no Curso de Formação Inicial do Educador Social do Programa, nos mostra esse terrível período da história em que foi suprimido das pessoas o direito de existir.

Logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, ainda em 1945, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU) e iniciou-se a elaboração de um sistema normativo internacional de proteção e garantia dos direitos humanos. Em 1948, estava pronta a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que unifica as três tradições referidas anteriormente numa única declaração, reconhecendo os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais de todos os indivíduos dos países signatários.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 anunciou um novo período na história da humanidade, propiciando um amplo marco normativo, consolidado em pactos, tratados e convenções, que geram obrigações jurídicas para os países signatários como o Brasil. Esses acordos estabelecidos têm que ser cumpridos através de políticas públicas. O descumprimento dos compromissos assumidos pelo país acarreta sanções de várias espécies, como o fechamento do acesso a fontes internacionais de financiamento e aos serviços de organismos internacionais.

Direitos humanos no Brasil

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos Direitos Humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã. (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - Presidência da República, 2010).

No Brasil, constantemente vemos denúncias de violação dos direitos humanos cometidas especialmente contra pessoas com menor poder aquisitivo ou em situação de vulnerabilidade social. A exploração do trabalho infantil, a violência doméstica, a violência policial, a violência contra os indígenas, a exploração sexual infantil, porém, não são problemas que surgiram nos últimos tempos. Infelizmente estão presentes em nossa sociedade desde o período colonial.

Como as principais vítimas das diversas formas de violência foram sempre os segmentos mais fragilizados e vulneráveis da sociedade, a defesa dos direitos humanos no Brasil ainda encontra resistência por parte dos segmentos sociais dominantes e elitizados. Há, portanto, muito a avançar em nosso país em relação à efetivação dos direitos humanos. Ainda convivemos com a discriminação e a violência doméstica contra a mulher, crianças e adolescentes, a mazela do trabalho escravo em diferentes rincões do Brasil, o desrespeito aos direitos trabalhistas e a perseguição e criminalização dos movimentos sociais em algumas unidades da federação.

Há que se reconhecer, porém, que, graças à mobilização da sociedade e a ações sociais governamentais, ocorreram, especialmente nos últimos anos, avanços significativos no enfrentamento

da violência e na conscientização das pessoas, referentes às diretrizes e princípios fundamentais dos direitos humanos, especialmente em relação aos segmentos que se encontram em situação de vulnerabilidade socioassistencial e socioeconômica.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 foi elaborada no contexto de importantes modificações sociais e políticas que aconteceram naquela época. Normativas presentes na Constituição asseguram a participação do Poder Judiciário sempre que houver lesão ou ameaça aos direitos fundamentais, e qualifica como crimes inafiançáveis a tortura e as ações armadas contra o estado democrático e a ordem constitucional, criando assim dispositivos constitucionais para bloquear golpes militares de qualquer natureza.

Constituição
Federal

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - 1990) avança na garantia dos direitos humanos para nossas crianças e adolescentes, como se pode ver em seus artigos:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual, em condições de liberdade e de dignidade. (Art. 3º do ECA).

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (Art. 5º do ECA).

ECA

A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência. (Art. 7º do ECA).

Direitos humanos e os educadores sociais

A educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade. (Programa Nacional de Direitos Humanos, 2010).

sujeito de
direitos

O tema direitos humanos é amplo e polêmico e não se esgota aqui nestas breves proposituras e reflexões. O objetivo deste artigo é despertar o interesse dos educadores para a questão e motivá-los a trabalhar o tema no Programa Integração AABB Comunidade. Sugiro a seguir algumas atividades pedagógicas que poderão ser desen-

volvidas com as crianças e adolescentes participantes do programa sobre o tema direitos humanos:

- Desenvolver atividades arte-educativas e lúdicas, como se fossem programas de rádio e televisão, focando como a mídia mostra os direitos humanos na sua programação.
- Realizar leitura dirigida, individual e coletiva, de textos de jornais e revistas sobre o tema.
- Convidar para palestras e debates grupos e militantes defensores dos direitos humanos no município, Conselheiros Tutelares, membros do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente.
- Assistir a filmes que tratem dos direitos humanos e promover debates.
- Orientar os adolescentes e jovens a criarem dramatizações de situações do cotidiano em que os direitos humanos são violados e também respeitados.
- Fazer oficinas de música, dança, pintura e desenho sobre a temática direitos humanos.

É importante nessas atividades destacar as três características fundamentais dos direitos humanos:

- 1 - Universalidade - Os direitos humanos pertencem a todos os seres humanos, sem distinção de sexo, cor, raça e etnia, nacionalidade, situação socioeconômica ou orientação sexual.
- 2 - Indivisibilidade - Os direitos não podem ser divididos e devem ser garantidos e realizados ao mesmo tempo, ou seja, devem ocorrer de forma integrada, atendendo todas as demandas das pessoas.
- 3 - Interdependência - Os direitos dependem uns dos outros e se complementam. As pessoas precisam de todos os direitos e não apenas de alguns deles.

A educação não formal em Direitos Humanos orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia. Sua implementação configura um permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica, direcionada para o encaminhamento de reivindicações e a formulação de propostas para as políticas públicas. (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2010 - Presidência da República).

Há muitas possibilidades para trabalhar com o tema direitos humanos, que poderão ser exploradas de acordo com a criatividade do educador. Independentemente, porém, da estratégia utilizada, é importante desconstruir os mitos e preconceitos que existem sobre o tema. O nosso papel, como educadores comprometidos com uma educação social libertadora, fundada em uma visão crítica da sociedade, é desenvolver ações educativas balizadas na cidadania ativa e na participação popular promotora da democracia, com o objetivo de emancipar as pessoas e capacitá-las para enfrentarem as situações de violação e sofrimento humano. Nesse quadro, é fundamental mostrar os direitos humanos como uma conquista histórica e social que deve ser mantida e ampliada, para termos assegurada uma existência com dignidade para todos.

Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos,

sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família. (Princípio 1º - Declaração dos Direitos da Criança das Nações Unidas de 1959).

Declaração
dos Direitos
da Criança

Referências bibliográficas

GRACIANI, M. S. A Matricialidade do Projeto Político Pedagógico do Programa Integração AABB Comunidade. In Programa de Formação Continuada a Distância - Módulo C, 2009.

Associação Nacional de Direitos Humanos (ANDHEP). Vídeo Direitos Humanos. In <http://www.andhep.org.br/content/view/58/80/>. Acesso em 27.06.11.

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Questões para reflexão em grupo



1. Em que medida a leitura reflexiva deste texto poderá contribuir na sua prática educativa? E o que você pensa sobre essa temática na educação e no Programa Integração AABB Comunidade? Justifique.

2. Existem em seu município grupos, movimentos, instituições, órgãos públicos municipais, estaduais ou federais voltados para promoção, garantia e efetivação dos Direitos Humanos, bem como para atenção a pessoas que tiveram seus direitos violados? Descreva quais são essas entidades e explique como atuam na sua cidade.

3. Você participou ou participa de alguma dessas entidades?

**Pedagogia de Direitos e transformação social:
um paradigma em construção**

*Graziela Santos Graciani*¹

"Há um mundo a ser descoberto dentro de cada criança e cada jovem. Só não consegue descobri-lo quem está encarcerado dentro do seu próprio mundo." (Dito popular)

O paradigma da Pedagogia de Direitos não adere ao modelo tradicional e conservador de educação. Ao contrário, propõe que os educandos e os educadores sejam sujeitos de suas ações, assumindo a responsabilidade e o compromisso de ampliarem sua visão pessoal e social sobre o mundo em que vivem. Nesse sentido, a Pedagogia dos Direitos não transmite conhecimentos. Pretende, sim, construí-los em conjunto com os educandos, numa prática que promova o envolvimento, desenvolvimento e formação, preparando-os para o exercício da cidadania.

Nesse contexto, a Pedagogia de Direitos pressupõe trabalho participativo, relações em grupo e discussões coletivas, perpassadas por relações dialógicas, questionadoras e reflexivas, em que o educador social assume o papel de mediador na construção do conhecimento. Essa maneira de ensinar não é somente uma teoria ou um método, mas um referencial explicativo sobre o processo de construção do pensamento, do conhecimento e da aprendizagem. Integra, de forma complementar, contribuições de pensadores de várias áreas do conhecimento, como Paulo Freire, Piaget, Emilia Ferreiro, dentre outros, que contribuem e corroboram, com suas obras, nos campos da Filosofia, Antropologia, Psicologia, Educação e demais ciências humanas.

