



Educação Integral: **Experiências que transformam** subsídios para reflexão



Educação Integral: Experiências que transformam

subsídios para reflexão



Iniciativa

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL

Vice-presidente

Antonio Jacinto Matias

Superintendente

Valéria Veiga Riccomini

Gerente

Isabel Cristina Santana

Coordenadora do Projeto

Dianne Cristine Rodrigues de Melo

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

Representante no Brasil

Gary Stahl

Representante adjunta do UNICEF no Brasil

Antonella Scolamiero

Coordenadora do Programa de Educação

Maria de Salete Silva

Oficial do Programa de Educação

Júlia Ribeiro

Coordenação Técnica

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec

Presidente do Conselho de Administração

Maria Alice Setubal

Superintendente

Anna Helena Altenfelder

Coordenação Técnica

Maria Amabile Mansutti

Coordenação Projeto Prêmio Itaú-Unicef

Nazira Arbache

Autores

Ana Lúcia Braga
Celso Favaretto
Eliana Almeida
Fabio D'Angelo
Ieda de Castro
Lino de Macedo
Nelson Pretto
Rafael Stemberg
Regina Novaes
Rosamélia Ferreira Guimarães
Rui Rodrigues Aguiar

Coordenação de Publicação

Ana Cecília Chaves Arruda
Izabel Brunsizian
Marcelo Bragato Pardini

Edição

Alex Criado

Projeto Gráfico

Kalima Editores

Diagramação e revisão

Kalima Editores



Apresentação

Esta publicação tem como referência o processo de formação desenvolvido ao longo de 2012, no âmbito do Prêmio Itaú-Unicef. Criado em 1995, o Prêmio é uma iniciativa da Fundação Itaú Social e do Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef) e visa reconhecer e fomentar projetos de organizações da sociedade civil que atuam, articuladas com as políticas públicas, para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. A coordenação técnica do Prêmio é feita pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

Em 2012, as ações formativas buscaram formar os educadores sociais das ONGs inscritas na 9ª edição do Prêmio Itaú-Unicef. Estas ações são sempre intensificadas no segundo ano de cada edição, que tem duração de dois anos. Todo o processo de formação desenvolvido ao longo de 2012 também teve como premissa favorecer a articulação de uma ampla rede de troca de conhecimentos e experiências entre as organizações sociais. Foram utilizadas tanto estratégias a distância como presenciais, sempre articuladas entre si. Em relação aos cursos a distância, foram organizadas 34 turmas ao longo do ano, atendendo aproximadamente 1.650 participantes.

No dia 3 de agosto de 2012, foi realizado em São Paulo um Seminário Nacional, com o tema: "Educação Integral: Experiências que transformam". Estiveram presentes cerca de 600 participantes dos mais diferentes pontos do Brasil. O filósofo e pesquisador da USP, Celso Favaretto, ministrou a palestra de

abertura “Transformação em processo”, seguida de um rico debate. O artigo que orientou a palestra, bem como a síntese do diálogo com o público, encontram-se nesta publicação.

Também estão aqui as apresentações e os debates das três Salas Temáticas realizadas durante o Seminário Nacional. O Prêmio Itaú-Unicef tem evidenciado o rico e diversificado trabalho desenvolvido pela sociedade civil, tendo a Educação Integral como referência. Com o objetivo de refletir sobre essa prática, as Salas Temáticas abordaram três questões fundamentais: a proteção social, a juventude e a inserção de novos saberes na prática educativa.

O processo de formação teve prosseguimento e, nos meses de outubro e novembro de 2012, foram realizados cinco Encontros Regionais de Educadores nas cidades de Belém (PA), São Paulo (SP), Belo Horizonte (MG), Fortaleza (CE) e Porto Alegre (RS). Cada um dos Encontros abordou um tema relevante para o contexto regional e em sintonia com a temática da 9ª edição do Prêmio Itaú-Unicef: Educação Integral: experiências que transformam.

Agora, os debates e reflexões estão aqui, disponíveis a todos os interessados, sejam eles educadores sociais, famílias, técnicos, gestores públicos, lideranças comunitárias, pesquisadores e acadêmicos. Enfim, profissionais que constroem diferentes estratégias e desenvolvem metodologias criativas para ampliar as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento integral de nossas crianças, nossos adolescentes e jovens.

O saber compartilhado permite a construção coletiva de soluções mais criativas e eficazes, na perspectiva de combater as desigualdades sociais e favorecer o pleno desenvolvimento humano em nosso país. Esta publicação pretende contribuir com esse processo, que ainda tem enormes, mas estimulantes, desafios pela frente.

Boa leitura!

Sumário

Seminário Nacional Educação Integral: Experiências que transformam



Institucional

Maria Alice Setubal	11
Maria de Salete Silva	15
Valéria Veiga Riccomini	17

Transformação em processo	19
Celso Favaretto	

Educação e Proteção Social	42
Ieda de Castro • Rui Rodrigues Aguiar	

Educação e Novos Saberes	65
Ana Lúcia Braga • Nelson Pretto	

Educação e Juventude	82
Rafael Stemberg • Regina Novaes	

Encontros Regionais de Educadores

Porto Alegre	110
Educação e Proteção Social: trabalho social com famílias • Rosamélia Ferreira Guimarães	

Belém	127
A garantia de direitos da infância e da adolescência: uma realidade possível • Eliana Almeida	

Belo Horizonte	140
Educação e Novos Saberes • Nelson Pretto	

Fortaleza	156
Esporte Educacional: jogar para aprender ou aprender para jogar? • Fabio D'Angelo	

São Paulo	170
Educação Integral: uma proposta para o nosso tempo • Lino de Macedo	



Síntese e reflexão	185
---------------------------------	-----

FOTO: GUALTHER NAVES CORREA



Projeto Ampliando Horizontes – Instituto de Desenvolvimento Local
Integrado Casa do Jardim (MG)



Seminário Nacional Educação Integral: Experiências que transformam

Institucional

Maria Alice Setubal

Maria de Salete Silva

Valéria Veiga Riccomini

Transformação em processo

Celso Favaretto

Educação e Proteção Social

Ieda de Castro e Rui Rodrigues Aguiar

Educação e Novos Saberes

Ana Lúcia Braga e Nelson Pretto

Educação e Juventude

Rafael Stemberg e Regina Novaes



Introdução

Maria Alice Setubal
Presidente do Cenpec

Desde 1995, a Fundação Itaú Social, o Unicef e o Cenpec pensam na relação entre escola e ONGs.

Como trazer a escola para mais perto da comunidade? Este sempre foi um dos nossos grandes desafios. E o amadurecimento dessa reflexão permitiu chegarmos em 2012, pensando o Prêmio Itaú-Unicef em uma perspectiva de Educação Integral.

O Seminário apresenta o tema, fruto do estudo das diferentes experiências no país. Neste sentido, é importante levarmos em conta que a Educação Integral está hoje na pauta das políticas públicas de educação. Está na legislação, fez parte das conferências nacionais de educação, em 2011. Faz parte da política desenvolvida pelo MEC, na medida em que o Programa “Mais Educação” ocupou maior espaço dentro do ministério, o que alavancou várias experiências pelo país afora.

O fato de hoje a Educação Integral ser uma política pública nos dá uma responsabilidade maior nessa reflexão. E por que a Educação Integral é importante? Parece óbvio. Sem dúvida, quando pensamos no Brasil, em termos dos resultados de aprendizagem, uma das primeiras conclusões é o pouco tempo de aula na escola.

Mas o mais importante na Educação Integral é que ela está relacionada, sim, com a ampliação da jornada escolar, mas é muito mais do que isso. É pensar a criança, o adolescente, na sua totalidade e na sua integridade, pensar os aspectos físicos, cognitivos, afetivos, emocionais.

É mais complexo do que pensar apenas a questão da jornada escolar, ainda que essa ampliação seja bastante necessária. Com quatro horas de aulas podemos fazer muito pouco, em virtude de tantas defasagens que temos na nossa educação e com os nossos alunos.

Não existe um modelo único de Educação Integral, não existe uma padronização. O primeiro grande desafio, portanto, é pensar quais são os novos arranjos que dão conta de vencer os dilemas do século XXI. Outro grande desafio é fazer que a Educação Integral seja uma grande ferramenta para superar as enormes desigualdades sociais que ainda temos no Brasil e na educação.

A Educação Integral não vai resolver todos os problemas do país, mas é um forte instrumento para que possamos, de um lado, pensar novos arranjos da educação e, de outro, enfrentar as desigualdades sociais. Ou seja, é preciso pensar como a Educação Integral pode atingir as escolas e as áreas de maior vulnerabilidade social.

Existem três aspectos para repensarmos a aprendizagem dentro de um parâmetro de Educação Integral. O primeiro deles é questionar como a aprendizagem está potencializando o espírito investigativo das nossas crianças.

Pensar nos desafios do mundo contemporâneo é pensar como nossas crianças estão aprendendo a buscar novos conhecimentos, aprendendo a fazer perguntas, a fazer análises, a selecionar criticamente os conhecimentos disponíveis. É pensar como a educação está favorecendo um espírito verdadeiramente científico, que é o espírito de levantar hipóteses, testar hipóteses e registrar essas hipóteses.

O segundo aspecto é considerar as novas tecnologias. Não podemos hoje pensar uma Educação Integral que vai envolver diferentes arranjos da escola, diferentes espaços da comuni-

dade, ampliação da jornada escolar, sem levar em conta as novas tecnologias.

As novas tecnologias em si não resolvem as grandes questões da educação. Mas é preciso inseri-las, tanto para os alunos, quanto para os professores. Para os alunos buscarem novos conhecimentos e para os professores desenvolverem um trabalho mais colaborativo e de maior autoria. Também para que os educadores tenham maior proximidade com seus alunos, na medida em que essas tecnologias têm uma forte relação, não só com os adolescentes, mas com as crianças também.

E o terceiro aspecto é a participação cidadã. Temos tantos textos que falam da ruptura do tecido social, que é preciso pensar a fragmentação das relações sociais, as questões de pertencimento, de identidade. Temos grande dificuldade de nos sentirmos respeitados, de nos sentirmos reconhecidos.

Trabalhar a Educação Integral é também trabalhar essa questão da participação cidadã, da diversidade cultural, do pertencimento, da relação com a comunidade, tanto no nível subjetivo, quanto no âmbito coletivo.

O Prêmio Itaú-Unicef é dirigido às ONGs, que fazem parte da sociedade civil. E como é a relação da sociedade civil com as políticas públicas? O que estamos fazendo com as nossas crianças, com os nossos jovens, para que eles tenham uma atitude diferente como cidadãos? De, por exemplo, exigir que os políticos tenham mais ética e maior compromisso com a igualdade social.

É preciso pensar como introduzir esses aspectos no currículo, nas atividades com as ONGs. Enfim, na reflexão que permita conceber uma Educação Integral de forma articulada. E, no nosso trabalho cotidiano, pensar como podemos contribuir para enfrentar esses desafios.

A Educação Integral não vai resolver tudo, mas é um passo muito importante para tornarmos a educação, realmente, de qualidade para todas as nossas crianças e os nossos jovens.



Introdução

Maria de Salete Silva
Coordenadora do Programa
de Educação do Unicef no Brasil

Muito simbolicamente, o Prêmio Itaú-Unicef tem a idade de um adolescente, 18 anos. E sabemos como é desafiador e, ao mesmo tempo, rico conviver com quem tem 18 anos de idade.

Para o Unicef, este Seminário tem um foco fundamental, que é refletir sobre a Educação Integral a partir da garantia dos direitos para todas e para cada uma das crianças e dos adolescentes no Brasil.

O próprio termo Educação Integral impede uma visão que divida esses direitos. Entender e ter clareza da integralidade e da indivisibilidade dos direitos traz para a Educação Integral um olhar que é completamente enriquecedor.

Quando falamos de Educação Integral, a primeira coisa que vem à cabeça é escola de tempo integral. No entanto, ao observar a vida da criança, o dia a dia da criança e do adolescente, percebe-se que Educação Integral é muito mais daquilo que acontece na sala de aula. A Educação Integral não prescinde da sala de aula, mas extrapola os limites dela. Extrapola e integra a ação da família, a convivência da criança na comunidade.

Muitas vezes, nas políticas públicas, dividimos a criança por serviço: o corpo fica para a saúde cuidar; a cabeça e seu conhecimento, para a educação. Se ela tiver alguma deficiência, caberá, então, à assistência social. Se a família tiver algum pro-

blema, também ficará com a assistência social. Tudo isso, como se fosse possível dividir a vida da criança em compartimentos.

Um dos maiores desafios na discussão sobre a Educação Integral é entender que não podemos colocar nos ombros da criança a responsabilidade de integrar o que as políticas públicas oferecem a ela. Temos a obrigação de fazer da Educação Integral um valor que perpasse as políticas públicas. E que ajude, de fato, a superar as graves desigualdades sociais existentes no Brasil, que envolvem a imensa maioria das crianças.

As crianças brasileiras são mais pobres do que os adultos. O percentual de crianças pobres é maior do que o percentual de adultos pobres. E não estamos nos referindo somente à pobreza da renda, mas ao acesso à educação, à permanência na escola, à aprendizagem, à conclusão na idade certa. Enfim, um conjunto de elementos que compõe o que entendemos como garantia do direito à educação de qualidade para todas as crianças no Brasil.

Esse é um desafio aqui enfrentado, mas a discussão não termina neste Seminário. É necessário que continue. E continue onde as crianças estão, onde os professores estão, onde as pessoas que trabalham no programa de erradicação do trabalho infantil, ou no atendimento à criança com deficiência, estão. Que todos pensem na Educação Integral como responsabilidade da sociedade brasileira.

Esta, talvez, seja a maior contribuição que cada um pode dar: trazer para o dia a dia a compreensão de que a Educação Integral é inadiável e é muito maior do que aumentar o tempo da criança na escola. Estamos falando de uma articulação de tempos, de espaços, de conteúdos, de convivências e de saberes, que podemos propiciar à criança e ao adolescente brasileiro.

A caminhada adolescente do Prêmio Itaú-Unicef, certamente, nos ajudará a criar a nossa autonomia, como povo que tem, como olhar e como razão de ser, a garantia dos direitos fundamentais para todas as crianças e todos os adolescentes no Brasil.

Introdução

Valéria Veiga Riccomini
Diretora da Fundação Itaú Social

Ao longo de todas as suas edições, o Prêmio Itaú-Unicef vem pautando a Educação Integral como uma estratégia para garantir o direito ao desenvolvimento pleno das crianças e dos adolescentes do nosso país. Essa Educação Integral a que nos referimos pressupõe compreender a formação humana em sua totalidade. Significa pensar em estratégias de formação integral de crianças e jovens que não se restrinjam aos conteúdos e espaços escolares, mas diversifiquem e ampliem as oportunidades de aprendizagem em outros espaços educativos, o acesso e a apropriação de bens culturais.

Essa perspectiva de Educação Integral lida com o conceito de Educação de forma ampliada e abre espaço para o envolvimento e a responsabilidade de toda sociedade na formação das novas gerações. Nos últimos anos, temos visto iniciativas que, articuladas com políticas públicas estruturadas, visam a garantir às crianças não só mais tempo escolar, como também maiores diversificação e qualidade da exposição aos processos educacionais, à aprendizagem. Aprendizagem esta que possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para o exercício pleno da cidadania. É essa a perspectiva que alimenta nossas ações e nossos programas, tendo em vista o direito humano ao desenvolvimento pleno.

Aqueles que acompanham as ações de formação de educadores no contexto do Prêmio Itaú-Unicef podem perceber o quanto, na sociedade brasileira, a temática da Educação Integral tem evoluído, colocando-se, inclusive, como meta no Plano Nacional de Educação.

Para as instituições pioneiras nessa área educacional, a responsabilidade agora, com o tema consolidado, é ainda maior. O compromisso da Fundação Itaú Social continua sendo o de contribuir efetivamente com o avanço das políticas públicas de Educação Integral em nosso país.

Os conteúdos organizados neste Seminário fizeram parte das diversificadas estratégias de formação oferecidas às ONGs inscritas na 9ª edição do Prêmio Itaú-Unicef. Nos cursos a distância, salas de debates, Seminário e nos encontros presenciais de formação, tivemos a oportunidade de conhecer algumas experiências de Educação Integral. Elas nos mostram que o poder público, a sociedade civil organizada e a iniciativa privada têm se mobilizado em diversos projetos e apontado possibilidades inovadoras para a educação das novas gerações.

Compartilhamos essas experiências com vocês e esperamos, com este Seminário, fortalecer o debate acerca das propostas de Educação Integral para crianças e adolescentes do nosso país.

Transformação em processo

Celso Favaretto



FOTO: IVO SOARES TRINDADE

Projeto Viver e Crescer – Centro Educacional Reboúças (SP)

Celso Favaretto

Doutor em Filosofia pela USP, professor e pesquisador da Faculdade de Educação da USP.

Transformação em processo

Celso Favaretto

O título que me foi proposto para este Seminário supõe que se esclareça antes de tudo o significado da nossa atualidade, entendida como tempo em transformação. De modo geral, a atualidade é designada pelo termo ‘contemporaneidade’, que alude frequentemente a uma suposta época contemporânea, entendida também como pós-moderna. E, com isso, se estaria afirmando que esta é simplesmente uma época posterior à moderna, que a sucederia e mesmo a ultrapassaria. Não é, entretanto, esse o sentido que nos interessa nesta fala, pois a nossa atualidade, esse agora, afirma um tempo sempre presente, extenso e, inclusive, marcado fundamentalmente pela obscuridade. E é exatamente a sua obscuridade, lembra Giorgio Agambem, que caracteriza o contemporâneo – um tempo crítico que só pode ser surpreendido em relação a outros tempos, que por sua vez também foram contemporâneos. Assim, hoje só podemos falar em contemporâneo em relação ao que foi moderno, ou que ainda é moderno. A contemporaneidade é, assim, simultânea à modernidade.

Michel Foucault, na sua peculiar análise do texto de Kant, “O que é esclarecimento?” (“O que é iluminismo?”), detecta de modo surpreendente a questão da atualidade. Diz ele: “O que se passa hoje? O que se passa agora? E o que é este ‘agora’ no interior do qual nós somos uns e outros; e o que define o momento onde eu escrevo?”.¹ E continua: “Qual é minha atualidade? Qual o sentido desta atualidade? E o que faço quando

1 cf. FOUCAULT, M. *O que são as Luzes?*. In: _____. *Ditos e escritos*. v. III. Trad. Elisa Monteiro, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 341 e ss.

falo desta atualidade? É nisto, parece, em que consiste esta interrogação nova sobre a modernidade”. Ora, esta “interrogação nova”, esta interrogação, esta criticidade do pensamento, da arte, da cultura, da educação, “sobre sua própria atualidade”, sobre “o campo atual das experiências possíveis” distingue-se da novidade moderna, da atitude moderna, do trabalho moderno. Por atitude, Foucault entende “um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa”² – a nossa tarefa, de escavar a obscuridade da cena contemporânea.

Essa atitude é fundamental e tem de ser objeto de um trabalho de rememoração, de elaboração analítica, porque só assim se pode identificar o que é e o que não é simplesmente precário, passageiro, que só tem caráter de evento, tendo em vista pesquisar as possibilidades do que é permanente no movimento contínuo de transformação. Esta é a outra parte da modernidade, que, apesar dos discursos que sempre a valorizam, é suplantada pela atitude que põe em relevo a efemeridade das experiências e dos valores como compondo a totalidade do que se entende por moderno. Nessa relação tensa entre efêmero, precário e permanente estaria “a crítica permanente de nosso ser histórico” e, portanto, a atualidade das Luzes, diz Foucault.