Convivência cidadã

O educando, para desenvolver atividades mentais, necessita aprender a formular representações pessoais sobre as maneiras de fazer, de conviver e de vivenciar papéis sociais. Assim, a prática do artesanato, a participação em jogo, a natção, a leitura de um livro ou os passos de uma determinada dança da cultura popular representam uma ajuda, um apoio, um esclarecimento, enfim uma oportunidade de aprendizagem no processo de construção do conhecimento.

Neste texto, aprofundaremos o debate acerca do paradigma da Pedagogia de Direitos, que pressupõe, primordialmente, a promoção dos direitos humanos e a constituição de uma consciência sobre os valores da cultura onde os seres humanos se inserem.

pedagogia de direitos

papéis sociais

¹ Pedagoga, Educadora Social do Núcleo de Trabalhos Comunitários - NTC/PUC-SP, Assessora Técnica do PRONASCI/Protejo no município de Campinas (SP) e Pesquisadora na área da Infância e Juventude

Os educadores sociais desempenham papel fundamental nessa relação, já que animam o processo, estimulam a criticidade, incitam o questionamento e a reflexão sobre as atividades, participam junto e detalham as ações em sua natureza específica, como por exemplo: no artesanato, orientam como recortar, colar ou pintar; na natação, ensinam a respiração, as braçadas ou pernadas; na leitura, fomentam a interpretação do texto, o entendimento do enredo e o desvelamento do significado de palavras novas; nos passos da dança, treinam coreografias, os ritmos dos diferentes sons, a construção do figurino, etc.

Todas essas atividades favorecem a convivência cidadã, possibilitando vivenciar o respeito ao próximo, aprender a esperar a sua vez, a cumprir os acordos, a focar a atenção nos detalhes, dentre outras habilidades, comportamentos e atitudes que fazem parte da convivência nos grupamentos sociais. Essas experiências são educativas, pois é um exercício dos papéis sociais que desempenhamos no cotidiano de nossas vidas.

As pessoas aprendem na interação com os demais seres humanos e com os objetos da aprendizagem. Por essa razão, devem ser priorizadas as atividades interativas e o trabalho em equipe, proporcionando oportunidades de resolução, em grupo, de problemas relevantes relacionados com a cultura e as vivências dos educandos. O objetivo é motivá-los e estimulá-los para a geração de novos interesses, desafios e mobilizações cognitivas, que fortalecerão a construção de conceitos básicos para a existência do dia a dia.

Esses pontos de agregação e motivação devem ser sempre pensados e planejados, assegurando uma metodologia participativa, envolvente e que garanta aos educandos a chance de expressarem seus pontos de vista, suas percepções, expectativas e, principalmente, suas experiências vividas. Somente dessa forma a construção do conhecimento será, de fato, significativa. Os "erros e acertos" devem sempre ser relativizados, sendo o mais importante a identificação e compreensão de como o educando aprende e "aprende a aprender" (DELORS, 2003).

Matriz Curricular Integrada

Tema já debatido e refletido em alguns textos (GRACIANI, 2010), a Matriz Curricular Integrada e sua matricialidade² nos programas, planos de aula e projetos desenvolvidos dentro do Programa Integração AABB Comunidade devem estar sempre ajustada às necessidades reais e relevantes dos educandos. Nesse sentido, nossa prática educativa, intencionalmente planejada, executada e avaliada, dá um novo significado à matriz curricular quando atuamos no universo pessoal e social do educando e possibilitamos a interação com o lúdico, com o mundo, com o outro. Ao se

²Matricialidade é o nome dado à dinâmica entre os diferentes conhecimentos articulados e suas relações com os sujeitos sociais envolvidos na construção do conhecimento. A matricialidade é diretamente correlata aos fundamentos da matriz curricular que definem o que desenvolver na ação educativa e por que desenvolver. Simultaneamente a nossa prática, ao partir da realidade concreta, apresenta novos desafios a serem considerados pela própria matriz. É, portanto, um constante movimento de ir e vir, em que a matriz orienta a prática e a prática orienta a matriz, ambas comprometidas com as possibilidades de transformações sociais. Esse movimento em que a matriz curricular passa a ter maleabilidade, a partir da realidade em que se insere, é o que chamamos de matricialidade. (GRACIANI, 2009).

relacionarem com os diferentes conteúdos que fazem parte do seu universo, a criança e o jovem vão significando ou ressignificando as várias dimensões da sua vida em relação ao seu grupo familiar, cultural e comunitário (GRACIANI, 2009).

Esse processo deve, necessariamente, ser mediado pelo educador social. Essa mediação caracteriza-se como elemento chave da aprendizagem, pois apoia os educandos na construção das suas próprias ideias e na interrelação de informações já existentes com outras novas e mais complexas no processo de construção do conhecimento. Sermos mediadores, portanto, é sermos estimuladores, acompanhadores e orientadores que preparam e geram as condições técnicas, operacionais e afetivas para que os educandos sejam capazes de aprender.

Para tanto, nós, educadores sociais, necessitamos lançar mão da construção de processos de avaliação que tenham por finalidade a identificação dos êxitos e dificuldades da aprendizagem qualificada, por meio de índices de desempenho, não só dos educandos, mas também dos nossos próprios desempenhos, uma vez que nós, educandos e educadores, somos sujeitos e agentes responsáveis pelos processos de ensino-aprendizagem.

Paulo Freire, em uma de suas mais renomadas obras, *Pedagogia do Oprimido*, ensinou que "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo; os homens e mulheres se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (1979, p.79). Tal pressuposto destaca a abordagem sociocultural de Paulo Freire e o contrapõe à compreensão tradicional do processo educacional, que impõe conhecimentos que representam apenas retalhos da realidade, desprovidos de conexão e significação com a totalidade, muito distantes, pois, da existência vivida pelos nossos educandos.

A essa concepção tradicional, Paulo Freire deu o nome de "educação bancária", uma vez que sua principal prática é a de depositar conhecimentos por meio de memorizações e cópias, sendo o aluno "depositário" obrigado a decorar e repetir o ensinado. Esse tipo de educação bancária não se propõe a inventar, refletir, inquietar. É um trabalho individual e solitário. O educador, nesse contexto, é o detentor do saber e os educandos nada sabem. Ele pensa e os alunos "são pensados", o professor diz a palavra e o discípulo ouve "docilmente", ele disciplina e os aprendizes são disciplinados, o professor escolhe os conteúdos e os alunos copiam e respondem. Assim, o educador é sujeito, e os educandos, meros objetos. Há, portanto, arquivamento dos conhecimentos e passividade, em detrimento do desenvolvimento da consciência crítica em relação ao mundo.

Na concepção freireana, negamos essa visão depositária e conteudista. Propomos, em contrapartida, a problematização dos homens em suas relações com o mundo, com vistas a nos constituirmos, todos, em sujeitos de direitos e agentes de mudanças e

educador social

Pedagogia do Oprimido

educação bancária

transformações sociais. Numa proposta educativa que vise a garantia dos direitos, pautada na Pedagogia Libertadora, defendemos a superação das contradições existentes na relação educador/educando, rompendo os esquemas e rótulos verticalizados característicos da educação bancária. Nossa base fundamental é a relação dialógica, na qual, por meio da conversa, da roda, do grupo, da equipe, entre outros, educamos e somos educados, cativamos e somos cativados, valorizamos e somos valorizados, procurando assegurar a possibilidade de crescermos juntos, já que somos sujeitos de um mesmo processo.

Humanização do planeta

A educação problematizadora, portanto, tem caráter eminentemente reflexivo, implicando um constante ato de desvelamento da realidade, buscando a imersão da consciência crítica para a intervenção de homens e mulheres na realidade. Essa faceta educacional, que busca superações, abre uma fenda para a ruptura das relações entre opressores e oprimidos, por meio de condições como solidarizar-se com o oprimido, o que significa assumir a sua situação, examinando, refletindo e propondo formas de enfrentamento que promovam a transformação radical das causas geradoras da opressão. Nesse sentido, a prática da liberdade é contrária à prática da dominação, pois esta acarreta negação do ser humano, colocando-o em um "lugar social" abstrato, isolado, solto, desligado do mundo que o cerca.