Essa reflexão, a pergunta sobre o que define a nossa atualidade, retira a ideia de contemporâneo da proposição de “uma certa época do mundo”, mas também da “busca [em] compreender o presente a partir de uma totalidade fixada no passado ou de uma realização futura”. O que é visado nesta reflexão é a busca por uma diferença: qual é a diferença que este tem-



FOTO: LUCIANA DE FRANCESCO

Projeto A Força da Cor – Associação Cristã de Moços de São Paulo (SP)

² cf. FOUCAULT, M.,
Id. ib

po, o contemporâneo, introduz hoje em relação ao passado, especialmente ao passado moderno?

Ora, é uma modalidade de análise ou, mais propriamente, uma espécie de elaboração, semelhante à psicanalítica, que pode responder a essa pergunta. Essa atitude tem no seu centro “a obstinação de imaginar” o presente, para realizar o desregramento do mesmo, para deslocá-lo, para captar o eterno no transitório, para acentuar a duração: “A modernidade [...] é um exercício em que a extrema atenção para com o real é confrontada com a prática de uma liberdade que, simultaneamente, respeita esse real e o viola”. Trata-se, portanto, da afirmação do poder transformador dos dispositivos modernos, comprometidos com a produção do novo e com a efetuação de rupturas; em imaginar outra coisa que confira consistência ao presente, assim resolvendo o conflito

entre o transitório e o eterno. O heroísmo do homem moderno, no pensamento, na cultura, na arte, na educação, nas atitudes e nos comportamentos, está exatamente nisto: “tomar a si mesmo como objeto de uma elaboração complexa e dura”. Uma ética, uma estética presidem às invenções desse tempo das promessas e do entusiasmo histórico.

Dois conceitos são fundamentais para se entenderem as transformações modernas que estão sendo levadas aos seus limites expressivos nas transformações contemporâneas: de um lado, o deslocamento de fronteiras conceituais e históricas – nos conhecimentos, na cultura, no saber; no ensino e na pesquisa; de outro, a indeterminação da experiência, melhor dizendo, o caráter insuportável da experiência contemporânea. A incidência dessas transformações no saber, especialmente as provocadas pela tecnociência e pelas redes de comunicação, corresponde

FOTO: ALLAN BASTOS



Projeto Ações Culturais para Povos Rurais – Projeto Verde Vida (CE)

ao desgaste das delimitações tradicionais de áreas de conhecimento e da cultura e à perda da unidade da experiência. De fato, nota-se que na situação pós-moderna, o saber deixa de ser magnetizado por uma Ideia; desenvolve-se por uma dinâmica interna assimilando o acaso e, por novas mediações, transforma-se muitas vezes em instrumento de circulação mercantil e poder.

O insuportável dos deslocamentos provém do fato de que os valores de consenso buscados na modernidade tornaram-se em grande parte obsoletos com o desmoronamento dos grandes discursos de legitimação. De modo que, como diz Jean-François Lyotard, estaríamos hoje assistindo a uma transformação profunda dos referenciais e sistemas; especialmente da razão instituída ou que se institui continuamente no esforço de restaurar e recompor identidades – conforme aparece nos discursos que afirmam o social, o político, o sujeito, a arte etc. –, exatamente para não se enfrentarem a indeterminação contemporânea, a heterogeneidade de saberes, de práticas e experiências. As implicações de tudo isso são muito grandes, afetando o mundo do trabalho, do saber, da cultura, as práticas, a sensibilidade contemporânea, dadas as transformações que atingem as formações modernas, como a individualidade, a família, o ordenamento jurídico do Estado, a lógica cultural e as ilusões de livre escolha e de livre afirmação dos interesses do capitalismo.

A globalização, a aliança entre o capital e a tecnociência, a importância cada vez maior da informação, a convivência de três espaços – o geográfico, o socioambiental e o virtual –, o biopoder como administração dos indivíduos e das massas, gestão dos corpos e das populações, configuram um grande dispositivo de dominação. É preciso, é imperioso, assim, tentar compreender essas transformações, sem dramas, mas sem negligenciá-las. O termo ‘pós-moderno’, apesar de inadequado, serve para designar qualquer coisa dessas transformações; pelo menos a atmosfera, a inquietação, os traços que misturam empenho de leveza, falta de entusiasmo, dúvida e ironia que marcam os discursos po-

líticos, éticos, estéticos, destes tempos pós-utópicos, desta nossa atualidade.

Desde que se tome como fato a visada da multiplicidade em todos os campos do saber, das práticas e dos comportamentos, a questão contemporânea pode ser assim entendida: afirmar a multiplicidade como potência da experiência contemporânea não significa simplesmente afirmar uma multiplicação indefinida de experiências e valores. A multiplicidade é relevante quando valoriza o que se passa “entre”, o que se elabora não na continuidade e totalidade (isto é, segundo um ponto de vista), mas na “transversal”, na associação de signos heterogêneos. Mas isto não implica um simples elogio da fragmentação, pois esta pode estar postulando uma realidade já existente (que se apresenta fragmentariamente) ou um conjunto ainda por vir – o que retira a violência dos fragmentos e suas relações, que são inteiramente diferentes e irredutíveis à unidade. Pois fragmento aqui quer dizer signo, que já implica a heterogeneidade como relação.³ Assim, não há multiplicidade; unidade e multiplicidade são componentes de um único movimento que tenta dar conta do estado atual (aleatório, flutuante) das coisas, para o qual não há uma linguagem adequada. A visada da multiplicidade é desterritorializante (dos territórios sociais, das identidades coletivas, dos sistemas de valor tradicionais), desterritorializadora daquele tipo de demanda de unidade que é reativa, que apenas visa à recomposição de esquemas e modelos funcionalmente similares aos criticados pelas ciências, técnicas e artes da modernidade, mobilizando frequentemente a reterritorialização subjetiva do conservadorismo.⁴

O sentimento muito difundido de que hoje patina-se no indeterminado manifesta-se, atualmente, ou em adesão ir-restrita – tal como a que é manifestada na expressão “livre, leve e solto” –, ou, em conservadores, progressistas e apocalípticos, através de expressões como: desencanto, desilusão, vazio de ideias, melancolia, niilismo, barbárie. São expressões que não alcançam os paradoxos, as ambiguidades e as conse-

3 DELEUZE, G. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987, pp. 22 e 122.

4 GUATTARI, F. *Impasse pós-moderno e transição pós-mídia*. *Folha de S. Paulo*. 23/04/1986, Folhetim, p. 4.

quências da modernidade. Longe, entretanto, dessas visões taxativas e apressadas, fora desse lamento, dessa nostalgia das promessas da modernidade, ou do puro entusiasmo, cumpre constatar, como diz Eduardo Prado Coelho, que



FOTO: GUALTHER NAVES CORREA

Projeto Ampliando Horizontes – Instituto de Desenvolvimento Local Integrado Casa do Jardim (MG)

através do próprio desastre, nessa perda dos astros reguladores que todo desastre é, [que] alguma coisa se move [e] que, se nos incitarmos a seguir o fio tênue desse movimento, nos poderá conceder um pouco de alegria e deslumbramento [...]. Poder-se-á suspeitar que, quando se fala em “vazio de Ideias”, o que se lamenta é [que] não existem hoje ideias que *salvem*, nem ideias que *fundamentem*, [que] nenhuma ideia nos assegura a *salvação*, nenhuma ideia é portadora de *uma verdade que salve*, nenhuma ideia nos dispensa de sermos nós próprios a criarmos o *nosso modelo e itinerário de salvação*. E ainda: [que] nenhuma ideia é suficientemente forte para *fundamentar* uma prática, para funcionar como ciência rigorosa da *práxis*. Sem astros que nos guiem, sem uma ciência da navegação que apenas seja preciso *aplicar*, avançamos agora num mar de surpresas e incertezas. [...] Contudo, o panorama das ideias contemporâneas é feito de múltiplos acontecimentos interessantes. Se não procurarmos ideias que salvem ou fundamentem; mas, sim, a proliferação de teses, conceitos, redes, deslocamentos, sobreposições, derivas e invenções, deparamos com uma paisagem desconhecida que é preciso configurar e decifrar.⁵

Estes são o desafio e a tarefa contemporânea: configurar e decifrar uma paisagem desconhecida, indeterminada, o que exige

5 COELHO, E. P. Para comer a sopa até o fim. *Jornal do Brasil*. 03/03/1991, Ideias/Ensaios, p. 4.

não a aplicação de um modelo ou sistema legitimados, inclusive os dispositivos articulados pela modernidade, mas o mergulho no heteróclito e na diferença, aí procurando inventar um ponto estratégico para fazer face à indeterminação. Entender, por exemplo, o conhecimento como processo, como devir que tem as propriedades do acontecimento, cujas regras e categorias não são dadas, mas se estabelecem na produção das relações. Defrontar-se com o desconhecido é reconhecer nos acontecimentos, como diz Gilles Deleuze, “não exatamente o que acontece, mas alguma coisa *no* que acontece”, de modo que o saber aparece como um “espaço de encontro com os signos, espaço em que os pontos relevantes se retomam uns nos outros, estruturando e modificando relações entre os signos instituídos”.⁶ Assim, esta concepção estratégica de saber faz o conhecimento proceder das relações de força num campo, em que ele surge

como algo da ordem da invenção, de modo que o importante é o conhecimento como produção que resulta da tensão de forças múltiplas e heterogêneas num campo de ações. O que é sempre preciso – no pensamento, na sensibilidade e nos modos da enunciação – são a escolha, a seleção e a gradação da intensidade das forças em jogo.

Esta concepção não consensual de conhecimento, de saber e da cultura corresponde ao campo

aberto da experiência contemporânea, resistente à visão de totalidade, o que é responsável pelo pânico generalizado que a desterritorialização provoca, seja porque dificulta a elaboração de projetos, seja porque evidencia a irrisão das ações individuais. Assim, compreendem-se a ênfase e a insistência, principalmente dos dispositivos de informação e comunicação e, para fins conservadores, a ênfase na restauração da unidade perdida – o que aparece, por exemplo, na insistência nostálgica-

FOTO: CARLOS PINOTTI



Projeto Aprender com Alegria – Associação Obras Sociais da Paróquia de Moju (PA)

6 DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1974, p. 152 e *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 54.

ca para com o resgate do passado, entendido frequentemente não como elaboração do que no passado foi um trabalho de ruptura, mas apenas como retorno às promessas, aos ideais e às utopias modernas. Sob a rubrica, muito reiterada, do resgate, que é preciso resgatar isto ou aquilo, ouve-se a voz da totalidade, como se fosse possível repetir a historicidade dos projetos de ruptura e proposição do novo. Mas é claro que é preciso, sim, reiterar, recodificar, reinscrever a modernidade, para iluminar o presente inconsistente através daquilo que no passado cumpriu-se ou foi esquecido ou foi reprimido; melhor ainda, obscurecido pela própria força dos projetos.

Observe-se, por exemplo, como tal atitude, como a ideia de resgate, manifesta-se no campo educacional. Apesar das experimentações e iniciativas há bastante tempo em desenvolvimento entre nós – de ordem teórica, técnica, de processos e procedimentos, de organização de sistemas etc. –, é um campo que ainda mantém uma distância acentuada entre discursos modernizantes e práticas modernizadoras, entre desejos de atualidade e persistência de modelos que conflituam com a heterogeneidade cultural. No fundo, continua a valer o pressuposto de que a educação visa a realizar um programa de reunificação da experiência, por exigência do dever de formação e necessidade de cumprir objetivos e produzir ações com o mínimo de consenso – o que frequentemente nega o devir.

Embora saibam os educadores que as práticas educativas exigem hoje a coexistência de múltiplas referências teóricas, culturais, sociais e políticas, que é impossível fechar os olhos para as transformações de toda ordem, especialmente aquelas provocadas pela tecnociência – transformações da consciência da sensibilidade, dos afetos e comportamentos que repercutem na teoria e nas práticas educacionais –, parece que eles (nós), os educadores, ainda sonham com uma espécie de unidade sociocultural moderna, na qual “todos os elementos da vida cotidiana e do pensamento encontrariam um lugar como em um todo orgânico”,⁷ tendo em vista a tão propalada “formação integral” dos educandos.

7 LYOTARD, J. F. *O pós-moderno explicado às crianças*. Trad. Tereza Coelho, Lisboa: Dom Quixote, 1987, p. 15.

Simultaneamente, para se configurar a “paisagem desconhecida” e as transformações em curso, também é preciso levar em conta, no campo político, o abrandamento das opções radicais, o fim das utopias e do tempo das revoluções e uma perda do entusiasmo político. Também, filosoficamente, é preciso destacar a oposição entre os que postulam um retorno ao discurso da verdade e os que apostam na pluralidade dos jogos de verdade. E é preciso falar ainda de um certo desinvestimento do social, em grande parte devido à importância desmesurada que assumiram os sistemas de comunicação de massa, a telemática e a informática na determinação dos valores e comportamentos sociais; é preciso falar ainda do interesse crescente pela ciência, pelas pesquisas físicas, biológicas etc. e pelas metáforas dela derivadas, de grande repercussão pública e nas crenças (os buracos negros, a teoria das catástrofes, os objetos fractais etc.); falar do significado da voga da psicanálise, da generalização da arte; do retorno do discurso da ética e da religião (inclusive da sua metamorfose em esoterismos, misticismos, ritualismos).

No fundo, tudo nos remete, de um lado, ao esforço em restabelecer um plano de “formulações universalizáveis, isto é, de uma racionalidade que se considera apta a definir regras universais do bom e do justo”; de outro, “uma tendência para restringir a validade universal destes modelos em nome da pluralidade ilimitada das experiências”,⁸ ressaltando o “sujeito fractal, fragmentado, que se agita na interface de uma multiplicidade de redes”.⁹ Suportar o incomensurável, suportar a relatividade essencial das coisas, olhar de frente a ausência de um juiz supremo: estes são os desafios dessa nossa condição.

Assim, estas considerações põem em relevo, repetimos, a necessidade de se pensar a educação no horizonte das transformações contemporâneas, da crítica das ilusões da modernidade e da necessidade de se proceder à reorientação dos seus pressupostos – o que implica pensar o deslocamento do sujeito, a produção de novas subjetividades, as mudanças no saber e no ensino, a descrença dos sistemas de justificação

8 COELHO, E. P. Para comer a sopa até o fim. *Jornal do Brasil*. 03/03/1991, Ideias/Ensaios, p. 4.

9 JEUDY, H. P. *Ardis da comunicação*. Trad. bras, Rio de Janeiro: Imago, 1990,

morais, políticos, estéticos e educacionais e as mudanças dos comportamentos. Trata-se, mais precisamente, de se reconsiderar a fundamental ideia de *formação* e de reexaminar as justificativas e os pressupostos da crença nos tradicionais componentes do processo educativo. É disso tudo que se trata quando nos propomos a pensar as questões educativas e culturais sob a perspectiva da nossa atualidade, da qual somos contemporâneos, tendo, contudo, como referência o pensamento iluminista, que ainda é determinante em grande parte do que somos, pensamos e fazemos hoje, ainda que seja insuficiente para dar conta da indeterminação e do insuportável da experiência contemporânea.¹⁰

Pode-se perguntar por que a educação resiste, apesar dos grandes esforços e propostas em desenvolvimento, repetimos, a tomar as experimentações que criticam as pretensões totalizadoras, implícitas na ideia de formação, como sua própria realidade. Não seria porque a ideia de formação mantém vínculos profundos com a ideia de natureza homogênea, auto-consistente? Pois não é visível que, na educação, enquanto multiplicam-se discursos e ações que enfatizam a especificidade da vida infantil, a experiência mutável dos jovens, o caráter efêmero das vivências cotidianas, a habilidade dos valores, ao mesmo tempo insiste-se na necessidade do consenso para a formação? E, assim, não estaria havendo um reforço das homogeneidades para validar identidades institucionais?

Sabe-se muito bem hoje que é defrontando-se com o heterogêneo, com o estranho, com o desconhecido, que se pode dar vazão à insatisfação, fundamento de qualquer aprendizagem. Mas, não é passando apressadamente do heterogêneo ao homogêneo, por uma suposta continuidade de experiên-



FOTO: MARIA EIDES FERREIRA SANTOS

Projeto Aproximando Escola Comunidade – Associação de Desenvolvimento Agrícola Comunitária de Lagoa da Boa Vista (BA)

10 cf. FOUCAULT, M. O que são as Luzes?, In: _____. *Ditos & escritos III*, Trad. bras. Elisa Monteiro, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 335; LYOTARD, J.-F., *O pós-moderno*. trad. bras. Ricardo C. Barbosa. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1986, p. XVII.

cia e conhecimento, que se pode ao mesmo tempo acolher o múltiplo e salvar o uno. Todo o problema está na possibilidade e nas maneiras de crianças e jovens apoderarem-se dos signos da experiência para dominar situações e modificar relações vigentes nos signos instituídos. É este o requisito para que se tornem, como diz Deleuze, uma espécie de “egiptólogos”, de modo que, assim, aprender é sempre “considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados”.¹¹

Portanto, a suposição que está na base dessas reflexões provém da necessidade de se pensar o destino atual da concepção de educação como formação espiritual e cultural, gerada no horizonte das proposições iluministas. Sabemos que o espírito das Luzes funda-se no desejo de esclarecimento, cujas fontes são a razão e a experiência, na tentativa de realização da razão no indivíduo e na história, tendo como finalidade a emancipação. Autonomia, liberdade, emancipação e felicidade viriam da aposta na laicidade do conhecimento, na des-

sacralização dos valores religiosos e da crítica de todo tipo de preconceito. Esse espírito supõe a consideração fundamental da perfectibilidade do espírito, da unidade do gênero humano, da universalidade dos valores e do aprimoramento infinito do homem e do mundo.

Nessa perspectiva, moral e política, a formação “é aquilo que deve conduzir a natureza humana à plenitude de seu desenvolvimento, à conjunção de suas forças sensíveis e racionais, enfim, à união de dignidade moral e felicidade”,¹² pois “é próprio do homem conjugar o mais alto e o mais baixo em sua natureza, e se sua dignidade repousa na severa distinção entre os dois, a felicidade encontra-se na hábil

FOTO: THARSON DAVID LOPES



Projeto Canto das Artes – Associação Amigos da Cultura e do Meio Ambiente (TO)

- 11 **DELEUZE, G. Proust e os signos.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987, p. 4.
- 12 **SUZUKI, M. O belo como imperativo.** In: _____. **SCHILLER, F., A educação estética do homem.** Trad. bras. R. Schwarz e M. Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1990, p. 19.

supressão dessa distinção. A cultura, portanto, que deve levar à concordância, dignidade e felicidade, terá de prover a máxima pureza dos princípios em sua mistura mais íntima”.¹³ Em perspectivas que podem ser excludentes na interpretação e transformação da realidade, a formação visada pela educação reconhece a moral e a estética como domínios racionais, denunciando os limites da racionalidade científica unificadora e totalizante, com a clara intenção de matizar os efeitos, na formação, no indivíduo e na cultura, dos excessos da racionalidade instrumental. A valorização da diversidade vem a par com o que foi caracterizado como “ética da identidade”, voltada para a crítica “dos valores abstratos” da racionalidade instrumental moderna.