Assim, a reflexão sobre os homens em suas relações com o mundo se constitui num esforço permanente, por meio do qual educadores e educandos vão percebendo, criticamente, como "estão sendo" neste mundo em que vivem, se reconhecendo como seres históricos, sujeitos de um novo tempo e, por essa razão, como seres inacabados, que têm gradativamente mais consciência da sua inclusão e do seu poder transformador da realidade social. Esse é um processo no qual vamos nos apropriando da realidade histórica para transformá-la num movimento constante com outros homens e mulheres, também sujeitos e agentes de mudança que corroboram com um projeto societário solidário, justo e equitativo.

A Pedagogia de Direitos, que busca a transformação social, só se justifica na medida em que se dirige a seres humanos, isto é, à humanização do planeta Terra e de seus habitantes. Nessa perspectiva, os seres humanos, humanizados, serão capazes de lutar por suas emancipações e dos seus grupos, famílias e comunidades, tornando-se sujeitos, agentes e protagonistas de suas próprias histórias.

Referências bibliográficas

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 2a Ed. São Paulo: Cortez Editora. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GRACIANI, M. S. A matricialidade do Projeto Político Pedagógico do Programa Integração AABB Comunidade. In: Programa de Formação Continuada a Distância - Módulo C. 2009.

_____. A matricialidade curricular integrada do Programa Integração AABB Comunidade. In: Apostila do I Encontro Nacional do Programa Integração AABB Comunidade - VII Encontro de Educadores, 2010.

Questões para reflexão em grupo



1. Caracterize a Pedagogia dos Direitos em seus diferentes princípios e concepções. Lembre-se: a riqueza está no processo reflexivo coletivo e participativo, assim, procure dialogar com o texto, criando suas próprias ideias.

2. Dê exemplos concretos de ações educativas desenvolvidas no Programa Integração AABB Comunidade do seu município, que vêm assegurando a Pedagogia de Direitos e seus princípios e pressupostos.

Pedagogia social e o Programa Integração AABB Comunidade

Juliana Santos Graciani¹

A pedagogia social no Brasil é uma disciplina nova que vem se consolidando como campo de graduação científica em diversas faculdades. Abarca uma visão da vida, do homem e do mundo, tendo como eixo norteador a transformação da realidade social, a partir de intervenções realizadas em sua estrutura e organização, visando desenvolver e promover o convívio humano societário. Trilla (2003, p. 28) propõe uma definição para a pedagogia social, em que no mínimo dois destes três atributos estejam presentes:

1. Dirige-se prioritariamente ao desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos.
2. Tem como destinatários privilegiados indivíduos ou grupos em situação de conflito social.
3. Tem lugar em contextos não formais e se dá por meios educativos também não formais.

A pedagogia social tem como foco a educação da dimensão social do indivíduo, como ele atua junto com outros seres e como participa socialmente da vida em sociedade. Visando compreender as diversas maneiras de atuação social dos cidadãos, Bordenave (1986) aponta três formas de participar e interagir na realidade para transformá-la: fazer parte, tomar parte e ter parte.

Fazer parte é pertencer a uma nação, a uma comunidade, quando se adquire, ao longo da vida, características estaduais e municipais do local em que habita. Fazer parte é estar inserido numa cultura familiar como sujeito construtor de sua própria história, desenvolvendo-se através da auto, hetero e intereducação².

Tomar parte é estar disponível a participar, utilizando a capacidade de escolha e do livre arbítrio para integrar as diversas formas de intervir socialmente, dedicando um tempo de sua existência para o convívio social e comunitário, por exemplo: reuniões de condomínio, participação em clubes ou entidades filantrópicas,

O Programa Integração AABB Comunidade desenvolve diversas oficinas que promovem a inclusão pessoal, social e comunitária dos vários atores sociais envolvidos na execução de suas ações

pedagogia social

fazer parte

tomar parte

¹Psicóloga, Mestre em Gerontologia pela PUC-SP, Gerente Pedagógica do Instituto Socioeducativo do Espírito Santo - IASES, docente da Faculdade Messiânica - SP e da equipe de Capacitação Pedagógica do Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC-SP.

²Autoeducação: disposição em aprender sobre si mesmo, educando-se. Heteroeducação: aprendizagem proporcionada pelos estímulos externos, permitindo que o outro contribua na sua educação. Intereducação: aprendizagem que ocorre entre a disposição interna e a oportunidade do meio externo, favorecendo o estabelecimento da mútua relação.

apoio a campanhas educativas, acompanhamento das informações sobre gastos públicos e projetos de lei a serem aprovados pela Câmara Municipal.

Ter parte é ingressar na democracia participativa de forma representativa e deliberativa, optando pela inclusão em Fóruns, Conselhos Municipais, Estaduais, Federais, organizando abaixo-assinados de iniciativas populares. Enfim, é participar de forma ativa na tomada de decisão de sua vida, do município e do país em que vive.

Cidadania crítica e consciente

O Programa Integração AABB Comunidade desenvolve diversas oficinas que promovem a inclusão pessoal, social e comunitária dos vários atores sociais envolvidos na execução de suas ações. A seguir, descrevo algumas possibilidades: campanhas de combate ao uso de drogas, incentivo à prática esportiva, especialmente a que privilegia a cooperação, capacitação para o plantio sem agrotóxicos (projeto horta caseira), valorização da coleta seletiva do lixo e criação de cooperativas de reaproveitamento de materiais e participação em reuniões do Conselho Deliberativo Participativo e na Secretaria de Educação, visando garantir o ensino fundamental de qualidade no seu município.

Com essas atividades, estamos ensinando os educandos a exercerem uma cidadania ativa, solidária, responsável, criando um sujeito de direitos sonhador, protagonista de uma cidade educadora, saudável e sustentável, conforme defende Koga (2003).

As oficinas oferecidas no Programa Integração AABB Comunidade, ligadas a manifestações artísticas, culturais e esportivas, desenvolvem o potencial criativo, a cooperação motora, a concentração, a expressão individual e coletiva, a socialização e o trabalho em equipe, capacitando os educandos a valorizar seus talentos e a superar dificuldades, a partir do exercício da corporeidade.

As atividades pautadas no projeto Educação para o Trabalho proporcionam a reflexão sobre a escolha profissional, a consciência das tendências familiares, a oferta de serviços e trabalho no município, despertando no educando a motivação para a qualificação profissional. Para que essa iniciativa se efetive, faz-se necessária uma articulação com as Secretarias Municipais de Educação, Desenvolvimento Social e do Trabalho, para conhecer quais são os programas de políticas públicas disponíveis em sua cidade e região, com o objetivo de informar aos adolescentes e a seus pais.

O ingresso, a permanência e o sucesso na vida profissional dependem de vários fatores: maturidade interna, formação técnica, disponibilidade para aprendizagem do ofício, disciplina, habilidades de relacionamento, espírito de cooperação e acompanhamento pelos pais do desempenho do aprendiz.

O Programa Integração AABB Comunidade, pautado nos conteúdos dos direitos humanos, pode e deve contribuir no desenvolvimento desses valores e princípios descritos. Por exemplo, pedindo aos pais que dialoguem com os filhos sobre a vida profissional, colando cartazes sobre cursos profissionalizantes ou promovendo palestras sobre diversas profissões.

A Constituição Federal define as funções da educação nos seguintes parâmetros: "A educa-

ção, direito de todos 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". (CF, art. 205). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, no artigo 2º, ratifica a proposição da Constituição Federal e acrescenta que a educação deve ser "[...] *inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana*".

Dessa maneira, o Programa Integração AABB Comunidade deve procurar incluir ações que abranjam o desenvolvimento da pessoa humana, a construção da cidadania e as habilidades e competências profissionais, acrescidas da ludicidade, da reflexão crítica social, política, econômica, ambiental e espiritual. Os conteúdos da escola formal devem ser transversalizados nas diversas atividades ofertadas, valorizando a função social da escrita e a leitura de mundo preconizada pelo Mestre Paulo Freire (1979): "aprender a ler o texto, para entender o contexto", ou seja, decodificar as letras para colorir a realidade com a sua contribuição pessoal.

Pode-se concluir que a pedagogia social está preocupada com o crescimento do sujeito, em como interage com seus semelhantes e na sociedade, a partir de uma cidadania crítica e consciente. O Programa Integração AABB Comunidade utiliza-se dos conteúdos da pedagogia social ao abranger, articular e mobilizar os diversos setores da sociedade, visando promover a emancipação humana e o respeito aos direitos humanos de todos os envolvidos no programa.

desenvolvimento
da pessoa

leitura de
mundo

Referências bibliográficas

BORDENAVE, J. O que é participação. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

FREIRE, P. Conscientização: Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

KOGA, D. Medidas de Cidades. São Paulo: São Paulo: Cortez, 2003.

TRILLA, J. Profissão: Educador Social. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Questão para reflexão em grupo



1. A partir das três formas de participação democrática apontadas por Bordenave (1986) - fazer parte, tomar parte e ser parte - descreva, para cada uma delas, as três principais ações/intervenções que produziram mudanças na vida dos educandos e familiares que participam do Programa Integração AABB Comunidade de sua localidade.

Práticas educativas em redes virtuais: provocações

Marcos Eduardo Ferreira Marinho¹

Neste texto, objetivamos trazer para reflexão a demanda crescente de integrar as ações pedagógicas do Programa Integração AABB Comunidade com as necessidades de uma sociedade cada vez mais calcada no conhecimento e que passa a depender cada vez mais das chamadas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Essa articulação visa responder a questões levantadas no Primeiro Encontro Nacional de Educadores do Programa Integração AABB Comunidade, realizado em setembro de 2010, sobre os rumos do programa diante de um cenário de mudanças na nossa sociedade.

Estamos falando de uma sociedade calcada no conhecimento, mas é bom destacar que, historicamente, as sociedades sempre estiveram associadas ao conhecimento. O que há de novo é que, na atualidade, conhecimento tornou-se um item estratégico, um bem, um capital. Daí a importância das patentes e direitos de autor, aquilo que habitualmente se designa como propriedade intelectual. Fala-se inclusive, por conta dessa condição, em sociedade do conhecimento e economia do conhecimento.

Antes de avançarmos na discussão, convém esclarecer a diferença entre informação e conhecimento: informação é a matéria prima do conhecimento. O conhecimento é resultado de uma construção coletiva que se dá a partir da informação. Uma característica importante das TICs é sua capacidade de difundir a informação através de redes virtuais. A mera posse da informação, porém, não garante que exista o conhecimento, pois este é resultado de uma **construção histórica e social**. Isso significa que o conhecimento é gerado no decorrer de um determinado tempo (**histórica**) por pessoas (**social**) em um processo coletivo de articulação da informação disponível.

Economia do conhecimento

No passado, um produto era adquirido por sua utilidade e era apenas a sua funcionalidade que definia seu valor no mercado. Hoje, o valor dos produtos é definido em função do que se chama "valor agregado", que nada mais é que o conhecimento adicionado à utilidade do produto, consubstanciado especialmente na marca, no design (forma, cores, aparência) e no que significa ter a posse desse produto. Tomemos como exemplo o preço de uma tv: 25% do seu preço é para pagar o

Não é possível falar em inclusão de meninos e meninas atendidos no programa se não viabilizarmos urgentemente o acesso à informação. E isso só é possível se for disponibilizada aos educadores e educandos a utilização dos recursos telemáticos digitais...

tecnologias de
informação e
comunicação

redes
virtuais

¹Psicólogo e Educador pelo Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC-SP, mestrando em Psicologia da Educação pela mesma universidade.

produto e 75% para pagar a pesquisa, o design, as campanhas publicitárias de divulgação do produto, a assessoria jurídica, os contadores, as relações públicas, tudo isso que alguns teóricos chamam de "imaterial". Embora esses percentuais variem, o que importa é que o valor da televisão de nosso exemplo inclui cada vez mais um conhecimento incorporado, que vai além de sua utilidade básica de trazer imagens produzidas em um local distante.

O conhecimento, por ser imaterial, está sujeito a uma lógica diferente da que rege a produção física, material. Quando a loja entrega a tv ao comprador, ela deixa de pertencer ao lojista. A partir dessa transação comercial, a tv e também os valores a ela agregados mudam de dono. O conhecimento, porém, por ser intangível, pode se expandir indefinidamente. Nós não ficamos sem o conhecimento, quando o compartilhamos com alguém. Essa mudança de lógica está reduzindo o peso dos chamados insumos materiais, que outrora constituíam o fator principal de produção. Se é o conhecimento que se torna o fator principal de formação do valor das mercadorias e produtos, isso nos leva à necessidade de revisão do próprio conceito de modo de produção, além de outras questões.

E aqui ocorre o primeiro enrosco. O conhecimento envolvido em um produto, quando socializado, se multiplica indefinidamente. Portanto, o valor agregado ao produto pelo conhecimento incorporado só se transforma em lucro maior quando esse conhecimento é impedido de se difundir. Se até o século XX a batalha era centrada na propriedade dos meios de produção, neste século a batalha é pela propriedade intelectual. De certa maneira, temos aqui uma grande tensão: vivemos em uma sociedade que valoriza o conhecimento, mas que é regida por leis da era industrial.

O essencial aqui é que o conhecimento é indefinidamente reproduzível, e, portanto só se transforma em valor monetário quando apropriado por alguém, e quando quem dele se apropria coloca um pedágio, "direitos", para se ter acesso. (DOWBOR, L. 2008, p.8).

O conhecimento, portanto, só tem valor se houver escassez pela via da proibição e da repressão. E isso, de alguma forma, entra em contradição com a concepção liberal de economia. Tome-se, por exemplo, as grandes gravadoras de músicas e filmes, que fazem constantes pedidos de maior intervenção do Estado para combater as cópias piratas. Segundo Dowbor (2008, p.8), "os mesmos interesses que levaram a corporação a globalizar o território para facilitar a circulação de bens, levam-na a fragmentar e a dificultar a circulação do conhecimento". A liberdade econômica refere-se tão somente à circulação dos produtos, que devem chegar a todos os mercados, mas os bens intangíveis (conhecimento) têm a sua circulação controlada.

Isso vai gerar situações no mínimo inusitadas como a ocorrida em uma universidade americana. Com a compra das revistas científicas por grandes grupos econômicos, um professor, que distribuiu aos seus alunos cópias do seu próprio artigo publicado em uma dessas revistas, foi considerado culpado de pirataria (Dowbor, 2008).

O questionamento que se faz à posse exclusiva de um conhecimento se baseia no fato de que o conhecimento não nasce isolado. Toda inovação se apoia em milhares de contribuições de

homens e mulheres em várias épocas e em vários lugares. Tentar se apropriar de um conhecimento que é fruto de uma construção histórica e coletiva é travar o desenvolvimento da sociedade e matar a capacidade de criação e inovação de pessoas, de comunidades, de organizações, de países. A inovação é um processo socialmente construído e deve haver limites à sua apropriação individual.

E quando falamos do acesso à informação e ao conhecimento, há todo um movimento de estabelecer "pedágios de acesso". Não compramos mais um telefone, mas pagamos todo mês pelo direito de usá-lo, de nos comunicarmos. Pagamos também para ter acesso a programas de televisão um pouco mais decentes. Não pagamos uma consulta médica, pagamos mensalmente um plano para ter direito de acesso a serviços de saúde. A nossa impressora custa uma bagatela, o importante é nos prender na compra regular do "toner" exclusivo. (DOWBOR, 2008, p.14).

Com essa nova lógica do mercado, vão desaparecendo todos os espaços gratuitos e somos forçados a entrar numa corrida pelo aumento da nossa renda mensal, sem a qual nos veremos privados de uma série de serviços essenciais, inclusive a participação na cultura que nos cerca. Viver deixa de ser o compartilhamento de bens culturais e sociais que a todos pertencem, para se transformar numa permanente corrida de pedágio em pedágio.

É o caso escandaloso das patentes sobre propriedades curativas de produtos da natureza. Essa patente é uma espécie de pedágio que se cobra sobre um conhecimento que era do domínio público e que foi privatizado. Há inúmeros casos de empresas transnacionais que patenteiam bens naturais de países pobres, passando a cobrar royalties sobre produções tradicionais, numa prática de extorsão sem disfarces.