Entende-se a dificuldade que temos hoje de afirmar estes pressupostos e torná-los aptos à realização das necessidades educacionais de toda ordem. Pois é na aspiração à perfectibilidade, traço distintivo da espécie humana, capacidade do homem de se tornar melhor e de melhorar o mundo; é neste antropocentrismo do espírito das Luzes que sobressai a importância da concepção, tornada dispositivo cultural-pedagógico, do ideal de formação, tal como se tornou patente nas proposições e práticas educacionais modernas. Sugestivamente, diz Jean-François Lyotard, referindo-se às dificuldades desse sentido de formação: “sabemos que em torno da palavra formação, *Bildung*, e, portanto em torno da pedagogia e da *reforma*, joga-se na reflexão filosófica desde Protágoras e Platão, desde Pitágoras, uma partida maior. Partida esta que tem por pressuposto que o espírito dos homens não lhes é dado de maneira adequada e tem que ser re-formado. [...] A infância diz que o espírito não é dado. Mas que é possível. Formar quer dizer que um mestre vem ajudar o espírito possível, à espera na infância, a se cumprir. Conhece-se o círculo vicioso, entretanto: mas, e o próprio mestre, como se emancipa de sua monstruosidade infantil? Educar os educadores, reformar os reformadores: eis a aporia de Platão a Kant, e até Marx”.¹⁴ Estão

13 SCHILLER, op. cit., p. 125.

14 LYOTARD, J. -F.

O pós-moderno explicado às crianças.

Trad. port. Tereza Coelho, Lisboa: Dom Quixote, 1987, p.

119-120.

aí sugeridos o fascínio e as dificuldades desta concepção central da educação como formação.

O que se quer dizer então é que, apesar de todo nosso empenho na educação como transformação, da nossa aposta no dever, o sentido metafísico de formação, ainda que a formação como processo, permanece. Pois nessa concepção, tão resistente, formar é formar-se; supõe aprimoramento e engrandecimento do espírito. Nessa elevação espiritual, a formação implica ruptura com o imediato e a passagem do particular ao universal; um sair de si, um lançar-se para além de si. Formação supõe, então, realização de uma forma, um acabamento. É construção de uma forma interior – mental, psíquica, espiritual –, passagem da forma exterior a uma forma interior.¹⁵ Esta concepção repousa sobre o pressuposto metafísico de uma unidade da experiência, a unidade do sujeito que deve ser educado em vista de uma finalidade. Mas, apesar do fascínio e da eficácia desse dispositivo, é exatamente isto que é hoje questionado, juntamente com todos os valores de consenso, interrogando assim a própria ideia e a viabilidade desse sentido de formação.

Todo este debate que, no fundo, é sobre os limites da razão moderna e sobre as ambiguidades da modernidade cultural, enfatiza exatamente o esforço em manter a todo custo identidades e o consenso, na política, no social, na arte e na educação, como uma maneira de se enfrentarem a indeterminação, a incidência nos saberes e práticas dos efeitos da perda da unidade da experiência. Portanto, o questionamento que está sendo feito tem em vista afirmar uma concepção imanente da educação, em que a ideia de transformação opõe-se à metafísica da formação. Ao invés, portanto, de a educação significar a condução à forma de um sujeito constituído, trata-se agora da destituição, da deposição desse sujeito, garantia da unidade da experiência, e do que é o visado na formação, que deriva, segundo Deleuze, de “processos, que podem ser de unificação, de subjetivação, de racionalização”...) e “que operam em multiplicidades concretas, sendo a multiplicidade o verdadeiro

15 cf. SUAREZ, R., *Notas sobre o conceito de Bildung (formação cultural)*. *Kriterion* – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, nº 112, p. 192 e ss, jul-dez. 2005.

elemento onde algo se passa”.¹⁶ Mas, é bom excetuar que esses processos não são propriamente funções; “são os devires, e estes não se julgam pelo resultado que os findaria, mas pela qualidade dos seus cursos e pela potência de sua comunicação”.¹⁷

Nessas condições, como inscrever pragmaticamente esses requisitos na educação, aqui e agora, na escola e em qualquer outra instituição educativa? Como fazer que os acontecimentos de pensamento, linguagem, sensações, percepções e afetos, que se fazem nas palavras, nas cores, nos sons, nas coisas, nos lugares e eventos, sejam articulados como dispositivos, como agenciamentos de sentido dos múltiplos modos atuais da experiência e do saber?

Face às dificuldades patentes nestas considerações, mas bem longe do niilismo, o que está à nossa frente não é um suposto vazio, senão uma crítica das idealizações. O que está para ser feito, o que está sendo feito, é o trabalho de decifração das necessidades que se impõem e de configuração de uma paisagem ainda desconhecida, embora pressentida. O visado do contemporâneo implica a aderência às virtualidades da obscuridade do presente, uma atenção contínua às perguntas que interpelam o educador e a vida.¹⁸



FOTO: LUIS RENATO CANTO DE CAMPOS

Projeto Carpe Diem – Instituição de Incentivo à Criança e ao Adolescente de Mogi Mirim (SP)

16 DELEUZE, G. *Conversações*. Trad. bras. Peter Paul Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992, p. 182.

17 Id. ib. p. 183 e 188.

18 cf. AGAMBEN, G. *O que é contemporâneo?*. In: _____. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Trad. bras. V. N. Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

Transformação em processo

Debate

O educador tem a clareza de navegar em uma paisagem – para ele mesmo desconhecida – a ser configurada e decifrada. E quer contribuir para que as novas gerações possam estabelecer boas relações, constituindo, assim, um saber com consistência. Como você vê essa missão? Diante dessa enxurrada de conhecimentos, que práticas esse educador deveria ter em mente para que a sua educação favorecesse o estabelecimento dessas boas relações?

Celso Favaretto: Se a diversidade de experiências, de proposições de toda ordem é algo inquestionável, é o domínio do heterogêneo, é o heteróclito da experiência contemporânea; de outro lado essa exigência de unidade é alguma coisa que permanece como necessidade. Porque se nenhuma unidade for constituída, seja por sistematização do saber ou organização administrativa, ou, principalmente, de certa orientação das práticas,

a nada se chega como resultado. Não há eficácia.

O problema, hoje, é da eficácia das nossas ações. As ações são múltiplas, são tantas e tão variadas, porque assim acontece através de demandas e de necessidades que se impõem. Chega, então, um momento em que não se percebe muito bem o que se está fazendo. E o que acaba acontecendo – e isso é muito frequente – é que os grandes esforços de desenvolvimento, seja dentro das salas de aula, seja em outras instituições, se resumem simplesmente àquilo que é prometido pelo evento.

Entendo como evento um tipo de procedimento que ocorre social, cultural, artística e muito educacionalmente, que faz que a efemeridade daquelas coisas que funcionam muito na base da fantasia e do lazer – como expectativa de que isso conduza ao conhecimento – não chegue ao conhecimento, mas fique exata-

mente no domínio da fantasia, do lazer.

A partir dos anos 1970, as reformas educacionais foram implantando este acolhimento do cotidiano. Por exemplo, das falas, das imagens, das experiências, até individualizadas, como matéria de conhecimento e como procedimento de trabalho. Isso se deu exatamente para contrariar, para criticar e para recusar aquela formalidade excessiva que a educação teria tido, sob a figuração iluminista, há um século.

Não só nas leis educacionais, mas também na prática pedagógica, em que a formatação, em vista de formalidades, é que conduzia tudo, de modo que se recusavam qualquer experiência, qualquer atitude e qualquer procedimento que não fossem o determinado, *a priori*, pelos chamados “objetivos educacionais”. E pelos conhecimentos, também *a priori*, considerados os melhores.

As mudanças modernas que vieram ocorrendo em toda parte, principalmente nos últimos cinquenta anos – no Brasil, praticamente no final dos anos 1960, mas sobretudo a partir da Lei 5.692 do começo dos anos 1970 – colocaram em destaque essa dispersão, quer dizer, a dispersão tomada como positividade.

A dispersão tomada como positividade, no início, foi extremamente produtiva. Ela serviu exatamente para colocar em perspectiva a crítica das idealizações educacionais e a crítica dessa ideia idealizada de formação. E encaminhar outras perspectivas de se entender a formação, como ainda há aquela necessidade de se levar a experiência da unidade, sem a qual não há forma. Não há forma psicológica, não há forma social, não há forma política, não há nada.

Mas, aos poucos, o domínio do efêmero, do mutável foi se tornando o próprio eterno. Aquele jogo a partir do efêmero e do eterno vem de uma frase do Baudelaire, na *Crítica de Arte*, que dizia: “o que se chama modernidade era constituído dessas duas partes: o efêmero e o mutável contingente”. Então, ele falava da importância de se levar em consideração a moda e as modas, por exemplo, e outras manifestações artísticas, como aquelas que vinham do conhecimento da chamada “produção oriental”, “produção africana” etc.

E, simultaneamente, ele dizia da outra parte da arte, que é o eterno. Isso é o contraditório. Não há conciliação possível, *a priori*, entre eterno e transitório. A questão é,

no transitório, na mutabilidade e na transformação, o eterno é outra categoria que deve ser reinventada. Então, formação, permanência e eternidade são categorias que não são mais metafísicas, *a priori*, absolutistas, mas elas têm de ser produzidas exatamente nas relações.

Eu cito uma passagem do Deleuze, em que ele diz que “o aprender é uma relação entre signos e uma relação que transforma os estudantes em egiptólogos”, aqueles que descobrem, o Champollion que decifra a Pedra de Roseta. Essa ideia de decifração, essa metáfora é interessantíssima. É aí que se produzem, na mutabilidade e na multiplicidade, certas constâncias, consistências e possibilidades de sistematização.

Não há, hoje, como fiz em uma longa citação do Eduardo Prado Coelho, astros que nos guiem para isso. E, portanto, há essa dificuldade que tal pergunta traz, em que os projetos formulados institucionalmente, ou localizados em um lugar ou em outro, em um espaço ou em outro, esses lugares têm de definir exatamente os deslocamentos e as constâncias que produzem sistematização.

Não quer dizer que estamos em um vazio. Não quer dizer que não há nada que nos conduza. Isso não é

verdade. Sabemos muito bem que a ideia de perfectibilidade do espírito e a ideia de permanência do corpo são anteriores a quaisquer dessas determinações. E elas conduzem a quê? À escolha, à seleção.

Hoje há seleção de assuntos, seleção de conteúdos e, acima de tudo, seleções conceituais e de modos argumentativos. Ora, isso só é possível quando os educadores, aqueles professores, aqueles agentes culturais que estão organizando esses tipos de atividades, têm a reflexão deste problema de que estamos tratando aqui: do que é ser contemporâneo hoje e, principalmente, o que é sermos contemporâneos de nós mesmos.

Sem essa reflexão, o trabalho educacional também não será reflexivo. E aí está o “x” do problema. O trabalho reflexivo é um trabalho de linguagem, de construção, de decifração de signos, de produção de possibilidades de enunciação e não de absorção de enunciados prontos.

O cerne de toda a questão educativa é que não pode fazer isso aquele educador que, ele mesmo, não se emancipou, seja na metafísica da formação, seja no mergulho indiscriminado no efêmero. É isso que está na base do que se chama “for-

mação dos educadores”. E não esse conhecimento apenas extensivo que se tem hoje – e no Brasil é grande e bom – de pesquisas empíricas e de pesquisas teóricas e pedagógicas.

Então não há uma resposta em termos de discriminar isto e aquilo, de como fazer, mas este tipo de reflexão que estou propondo – e que não é só minha, pois ela existe em vários lugares – é exatamente um ponto central para nos deslocar desses dois lugares, em que se substituem um ao outro de forma escandalosamente indiscriminada.

Isto é, trata-se de uma valorização, ao mesmo tempo, extensiva e completa das experiências que são lúdicas, que são de lazer, que são da ordem da fantasia. É preciso valorizar isso, evidentemente, pois é da ordem da cultura. E simultaneamente cola isto a uma perspectiva metafísica de formação. E essas coisas não se colam. O que se está proposto aí é exatamente a reinvenção da formação em cada caso, em suas singularidades. A singularidade não é pessoal aqui, interindividual, assegurada, mas a singularidade aqui tem de ser institucional.

Na questão da formação, como a universidade tem contribuído ou dificultado, hoje, essa formação de professores e quais são

as implicações éticas dessa formação, na perspectiva que você coloca?

Celso Favaretto: A coisa que está mais em evidência, nos últimos anos no Brasil, é essa questão da formação dos educadores. É educar os educadores. É uma questão espinhosa. Ela é difícil, é importantíssima, mas é bom que se pense que ela tem de vir ao lado do seguinte: que tenhamos um sistema educacional formalmente muito bom, muito bem elaborado em termos de legislação e de tentativas oficiais de implantação disso, através de orientação para professores, como as diversas edições de parâmetros ou por outras múltiplas realizações.

De outro lado, entretanto, na implantação tanto do espírito e da letra da lei, como exatamente nessas pesquisas, há um gargalo no Brasil. Ele é fundamentalmente político, diz respeito à relação entre o político e o econômico. Não é nem que faltaria dinheiro, que vem de muitos lugares, mas é uma questão de como realmente construir um sistema educacional que seja irrigado, de um lado, por uma legislação que é boa e por um conjunto de orientações que vêm de toda parte – federais, estaduais e particularizadas –, fazendo isso chegar às pontas. E as pontas são exatamente

te as crianças, os adolescentes, as escolas etc.

E aí se depara com uma terceira questão da maior importância, que é a questão da gestão educacional, a gestão das instituições educativas, das escolas em particular. A gestão pode, muitas vezes, articular recursos que estão na lei e estão nas orientações, e não consegue. Aí é que a formação é mais sensível. Ela não estaria tanto na formação específica dos professores em si, nas suas disciplinas, mas estaria nesta formação em termos de gestão institucional da escola.

Essa questão me parece tão importante e tão atrasada ainda no Brasil... É uma questão de sistematização de ordem política e político-econômica da maior importância. E que nós não estamos conseguindo fazer. Quando falo isso, estou pensando aqui em São Paulo e estou pensando no Brasil, em qualquer lugar dos rincões do Brasil.

Quer dizer, em São Paulo ou em qualquer lugar distante do Brasil, vamos encontrar coisas muito bem realizadas em termos de gestão e de organização dessas três vertentes que assinala. E vamos encontrar, certamente, o que é prioritário no país e não se realiza. Então, a questão da formação dos educado-

res deve ser pensada neste contexto mais complexo.

De uma maneira particular, a formação dos educadores diz respeito também a uma formação que tem a refletividade como centro. Porque hoje não se trata mais da possibilidade de a internet ser alguma coisa cada vez mais democratizada e disseminada. Não tem mais razão de se focar a formação dos educadores apenas nos conhecimentos, embora seja fundamental essa questão dos conhecimentos. Mas também não se trata, oposto a isso, de achar que o importante não são os conhecimentos, mas apenas os procedimentos e os processos. Não. Na verdade, as duas coisas são importantes.

Agora, a primeira parte da pergunta, a questão da formação oferecida pelas universidades. Primeiro que a universidade brasileira é muito recente, é uma coisa muito nova. Temos cinquenta e poucos anos de experiência para valer de universidade. A Universidade de São Paulo, um modelo de universidade no Brasil, é de 1934, quando se fundou uma faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que abrigou um departamento de educação para se começar a pensar, ao lado

e além das pesquisas, a questão do ensino mesmo.

Mas demorou muitos anos para que se implantassem proposições que fizessem a transição e o deslocamento do ensino e da pesquisa para o ensino de crianças e adolescentes. Isto é, que a escola fosse tomada como objeto específico. O ensino fundamental e o ensino médio eram objetos resultantes da aplicação do conhecimento universitário. Esse é o primeiro fato. Então, ainda é um momento muito recente da universidade no Brasil. Apesar disso, ela é muito forte na pesquisa já há bastante tempo. E na pesquisa educacional principalmente.

Mas o segundo aspecto é mais importante ainda: a partir de uma legislação elaborada no ano de 1969, no tempo da Junta Militar, há a abertura para todo tipo indiscriminado de iniciativa privada de ensino, o que produziu um grande problema brasileiro. Essa legislação veio para enfrentar uma realidade que era exatamente o aumento populacional, a demanda de educação que até então era "elitista". Eu terminei meu curso colegial em 1950, com quatro ou cinco pessoas. Isso era normal. Quando cheguei à universidade para fazer a minha primeira pós-graduação,

estava com três ou quatro colegas na sala de aula, na Filosofia da USP. Imagine como é recente tudo isso.

A abertura para a educação se tornou um investimento também econômico, e não apenas social e cultural, vem exatamente na linha da abertura para uma lógica política, econômica e cultural que é do capitalismo afluente. Não se trata de colocar isso como uma coisa nostálgica. O problema é que isso chegou imediatamente, de uma forma como ocorre com todos os produtos ditos comerciais e de consumo, multiplicou-se imediatamente de maneira incontrolável.

Então, o problema não é de lamentação, mas sim de denotar que isso produziu um estouro. O estouro vinha da demanda populacional, vinha da hegemonia cada vez maior da produção de cultura de massa. Isto é, da multiplicação da oferta de produtos para bens de consumo de toda ordem, dos imaginários aos mais necessários. Essa oferta chega à escola de todos os graus e à universidade, principalmente, como também uma oferta rápida de uma suposta formação. Essa suposta formação não veio até hoje.

Aqui estou falando de modo genérico. Evidentemente, em nenhum momento estou tratando

de questões particulares. Em qualquer rincão do Brasil há escolas que funcionam muito bem. E certos prêmios às vezes mostram isso: que lugares absolutamente improváveis têm uma melhor educação do que lugares totalmente prováveis. E também em escolas absolutamente improváveis, dado o seu tipo de massificação, ocorrem cursos e até formações interessantes. Ressalvando-se o fato das formações individuais, porque essas são incontroláveis, graças a Deus, e, portanto, podem ocorrer em qualquer lugar, apesar da falta de condições.

A formação tem de ser objeto – como tem sido – de práticas institucionais federais, estaduais e municipais, de ONGs, de todo tipo de instituição. E isso está sendo feito. As coisas estão acontecendo! Não há vazio nem de ideias, nem de ações. Esse é um pessimismo que não dá conta da multiplicidade contemporânea.

A formação não pode ser pensada da maneira como aparece muito por aí, como é cobrada, principalmente, em termos midiáticos. Bastaria agora reformarmos os educadores. Mas, para isso, antes temos de reformar os reformadores. Aí teríamos resultados rápidos

e evidentes. Mas não teremos resultados evidentes e nem rápidos.

O que está se tentando – e se precisa encontrar meios cada vez mais eficazes e eles são políticos – é que esta sistematização na formação dos educadores em geral, e dos professores específicos em particular, seja algo que dê conta dessas transformações contemporâneas na ordem do saber e da pesquisa. Isto é, o que se seleciona como conhecimento prioritário? O que significa a pesquisa hoje, tendo a internet como referência? E o que se seleciona como aquilo que pode nos levar à constituição de valores, que são os sociais, os sociopolíticos e aqueles que repercutem na formação moral?

Há uma diferença muito clara entre moral e ética. A ética não está exatamente nessa sistematização imediata de escala de valores, nostalgicamente pensados em serem resgatados, pois que teriam existido no passado. Existiram alguns no passado, como existem muitos hoje. Os do passado eram frequentemente reacionários e frequentemente da ordem da repressão, principalmente os morais. Então, não se trata dessa nostalgia do resgate, mas sim dessa luta de se implantarem dispositivos tais que deem conta dessa diversidade, sem que esta

signifique um valor indiscriminado que estaria em todo lugar.

Acolher a diversidade e fazer a educação ser a relação de identificação, de produção de relações e de inferências. Escavar o real, arranhar a linguagem o tempo todo em busca, exatamente, de colocar os estudantes de qualquer nível na situação de criticidade, que é a de não apenas assumir tudo por igual, mas a de assumir tudo, só que nas suas diferenças.