É sabido por todos da existência de pesquisadores financiados por laboratórios farmacêuticos em terras amazônicas visando dominar o princípio ativo de plantas medicinais, inclusive aproveitando-se de conhecimentos milenares de comunidades indígenas, para em seguida patentear seu uso. Acrescenta-se à extorsão outro crime, o roubo. O combate à pirataria fica no miúdo e deixa passar o gráudo. Persegue-se o camelô e nada se faz contra as transnacionais.

De certa forma, a assim chamada economia do conhecimento nos apresenta uma nova divisão internacional do trabalho, entre os países que se concentram nos intangíveis - pesquisa e desenvolvimento, design, advocacia, contabilidade, publicidade, sistemas de controle - e os que continuam com tarefas centradas na produção física. O livre acesso dos países pobres ao conhecimento, condição essencial para o progresso e reequilíbrio planetário, é hoje sistematicamente travado, quando deveria ser favorecido e subvencionado, para reduzir as tragédias sociais e ambientais que se avolumam.

inovação

pedágios de acesso

economia do conhecimento

Desafios para os educadores

Nesse contexto, quais seriam os papéis das organizações educativas e dos educadores na formação de crianças e adolescentes nesse mundo novo?

O que estamos trazendo neste texto não são respostas, mas interrogações. É neste horizonte de transformações que se insere a luta pela inserção social das populações vulnerabilizadas, como as crianças e adolescentes que atendemos no Programa Integração AABB Comunidade. Não podemos falar de uma educação transformadora, se não tratarmos da questão do conhecimento e do acesso à informação.

No tópico anterior, fizemos um percurso de modo a entender como a sociedade baseada no conhecimento hoje se coloca, se esse conhecimento, de fato, é coletivo e quanto existe de esforços para torná-lo propriedade privada. Contudo, se considerarmos que o conhecimento é um novo fator de produção, tudo isso pode se tornar um fator privilegiado de inclusão produtiva dos excluídos. Nesse contexto, o direito de acesso à informação e ao conhecimento torna-se eixo central das ações de inclusão social.

Não é possível falar em inclusão de meninos e meninas atendidas no programa se não viabilizarmos urgentemente o acesso à informação. E isso só é possível se for disponibilizada aos educadores e educandos a utilização dos recursos telemáticos digitais, acompanhada por uma profunda reflexão sobre nossas práticas educativas nesses novos ambientes de aprendizagem.

Muitos de nós ainda circulamos com alguma dificuldade entre as chamadas tecnologias da informação. Temos apenas a experiência de usuário, trocando e-mails, postando fotografias de aniversários, ou participando de redes sociais (orkut, facebook e msn). Poucos encaram essas ferramentas como possibilidade de aquisição de informação para a geração de conhecimento, portanto, de conteúdo.

Ainda temos dificuldades para compreender essas novas tecnologias, seus riscos e suas potencialidades. Oscilamos entre a resistência, por meio de visões apocalípticas de um "big brother" a nos dominar, e a visão romântica da multiplicação do acesso à rede a todos, num festim anárquico em que poderíamos mudar o mundo com um clique no mouse.

Precisamos estudar o que está acontecendo, fazer um esforço para compreender o tamanho do desafio de nosso tempo. De certa forma, é preciso que caminhemos de uma experiência unilateral, passiva e de usuário-expectador, para uma experiência colaborativa, coletiva, de múltiplas possibilidades, baseada na interação.

À medida que vai sendo viabilizado, de forma gradativa, o acesso de educadores e educandos às redes digitais, acompanhado de um novo arco de práticas educativas, podemos imaginar a criação de uma rede interdependente, inicialmente provisória, porém dinâmica, relacional e em regime colaborativo, no contexto em que a interação e a coletividade sobrepõem-se à individualidade e à competição.

Na verdade, não tem sentido o homem querer desviar-se das máquinas, já que, afinal de contas, elas não são nada mais do que formas hiperdesenvolvidas e hiperconcentradas de certos aspectos de sua própria subjetividade. (Guattari, 1996, p. 177).

Sabemos da realidade do programa, porém, isso não pode ser impeditivo de que sejam pensadas soluções locais, frutos de novos arranjos elaborados colaborativamente entre parceiros, e que possibilitem esse novo desenho, incorporando a tecnologia da informação no processo pedagógico do programa.

Superado o enorme desafio do acesso à tecnologia, entra na arena de reflexões o uso e, especialmente, a apropriação crítica dessa tecnologia por parte dos educadores e educandos. De nada adianta termos uma sala repleta de computadores conectados na web, mais equipamentos e softwares de áudio e vídeo, se o processo de aprendizagem ainda se der de forma tradicional, bancária, na expressão de Paulo Freire, por limitar-se apenas a disponibilizar conhecimentos que serão "depositados" pelo aluno em sua memória.

...o uso dessas tecnologias será um fracasso, se insistirmos na sua introdução como ferramentas, apenas como mero auxiliares do processo educacional, de um processo caduco, que continua sendo imposto no cotidiano das pessoas que vivem outro momento histórico. Em todas essas situações, a distinção entre a educação presencial ou a distância faz pouco sentido, pois estando essas tecnologias presentes, mudam a dimensão espaço-tempo e, com isso, essa distinção presencial, a distância esvazia-se de sentido. (PRETTO, p.1, 2000).

Por isso, temos que dar mais atenção às intervenções educativas em ambientes virtuais, investigando possibilidades metodológicas. O uso da informática provê uma nova forma de se adquirir conhecimento, a criação de ambientes de aprendizagem que incorporem o uso do computador. Ao se utilizar a informática na educação, como forma de acessar informações e gerar conhecimentos compartilhados, a prática pedagógica não pode mais ser a mesma, e isso exige a formação continuada de educadores.

O uso de sistemas computacionais deve estar ligado a:

- Apoio na elaboração de novos saberes, de forma colaborativa e compartilhada.
- Meio de fornecer ao educador um conjunto de ferramentas de software para permitir a programação de atividades, registros, relatórios e comunicação em tempo real, com instituidores, parceiros e todo o programa.
- Um sistema que possibilite, por meio de linguagem acessível aos educandos, proporcionar o desenvolvimento do pensamento lógico abstrato e o complemento das atividades concretas e criativas, pelas ferramentas disponíveis nas redes digitais e nos equipamentos.

Diante do exposto, fica uma provocação, no sentido de uma redescoberta do papel do educador nesses novos contextos. A pretensão deste artigo é que ele estimule o desejo pela inovação nas nossas práticas pedagógicas, tendo a tecnologia da infor-

soluções
locais e
parcerias

nova forma de
se adquirir
conhecimento

linguagem
acessível

mação como aliada, como um meio de elaboração partilhada e colaborativa de conhecimentos, ampliando assim as possibilidades de atos coletivos de recolha e de criação de fantasias dos milhares de meninas e meninos participantes do programa, levando-os a transformar suas vidas e as nossas.

Referências bibliográficas

DOWBOR, L. (2008). Da propriedade intelectual à economia do conhecimento. In <http://dowbor.org/artigos.asp>. Acesso em 09.10.10.

GUATTARI, F. Da produção da subjetividade. In: PARENTE, A. (Org.). Imagem máquina. São Paulo: Ed. 34, 1996.

PRETTO, N. L. (2000). Desafios da educação na sociedade do conhecimento. In <http://www2.ufba.br/~pretto/textos/sbpc2000.htm> . 52a Reunião Anual da SBPC, 11.07.00, Brasília DF. Acesso em 06.07.11.

Questões para reflexão em grupo



1. Se em toda a história humana o conhecimento foi fundamental para o desenvolvimento das sociedades, por que neste momento é que se atribui que nossa sociedade vem se transformando numa sociedade do conhecimento?

2. Por que as grandes corporações (com apoio dos países ricos) lutam pelo respeito à propriedade intelectual?

3. Se o que está em jogo é o acesso ao conhecimento, como poderíamos garantir esse acesso num programa socioeducativo e de complementação educacional como o Programa Integração AABB Comunidade?

A importância da ética política na formação sócio-histórica do educador social: um olhar sobre o registro

Márcia Guerra¹

"... Vocês acham? Acham mesmo, que os homens vão parar a represa e o progresso prum bando de semianalfabetos? Não vão não. Isso é fato, é científico..."
(Trecho do filme: Narradores de Javé - Fala de Antonio Biá)

"Nas suas ideias, Javé não pode valer muito. O caso é que, sem Javé, Antonio Biá vale menos ainda".
(Trecho do filme: Narradores de Javé - Fala de Zaqueu)

Utilizaremos como parâmetro central na discussão o filme **Narradores de Javé** e o analisaremos à luz dos princípios que embasam o programa.

Este artigo traduz o esforço de sistematizar um olhar sobre a ética numa perspectiva sócio-histórica, desenvolvida no âmbito do Programa Integração AABB Comunidade, em especial nas formações iniciais, nos encontros de educadores e nas visitas que a FENABB e a FBB realizam in loco.

Utilizaremos como parâmetro central na discussão o filme Narradores de Javé e o analisaremos à luz dos princípios que embasam o Programa. Juntos, problematizaremos sobre a necessidade de se colocar a ética como parte estrutural para a formação do educador social, em especial na construção de registros sobre as diversas experiências do Programa.

Nesse sentido, faremos, a seguir, uma breve apresentação do filme e, na sequência, uma reflexão crítica sobre a importância de se conceber a ética como um valor na formação do educador social.

O filme

Narradores de Javé é um filme brasileiro de 2003. Comédia dirigida por Eliane Caffé, conta a história dos moradores de um vilarejo do Vale de Javé, que se mobilizam contra a construção de uma hidrelétrica na região, pois a cidade será alagada, ou seja, Javé desaparecerá do mapa com a represa. E para evitar tal fato, os moradores desse vilarejo se reúnem, para, juntos, procurarem saídas de como salvar Javé das águas. Logo ficam sabendo que, para salvá-la, é preciso provar, cientificamente, que a cidade possui um valor histórico a ser preservado. Necessitam, portanto, registrar por escrito os fatos históricos que eram passados apenas de boca a boca, de pai para filho.

filme:
Narradores
de Javé

o filme

¹ Antonia Márcia Araújo Guerra Urquizo Valdivia - Educadora e Pesquisadora do NTC/PUC-SP, Assistente Social e mestranda no Programa de Pós-graduados de Serviço Social da PUC-SP.

Como a maioria dos moradores é analfabeta, o maior desafio é produzir esse documento científico, contendo todos os importantes acontecimentos históricos de Javé.

Os moradores tiveram, então, uma grande ideia: procurar Antônio Biá, o ex-carreiro da cidade. Homem ladino, Biá havia sido banido da cidade, pois, para evitar que o posto de correios do vilarejo fosse fechado por falta de movimentação, começara a escrever cartas para pessoas de outras cidades e conhecidos seus, contando lorotas e calúnias das pessoas. Desse modo, Biá gerou movimentação na agência e assim resguardou, mesmo que por pouco tempo, o seu emprego.

Apesar desse histórico, o povo não teve outra saída, senão convocar o ardiloso Antonio Biá a escrever os feitos de Javé. Biá começa a ouvir as fantasias e as recordações do povo javélico e, astuto como era, logo percebe que a tarefa imposta a ele não seria fácil, pois as histórias contadas eram muito diferentes umas das outras. Além dessa dificuldade, o escrevente não acredita naquilo que está fazendo, no caso a escrita da história de Javé, que deverá ser posta num documento científico, intitulado pelo povo de Livro da Salvação.

Escolhi esse filme para discutir aqui neste artigo, por possibilitar o resgate das discussões feitas na formação inicial, realizada em 2010, sobre os pilares da ética como parte estruturante na construção de um projeto societário capaz de romper com a opressão, corrupção, mais-valia, alienação, moralismo, dentre outras mazelas inadmissíveis advindas do modo desumano de produção do sistema capitalista.

Para uma melhor compreensão dessa análise, demonstraremos trecho do filme em que Zaqueu, um dos personagens do filme, informa ao povo que os engenheiros representantes da hidrelétrica disseram que a obra em discussão vai "sacrificar um tanto para beneficiar a maioria". Na sequência, ele continua dizendo que *"a maioria não sabemos quem são, mas nós somos um tanto do sacrifício"*.

São vários os trechos em que o filme apresenta distintas éticas, principalmente no que diz respeito ao abuso de poder dos que detêm a escrita. O saber técnico-científico é colocado como mito e não como processo sócio-histórico de transformação social, e assim desconsidera, também, a importância da interlocução do saber técnico-científico com o saber popular, numa perspectiva de construção coletiva do conhecimento.

O conhecimento é colocado como mera constatação da realidade e não como instrumentalidade para a transformação da sociedade. Essa tese pode ser exemplificada pelo trecho do filme em que a população se revolta com Biá, pois descobre que nada tinha sido escrito no Livro da Salvação de Javé. E para se defender das pressões, Biá pergunta para todos: *"Vocês acham que escrever essas histórias vai parar a represa? Não vai, não. E sabe por quê? Porque Javé é um buraco perdido no oco do mundo. E daí? E daí que Javé nasceu de uma gente guerreira, grandiziaca, se hoje aqui é só um lugar miserável, rua de terra, gente apocada, ignorante como eu e vocês tudinho? O que nós somos é só um povinho ignorante, que quase não escreve o próprio nome, mas inventa histórias de grandezas para esquecer a vidinha rala, sem futuro nenhum. Vocês acham? Acham mesmo, que os homens vão parar a represa e o progresso, prum bando de semianalfabetos? Não vão, não. Isso é fato, é científico..."*

Diversas éticas

Como podemos analisar, o filme demonstra sistematicamente diferentes éticas no campo da construção coletiva, de acordo com os diversos interesses sociais. Noutras palavras, a ética é colocada numa perspectiva sócio-histórica, concreta e não abstrata, a qual se realiza cotidianamente nas relações sociais.

Nesse sentido, Barroco (2009, p. 218) afirma que:

A ética é um modo de ser prático-social que, para se objetivar, supõe a participação consciente e racional do indivíduo que dispõe de um grau relativo de liberdade, de autonomia, para avaliar, escolher, deliberar, projetar suas ações, dirigidas ao que considera - com base nas referências sociais do seu tempo histórico - ter valor positivo ou negativo, responsabilizando-se pelas escolhas feitas, levando em conta as consequências de seus atos para si mesmo e para os outros.

Embora as ações "éticas" de Biá deixem a muitos de nós indignados, não podemos vê-las de forma moralista, ou seja, isoladas do contexto sócio-histórico que o institui como um ser social. Dessa forma, cairemos num erro fatal, em compreender Biá nele mesmo, por si só. Ao contrário, as ações realizadas cotidianamente por Biá revelam que a classe trabalhadora não está distante da alienação produzida na relação com a classe dominante, como também não estará condicionada a um único destino, no caso, ser eternamente alienada de sua condição enquanto classe. Portanto, há saídas...

Muitos foram os fatores que propiciaram a Biá pensar e agir balizado por esses parâmetros éticos. Assim como muitos de nós, ele foi formado por concepções de educação que determinaram a nossa formação ético-política, (concepção tradicional, concepção liberal, concepção tecnicista, concepção reprodutivista), que geralmente se preocupavam com conteúdos que pouco ou nada tinham a ver com a transformação social. Assim, fomos formados de maneira idealista e abstrata, dentro da ideia equivocada de que uma coisa é a teoria e outra é a prática, ou seja, uma total dicotomização entre teoria e prática, quando na realidade o educador social se guia pela teoria na construção de sua prática educativa.

Portanto, um dos maiores desafios para nós que estamos atuando no Programa é colocar a ética libertadora como parte da instrumentalidade que deverá estar a serviço da transformação social. Precisamos, antes de tudo, nos conceber enquanto sujeitos históricos, carregados de morais que precisam ser refletidas à luz de outras bases éticas, que tenham na sua gênese a emancipação humana. Certamente, apenas isso não vai transformar, por si só, a estrutura da sociedade, mas é uma base importante para a construção coletiva de outro projeto societário.