O fundamental que resulta daí é a produção de relações. Essa edu-

cação fundada na produção de relações, que são da ordem da linguagem, antes de tudo. Isto é, da lógica e do pensamento, incluindo as lógicas da informatização – são muitas as lógicas, da aristotélica até a da informatização –, mas fazer a produção da relação, como diz Deleuze, do encontro entre os signos e da fricção dos signos, o que é o centro do processo educacional. Eu acredito que esse centro não é explorado devidamente entre nós. Está aí a questão da formação dos professores.

Educação e Proteção Social

Ieda de Castro • Rui Rodrigues Aguiar

FOTO: MARCOS RAMOS DE OLIVEIRA



Projeto Vivendo e Aprendendo na Roda Viva – Associação Projeto Roda Viva (RJ)

Ieda de Castro

Doutoranda em Política Social pela UnB, assistente social com mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Ex-secretária de Assistência Social e Cidadania de Maracanaú (CE), é assessora institucional da Secretaria Municipal de Trabalho, Desenvolvimento Social e Combate à Fome de Fortaleza (CE).

Rui Rodrigues Aguiar

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Avaliação pela UnB e em Planejamento Educacional pela Unesco. É gestor de programas do Unicef para os estados do Ceará, Piauí e Rio Grande do Norte.

Educação e Proteção Social Ieda de Castro

Para contribuir com o debate sobre Educação Integral, nada melhor do que refletir sobre uma experiência transformadora. Trata-se de uma experiência que envolve proteção social e educação em uma perspectiva mais ampla. Essa experiência vem acontecendo na comunidade indígena Pitaguary, constituída de quatro aldeias. Três delas ficam dentro da cidade de Maracanaú (CE) e uma aldeia fica no outro município, chamado Pacatuba (CE).

Maracanaú é uma cidade com característica industrial: tem 120 indústrias. E essa comunidade vivia à margem, excluída, no pé da serra, distante do acesso aos serviços e às políticas públicas. O elo encontrado para trabalhar a dimensão da Educação Integral da comunidade indígena foi o serviço de convivência para crianças de 7 a 14 anos e jovens de 15 a 17 anos, que é o ProJovem.

O contexto em que a comunidade se encontra é uma realidade complexa de desigualdades sociais e regionais. Dentro do próprio município, há uma desigualdade enorme do acesso, porque, além de ter essa reserva, é um município composto por 14 conjuntos habitacionais da antiga Cohab. Há uma desigualdade de gênero muito forte, muita violência contra a mulher, também dentro da comunidade indígena. Há uma desigualdade geracional, pois há uma discriminação muito forte em relação ao idoso e discriminação étnico-racial. E há muita pobreza.

Convite à transformação

Assim, a comunidade indígena não tinha acesso à cidade e vivia realmente à margem. O desafio foi, através do serviço, construir a igualdade sociorracial, não só no território indígena, mas integrando esse território a mais de 10 Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) que existem dentro do município, com características e peculiaridades próprias de cada território.

Dentro da comunidade existe uma rede de serviços. É uma comunidade pequena: são 4 mil pessoas, cerca de mil famílias. Há uma unidade básica de saúde, indígena, mantida pela Fundação Nacional de Saúde (Funasa); existem duas escolas indígenas, uma de ensino fundamental e outra de ensino médio, nas quais todos os professores e funcionários são indígenas; há um CRAS, três conselhos indígenas – cada aldeia tem o seu próprio conselho, que dialoga e discute que ações precisam ser priorizadas –; e a Fundação Nacional do Índio (Funai), com a responsabilidade de manter o contato permanente com a comunidade.

E existe também uma associação comunitária, que é uma ONG de Fortaleza, que trabalha com psicologia comunitária e desenvolve um trabalho muito interessante dentro da convivência, atuando com crianças e adolescentes, bem como com as famílias indígenas. Os serviços de proteção social e educação estão integrados, e existe também o serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), pois cada CRAS tem um PAIF. Há o serviço de convivência de 0 a 7 anos e de 15 a 17 anos; e ainda o grupo de convivência de idosos.

Afetos e percepções

O “Segundo Tempo” é desenvolvido dentro da aldeia, com características próprias, estimulando o esporte. Há o pré-vestibular para alguns adolescentes indígenas, porque existe uma cota dentro da Universidade Federal do Ceará e eles têm acesso para fazer a licenciatura, para trabalharem com a cultura indígena. Também há a educação para o

trabalho e a segurança alimentar, porque todo o incentivo à produção agrícola, incluindo a compra de alimentos, é feito com 110 famílias indígenas que produzem dentro da reserva.

Isso tudo não existia e se deu dentro deste processo de articulação. O exercício dessa integração fez que se alargasse o conceito de proteção. Ou seja, não é uma coisa restrita à assistência social. A proteção se dá por meio de todas as políticas que conseguem atender às necessidades do cidadão e da cidadã.

E também foi ampliado o conceito de educação para além dos muros da escola. Muitas atividades são desenvolvidas no próprio campo da reserva, debaixo das árvores – são árvores centenárias, com história – que eles escolheram como espaço para as atividades de convivência.

É necessário ressaltar que desenvolvemos valores na medida em que significamos afetos e percepções. Essa ideia é muito importante, principalmente para a cultura indígena. No processo de aculturação em que viviam, são esses valores que vão desenvolver neles o sentimento de pertencimento, de não querer sair da aldeia, vivendo a vida na cidade de forma ainda mais precária. Por isso, as atividades de esportes não são competitivas, são muito mais jogos que estimulam a autonomia, a vida coletiva e a regra de convivência.

Exercício do diálogo

Os tempos e os espaços estão devidamente articulados e se respeita muito isso. As atividades não podem ser a partir do meio-dia. Elas têm de se concentrar mais pela manhã



FOTO: MARCELLO TITANI

Projeto Casa da Criança – Casa da Criança do Morro da Penitenciária (SC)

e pelo final da tarde. O índio gosta de se deitar depois do almoço. Todos gostam, mas nós não podemos. Mas os indígenas se permitem esse momento. Assim, de uma hora da tarde às três e meia, só se escuta o rangido do armador, com a rede se balançando.

E há o diálogo na construção de consensos e no trato dos dissensos. Existem muitos conflitos internos entre as aldeias, conflitos entre os 'brancos', que chegam e são estranhos, e entre eles próprios.

É importante exercitar a solução dos conflitos. Não há receita para essa questão, é um exercício constante, uma pedagogia cotidiana. Os aprendizados e ganhos coletivos são muitos, são de qualidade e se dão em torno do processo e também dos resultados.

Identidade e diversidade

Houve uma valorização da identidade cultural do povo indígena. Dos 4 mil, apenas 50% se identificam ainda como índios. Os jovens não querem se identificar como indígenas. Então, se está tentando fazer todo um trabalho de pertencimento.

A família, a comunidade, a escola, o CRAS e as unidades estão bem integrados. Isso ajuda porque na aldeia indígena há o

movimento social de organização dos índios em torno da demarcação da terra, em torno do reconhecimento como etnia. Hoje eles estão organizados, mobilizam-se, ocupam os espaços, estabelecem as regras da própria comunidade.

Busca-se o respeito à diversidade. Meninos e meninas participam de todas as atividades, para que essa diversidade seja respeitada. Há o acompanhamento da frequên-

FOTO: JÚLIO CESAR DA SILVA E SILVEIRA



Projeto Casa do Adolescente Convivência, Cidadania e Cultura – Instrumentos de Transformação – Grupo TUMM (SP)

cia escolar, porque cada criança e adolescente que está no serviço de convivência deve obrigatoriamente participar do turno na escola.

Construindo saberes

Finalmente, existem muitos saberes e competências que são adquiridos. Essa ação não é uma ação involuntária, não é uma ação sem objetividade. É necessário o conhecimento dos aspectos históricos e peculiares do território. Isso vale para todos os CRAS. Não existe uma homogeneidade, cada lugar tem a sua particularidade.

A abordagem deve ser multidisciplinar, tanto nas análises quanto nas práticas. As equipes têm de se encontrar, os professores da escola participam das atividades do CRAS e da unidade de saúde e fazem o planejamento conjunto das atividades.

Há a integração de agendas. Ou seja, existe uma agenda comum a todos índios, em torno da qual as ações se articulam. Houve uma em relação ao Dia do Índio. Foi uma semana inteira, inclusive com registro de nascimento e de outros documentos.

Existe uma dimensão sociohistórica que fez que aquela população – que são índios, mas com características negras, porque eram índios escravos – tivesse todos os costumes não de índios livres, mas de índios escravos, de negros. Muitos deles são mais quilombolas do que indígenas. Mas são eles mesmos que devem dizer o que eles são.

Desafios permanentes

Existe também a capacitação continuada das equipes, porque se trata de um processo permanente de busca, pois a realidade é desafiadora. Para decifrar essa realidade, é realmente necessário um processo contínuo de capacitação.

A conclusão que se tira disso tudo é que não podemos nos acomodar com o que já sabemos. Temos de ver o que

podemos descobrir, sem a pretensão de criar modelos rígidos.

A realidade nos convida à transformação. Não é um processo natural estarmos na contemporaneidade. Estamos na contemporaneidade porque nós, como sujeitos históricos, construímos este agora. Se hoje estamos nessa chamada “contemporaneidade”, fomos nós que produzimos esse movimento e somos nós que temos de sair dessa armadilha na qual nos metemos.

Não é só a contemporaneidade que nos desafia. Como é que se pode viver o presente sem perder a memória, sem perder uma história? É essa história que nos faz ter a identidade. É preciso apostar na ideia da totalidade. Não se pode olhar para a realidade, de forma fragmentada.

Educação e Proteção Social

Rui Rodrigues Aguiar

O Brasil é um país que antecipou a doutrina da proteção integral em sua Constituição de 1988. Não é um fato que se possa deixar de lado. Antes mesmo de a Convenção sobre os Direitos da Criança ser aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989, o Brasil já havia colocado a doutrina da proteção integral no artigo 227 de sua Constituição.

Agora estamos começando a ampliar o conceito de proteção integral, dando a especificidade que ele precisa ter. Estamos falando de Educação Integral, mas daqui a pouco também teremos de falar sobre saúde integral, assistência social integral e cultura integral. Por isso, é tão importante discutir os dois princípios juntos.

Esta é a ideia básica: o casamento dos termos “educação” e “proteção integral”. Porque estamos vivendo, no Brasil, um momento muito importante, que é a elaboração do Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária. Isso se torna ainda mais relevante, quando vemos que 80% das crianças que estão abrigadas no Brasil estão nessa situação não por serem órfãs de pai ou mãe, mas porque são pobres. Essas crianças estão sendo tiradas da convivência familiar e comunitária porque seus pais são pobres!

Temos um grande desafio. Como podemos pensar de maneira integral, em educação e proteção integral? Como pode-

mos romper algumas barreiras conceituais e alguns preconceitos que nós mesmos nos impusemos?

Direito de aprender

Uma pesquisa feita recentemente mostra o resultado de aprendizagem de crianças matriculadas no 3º ano do ensino fundamental, da rede pública de dez municípios no estado do Piauí.

Dessas crianças que estão matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e têm 8 anos de idade ou mais, apenas 44% têm as habilidades que esperamos para o 3º ano. Essa realidade está presente em quase todo o semiárido brasileiro, do norte de Minas Gerais ao Maranhão.

Além disso, 33% das crianças têm maior ênfase em leitura do que em escrita. E esses conhecimentos seriam relativos ao 1º e ao 2º anos. Cinco por cento das crianças têm mais ênfase em escrita e 18% das crianças estão matriculadas no 3º ano com conhecimentos equivalentes aos que trouxeram de casa, ou à educação infantil.

É evidente que há um desrespeito enorme ao direito de aprender, naquilo que ele tem de básico. Sem o domínio do código da língua escrita, não se tem acesso a outros conhecimentos e, portanto, à capacidade de reivindicar outros direitos também.

Dimensões da iniquidade

Estas são as estatísticas. Temos, porém, crianças concretas e sabemos o nome e o endereço delas. Falta-nos essa capacidade de fazer a atenção individualizada, que é o grande desafio. Como fazer o integral, o individualizado, mas também o comunitário, o grupo inteiro? O Unicef aponta seis grandes dimensões das iniquidades. As iniquidades acontecem por questões relacionadas à idade, ao gênero, à etnia, à condição especial, à renda e ao local onde as crianças moram.

O lugar onde as crianças vivem é um dos elementos mais importantes neste contexto de educação e proteção integral. O Brasil, desde 1988, com a redemocratização, avançou muito, sobretudo nessa visão territorial. Se tomarmos o exemplo da saúde, veremos que o sistema de saúde foi montado em bases territoriais: atenção primária, secundária e terciária. Houve a distribuição de postos de saúde, os hospitais de grande complexidade, os atendimentos comunitários etc.



FOTO: MARCOS RAMOS DE OLIVEIRA

Projeto Centro de Estudos Alternativo – Associação de Moradores do Conjunto Vale do Sol (RJ)

Indivíduo, família e comunidade

A assistência social, que é a política mais recente de descentralização, partiu também desse modelo da saúde, do atendimento básico, secundário e terciário, ainda na visão territorial. Falta isso na educação. Apesar de, desde os anos 1940, termos metodologias de mapeamento para localização de escolas, temos uma visão muito pequena do território, de que a escola atende a determinado território.

Na história do Prêmio Itaú-Unicef, tem-se insistido muito nisto: na comunidade de aprendizagem. O que constituiria essa comunidade de aprendizagem? Vamos olhar, então, essa questão a partir de oito dimensões. Na cena de uma família vivendo em condições extremamente precárias, o grande desafio da política pública é modificar essa situação. Como é que podemos, de maneira integrada e intersetorial, modificar esta cena? Para isso precisamos ter, pelo menos, três abordagens: do indivíduo, da família e também da comunidade.

Nesta cena, temos o Francisco Antônio. Ele tem 42 anos, é pedreiro, casado, três filhos. Das oito dimensões, a primei-

ra é a da documentação. Ele não tem carteira profissional. Na dimensão educacional, ele é analfabeto, uma mão de obra desqualificada. Do ponto de vista da saúde, nunca faz exame de prevenção de câncer de próstata ou controle de diabetes.

No âmbito da moradia, a casa é construída em um terreno de ocupação. Na dimensão religiosa, ele é agnóstico. No que diz respeito ao estado civil, está com o divórcio em curso e agora vive com outra companheira. Na dimensão comunitária, é um tipo conflituoso, e seu programa preferido, do ponto de vista de cultura, é o programa policial. Este é o nosso Francisco Antônio.

A família

Essas mesmas dimensões se refletem na família. Então, vamos fazer a segunda abordagem, a institucional. Todos os membros da família precisam regularizar pelo menos um tipo de documento. Todos os membros têm déficits educacionais. Os adultos não realizaram exames de prevenção, a casa não tem condições de habitabilidade, a família não interage com a comunidade, a dinâmica familiar é bastante comprometida

pelos conflitos e a regulamentação da escritura da casa depende de uma ação coletiva para desapropriação. E a única alternativa cultural da família é o rádio ou a televisão aberta.

Acontece que esta família mora em uma comunidade. Aí o cartório mais próximo fica a dez quilômetros. As escolas são obsoletas em termos de infraestrutura e 70% dos

FOTO: DELMAR CARLOS LAMERRECHT



Projeto Circo da Alegria – Associação de Pais, Mestres e Funcionários (SC)

professores são terceirizados e não possuem vínculos com a comunidade. O Programa Saúde da Família tem alguma ligação, mas o hospital mais próximo fica a sete quilômetros.

O bairro tem sido alvo de diversas invasões. As lideranças comunitárias têm interesses políticos na manutenção de algumas demandas da população. Foi instalado um CRAS, em 2008, mas as equipes já foram substituídas duas vezes e não há nenhum serviço assumido de visitação. Os elevados níveis de abuso contra as crianças e os adolescentes demonstram a necessidade de instalação de um conselho tutelar nessa comunidade de 80 mil habitantes.

Intersetorialidade

São as mesmas dimensões. Trabalhamos o indivíduo, a família e a comunidade. Mas isso não acontece na política pública, porque essas informações estão desencontradas em cada setor, sem que haja interação entre eles.

Os membros dessas diversas famílias em dificuldade se encontram em uma esquina. Uma esquina em que estão presentes crianças que trabalham, uma criança que, dali a pouco, será atropelada por aquele ônibus, um garoto que pede esmola, uma mãe para quem o médico dá as costas em uma sala de espera, uma adolescente grávida, ali no mesmo andar, esperando atendimento, uma situação de violência na frente da escola, o transporte escolar, o perigo daquele poço... Enfim, uma situação complexa.

É interessante notar nesse exemplo que as grandes dificuldades não são de infraestrutura, mas sim das histórias pessoais de quem está envolvido na cena. Fiquemos com esta cena e voltemos para a família. Se começarmos a alterar a política pública, a cena vai mudando.

Neste caso, tem destaque a questão da identificação. A proposta seria conhecer todos e cada um, obter o uso adequado das informações da família. Como estamos usando as informações que temos e conhecemos?

Conhecimento e culpa

A matrícula na escola poderia ser uma matrícula cidadã. Não matriculamos somente a criança, deveríamos matricular a família inteira. Se sabemos que a mãe é analfabeta, temos a obrigação de encaminhá-la para um serviço de educação de jovens e adultos, mesmo que a escola não o faça.

Precisamos dar uma dinâmica para essas matrículas. Só que não seria apenas a escola, mas a ONG também. Qual é a nossa responsabilidade quando conhecemos? Quando eu conheço, eu me torno indesculpável. O que estamos fazendo é não conhecer para não ter culpa. A matrícula é o que poderia nos tornar indesculpáveis.

Passemos para outro elemento, a saúde. A proposta seria integrar os serviços primários e básicos de educação, saúde e assistência social. Há tanta coisa que daria para fazer! Por exemplo, o Programa Saúde da Família poderia visitar as escolas, uma visita mensal que fosse. As escolas não precisam ter, como tinham nas décadas de 1950 e 1960, uma enfermaria, um serviço médico. Não precisam porque elas têm um sistema estabelecido, que é comunitário.

Comunidade de aprendizagem

Como é que se integra isso com as escolas, e não só com elas, mas com as ONGs também? É possível fazer algum tipo de parceria. Precisamos pensar nas possibilidades de integração. A ideia é a de atuar em comunidades de aprendizagem. Em educação temos nos recusado a ver os mapas. Embora ensinemos muita geografia, fazemos muito pouco uso dos mapas nas escolas.

Onde estão as crianças? Quem mora perto? Quem mora longe? Quais são as demandas? Por que escolheram essa escola? Que ONGs estão presentes? Onde estão os serviços? O que podemos fazer para melhorar os fluxos, a cooperação entre as escolas? É a comunidade de aprendizagem, em sen-

tido mais amplo: famílias, ONGs e outras instituições que atuam na comunidade. É o que devemos pensar para o debate.

Outra proposta é garantir o direito à convivência familiar e comunitária. Isso é muito importante, porque precisamos que as propostas pedagógicas sejam pensadas do ponto de vista da proteção integral. Uma questão fundamental, mas muito pouco favorecida neste item, é a dos maus-tratos. Todas as escolas poderiam enfrentar o problema dos maus-tratos integrado às condições de saúde. Isso seria uma grande ajuda.

Escola pública forte

Além disso, são necessários muitos espaços para viver a cultura. É preciso pensar a escola como um ponto de cultura, e não somente de ação complementar ao dia a dia. Às vezes, a escola é o melhor edifício de uma comunidade, é o melhor serviço público naquela região. O grande desafio é como pensarmos a escola como um ponto de cultura. As ONGs já estão pensando nisso há muito tempo.