É interessante relacionar o filme Narradores de Javé com as discussões

éticas

formação
ético-política

ética
libertadora

sobre ética e educação social, pois o filme apresenta situações objetivas do cotidiano em que a ética aparece, não como uma abstração, mas como algo concreto e operativo que se realiza nas relações sociais, de acordo com os interesses de distintos grupos sociais. Essa análise, para nós, educadores sociais, mostra também a relevância da ligação entre a ética e a política, que não podem ser dissociadas uma da outra. A ética se orienta por princípios universais e estes devem sustentar a política na particularidade de seu exercício.

Responsabilidade pela coisa pública

Biá deixa para nós, da educação social, várias preocupações, dentre elas, a de que é imprescindível destacar o dever ético de todos nós, que atuamos no Programa, no cumprimento de registros sistemáticos das ações realizadas ao longo da história. Muitas são as desresponsabilizações que ainda ocorrem no interior do Programa, como a mesquinhez de algumas pessoas que, ao saírem do Programa, levam parte significativa da produção coletiva, como fotos, vídeos, relatórios, portfólio, textos, etc.

Para refletirmos sobre o campo da ética pautada nos princípios do Programa, carece reconhecermos que são muitos os desafios, pois o registro passa por uma certa mobilidade ético-profissional, tendo em vista que requer, em si, três aspectos fundantes:

a) O ato de registrar requer outra cultura sócio-histórica. Muitas vezes ficamos limitados perante a obrigatoriedade do ato de registrar, pois pensamos equivocadamente como se aquilo que fizéssemos no dia a dia não se encaixasse na conversão da escrita.

b) Socialização do registro é um ato incessante balizado pela ética da solidariedade, quando assumimos uma posição diante daqueles (profissionais e/ou educandos) que, de uma maneira ou de outra, construíram a história conosco. O registro é patrimônio do Programa e não de um indivíduo pretensioso que se acha dono irrestrito de um legado social, construído a muitas mãos.

c) A publicização do registro é quando pegamos os nossos registros e damos sentido e significado, para rever as nossas ações. É quando divulgamos o Programa para outros atores sociais e, sobretudo, disponibilizamos para a equipe e, em eventual saída do Programa, deixamos a serviço da coletividade.

Portanto, a ética que defendemos não é uma ética abstrata, mas uma ética concreta que se efetiva na ação educativa, imbuída de intencionalidade política, pressuposto inerente ao desenvolvimento do Programa Integração AABB Comunidade. Biá, assim como outros tantos, precisa aprender e praticar outra lógica, pautada pela ética coletiva.

Espero que juntos consigamos mudar o rumo de uma cultura individualista e egoísta, marcada pela desresponsabilização com a coisa pública, ou seja, aquilo que é construído socialmente a muitas mãos, como o Programa AABB Comunidade, do qual fazem parte o Conselho Deliberativo Participativo, o gerente do Banco do Brasil, o presidente de AABB, educandos, familiares, colaboradores, gestores municipais, educadores, coordenadores e funcionários.

Deixo, finalmente, um alerta. A História precisa ser memorizada, através de diversos regis-

tros, para que não percamos os nossos objetivos e a nossa própria história, enquanto cidadãos e cidadãs que escrevemos outra história - a do Programa Integração AABB Comunidade.

Referências bibliográficas

BARROCO, Maria Lúcia Silva. *Ética, fundamentos sócio-históricos*. São Paulo: CORTEZ, 2009.

Filme: *Narradores de Javé*, 2004, Brasil, direção de Eliane Caffé.

Questões para reflexão em grupo



1. Quais os desafios ou dificuldades que você enfrenta para o registro das ações do Programa AABB Comunidade?

2. Como você vê a questão ética na prática política hoje no Brasil?

Os desafios da comunicação interpessoal nas relações do
Programa Integração AABB Comunidade

Rosângela Eugenia Gonçalves Nascimento¹

Você aí! Você mesmo, educador do Programa Integração AABB Comunidade! Vamos fazer um pequeno exercício de aquecimento e reflexão como introdução a este texto?

Veja o que você carrega na sua bolsa, mochila ou no próprio bolso, de meios de **comunicação**. Coloque-os aí, se possível, no canto da mesa. Se não der, separe-os mentalmente.

Certamente, a grande maioria separou celular, rádio ou algum outro objeto tecnológico. Não aconteceu isso mesmo? Há uma razão para a escolha desses objetos. Nos dias atuais, qualquer referência à comunicação nos remete ao universo que envolve as tecnologias da informação e as **mídias** eletrônicas.

Perceba que, neste início de conversa, destaquei em negrito duas palavras: **comunicação e mídia**. Já temos aí duas palavras para iniciar nossa reflexão, que será mais fácil e proveitosa se nos apoderarmos do significado desses termos. Existe um campo farto de teorias que dão conta de conceituá-los. Vamos começar com **comunicação**.

Comunicação e mídia

O mundo acadêmico não tem abordagens lineares da comunicação. As diversas conceituações que encontramos no Dicionário de Comunicação de Carlos Alberto Rabaça e Gustavo Guimarães Barbosa (2001) podem ser agrupadas sob duas principais abordagens: 1) comunicação como transmissão de informação de um emissor para um receptor e 2) comunicação como processo de estabelecimento de relações. Proponho juntarmos essas duas abordagens e reconhecer comunicação como transferência de informação, em cujo processo as pessoas estabelecem relações.

Comunicação, portanto, não se refere somente à transmissão verbal, oral ou escrita, explícita e intencional de mensagens. Comunicação é um processo social resultante das variadas possibilidades de expressão do ser humano e de suas necessidades de estabelecer relacionamentos. Comunicação integra múltiplos modos de comportamento, que transcendem a expressão oral e escrita, como o gesto, o olhar, a mímica, o espaço interindividual, e até mesmo o silêncio. Comunicação não é

Comunicação é um processo social resultante das variadas possibilidades de expressão do ser humano e de suas necessidades de estabelecer relacionamentos.

comunicação e mídia

comunicação e comportamento

¹Bacharel em Relações Públicas na Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero e Especialista em Jornalismo Social na PUC-SP. Mestranda em Ciência Política no Programa de Estudos de Pós Graduação em Ciências Sociais na PUC-SP. É educadora social, colabora com projetos sociais e pesquisas e atua no Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC-SP.

apenas o texto, mas também o contexto e inclui todas as possibilidades através das quais as pessoas se relacionam. Nesse sentido, todas as ações ou eventos têm aspectos comunicativos, assim que são percebidos pelo ser humano. Implica, além disso, que tal percepção modifica a informação que o indivíduo já possui, por conseguinte, influencia esse indivíduo.

Nesse processo de relacionamento interpessoal em que trocamos informações com nossos interlocutores, adotamos um conjunto de signos e de regras para sua utilização, que foram estabelecidos coletivamente em convenções tácitas e explícitas. Afinal, se optássemos por signos inteiramente novos e estranhos, não seríamos compreendidos e aceitos em nossa comunidade.

Vamos agora à conceituação do segundo termo destacado no início deste artigo: **mídia**. Neste caso, não existem tantas definições. **Mídia** é derivado do latim *media*, que significa **meio**, o veículo através do qual se transporta a informação no processo de comunicação.

Agora que já temos uma referência conceitual sobre **comunicação e mídia**, vamos voltar ao exercício proposto no início deste artigo e à questão colocada: . "Veja o que você carrega na sua bolsa, mochila ou no próprio bolso, de meios de comunicação".

Além dos objetos tecnológicos de comunicação, como o celular, rádio, etc., que você deve ter separado, carregamos na bolsa, mochila, bolso ou mesmo no próprio corpo, outros tantos objetos como batom, remédio, livro, convite, chaveiro, perfume, dinheiro, documentos, óculos, bijuterias, roupa, calçado, piercing, etc. Todos esses objetos transmitem informações. Estão repletos de signos e simbologias que dizem coisas sobre você, portanto são também mídia, meios de comunicação.

O homem é, na sua essência, um ser que transmite informação o tempo todo. Nosso visual físico, nossa maneira de sentar e andar, nossos gestos e olhares estão carregados de informações que revelam traços individuais de nossa personalidade, nossas preferências, gostos, etc. Por tudo isso, podemos considerar que o ser humano é também uma mídia. Nos processos de comunicação está transmitindo informações o tempo todo, de maneira verbal ou não verbal, sobre si mesmo e sobre a cultura da qual participa.