É preciso também pensar no fortalecimento da escola pública gratuita e da universidade de qualidade para todos, conforme o desenvolvimento social e econômico. A escola tem de ser vista como um bem público e comunitário. Às vezes, não fazemos as contas, mas a escola pública representa uma renda adicional, porque as famílias não têm de fazer este pagamento. Essa renda subiria se a escola tivesse mais qualidade, se o investimento em educação fosse maior.



FOTO: NETINHO JOSÉ BORDIN

Projeto Educação e Arte – Conselho Comunitário dos Bairros Saic e Jardim Itália (SC)

Hoje temos no Brasil um custo/aluno para o Nordeste brasileiro – que é mais sacrificado – em torno de 2 mil reais. É o que muitas crianças de classe média e alta pagam de mensalidade escolar. Isso é o que temos de investimento anual em educação pública. O que significa isso do ponto de vista de agregação de renda e de possibilidade de mudança dos indivíduos que fazem parte da família?

Socialização primária

Finalmente, é preciso que todas as famílias tenham condições de desenvolver os processos de socialização primária de suas crianças. Aqui vem a grande utopia, mas são coisas simples: como sentar-se à mesa, como se alimentar, hábitos de higiene, hábitos de convivência. Existe uma grande demanda sobre a escola para que ela faça a socialização primária que não é feita pelas famílias.

Hoje, a escola brasileira não pode abrir mão da socialização primária. Seria uma grande irresponsabilidade se ela abrisse mão. Mas a escola não pode fazer isso pelo resto da vida. É um momento de transição o que vivemos. Temos de empoderar as famílias e retornar essa função para elas.

A socialização primária deve ser prerrogativa da família, dentro de seus contextos comunitários, tradições, costumes e cultura. E que esse modo de viver seja respeitado como parte da diversidade social, importante para o desenvolvimento e a democratização do país, a partir de cada família e de cada comunidade.

Conhecer para cuidar

Nas propostas apresentadas, é possível ver aquela família se transformando. As pessoas estudando, o Francisco Antônio

FOTO: JARBAS OLIVEIRA DE ARAÚJO



Projeto Educação Integrada – Grupo de Apoio às Comunidades Carentes (CE)

fazendo um curso. Se considerássemos essas proposições, é inegável que mudaríamos a situação. A mudança é possível, mas deve ser integrada.

A experiência do bairro Jangurussu, em Fortaleza (CE) é exemplar. Jangurussu era um grande lixão que existia na cidade e foi desativado. Esse grande lixão foi substituído por famílias de catadores de lixo. Aquela população que trabalhava diretamente no lixão permanece na atividade, só que agora na cidade toda.

A família apresentada como exemplo é uma família real desse bairro. E a história dessa família nos dá uma esperança muito grande. Nunca se viu uma casa tão bem-arrumada como esta, um bom gosto como esta moradora tinha. Ela pegou um vitral e colocou em seu quarto. O quarto era iluminado por esse vitral. E não podemos desconsiderar, em nenhuma hipótese, essas demandas pessoais individuais.

Temos de conhecer as pessoas. Não dá para fazer uma Educação Integral, se não se conhece o individual, se não se sabe quais são as demandas de atenção individualizada. Porque os problemas são muito complexos e não dá para ter soluções gerais para tudo.

Este é o desafio colocado hoje: como garantimos, democraticamente, o acesso aos mesmos serviços, mas possibilitando a atenção individualizada, com o fortalecimento das instituições, das ONGs, escolas e famílias dentro de uma ação intersetorial. É possível fazer, e vários países estão fazendo. Acredito que nós, em pouco tempo, conseguiremos também.

Educação e Proteção Social

Debate

Um grande desafio para a implantação das políticas públicas é a questão do financiamento. Como avançar nisso? Depois da expansão da escolarização da década de 1990, a escola ficou em uma encruzilhada, porque ela não cumpre o papel tradicional de transmissão de conteúdos e, ao mesmo tempo, vem sendo sobrecarregada com outras funções, das quais também não dá conta. Qual é o verdadeiro papel da escola? Como se dá a intersectorialidade do CRAS com os outros setores, como a saúde e a educação?

Ieda de Castro: A primeira questão é que as políticas públicas precisam funcionar. Não existe nenhuma possibilidade de as coisas acontecerem se as políticas públicas não funcionarem. Se a saúde não funciona com órtese e prótese, fica difícil para um idoso ler, ou uma criança que tenha deficiência visual (ou uma visão reduzida) conseguir se integrar.

Há uma coisa que aprendi. Como gestora, eu tinha de saber não só sobre assistência social, eu tinha de sa-

ber sobre todas as políticas públicas. Tive de estudar todas as legislações do SUS para dizer, por exemplo, que fornecer óculos de grau simplesmente não é competência da assistência social. O saber também é uma dimensão de poder muito forte.

Aí, vem o financiamento das políticas públicas. Mesmo sendo pouco, temos a felicidade de a saúde e a educação terem vinculação constitucional. No caso da assistência social, não há vinculação constitucional, mas temos uma conquista que foi a Lei que criou o Sistema Único de Assistência Social (Suas) em 6 de julho de 2011, estabelecendo que as despesas da assistência social não podem ser mais despesas discricionárias.

Ou seja, não se pode mais dizer que essas despesas não vão mais existir no ano seguinte. Tudo que funcionou em um ano, obrigatoriamente, tem de funcionar no ano seguinte. E aí o nosso esforço é conquistar cada vez mais, para que ela se torne despesa obrigatória. O

que temos de fazer é disputar receita com calçamento, com asfalto, enfim, com as questões urbanas.

Mas outra coisa muito importante do financiamento é termos pessoal capacitado para elaborar os tais projetos. Tudo agora é na base do edital. Não existe mais aquele acordo do secretário e do prefeito para irem a Brasília pedir recursos. É aberto o edital e tem de ter pessoal qualificado.

Se for pagar alguém para fazer um projeto, isso nunca será adequado às necessidades do município. À medida que fomos qualificando o pessoal da assistência para fazer os projetos, fomos desenvolvendo um *know-how* enorme. O pessoal da educação nos ajudou muito na elaboração de projetos.

E também é preciso ter pessoal concursado. Já pensou, cada vez que se entra na sala de aula, há um professor temporário diferente? Isso não funciona, tem de haver concurso público. Fizemos concurso público em Maracanaú e temos hoje 400 funcionários concursados na assistência social. Mas isso foi o quê? Disputa política.

Finalmente, em relação ao financiamento, também estão as ONGs. Lá em Maracanaú, as ONGs indígenas elaboram projetos e captam recursos externos. Hoje elas

têm recurso do MDS, por exemplo. Tem de haver uma pessoa todo dia para olhar os tais editais na internet e informar. As ONGs captam esses recursos via edital. Então, conseguiram da Petrobras, do MDS e conseguiram recursos também da própria Funai, que repassa de acordo com os projetos que executam.

Sobre o papel da escola, eu sou muito crítica a esta questão, de a escola ser tudo e não ser nada. Acho que dá para ampliarmos muito a dimensão educativa da escola. Esse exemplo do serviço de convivência amplia muito a dimensão educacional para além do conteúdo didático da escola, porque à medida que os meninos estão se preparando para fazer uma apresentação, estão discutindo, estão lendo, interpretando, isso os ajuda muito a se desenvolverem dentro da escola.

O nosso problema é a falta de intersetorialidade. Como promover essa intersetorialidade? Esse é o grande desafio. O CRAS, dentro da comunidade indígena de Maracanaú, é referência para absolutamente tudo. A comunidade indígena elegeu o CRAS como sendo a porta de entrada de todos os serviços que os índios querem. “Ah, não tem luz lá na casa do índio tal, lá em cima da serra.” Ele chega ao CRAS, faz a demanda, verifica

se está no cadastro único e pede o “Luz para Todos”.

A escola tem uma estrutura diferente. No caso indígena, ela é territorializada, o que ajuda muito. A escola indígena é voltada para as necessidades do indígena e isso facilita. Eu iria ter muita dificuldade de trazer a experiência de um CRAS urbano. Sobre um CRAS urbano, talvez conseguíssemos a intersectorialidade no território.

Mas, vejam bem: temos instrumentos para fazer isso funcionar. Existe hoje um cadastro único de programas sociais. Esse cadastro dá a condição de tirar relatórios por território. Na hora em que alimento a escola dessa informação, ela não precisa fazer esse estudo, basta que consulte a base de dados. Então, se aquele menino falta, ele estará no cadastro.

No meu município, 80% da população está no cadastro, porque a renda *per capita* é muito baixa, é a metade do salário-mínimo. Na hora em que vai ter o Programa “Minha Casa Minha Vida”, ele se volta ao cadastro. Quando vai construir, que recebe o “kit sanitário” da Funasa, ela também recorre à base de dados do cadastro. Lá, a gente sabe quem tem banheiro, quem tem casa de taipa.

O problema é que em muitas cidades o cadastro foi municipaliza-

do e não há pessoas capazes de ler, interpretar e jogar essas informações para o território, para a rede toda, escola, saúde etc.

Creio que o nosso desafio é aprendermos a ler essa base de dados e conseguirmos socializar com todas as políticas públicas. Aí, a escola vai se sentir mais amparada dentro da realidade em que trabalha.

Lá em Maracanaú, temos uma escola dentro de uma área de ocupação. É uma escola que tem “Mais Educação”, tem “Segundo Tempo”, tem “Escola Aberta” nos finais de semana, mas mesmo assim ela ainda não tem a garantia da frequência do menino. Por quê? Não é a escola, é a condição socioeconômica da família que ainda obriga o menino a participar da produção, através do trabalho infantil.

Rui Rodrigues Aguiar: Vejo as duas questões levantadas muito casadas: o financiamento e a expansão da matrícula. Vou falar a partir da experiência que tenho acompanhado mais de perto, pelo Unicef, no estado do Piauí. Acompanhamos dez municípios do ponto de vista da aprendizagem. De fato, falta financiamento, mas falta qualidade de gestão também.

Se observarmos os dez municípios que compõem este resulta-

do, um deles conseguiu alfabetizar 95% das crianças na idade certa, com as mesmas condições de outro, que não consegue alfabetizar nem 30% das crianças na idade certa.

Então, deve haver mais financiamento, mas temos de ter a coragem também de estipular os padrões básicos de funcionamento, por exemplo, das secretarias municipais de educação. Existe secretaria que funciona sem fax, sem telefone, sem internet. Às vezes, me comunico com determinado secretário a partir do açougue que fica próximo da secretaria. Não é só falta de dinheiro, o que está faltando é uma melhor gestão.

Realmente faltam recursos, porque 2 mil reais por aluno – este é um valor líquido, se você agrega merenda escolar, livro didático, transporte escolar, naturalmente o custo sobe para quase 3 mil reais por ano –, mesmo 3 mil reais por ano, é muito pouco. É o que uma família de classe média gasta em dois ou três meses. Aí, temos uma grande disparidade. Mas a gestão é muito ineficiente. O problema tem de ser encarado com coragem: financiamento e gestão.

Do ponto de vista da expansão da matrícula e do papel da escola, eu traria para a discussão um tema que esteve muito presente nos

anos 1980: o uso e a função social da escola. Às vezes, a gente confunde isso. Hoje em dia, fazemos mais uso da escola do que enxergar sua função social. A função social da escola é promover a aprendizagem, dentro do contexto do direito de aprender. Esse é o papel principal da escola.

Mas as características de entorno nos levam a fazer outros usos da escola, que vai de casamento e festa de 15 anos, promovidos por instituições religiosas, a reuniões de partido político. As escolas passaram a ter múltiplos usos. Isso tem de ser discutido intersetorialmente.

A razão histórica para isso foi o mau uso dos recursos da educação antes da regulamentação. Porque, antes mesmo da saúde, todos os recursos que eram carimbados, eram para a educação. Criou-se uma tradição no Brasil de se usar o recurso da educação além de sua função. Temos de ver com honestidade os problemas e de onde eles surgem. Foi o mau uso de recursos que levou a uma má prática e à criação de expectativas que não correspondem ao papel da escola.

Para encerrar, sobre a interseccionalidade, temos observado esse problema em um grande projeto que temos, que é o “Selo Unicef”. Ele acontece a partir da lideran-

ça dos prefeitos e, na ausência do prefeito, de um secretário forte, pois se há um secretário forte, que puxa, a coisa anda. Vamos nos perguntar quantos prefeitos nos 5.500 municípios brasileiros fazem, pelo menos, uma reunião semanal com a sua equipe de trabalho. Ou quem tem alguma sistemática de encontro, ou ainda alguma formação específica de gestão e é cobrado por isso. Aí começamos a encontrar as explicações. E as câmaras de vereadores que se reúnem uma hora, às vezes, por semana?

São essas mudanças profundas que a gente tem de começar a cobrar. E acho que o Governo Federal está dando um grande exemplo com a história do “Portal da Transparência”. Se formos além da transparência dos salários, se formos para a transparência das reuniões e do que acontece nos momentos de decisão, nós nos espantariamos muito.

Qual é o papel do Conselho Municipal de Direitos na Educação Integral, considerando que ele é um espaço de articulação dos órgãos nele representados – saúde, educação, assistência – e um espaço privilegiado para a participação da sociedade civil? E nessa experiência do CRAS indígena, como a população é estimulada a participar no planejam-

to das ações do próprio CRAS? Muitos secretários de Educação ou de Assistência Social, as ONGs, têm vontade de fazer, mas se o gestor municipal não tiver vontade política, muita coisa emperra. Então, teríamos de saber como vencer o desafio político.

Ieda de Castro: O CRAS indígena existe desde 2008. O prédio é um cocar, uma arquitetura própria, que lembra a questão indígena. Eles têm um mecanismo de participação definido em assembleia geral. Há uma assembleia geral indígena em que eles discutem todos os problemas da comunidade, não somente da assistência, mas da educação, da saúde e tudo mais.

E eles têm também uma capacidade de mobilização muito forte. Eles têm um encontro anual com todas as etnias do estado do Ceará, quando partilham e trocam experiências. Além da assembleia geral, criamos um conselho local em cada CRAS. Então, existe um conselho local no território indígena, que discute as questões específicas da assistência, tem um conselho local de saúde e tem o planejamento anual da assistência. Ele parte dos territórios.

Assim, nos meses de janeiro e fevereiro, cada território faz o planejamento de suas atividades. Esse planejamento é discutido no conse-

lho local, vai para a assembleia geral. E é lá que se constrói a agenda comum de todas as políticas públicas, sendo que nós nos envolvemos nas atividades gerais.

Já os conselhos municipais de direitos são um espaço de importante articulação intersetorial. Qual é o problema? O problema é que quem valoriza é a sociedade civil. O poder público não valoriza esse espaço. Aí, os representantes das secretarias faltam muito.

Mas estou muito preocupada com as ONGs. No caso da assistência social, temos de pensar urgentemente em como trabalhar com a rede privada, pois essas relações mais próximas da comunidade estão sendo abandonadas, o pessoal não está conseguindo se identificar dentro da política de assistência social. Acredito que este seria outro tema.

E fica aqui a ideia de discutirmos sobre a rede privada dentro dessa questão de proteção. Refiro-me à rede privada, mas não à rede particular mercantil, e sim à sociedade civil, às entidades. Porque em Maracanaú, perdemos. De 120 entidades, hoje só temos 15 trabalhando na rede, porque o pessoal não está se sentindo estimulado, motivado. Não tem pessoal competente, qualificado. E aí, os recursos não vão. Quando vão, não sabem prestar

conta e não recebem as outras parcelas. Então, é uma questão concreta, na qual precisamos avançar nas discussões que vêm à frente.

Rui Rodrigues Aguiar: Quero aproveitar para trazer uma questão: são as miragens. A Educação Integral é um tema que nos convida muito a ver miragens, de imaginarmos que estamos fazendo coisas muito boas, e que, na verdade, são miragens. E de não perdermos o foco no direito de aprender e no direito à convivência familiar e comunitária.

Permitam-me apenas um exemplo. Fizemos um grande esforço para a alfabetização na idade certa, no Ceará, no Piauí e no Rio Grande do Norte. Uma vez, levamos os dados do Ceará para o Rio Grande do Norte e os apresentamos lá. Quando terminou a reunião, uma secretária de educação me procurou e disse: “Pôxa, o Ceará está mal, não é? A gente ouviu falar tão bem do Ceará e olha a situação em que esse estado está. Como o Ceará chegou a essa situação?”.

Mas o Rio Grande do Norte tinha um dado pior do que o Ceará. As pessoas não se veem nos dados dos outros, não se equiparam. E estamos querendo promover a Educação Integral com pouca informação, e com pouca informação contextualizada.

Por isso a ideia de trabalharmos pelo menos as oito dimensões sobre o indivíduo, a família e a comunidade. Como vai a saúde? Como vai a família? Como vai a identificação? Onde essas pessoas moram? Que renda elas têm? Quais são as iniquidades que vivem? São as reflexões fundamentais que temos de fazer.

Eu fiquei instigado com essa coisa e perguntei àquela secretária: “a senhora topa fazer em seu município a mesma avaliação?” Ela topou e no mesmo dia telefonei para uma pessoa que foi lá, para não perder a oportunidade. E fizemos a avaliação. Trabalhamos sábado, domingo e segunda. Na terça-feira, estávamos com o resultado pronto.

Aí, ela me ligou chorando: “não acredito nisto que estou vendo. Tenho escola de tempo integral, todas as escolas têm grupos de flauta, arte-educação, a jornada é ampliada, sou secretária há dez anos, discutimos o currículo, fizemos tudo. E o resultado não corresponde”. Porque era uma miragem, porque faltava integração, faltava sentido.

E porque faltava foco no direito de aprender, como falta foco no direito de conviver.

É uma miragem reunir a família para discutir coisas que não estão relacionadas à aprendizagem das crianças. Então, estamos promovendo muitas miragens. E acho que é um belo momento para pensarmos quantas delas poderiam se transformar em sonhos, mas não vivendo de ilusões falsas. Não dá, neste momento, para vivermos de falsas ilusões.

Aí vem a história dos conselhos de direitos. Muitos deles são puríssimas miragens, pois não cumprem o seu papel. Temos de fazer um grande redesenho desses conselhos, se quisermos trabalhar nesta dimensão de proteção integral. Porque não vai funcionar um conselho em que o prefeito não se reúne com a equipe. Se no conselho, metade é ONG e metade é governo, e metade desse grupo não se reúne formalmente, como é que se vai deliberar alguma coisa? Vamos evitar as miragens e procurar coisas mais concretas.

Educação e Novos Saberes

Ana Lúcia Braga • Nelson Preto



FOTO: CARLOS PINOTTI

Projeto Aprender com Alegria – Associação Obras Sociais da Paróquia de Moju (PA)

Ana Lúcia Braga

Psicóloga pela UFMG e arte-educadora na linguagem musical pelo Centro de Formação do Grupo Uakti, onde coordena oficinas de capacitação de educadores. Compositora e produtora musical, integra o Grupo de Música Infantil Curupaco. Coordenadora psicopedagógica do projeto Rede Escola Viva, do Instituto Kairós, de Nova Lima (MG).

Nelson Preto

Físico, mestre em Educação e doutor em Ciências da Comunicação. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), secretário regional da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e membro da Academia de Ciências da Bahia.

Educação e Novos Saberes

Ana Lúcia Braga

A missão do Instituto Kairós é gerar e transferir tecnologia social orientada ao desenvolvimento humano, atuando no território por meio do fortalecimento de políticas públicas, de redes sociais e educativas, da autonomia produtiva, do protagonismo cultural das comunidades, da valorização dos recursos naturais e da biodiversidade.