Podemos afirmar que nossa existência só é possível por meio da comunicação. Ela permeia toda a nossa vida. Em qualquer momento e lugar, onde existir vida humana, existirá comunicação. Negar a comunicação é negar a existência. Todas as realizações humanas se tornaram possíveis graças a essa capacidade que temos de estabelecer relacionamento e compartilhar nosso pensamento com outros sujeitos, através dos processos comunicacionais, em que somos, ao mesmo tempo emissor, mensagem, mídia e receptor de informações.

Comunicação interpessoal e relações de poder

A família é o mais antigo e natural espaço de relação interpessoal, portanto de comunicação. Também é na família que se dão os primeiros traços de relações de poder, pois há os que mandam e os que obedecem. Assim é em qualquer espaço social por onde circula o indivíduo ao longo de sua vida. Todos são marcados por relações de poder, seja a família, igreja, escola, traba-

lho, clube, associações de classe, entre outros. Essas relações de poder são fixadas discursivamente, ou seja, nos processos comunicacionais.

Costuma-se dizer que "é conversando que a gente se entende". Mas é também conversando que a gente se desentende. Muitos conflitos interpessoais acontecem por conta das relações de poder que permeiam os processos comunicacionais e que se presentificam, por exemplo, nos questionamentos aos discursos autoritários que recusam a interlocução.

Embora seja necessário compartilhar do mesmo sistema de signos e de códigos para haver entendimento entre os interlocutores, cada um de nós tem uma maneira singular de interpretar cada informação, decorrente de nossa história de vida e de nosso sistema de referências. Essa é outra situação em que pode haver conflito nos processos de comunicação. Por exemplo, para alguns, a AABB é um clube para a prática do esporte; para o educador, o espaço de trabalho; para o educando, espaço de aprendizado. O mesmo espaço físico e geográfico tem significados diferentes, dependendo do ponto de vista do observador. Esses olhares diferenciados sobre o mesmo objeto (a AABB) estão permeados de relações de poder e podem gerar conflitos comunicacionais.

Há também as situações em que algo que parece óbvio para mim, pode não ser óbvio para você, ou seja, deixamos de explicitar algo, presumindo que o outro já sabe. Situação pior é aquela, porém, em que julgamos arbitrariamente que o outro não pode ou não deve ter acesso a determinadas informações. Nesta última situação, está implícita também a relação de poder, pois estamos decidindo o que o outro pode ou deve saber. Essa é uma forma de exercício do poder muito comum, que consiste no controle da informação.

Na contemporaneidade, temos a nossa disposição uma infinidade de mídias que possibilitam a troca de informações e facilitam o estreitamento das relações interpessoais, como carta, telefone, jornal, revista, rádio, celulares, internet, tv, cinema, teatro, e muitas outras formas de propagação da palavra. As chamadas tecnologias de informação e comunicação (TIC) invadem o nosso cotidiano como um tsunami inundando nossa vida com informações. A comunicação não tem fronteiras nem limites palpáveis, por isso já não se justifica mais dizer "não sei", pois existe muita informação acessível e acessável.

Essas infinitas possibilidades de produção e de circulação da informação, especialmente através das chamadas redes sociais, acabaram exigindo dos detentores do poder mudança nas estratégias de controle da informação. No passado, segurar a informação era uma forma de manter o poder. Atualmente, os detentores do poder inundam o mundo com informação. Se antes a ignorância era produzida pela falta de informação, agora ela pode

relações de poder

controle da informação

redes sociais

ser mantida pelo excesso de informação. Estamos mergulhados em informação, grande parte dela inútil. O desafio é produzir conhecimento útil a partir da informação que está disponível para todos. Para isso, é necessária a competência para escolher o que nos interessa e deixar de lado o que não é útil.

Considera-se que o **homem sem informação** e conhecimento é adestrável, dominado e incombativo. Não podemos, porém, perder de vista que o **homem mal informado** também é manipulável. É necessário desenvolver a criticidade para fazer as escolhas adequadas diante das informações que são despejadas diariamente através dos meios de comunicação. Essa capacidade se desenvolve com a educação. E aqui chegamos ao trabalho dos educadores do AABB Comunidade.

Comunicação e educação no AABB Comunidade

Paulo Freire denuncia que a educação convencional proporcionou conhecimentos que pudessem manter os sujeitos dominados, ingênuos e domesticados, em servidão aos opressores. Para o pensador, permitir ao sujeito a possibilidade de produzir conhecimento com criatividade e autonomia é perigoso para os defensores do poder. Uma educação alienante, nega a vocação de "ser mais", e isso se faz impedindo o sujeito das possibilidades de comunicação, ou seja, de interagir livremente com outros sujeitos e de, com eles, compartilhar certezas e dúvidas.

Paulo Freire (1987, p. 13), enfaticamente, defendeu para o seu ideal de educação que "ninguém liberta ninguém e ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão". E, ainda, que ninguém educa ninguém e ninguém educa a si mesmo, os homens se educam mediatizados pela **comunidade**, pelo mundo. Ou seja, a educação é uma troca em **comunhão**, em conjunto com a **comunidade**. A própria raiz dessas palavras em negrito mostra a relação estreita com a **comunicação**. O "ser mais" não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas em comunhão, na solidariedade. O "ser mais" que venha do individualismo conduz o sujeito ao egoísmo, isso o torna o "ser menos".

Os conflitos são constitutivos de toda relação interpessoal. Mas isso não significa que a comunicação é improvável, como afirmam alguns autores. Nas atividades desenvolvidas no AABB Comunidade, certamente surgem o tempo todo situações de conflitos comunicacionais. O educador pode aproveitar esses eventos para discutir a necessidade da tolerância, do saber ouvir, a importância de perguntar e ficar atento à resposta. E junto com o grupo deve construir regras coletivas de convivência para minimizar os conflitos comunicacionais e promover o diálogo. Já, com relação à manipulação de informações, o educador pode trazer para debate um mesmo fato que foi tratado de forma diversa por diferentes jornais e revistas e, a partir daí, mostrar que a forma de divulgação de um fato objetivo, atende interesses subjetivos dos donos dos meios de comunicação, etc. Há muitos sites na internet que discutem essas questões.

"No principio era o verbo" é uma expressão bíblica que está no Gênesis. O verbete "verbo", do latim verbum, significa palavra. Podemos então interpretar como "No princípio era a palavra", e a partir dela se fez o mundo. A palavra tem o poder gerador e transformador e é com essa concepção que a palavra é trabalhada na pedagogia de Paulo Freire. A comunicação é uma arena onde se

degladiam forças, muitas vezes antagônicas. Mais do que isso, porém, a comunicação é o espaço da palavra, do encontro, da solidariedade e da partilha. Para participar, basta abrir os olhos, os ouvidos e o coração.

espaço
da
palavra

Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RABAÇA, Carlos Alberto & BARBOSA, Gustavo. *Dicionário de Comunicação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2001

Questões para reflexão em grupo



1. Descreva como foi fazer o exercício sugerido no início do artigo?

2. Como se desenvolvem as relações interpessoais na AAB?

Educação Continuada a Distância
Módulo C-2010

Ficha de Inscrição

LISTA DE PRESENÇA E PARTICIPAÇÃO NOS GRUPOS DE ESTUDO

Formação Continuada a Distância para Educadores do Programa Integração AABB Comunidade

Datas de Realização dos Estudos do **Módulo C-2010** _____

Cidade: _____ Estado: _____

Coordenador(a): _____

Fone da AABB: (0____)- _____

E-mail da AABB: _____

Nome Completo (em letra de forma e sem abreviar)

e-mail:

Fone com DDD:

Assinatura:

Endereço completo: (Rua, número, bairro e CEP)

Nome Completo (em letra de forma e sem abreviar)

e-mail:

Fone com DDD:

Assinatura:

Endereço completo: (Rua, número, bairro e CEP)

Nome Completo (em letra de forma e sem abreviar)

e-mail:

Fone com DDD:

Assinatura:

Endereço completo: (Rua, número, bairro e CEP)

Nome Completo (em letra de forma e sem abreviar)

e-mail:

Fone com DDD:

Assinatura:

Endereço completo: (Rua, número, bairro e CEP)

Nome Completo (em letra de forma e sem abreviar)

e-mail:

Fone com DDD:

Assinatura:

Endereço completo: (Rua, número, bairro e CEP)