Mas tudo isso é um monte de chavão. É muito mais bacana mostrar como fazemos, porque importa sim o como fazer. Aqui está um pouco do caminho percorrido pelo Instituto Kairós, de como temos estruturado o nosso pensamento a partir desse fazer, pois a nossa construção é muito empírica dentro da comunidade.

Seria muito bom se pudéssemos estar todos do mesmo lado, se realmente mudássemos a arquitetura da escola, se ela abrisse suas portas e se a ONG fosse escola e a escola fosse ONG. Esse é o caminho.

Ressignificar a cultura

No centro do nosso trabalho está a cooperação técnico-institucional, considerando todos os parceiros que atuam nessa área. Isso para garantir a sustentabilidade da ação, com a criação de uma rede. E isso tudo está relacionado ao objetivo do Instituto, que é contribuir no desenvolvimento humano, no desenvolvimento integral do ser humano.

Atuamos em quatro áreas: sociocultural, socioeconômica, socioambiental e socioeducativa. A partir dessas quatro áreas de atuação, desenvolvemos programas, projetos, ações e atividades lá na ponta, dentro da comunidade. Temos lá um território com uma tradição cultural forte, mas que é um distrito do município de Nova Lima, muito perto de Belo Horizonte.

Essa comunidade é invadida por um turismo pouco qualificado. Há muito pouca articulação política, faltam associações comunitárias que promovam o desenvolvimento da comunidade. A principal atividade econômica da população é voltada para a prestação de serviços. A situação das crianças, dos adolescentes e jovens também é bastante desprivilegiada, sem opções de cultura e lazer e sem acesso à informação.

Durante a semana, esta é a realidade: uma cidadezinha típica do interior, calma, tranquila. O mesmo espaço se transforma no fim de semana, em função daquele turismo desestruturado. Nesse contexto, o desafio que se apresentou foi o de ressignificar a cultura local e fortalecer suas bases identitárias, trazendo reencantamento da vida comunitária, buscando fortalecer as redes sociais educativas e as ações transversais no território.

Resgate de saberes

Como é que o Kairós se implantou na comunidade de São Sebastião de Águas Claras? O Instituto foi fundado em 2002; no ano seguinte organizou o Seminário Paisagens Compartilhadas, que foi um convite para a comunidade se expressar sobre suas necessidades, desejos e interesses.

A comunidade toda foi chamada, primeiro para uma discussão, depois para a construção do próprio espaço. A nos-



FOTO: DORIVAL CONDE

Projeto Família Legal – Instituto Família Legal (MS)

sa grande sala de aula é um galpão aberto, lá no meio da mata, feito de bambu. Depois, o espaço foi se transformando, foi sendo apropriado pela comunidade. Aos poucos, fomos fazendo uma leitura e tentando entender, nessa construção coletiva e nesse diálogo, quais eram os saberes que estavam perdidos ou desvalorizados e que deviam ser trazidos à tona e ressignificados junto das novas gerações.

E, à medida que se identificavam esses saberes, foram sendo implantadas as hortas medicinais, a horta-escola, a farmácia comunitária, que hoje em dia já está em vias de ser tornar política pública no município. Vão ser implantadas farmácias fitoterápicas em todas as unidades de saúde do município, inclusive com capacitação de todos os médicos da rede.

Articulação e trabalho

Com o tempo, o projeto foi se articulando, tornou-se Ponto de Cultura e recebeu todas as chancelas do Ministério da Cultura (MinC). E foi recebendo uma série de prêmios, o que possibilitou o desenvolvimento do trabalho.

Também foi necessário um esforço para estruturar a gestão institucional do projeto e articular a ONG, a escola, a comunidade, as redes virtuais, os conselhos e fóruns, as redes de proteção dos di-

reitos, as redes territoriais. E ainda, articular políticas públicas, as parcerias no território, os saberes locais, os equipamentos culturais e os espaços públicos.

Isso tudo vai dialogando e se cruzando dentro do nosso trabalho: a territorialização dos serviços, a pedagogia da roda, a comunicação local, a conexão virtual, o diálogo multicultural, o desenvolvimento local integrado, as novas tecnologias, a diversidade cultural, a educação biocêntrica, a pedagogia

FOTO: CÍCERA MARINHEIRO DOS SANTOS



Projeto Meninos do Pará – Associação Casa de Misericórdia de Tucumã (PA)

afetiva e intuitiva, as redes intersetoriais, a permacultura e a cultura digital. São os saberes que estão permeando e conduzindo a atividade prática do projeto.

Diálogo com o currículo

É assim que estruturamos as ações voltadas para crianças e adolescentes. Temos ações de formação para o trabalho, cultura digital, ludicidade, práticas corporais esportivas, práticas ambientais, cultura, arte-educação e apoio à escola formal. São ações que se desdobram em oficinas voltadas diretamente para a formação e a capacitação das crianças e adolescentes.

Existem ainda as ações que derivam dessas atividades diretas com as crianças e adolescentes, mas que fazem o diálogo com a comunidade, com as famílias e com a escola. São as ações de formação de educadores, as ações ligadas à área de saúde integral, os encontros intergeracionais, as ações com as famílias, as festas da comunidade, as apresentações artísticas, as excursões e os intercâmbios.

As oficinas de apoio à escola formal foram criadas na tentativa de construir um diálogo com o currículo formal. Na verdade, resistimos muito tempo a ter esse tipo de atividade, por acreditar que a ONG tem de oferecer um espaço diferente. Mas acabamos cedendo à necessidade e procuramos criar outra forma de trabalhar com apoio escolar: em um espaço diferente, com recursos diferentes.

Cultura digital e certificado

Foram criadas, então, atividades como jogos matemáticos e de raciocínio, física lúdica, rodas de leitura e poesia, oficinas de cultura digital, oficinas de audiovisual, comunicação comunitária, sessões de cinema, oficinas de música, circo e teatro.

A princípio, tivemos dificuldade quando ganhamos o telecentro. Isso aconteceu por volta de 2007. Na comunidade, ninguém tinha computador, nunca tinham acessado a internet. Então, foi um fenômeno: os meninos faziam fila do lado de fora da sala de informática.

No começo, chegaram professoras cedidas pela prefeitura com esse conceito da formação para o trabalho, de capacitação. Custamos a entender esse caminho porque os educadores e as famílias esperam isso também. Falar de oficina de cultura digital não serve, tem de falar que é curso e que tem o certificado para a família também respaldar.

Então, fomos encontrando um caminho de trabalhar com a tecnologia. Optamos por fazer que as aulas de informática e internet fossem voltadas à busca de conhecimento, a ensinar o menino a fazer e-mail, entrar nas redes sociais, a fazer as pesquisas escolares, a produzir textos a partir das informações que encontram.

Filmes e documentários

Uma experiência muito interessante foi a oficina realizada com várias escolas municipais. As crianças eram levadas a discutir sobre os temas do bairro ou da comunidade onde moram, levantar o que viam de legal no bairro, e também os problemas e as dificuldades que enxergavam.

A partir disso, criavam um roteiro. Uma turma ia para a rua criar um filminho a partir do roteiro, utilizando a técnica de *stopmotion*. Outra turma fazia a trilha sonora, a partir de materiais sonoros do cotidiano, com o nosso diretor musical, Paulo Santos, do Uakti. No final do dia, juntávamos todos para passar a trilha que tinha sido feita com os filmes produzidos. Uma turminha, por exemplo, elegeu o lixo como problema e fez um *stopmotion* sobre isso.

Com os jovens tivemos mais dificuldade. Agora estamos evoluindo também com eles e achando o caminho de trazê-los, a partir dessa abertura de dar acesso à tecnologia, com oficinas de comunicação comunitária. Alguns jovens fizeram um documentário a respeito da comunidade, a partir da história dos grãos.

Mestres grãos

Um grande diferencial da nossa ação têm sido os encontros intergeracionais. Esse trabalho nasceu lá no Ponto de Cul-

tura Grão de Luz, que desenvolveu o Projeto Ação Griô, abarcado pelo MinC. O projeto se propõe a identificar nas comunidades os mestres de tradição oral que detêm o conhecimento, a história daquela comunidade. E levar esse saber para dentro do cotidiano das crianças e dos adolescentes, para dentro da escola, para dentro do currículo formal.

Isso quer dizer mais uma vez quebrar a porta, mudar a arquitetura da escola. É mostrar que o saber é um só, não existe o ‘saber formal’ e o ‘saber da tradição oral’. Os saberes se completam e se constituem.

Nesse projeto, existem também atividades voltadas diretamente aos idosos da comunidade, para o fortalecimento da identidade, da saúde, da memória deles. Então, eles são convidados a participar das oficinas do projeto como protagonistas, como mestres de um saber que precisa ser repassado e ressignificado.

Quebrando barreiras

Os encontros de geração têm sido o eixo, a mola mestra do nosso trabalho. Principalmente a ida dos griôs para dentro da escola, dentro do horário formal, para conversas que depois derivam em atividades nas próprias disciplinas, trabalhadas pelos educadores da escola. Os griôs ensinam cantigas, contam histórias, resgatam brincadeiras de roda, desenvolvem atividades culinárias, atividades na horta, tudo dentro da escola.

Enfim, estamos mesmo nessa busca de quebrar as portas e as barreiras. O que resume o nosso sentimento é um trecho de um poema africano que diz: “Se queres mudar o mundo vá em busca do teu povo. Ame-o, sirva-o, planeje com ele. Comece por aquilo que ele sabe. Construa sobre aquilo que ele tem”. É isso o que estamos buscando.



FOTO: LUCIANA D'FRANCESCO

Projeto Meu Povo, Meus Saberes – Casa Mestre Ananias – Centro Paulistano de Capoeira e Tradições Baianas (SP)

Educação e Novos Saberes

Nelson Pretto

Há um quadro do pintor alemão Gerhard Richter muito interessante. A ideia do Gerhard Richter é trabalhar com a percepção que se tem do quadro, das figuras e, por que não, das questões, a partir da distância que se tem do problema, no caso do quadro. De pertinho, não se consegue ver nada, só se veem os rabiscos que o compõem. O quadro é de uma cidade, mas isso só se percebe olhando-o de longe.

Essa obra nos inspira a fazer o exercício de olhar de longe. Olhar de perto é o que já se faz, quando se trabalha com projetos. Porém, devemos fazer o esforço do distanciamento, de olhar de longe. Já para os políticos, teríamos de fazer a proposta ao contrário. Como eles só olham de longe, definem as políticas públicas sem considerar a realidade, seria importante que pudessem olhar um pouco de perto.

Estamos vivendo um momento muito intenso de desafio, porque é um tempo de instabilidade e de provisoriidade. Isso tudo é de uma riqueza muito grande. A pós-modernidade não é algo que tem de ser colocado como um problema para a nossa vida. Ao contrário, é o momento de riqueza fenomenal, justamente porque é um tempo de movimento permanente, um tempo de desequilíbrio, desequilíbrio que possibilita um ir e vir, um reequilibrar permanente.

Desordem necessária

Outra magnífica exposição, chamada “Mestres da Desordem”, trabalha basicamente sobre três grandes eixos: a ordem

perfeita, o domínio da desordem e a catarse, tudo isso, dialogando com o trabalho de xamãs e líderes espirituais. Há mãe de santo da Bahia dando entrevista, artistas, médicos, cientistas... A exposição termina com uma instalação de Ben Vautier e um cartazinho lá no fundo, dizendo: “Não existe arte sem desordem”. Quer dizer, a desordem é algo fundamental para trazer novos desafios.

Claro que isso traz um conflito permanente para os que trabalham em educação. E também para muitos que trabalham com processos educacionais e estão, digamos, fora da escola. É o conflito entre criar ou consumir informação.

O que precisamos é intensificar a ideia de que a diferença tem de ser enaltecida e tem de estar permanentemente presente nos nossos cotidianos escolares. Isso obviamente é favorecido pela presença das redes digitais de comunicação e informação. Isso está sendo apropriado pela juventude, tanto nos movimentos ativistas no Egito e na Síria, quanto em Wall Street.

Dois mundos

O Grupo Fora do Eixo, por exemplo, é um dos inúmeros coletivos culturais que existem no Brasil. Hoje estão conectados 73 coletivos do Brasil e da América Latina. Eles já criaram uma moeda, fazem show, são 57 CNPJs, com editoras, produtoras, bares, ONGs. Enfim, esse agito todo faz que a juventude esteja integralmente inserida no universo da comunicação, da informação e das imagens. Essa turma toda está na escola. E que escola é essa?

Para responder a esta questão, é preciso tratar de dois aspectos. O primeiro é a concepção de escola. Isto é, se não existe arte sem desordem, será que também não estamos



FOTO: GUALTHER NAVES CORREA

Projeto Nessa Rua Tem um Rio – Instituto Undió (MG)

precisando de um pouco de desordem na escola formal, no sentido de que ela tenha efetivamente novos obstáculos e novos desafios?

O que estamos vendo dos trabalhos que se fazem nas ONGs é que há uma distância muito grande entre aqueles que são os filhos das famílias mais ricas, que têm em casa acesso à internet de alta velocidade, todos os recursos das tecnologias da informação e da comunicação – e, portanto, podem ficar imersos no que nós chamamos de “cibercultura” – e as famílias mais pobres, que só terão acesso a isso em telecentros e ONGs – e, basicamente, para fazerem cursos e preparação para algo que chamam de mercado.

Escola *broadcasting* (Radiodifusão)

Ou seja, há uma diferença de cor, há uma diferença de perspectiva entre o mundo fora da escola e o mundo dentro da escola. E esse mundo fora da escola, muitas vezes, é fortalecido pelo próprio trabalho de projetos como tantos desses que ganham o Prêmio Itaú-Unicef. Essa escola termina se constituindo em oposição ao que são aos projetos. É

uma escola *broadcasting*, isto é, uma escola que insiste em distribuir informação.

Discutem-se muito o turno e o contraturno. No turno, uma escola em que os conteúdos e os saberes são partidos, em que os conteúdos e os saberes fazem parte de um sistema que faz que lá na ponta – e infelizmente temos de usar a palavra “ponta” – haja um professor e um aluno. E eles, na verdade, seguem orientações emanadas de outros lugares.

A escola constituída dessa forma está em oposição ao que acontece no contraturno, que é o trabalho feito por



FOTO: VINICIUS SANTOS DA LIZ

Projeto Novos Horizontes – Movimento pelos Direitos da Criança e do Adolescente (RS)

muitas ONGs, ou o trabalho desenvolvido em programas, como o “Mais Educação”. Em ambos os casos, as atividades do contraturno não dialogam com o currículo formal, não dialogam com o chamado turno. E muitos desses projetos aceitam os alunos, desde que eles passem pelo turno escolar, com o professor e os conteúdos formais.

Escola-Parque

Anísio Teixeira é uma referência sempre muito forte nessa questão. Mas Anísio precisa ser atualizado. Ele imaginou, num belo trabalho com arquitetos e engenheiros, que no centro do Bairro da Liberdade, na Bahia, existiria uma escola que seria chamada de Escola-Parque. Ou seja, um grande teatro, bibliotecas, pavilhão de aulas, um campo de esportes fenomenal etc. Em torno daquela região, isto é, ao longo do bairro, estariam distribuídas – observem o nome dado por Anísio – as escolas-classe.

O que se faz com o projeto de Anísio, classicamente, é a educação formal em um turno e, no outro turno, a educação complementar, que teria o esporte, o lazer, a arte, as atividades profissionais. O que teríamos de fazer para resgatar a importância de Anísio no mundo contemporâneo é uma atualização, na qual a Escola-Parque incorporaria a Escola-Classe.

Em outras palavras, estaríamos falando em mixar tudo isso, como faz o DJ, como fazem aqueles artistas da exposição “Mestres da Desordem”. Ou seja, essa mixagem geral, em que currículo formal, ciência, física, língua, história, arte, esporte e filosofia não se diferenciariam.

Teríamos de pensar também numa transformação radical do currículo, no sentido de compreendê-lo não como um conjunto de disciplinas tradicionais, que têm como complemento, ou pior, como eixo transversal, as outras atividades. Pior porque é necessário dar a liga entre esses conhecimentos e isso não é possível. Pela característica dessas disciplinas, da forma como estão estabelecidas, elas não terão ligação.

Redes

Se observarmos o meu garoto de 12 anos, criando um alto-falante, a partir de uma garrafa pet, para o MP3 dele; os carinhos de café da Bahia, que são uma espécie de pequeno trio elétrico; um vendedor do tecnobrega no mercado Ver-o-peso de Belém do Pará; ou um abridor de garrafa com um tosco pedaço de madeira e um parafuso na ponta, vamos perceber essa dimensão da ciência e da tecnologia.

Isso deveria estar inserido numa perspectiva de se criarem 'pontos de ciência e tecnologia', coletivos tecnológicos. Seriam como os pontos de cultura, mas tudo isso articulado com o conteúdo escolar.

Também a arquitetura da escola precisa se transformar, porque ela tem na sua gênese essa escola *broadcasting*. É claro que se pensamos na ideia de rede, as redes podem ser centralizadas, descentralizadas ou distribuidoras.

Quando falamos nas redes de televisão, na verdade, estamos falando de um tipo de rede muito particular. São redes que produzem em São Paulo e no Rio de Janeiro e distribuem para o Brasil. Estas redes não nos interessam, porque são de distribuição. Esse tipo de rede *broadcasting*, centralizada, tem como correspondência a sala de aula que vem existindo ao longo dos séculos.

Ética e generosidade

Uma nova estrutura demanda pensar a arquitetura escolar completamente diferente da arquitetura de hoje. Isso, se pensarmos efetivamente numa outra escola, que não tenha essa divisão dramática dos saberes, da ciência e das emoções.

Nessa perspectiva, as ideias, por exemplo, do movimento software livre e da ética *hacker* são fundamentais. Traria para o universo educacional a ideia de colaboração, de generosidade, de ética e de compartilhamento. Mas esses valores não entram na escola do turno, o que entra é o *ranking*, é o "melhor na frente". E se eu tenho um sistema de avaliação em que o *ranking* é o fundamental, não vai haver colaboração, não vai

haver generosidade. Muito seguramente não vai haver nem ética.

Isso também significa pensar-mos professores e alunos, não como atores dessa engrenagem que já está desenhada e que nos cabe representar, mas como autores desse processo. Há, portanto, uma perspectiva de autoria muito forte, e a escola perde esta dimensão da professoralidade.

Neste sentido, a primeira questão que aparece é como transformar toda aquela reflexão teórica, que é na verdade uma reflexão existencial e filosófica, numa metodologia, numa prática que possa ser aplicada em sala de aula.



FOTO: EDILSON CERQUEIRA FURÃO

Projeto Oficinas Culturais da PACE – Pé de Arte, Cultura e Educação – PACE (BA)

Enaltecer a diferença

Esse movimento todo é um movimento que gera diferença. A diferença entra na escola e em todos os espaços educacionais e tem de ser enalticida. A diferença entra como geradora de mais diferença. Mas, muitas vezes, essa diferença entra na escola apenas como pitoresco, apenas como folclore, porque no fundo o que vai se querer é a transformação do outro no eu.

Nessa nova perspectiva, a escola se transforma num grande espaço de produção de culturas e de conhecimentos e não de consumo de informações. Implanta-se aí um círculo virtuoso de produção de culturas e conhecimento, naquilo que chamamos de educações, numa perspectiva plural e ampla. A escola, então, fica inserida num ecossistema pedagógico, no qual a escola integral é o coração.

Isso tudo é para fazer, como Anísio Teixeira dizia na década de 1950, uma escola pública de tal forma poderosa, que pode dar ao filho dos pobres aquilo que os ricos têm em casa. Isto é, esse universo amplo de comunicação, de cultura, de informação, de diálogo, de possibilidades de produção de culturas e conhecimento, e não só de consumo de informações.

Educação e Novos Saberes

Debate

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) inseriram os temas transversais. Considerando hoje a necessidade da transformação radical do currículo, como fica essa questão?

Nelson Pretto: A crítica que faço à ideia da introdução dos eixos transversais, na época dos PCNs, no Governo Fernando Henrique Cardoso, é que, de novo, era mantida a estrutura da escola, com os saberes partidos. Como isso não tinha mais sustentação, inventa-se alguma coisa. E se inventou um eixo transversal.

Claro que é melhor do que nada. Claro que ter alguma coisa ética perpassando tudo é muito bacana, mas isso não resolve. A ética pode estar perpassando tudo, mas o que terminamos vendo é que ela não faz parte da concepção de trabalho, de ensino e de aprendizagem. Em última instância, é preciso pensar o que nós queremos com a educação.

E não podemos dizer que a culpa é dos professores. Aliás, esta é outra

ideia equivocada: “professor resiste ao uso de tecnologia, a culpa é dos professores”. Chega na escola um projeto dizendo que agora mudou tudo, aí o professor fica perdido. O professor não resiste, ele é levado a resistir, porque a arquitetura escolar não favorece, o currículo não favorece, o sistema de avaliação não favorece. E há uma pressão forte das famílias, claro, porque o sistema midiático também não favorece.

Aí, de repente, os grandes jornais mostram resultados de pesquisas sobre a introdução de *tablets* e de computadores na educação. Os jornalistas dizem: “lá vem de novo o modismo, porque já vão comprar mais *tablets* sem preparação do professor”. Era preciso perguntar: “alguém teve curso para usar *tablet*?” Ou as pessoas pegam o *tablet*, começam a usar e incorporam na profissão? Por que o professor tem de ter curso? Acaso se considera que ele é um imbecil?

Ou seja, parece que tudo em educação é culpa dos professores.

Não, o professor não é fonte de resistência. Eles vêm com esse tipo de arranjo, os temas transversais, mas que não muda efetivamente nada.

Hoje, muitos pensadores acreditam que essa escola que temos está morta e que as organizações não governamentais ou outras instituições são o corpo vivo da educação. Então, como fazer a junção entre um defunto e um corpo vivo, que é paralelo e que está totalmente fora daquele corpo morto?

Nelson Pretto: Os mais espiritualizados não têm medo da morte. Então, pode se ver a possibilidade de uma fênix aí, de um renascimento das cinzas. Eu sou um otimista por natureza. Acho que essa pergunta levanta uma questão formal, porque na verdade é uma pergunta afirmativa, que aponta já os caminhos.

Mas eu continuo encantado com a existência da escola e acho que a escola tem de existir e que a escola tem de ser formal, mas não precisa ser anacrônica. Por que tem de ser formal? Porque não existe possibilidade de transformar a escola em playground. A escola é um momento de conflito, porque o jovem tem de se rebelar contra o adulto, porque o jovem tem mais é que pegar no nosso pé e nós temos mais é que pegar no pé do jovem.

A sociedade vive e a humanidade se constrói a partir desse diálogo entre o novo, que vai sendo rebelde – por isso a escola é um espaço rebelde – e o velho que enquadra. Então, a escola tem a função de enquadrar, o professor tem essa função, o pai tem essa função de, às vezes, dizer: “chega de computador agora”.

Esse diálogo entre o formal e o não formal tem de existir. Mas, a questão é estratégica, precisamos fazer que isso não esteja em esferas separadas, como se estivesse um em oposição ao outro. Quer dizer, a vida e a morte sendo oposição. E não são oposição, hoje estamos vivos e amanhã vamos morrer.

Por que em um horário a criança está lá fazendo a experiência de uma lei da física com uma lâmpada e uns fiozinhos e no outro horário ela vai ver a fórmula e a regra da física? Por que na hora que ela está produzindo a música, não está discutindo estilos, compreendendo estilos artísticos musicais, composição etc.? Por que tem de ser em esferas separadas? Nesse ponto, discordo de que a questão no Brasil é de gestão, acho até que a educação no Brasil fala demais em gestão.

Quais eram o grande problema e o grande desafio dos programas

como os Pontos de Cultura do MinC, quando era, de fato, um Ministério da Cultura avançado? Articular com as escolas. Por isso, proponho, caso houvesse uma lei de Pontos de Ciência e Tecnologia junto com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, que esses pontos – um pouco o que várias organizações já fazem – fossem articulados com as escolas. Aí, você teria o que chamo de um ecossistema pedagógico.

Fizemos isso no município de Irecê, na Bahia. Irecê é uma cidade a 500 km de Salvador. Lá, temos um programa de formação de professores, licenciatura, pedagogia para os professores da rede. Hoje, já estão todos formados. Temos um Ponto de Cultura, que é uma rádio, temos um “Tabuleiro Digital”, que é o programa de inclusão digital, e temos outro projeto chamado Ripe, que é um espaço de produção de vídeo pelos professores.

A prefeitura comprou a ideia. Isso mostra a importância da política pública. Não foi a universidade que ficou empurrando e fazendo, foi a prefeitura que comprou a ideia. Então, incluiu na carreira docente do município que aqueles professores que produzissem vídeos que fossem usados pela rede ganhariam 1% incorporado no salário. Quer di-

zer, uma política pública que fortalece a escola.

Não está funcionando tudo maravilhosamente, mas são esforços. A universidade está ali, tem um centro de cultura digital forte, tem uma rádio. Um dos meninos da rádio saiu para montar a primeira empresa de desenvolvimento de software livre no interior da Bahia. Essa empresa vendeu um projetinho para a Câmara Municipal e implantou uma rádio web com software livre, transmitindo as sessões da câmara. O menino agora é candidato a vereador.

É importante tudo que estamos fazendo, nós da Universidade, as ONGs, mas é preciso mais. É preciso que isso se configure em política pública, que construa estratégias de real transformação dessa realidade.

É preciso tomar bastante cuidado quando se fala nessa questão de pensar no currículo formal da escola e na contrapartida das ONGs, porque existem conhecimentos específicos diferenciados e corremos o risco de diluir esses conhecimentos e torná-los homogêneos. Outra questão é a continuidade das políticas públicas. Como as comunidades podem atuar de maneira mais ativa para que projetos importantes tenham continuidade, apesar das mudanças nos governos?

Nelson Pretto: Realmente, precisamos de políticas de Estado, e não de políticas de governo. Isso foi o que se tentou fazer no campo da cultura, com o Plano Nacional de Cultura. E, de certa forma, é isso que se tenta fazer com um Plano Nacional de Educação, que está para ser votado no Congresso, e que inclui questões ligadas ao “Mais Educação”, Educação Integral etc.

Na questão da aproximação dos conhecimentos, quando falo na educação, na perspectiva de fortalecer a diferença é para evitar a perspectiva de transformar o outro no eu. É importante estar atento, porque não podemos fazer essa fusão entre as experiências da educação formal e as das ONGs. Não podemos fazer uma aproximação, com essa perspectiva. Quer dizer, o outro é a ONG e o eu é a escola. Então, quando aproximo as duas coisas, na verdade eu reduzo a ONG à lógica da escola. Não é isso que se quer. Esse é o grande desafio.

E como é que superamos isso? Estamos querendo é transformar a escola, mas não é fácil, porque esse modelo de escola é o modelo histórico instituído, é o modelo que está na cabeça das pessoas. O que acontece, por exemplo, na arquitetura escolar? Mesmo os ar-

quitetos que planejam os CIEPs, os CEUs, essas coisas todas inspiradas sempre em Anísio Teixeira e Diógenes Rebouças, têm na cabeça e, às vezes, no coração, o que é pior, um modelo de escola que é esse modelo histórico.

A arquitetura ajudaria, mas não vai resolver tudo, obviamente. Estou falando da arquitetura, mas, o que estão fazendo com a Internet? Estão transformando em livro didático digital, transformando em escola tradicional. Então, há um peso muito grande dessa escola instituída nesse modelo *broadcasting*.

Por outro lado, a situação está mudando e muito, só que o desafio é enorme. Precisamos que mude muito mais. E é engraçado que no mundo inteiro dizem que a escola não está preparando a juventude. Não é um problema só do Brasil. Talvez sejamos até privilegiados, no sentido de que, como estamos mais desorganizados, ainda podemos querer inventar mais.

Efetivamente, o professor dentro da sala de aula faz o que quer. E temos muitos professores animados. Não é a totalidade, obviamente. Isso é a realidade, temos de enfrentá-la também. Mas, se fizermos um bom trabalho com os colegas professores, eles podem inventar muito mais.

Educação e Juventude

Rafael Stemberg • Regina Novaes

FOTO: LUIS RENATO CANTO DE CAMPOS



Projeto Carpe Diem – Instituição de Incentivo à Criança e ao Adolescente de Mogi Mirim (SP)

Rafael Stemberg

Jornalista e educador da Revista *Viração*, organização da sociedade civil que atua na formação de adolescentes e jovens.

Regina Novaes

Antropóloga e doutora pela USP, desenvolve projetos de pesquisa em juventude, religião e política. É professora do Programa de pós-graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ.

Educação e Juventude

Rafael Stemberg

A nossa juventude precisa ter possibilidades de escolha. Temos ouvido nos últimos anos uma palavra que acabou virando moda nos espaços educacionais, que é a educomunicação. Mas o que é isso? Antes de responder a essa questão, é preciso entender como funciona a comunicação no nosso país.

A comunicação é um direito constitucional. E foi declarada pela ONU um dos direitos humanos universais, como algo fundamental para qualquer ser humano. É preciso entender que, pela comunicação, podemos garantir os demais direitos.

Passar informação e ter acesso a ela possibilitam que os demais direitos da juventude e de todos sejam garantidos. Infelizmente, no nosso país – mas não é só aqui, é universal –, temos um sistema de comunicação que se diz democrático, mas não é tão democrático assim.

Comunicação não democrática

Temos a concentração dos grandes meios de comunicação nas mãos de nove famílias, aqui no Brasil. Elas dominam os meios de comunicação de massa. Um desses grupos tem a maior emissora de TV, tem um dos maiores jornais, as duas maiores emissoras de rádio. Isso é ruim quando queremos divulgar uma informação ou discutir um assunto.

Eles acabam divulgando apenas o que acham que seja relevante. Isso é ainda pior quando vemos que esses espa-

ços são concessões públicas. O governo concede a eles, por determinado tempo, uma frequência, na qual deveriam cumprir cotas: 5% da programação deveria ser destinado à educação; outros 5% à cultura; outros 5% à arte. Infelizmente, isso não acontece.

Vemos uma programação recheada de *merchandising*, de propaganda, de novelas, que muitas vezes não refletem a realidade da nossa população e as realidades locais. Essas emisoras acabam se juntando pelo Brasil e aparecendo de forma nacional, quando deveriam ser locais e regionais. E valorizar a cultura da região.

Fora dos quadrados

Dos jovens que participaram da Conferência da Juventude, 96,6% deles mostraram que a comunicação é algo importante. Eles utilizam a internet para ter acesso à informação. E no mesmo recorte, 26% de todos esses adolescentes e jovens disseram que a educação era o tema mais interessante ali discutido.

Então, pensar que comunicação e educação são duas interfaces totalmente diferentes, que não se podem trabalhar juntas, é algo irreal. Qualquer pessoa que atue na área de educação, que não consiga hoje em dia juntar essas duas interfaces, já começa de forma errada. E qual é a proposta? A educomunicação.

Ela começou na América Latina há um bom tempo. Desde a década de 1970. E aqui no Brasil muito fortemente com Paulo Freire. Apesar de trabalhar firmemente com a educação, ele tinha esse conceito da escola aberta, que não era preciso estar dentro de um espaço quadrado que é a sala de aula.

Afinal de contas, já vivemos em vários quadrados ao longo da nossa trajetória. Nascemos e ficamos em um berço, que é um quadrado; morremos e estamos em outro quadrado, que é o caixão. Por que ficar de novo durante um bom período da nossa vida dentro da sala de aula, que é mais um quadrado? E se tiver que usá-la, como usá-la de forma diferente?

Jornais murais e fanzines

Na educomunicação, costumamos trabalhar com círculos, em espaços que refletem a realidade do jovem. Então, primeiro é preciso tentar reconhecer quem são esses jovens, antes de passar qualquer tipo de conhecimento. E não só passar, mas saber que existe uma troca. Quando nos propomos a facilitar algo, temos de entender que não somos donos da razão e não temos a verdade absoluta.

O jovem, o adolescente ou mesmo a criança que estão ali, eles têm muito que dizer. E quando se apropriam de ferramentas de comunicação, seja por meio de fotos, de jornais murais, de fanzines, conseguem se apropriar de muito mais informações e conteúdos educacionais do que por meio de um livro, ou do que o professor se propõe a passar ali na lousa.

Onde o professor se prepara? Isso quando consegue se preparar, porque existem professores que precisam cumprir três turnos para poder pagar as contas do mês. Os que conseguem se preparar baseiam-se no livro. Não contam com a troca de experiências, com o conhecimento que o jovem já traz. E, às vezes, não conseguem atingir o objetivo proposto no projeto pedagógico da escola. No final do ano, as avaliações mostram que os jovens acabaram aprendendo pouco do que o educador propunha.

Apropriar-se da informação

Já que não conseguimos acessar os grandes veículos, as grandes emissoras de TV, de rádio e jornais, trabalhamos com as ferramentas de comunicação que temos à disposição. Utilizamos celulares para fazer vídeos de bolso, cartolinas para fazer jornais, onde divulgamos as informações do nosso interesse.



FOTO: CARLOS ALVES

Projeto Onda – Adolescentes em Movimento pelos Direitos – Instituto de Estudos Socioeconômicos INESC (DF)

Quando se apropria desses meios, o jovem consegue se apropriar também de outras informações. Por exemplo, se ele vai fazer uma reportagem sobre a fotossíntese, ele vai fazer a pesquisa e vai ter o trabalho de pensar quem pode dar uma entrevista sobre aquele assunto. Ele tem uma espécie de missão de sintetizar toda aquela informação, pensando que tem de passar isso para os colegas, para a comunidade. Então, ele vai ter toda uma preocupação de realmente se apropriar daquele assunto. E, no final, o resultado alcançado será muito mais positivo do que o esperado inicialmente.

Grafite, teatro e rádio

Uma experiência muito prática do que tem acontecido é a Cidade Escola Aprendiz, uma organização que trabalha na Vila Madalena, um bairro de São Paulo. Por meio da educomunicação, conseguiram fazer um trabalho envolvendo a comunidade.

Primeiro, criaram uma relação com os moradores da região. Como a Vila Madalena é um bairro nobre, os filhos desses moradores, muitas vezes, não utilizavam as escolas públicas da região. E essas escolas estavam com os espaços degradados. Então, o Cidade Escola Aprendiz mapeou as escolas públicas, ma-

peou outros espaços dos quais a comunidade poderia se apropriar, como teatro, praças. Enfim, espaços de discussão e de integração.

E conseguiram, durante o processo de discussão, fazer que os moradores entendessem a proposta inicial, que era criar um laço com a comunidade e tentar melhorar algo que estava ruim. Então, organizaram alguns dias na semana em que a escola convidava as pessoas – não necessariamente quem tinha filhos matriculados ali – para pintar o muro, não somente da escola, mas também os muros onde houvesse pichações.

FOTO: GERSON DE MENEZES COSTA



Projeto Pés do Futuro – Ballet de Santa Teresa (RJ)

Criaram, então, o Beco do Aprendiz, que é um lugar muito famoso e muito bonito. Ali, muitos jovens e muitas crianças desenvolveram toda a arte do grafite, que também é uma forma de comunicação, de expressar sentimentos, de passar informação da realidade deles. A cada seis meses, eles refazem esse mutirão e escolhem um grupo de jovens e modificam o tema que está ali grafitado. E fizeram outros projetos, como teatro, rádio local... E, de fato, conseguiram inserir a comunidade no bairro.

Revista dos jovens

Outro projeto é a revista *Viração*, uma ONG. Lá, mapeamos pelo Brasil inteiro todas as organizações que trabalhavam com juventude e comunicação. A ideia era que fizéssemos uma revista produzida inteiramente por adolescentes. É claro que existem jornalistas profissionais nesse veículo, mas o papel deles é facilitar o processo, junto com um corpo de pedagogos.

Realizamos uma reunião por mês, por *chat*, pelo Facebook, por alguma forma que possibilite juntar adolescentes do Brasil inteiro. E discutimos as pautas que sejam interessantes. Tentamos fugir da pauta que a mídia traz. Tentamos buscar o que acontece ali, na realidade local: a falta de um cinema, a falta de professores em determinadas escolas.

Procuramos fazer que todos os estados participem e que as regiões mais distantes do centro sejam inseridas e tenham a sua voz ali garantida. E fazemos reportagens que contemplem todos eles. Todo mês, a revista é distribuída em escolas, em espaços de educação. Estamos há dez anos fazendo esse trabalho. Agora temos uma nova plataforma, que é a agência de notícias, onde trabalhamos a educomunicação não só no processo impresso, mas também *online*.

Repórteres adolescentes

E um grande ganho da educomunicação é que ela acabou sendo vista por diversas pessoas da academia. Lá em Campina

Grande, na Paraíba, surgiu um curso voltado para a educomunicação: comunicação social com habilitação em educomunicação. E a Universidade de São Paulo também criou em 2011 o primeiro curso de licenciatura em educomunicação. Um curso cuja proposta é preparar educadores que queiram se aprofundar nessa temática, que queiram levar esse trabalho para os espaços educacionais.

Outra coisa interessante a destacar é que o próprio governo – tanto o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), como a Secretaria Nacional dos Direitos Humanos – já reconhece a educomunicação como algo legítimo e como uma metodologia completa para se trabalhar nos espaços educacionais. Tanto é que, na Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, conseguiram reunir mais de 60 adolescentes entre 15 e 17 anos do Brasil inteiro para fazer a cobertura jornalística do evento. Todas as matérias relacionadas à Conferência foram feitas sob a ótica dos adolescentes.

Foi um processo muito rico, tanto para os que trabalham com educomunicação, como para esses jovens, porque se não fosse por esse trabalho, eles estariam alheios a essa Conferência, pois uma discussão de quatro dias se tornaria chata para eles. Mas como eles tiveram a liberdade de produzir e repassar as informações da maneira que achavam melhor, acabaram entendendo todo o processo e participando inclusive da criação de propostas.

Ampliando os espaços

Agora esses jovens vão brigar, por exemplo, para que a educomunicação seja inserida nos espaços escolares. Na cidade de São Paulo, a câmara municipal aprovou a inserção da educomunicação nas escolas. A Secretaria de Educação já está trabalhando para inserir as rádios em todas as escolas.

Em 2010, no programa “Mais Educação”, do MEC, das 10 mil escolas que apresentaram propostas, mais de 3.200 se mostraram interessadas em trabalhar educomunicação e ferramentas tecnológicas. Mas ainda não sabem como utilizá-las. Estão atrás de materiais e de especialistas que trabalhem com educomunicação.

Educação e Juventude

Regina Novaes

Ao se falar em juventude, surgem algumas questões. Como as demandas por educação aparecem nos espaços em que a juventude brasileira se reúne para reivindicar políticas públicas? A que educação eles se referem, quando estão falando sobre educação do jovem? E, finalmente, que experiências poderiam existir para transformar a relação entre educação e juventude?

De início, é interessante verificar os resultados de uma pesquisa feita durante a Segunda Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude, organizada pela Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), da Presidência da República, pelo Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).

Antes, vejamos como está organizado, em nível federal, o espaço de políticas públicas de juventude. Um decreto de 2005 criou a Secretaria Nacional de Juventude, ligada à Secretaria Geral da Presidência, com a ideia de que juventude é um tema tão universal que não deveria estar atrelado a nenhum dos ministérios, deveria ser transversal a todos os setores e todos os espaços governamentais. Essa concepção traz ganhos e perdas.

No mesmo decreto, foi criado o Conjuve. O Conjuve é formado por dois terços do que nós chamamos sociedade civil. Na sociedade civil existem entidades de jovens, movimentos juvenis ou que trabalham com jovens. E um terço

do Conjuve é composto por representantes dos ministérios e das secretarias especiais que têm programas voltados para a juventude.

Conferências nacionais

No Brasil, em termos oficiais, a juventude está na faixa etária entre 15 a 29 anos. Essa concepção de que a juventude chega até os 29 anos é resultado de pesquisas nacionais e internacionais e está ligada à ideia de que a juventude tem mais dificuldade hoje de inserção no mundo do trabalho do que no passado. E que é maior a expectativa de vida também.

A partir da criação desses espaços, se fizeram duas conferências nacionais de juventude. A primeira aconteceu em 2007, com o seguinte lema: “Juventude, levante sua bandeira!” Nessa Conferência, colocou-se a possibilidade de se fazerem conferências estaduais, municipais e federais e conferências livres, com os diferentes segmentos juvenis.

Na Segunda Conferência, o objetivo foi assegurar direitos e desenvolver o Brasil. Portanto, o primeiro momento foi o de captar as bandeiras, e o segundo, o de ligar a questão da juventude ao desenvolvimento do país. Embora saiba-se que muita gente nem teve conhecimento de que essa Conferência aconteceu, também é verdade que muita gente se mobilizou nos diferentes estados e municípios.

Educação e juventude

É possível olhar para os delegados da Conferência, não como uma amostragem representativa, porque não são, mas como um conjunto de jovens que pode dizer algo quando o tema é “educação e juventude”. Os delegados são aquelas pessoas que foram encarregadas pelas diferentes conferências de representar os jovens na Conferência Nacional.

É um conjunto de jovens brasileiros espalhados por diferentes lugares do país, com diferentes pertencimentos. Eles mostram, portanto, o que pensam sobre educação aqueles jo-

vens que se organizam em torno de políticas públicas de juventude.

Na Conferência, estiveram presentes 3 mil participantes. Foram respondidos 1.491 questionários com 38 questões. Isso não é o universo inteiro, mas muito mais do que uma amostra: perto de 50% dos delegados responderam ao questionário.

Perfil da juventude

Quanto à composição, a faixa etária entre 25 a 29 anos é bastante significativa, assim como a de 18 a 24 anos. Em termos de gênero, há uma preponderância do sexo masculino. Como sempre, nesses espaços de organização, homens têm mais voz e têm tido mais presença do que as mulheres. Em termos de cor e raça, há certa distribuição, mas uma grande maioria se coloca com raízes afro-brasileiras.

Por região, o Nordeste tem um número maior de delegados. Estado civil: maioria solteira. Os que não têm filhos são a maioria. No item relativo à orientação sexual, é interessante notar que há um começo de autoafirmação. Isso mostra como as identidades começam a se colocar no espaço público. Vão aparecer homossexuais, transexuais, bissexuais e outros. É interessante notar o que significa a estratégia de apresentação social de um jovem, como ele quer ser visto.

Autonomia religiosa

A religião dos respondentes: a maioria se define como católica; temos evangélicos, espíritas, umbanda; 14,7% responderam que têm fé, mas não têm religião. Esses dados mostram uma grande correspondência entre os participantes da Conferência e a realidade da juventude de hoje, segundo os dados mais recentes do Censo do IBGE. Números que mostram o crescimento dos evangélicos e que muitos umbandis-



FOTO: VERONICA MANEY

Projeto Preservando a Vida – Núcleo de Apoio ao Pequeno Cidadão (SP)

tas ainda têm duplo pertencimento: dizem-se católicos, mas estão ligados a raízes afro-brasileiras.

O mais interessante é essa ideia de que “tem fé, mas não tem religião”. O Censo coloca apenas não tem religião. E quando levantamos quem tem fé, mas não tem religião, esse número aumenta muito e o número de ateus agnósticos diminui bastante. Isso mostra uma coisa muito importante para quem trabalha com jovens: que essa é uma geração que faz a sua escolha religiosa, muito mais do que gerações anteriores.

Mostra também que a transmissão geracional do catolicismo está decaindo no Brasil. O que não significa que esteja aumentando o número de ateus ou mesmo de agnósticos. Estas são questões colocadas para outras gerações. Significa muito mais que os jovens estão escolhendo sua religião, elaborando sua síntese pessoal e construindo a própria forma de comunicar isso.

Trabalhadores e conectados

Os dados sobre a classe social são bem interessantes. Na verdade, são resultado de uma autotransclassificação. A classe média baixa aparece como principal. Sobre a situação de trabalho e estudo, a pesquisa mostra que 26% apenas trabalham, 53,4% traba-

lham e estudam e 18,9% só estudam.

Aqui temos uma grande questão: que conceito de Educação Integral se pode ter entre jovens que já tiveram experiências no mundo do trabalho? Como conciliar essas duas experiências? Existem programas que querem retirar esse jovem do mundo do trabalho ou adiar a sua inserção no mundo do trabalho e aumentar o tempo de escolaridade, o que é a situação ideal. Mas a questão é se seria essa a única saída para essa geração.

FOTO: DIDIER PINHEIRO



Projeto Profetas do Cerrado – Associação Polivalente São José (GO)

No item sobre a manutenção da casa, a pesquisa destaca aqueles que contribuem com os pais e com os irmãos. E também aparece um dado importante: 17,4% recebem bolsas, seja de iniciação científica, de mestrado, de doutorado, parte de Bolsa-Família ou outras bolsas que existem hoje.

Em que esses jovens trabalham? Os que trabalham na área de educação são maioria relativa. Na escola, no ensino, na monitoria. Depois vêm ONGs, o setor privado, áreas de infância e juventude, o funcionalismo público, o setor agrícola e a área de saúde.

Quanto à internet, 96,6% deles a utilizam e apenas 3,4% não. A maioria usa em casa. Em outros momentos, aparecia apenas na escola e no trabalho. Hoje também usam na *lan house*, no telecentro etc.

Escola sem confiança

Sobre o que eles pensam, a pesquisa apresentou algumas questões. Primeira: quais são os problemas mais graves do Brasil? Os três problemas são: qualidade da educação, corrupção e violência. Surpreende o fato de que a educação esteja acima da corrupção e da violência. Chama a atenção até se pensarmos que esse jovem tem algum acesso à educação.

Principal questão da juventude brasileira atualmente: educação – 51,4%. Depois vêm desemprego e violência. Educação, desemprego e violência vão aparecer de maneira constante em várias perguntas. E por vários caminhos. Isso, em termos de pesquisa, é o que dá consistência às respostas. Quando se comparam as respostas e vai havendo um diálogo entre elas, há solidez na pesquisa.

As três instituições em que mais confiam? Neste caso, a escola não figura entre as principais. Elas são: família, movimentos sociais, organizações de movimentos juvenis e igrejas. A escola e a universidade aparecem em quinto lugar. Ou seja, também é coerente com a ideia de que é preciso modificar a educação.

Sobre os programas governamentais mais importantes para os jovens, o ProUni, que diz respeito ao acesso à universidade, ganha disparado. Mas aparecem também todos os outros programas federais: os Pontos de Cultura, o ProJovem, o ProJovem do Campo, o Projea etc.

Diversidade e solidariedade

Como a questão da juventude tem que ver com a questão da diversidade? Quando trabalhamos com juventude, colocamos sempre um 's' na juventude: juventudes. Está presente a ideia de que não é somente um perfil que define a juventude, aí estão as desigualdades sociais, a origem de classe etc.

Quando se pergunta que segmentos juvenis deveriam ser priorizados, surge um dado importante: na Primeira Conferência, todas as demandas que venceram as votações estavam ligadas à questão da negritude. Muitas delas também deram destaque às mulheres. Nessa Segunda Conferência, surge uma experiência diferente. O segmento rural, que era minoritário dentro da Conferência, ganha destaque quando se pergunta quem deve ser prioridade das juventudes. Aparecem jovens rurais, jovens moradores de favela e periferias, jovens usuários de crack ou outras drogas.

É como se os representantes estivessem percebendo os problemas e as questões dos outros segmentos menos representados. A partir de um quadro como esse, é possível entender o que forma o espaço da juventude. E o que é fundamental: o reconhecimento da importância da diversidade e do valor da solidariedade. É preciso chamar a atenção para isso porque, além da questão da liberdade e da diversidade, quando se fala em juventude, a solidariedade é um elemento importante.

Prioridade: educação!

Em seguida, é importante refletir sobre o que eles querem dizer quando falam em educação de qualidade. Para isso, foi preciso lançar mão de outra fonte. Trabalhamos, então, com os documentos que vieram das conferências estaduais

e que deveriam ter sistematizado as conferências municipais para construir o documento final. É interessante notar que, dos mais de 20 estados que participaram da Conferência, em 13 a educação ganhou primeiro lugar.

Nesses 13 estados, quais foram as demandas? Mais recursos para educação; ensino em horário integral; adequação da estrutura física das escolas; valorização e qualificação dos profissionais; piso salarial; capacitação continuada; biblioteca; laboratórios; quadras de esportes. E espaços para debates e atividades artísticas.

Todos esses elementos são importantes para que se faça a Educação Integral. Porém, o passo para chegar à juventude tem de ser maior do que esse. A questão da juventude é uma oportunidade para modificar os currículos e modificar realmente a ideia de formação e de educação.

Uma escola para o jovem

Para isso, dois conceitos são importantes. Um é “condição juvenil”, que se refere ao tempo em que se é jovem. O outro é a “situação dos jovens”, que revela o modo como tal condição é vivida, com base em recortes de classe, gênero, etnia e outras diversidades.

Em termos de condição juvenil, não é possível pensar nessa geração sem pensar em todas as transformações que mudaram a maneira de estar no mundo, de ver o mundo. É preciso, portanto, pensar em uma escola para esse jovem de hoje. Um jovem que tem um número de informações que a geração anterior não tinha. Um jovem que tem medo de sobrar no mercado de trabalho, porque houve um divórcio entre a escolaridade atingida e as possibilidades de entrada no mercado. Um jovem que teme se sentir desconectado em um mundo



FOTO: GERSON DE MENEZES COSTA

Projeto Projetando o Futuro – Sociedade Educacional e Social Nova Aliança (RJ)

altamente conectado. Um jovem que tem medo de morrer de forma prematura e violenta.

Por isso, temos de pensar também a questão da violência no bojo da reflexão sobre a Educação Integral. Na verdade, as experiências desses jovens de hoje estão em contradição com o modelo de escola vigente. Não basta melhorar a escola. É preciso transformar radicalmente a escola para que ela seja condizente com a experiência dos jovens de hoje.

Diferentes perfis e trajetórias

Essa escola, então, tem de responder às demandas e necessidades dos jovens, considerado em toda a sua diversidade. E deve dar conta de diferentes trajetórias juvenis. Na verdade, a grande questão é que um só programa e uma só escola não abarcam as experiências dos jovens de hoje.

Dentro de uma mesma família, existe um jovem que conseguiu seguir no ensino regular, um que o interrompeu, um que se ligou à violência e voltou, outro que se ligou à violência e não voltou. Para diferentes trajetórias juvenis é preciso construir alternativas de percursos escolares diversos.

No momento de se construir o ProJovem, dizia-se: "o ProJovem vai tirar o público do EJA". A resposta era a seguinte: "por que o jovem de classe média pode escolher entre várias alternativas e percursos e para o jovem que está fora da escola e em territórios mais vulneráveis tem de haver uma única solução?".

Diferentes alternativas

São necessários programas diversos para que o jovem avalie a sua realidade, negocie com essa realidade e possa fazer

FOTO: FRANCILENO SOUZA RÊGO



Projeto Rádio pela Educação – Diocese de Santarém (PA)

escolhas. Tem de haver a possibilidade de escolaridade a partir de diferentes modelos e alternativas, que permitam ao jovem, que busca sua autonomia e emancipação, escolher entre um modelo e outro. É preciso investir em alternativas que permitam conciliar trabalho, estudo e vida familiar.

É uma discussão bastante grande. Devíamos estar falando que a juventude é um tempo de preparação, um tempo de moratória social e que isso é um direito. No entanto, há jovens que querem um apoio justamente para seguir na escola regular, mas há outros que, ao contrário, vão para o mundo do trabalho, aprendem uma porção de coisas importantes e querem voltar à escola para poder seguir no mundo do trabalho. Então, pedir para esse jovem largar o mundo do trabalho e voltar à escola é fazer algo que não está nos seus próprios planos.

Por isso é fundamental ter várias alternativas de percursos escolares para dar conta da diversidade das trajetórias juvenis, em vez de falar do modelo único, num padrão de transição para a vida adulta, que está na nossa cabeça e em nossas idealizações. Um modelo que é “escola, formatura, mercado de trabalho, casamento, primeiro filho”. Isso está muito no nosso imaginário, mas não está na realidade. Nunca esteve na realidade.

Relações intergeracionais

Por fim, o grande salto para a relação educação-juventude é pensar nas relações intergeracionais. O Conjuve é intergeracional. Vários espaços de juventude são intergeracionais. A ideia do diálogo intergeracional é muito importante.

Os adultos vão trazer conhecimento sistematizado, vão trazer acúmulos da sociedade, dos quais os jovens podem e devem se apropriar. E os jovens vão trazer a experiência geracional que os adultos não têm. E só poderão compreender através dos jovens.

A ideia da escuta e do diálogo mútuo entre jovens e adultos parece muito fácil. No entanto, não é, justamente quando se fala em escola. A hierarquia entre professores e alunos é muito forte, porque um detém conhecimento e títulos.

Cooperação e aprendizado

Mas é possível que a geração dos atuais formadores aprenda com os jovens. Se falamos em novas tecnologias de informação, não é possível achar que elas só podem ser usadas quando o adulto souber tudo sobre elas. Em vez de restringir os meios, o professor também tem de aprender com as novas gerações coisas que ele não sabe e não tem tempo de aprender.

É um novo tipo de cooperação que pode mudar os currículos. Que pode, de fato, mobilizar elementos cognitivos, afetivos, estéticos, lúdicos, sociais e físicos. Que pode trazer a interdisciplinaridade e pode fazer que as novas tecnologias construam outras relações entre gerações de jovens e adultos.

É essa a pauta que está colocada nesse momento. E ela exige uma revolução na maneira de compreendermos o que é o aprendizado.

Os jovens vão embora com muita facilidade dos projetos. Como garantir a permanência deles? Como garantir a participação de segmentos cuja representação na Conferência Nacional foi muito reduzida?

É possível fazer inferências a partir da pesquisa feita durante a Segunda Conferência, se quem respondeu são jovens que já estão se posicionando criticamente em relação a várias questões?

Regina Novaes: Qualquer processo de participação aposta em risco. O primeiro Conselho Nacional de Juventude foi desenhado a partir de pesquisas e tinha mais diversidade do que tem hoje. Hoje, o Conselho tem uma dinâmica própria e representa um campo de forças políticas. Ou seja, corre o risco de refletir apenas a sociedade civil organizada.

O processo democrático se chama processo porque não se sabe exatamente o que vai acontecer. Então, a dúvida sobre a

representatividade de quem estava presente na Conferência é correta. Agora, nesse caso fizeram-se algumas coisas para que as contradições aparecessem de outras formas. Por exemplo, nas conferências livres: a única conferência que colocou liberdade religiosa foi a Conferência Livre dos Jovens dos Povos de Terreiro.

Isso é muito interessante. Por um lado, produzem-se exclusões como as da Aids e da escolaridade, de quem está no ensino fundamental, por exemplo. Esses jovens geralmente não estão nos espaços de organização. Toda organização é seletiva de alguma juventude. Por outro lado, o fato de existir a questão da juventude faz que grupos que estavam invisíveis comecem a se tornar visíveis.

A Conferência Livre dos Povos de Terreiro é um exemplo interessante. Aconteceu na Bahia e eles trouxeram uma demanda que ninguém tinha trazido. Então, a Conferência

também reflete desigualdades em termos de lugar na sociedade e de hierarquia dos temas que entram no espaço público. Há uma hierarquia dos temas que vão ganhando legitimidade no espaço público ou não. A Conferência também reflete isso. Neste sentido, ela não é representativa, não.

Agora eu acho que a estatística serve para a gente pensar. Nenhuma estatística reflete a realidade. Não teria nada mais representativo no Brasil do que o Censo de 2010. No entanto, pegando a questão da religião, o fato de o Censo ter só uma pergunta – qual é a sua religião? – faz que se tenha de olhar para os dados do Censo e refletir sobre isso. Se existem pessoas hoje que dizem que têm fé e não têm religião, elas devem ter respondido não ter religião no Censo. Não tinha a segunda pergunta para comparar.

Então, a estatística é para pensar, para comparar, para fazer costuras explicativas. E não para tomar aquilo como se fosse a realidade. Nesse sentido, quando faço algumas relações entre o Censo e as pesquisas da juventude, estou pensando nessa comparação.

E, por último, a questão das ONGs. Acho que as ONGs tiveram um papel muito importante nos

anos 1990, quando trabalhavam com jovens em situação de risco. Foram muito importantes para dar visibilidade, para construir trajetórias, para virar o jogo da exclusão. Eu acho que o Conjuve não seria o mesmo sem a experiência das ONGs. Nem o Conselho Nacional da Juventude, nem o terceiro setor e os outros projetos sociais.

Mas eu me pergunto se não está na hora de as ONGs se reverem profundamente. Principalmente em relação aos critérios de avaliação que prometem aos financiadores. Porque o que vai acontecer? Cada vez mais, quem começa, não termina. E vai ser mais difícil recrutar. E é menos importante por isso? Não!

O problema é que a ONG acaba pecando até na maneira de argumentar. Diz que vai tirar o jovem da violência, concluir a trajetória escolar regular, fazer isso ou aquilo. A ONG acaba pecando contra o próprio projeto, pois na hora da avaliação, não vai ter os índices que prometeu. Por quê? Porque nós estamos trabalhando com uma condição juvenil que fala em diferentes trajetórias para a vida adulta. Aquela minha ideia de campo de possibilidades.

Estamos trabalhando com transitoriedade, com aquilo que já foi

chamado de “geração ioiô”: entra e sai dos lugares. Não estamos trabalhando com trajetórias lineares e cumulativas. Então, há uma questão profunda, que é a ideia de indicadores de avaliação. Eles são indicadores de avaliação que pressupõem o linear, o cumulativo e o estático. Tudo isso junto.

Eu perguntaria: por que segurar os jovens no projeto? Quem sabe, não seriam alternativas que se poderiam transformar e mostrar a incidência do projeto. Ele ficou três semanas no projeto e viu alguma coisa que não viu em outro lugar. Por que isso não tem de ser elemento de reflexão e ser pensado junto com outros projetos?

Rafael Stenberg: Acho importante ressaltar esse aspecto da educação, que é fazer o jovem ter a possibilidade de pensar sobre si mesmo. De fato, a educação trabalha o jovem de forma integral e não só de forma intelectual. Estimula que ele também faça uma leitura humana, uma leitura crítica e social.

E quando foram citados esses jovens que vivem com Aids, lembrei de outro projeto que o Unicef desenvolveu, em 2008, que foi o

projeto chamado “Escuta Só”. Eles tentaram mobilizar adolescentes e jovens do Brasil inteiro que viviam com o HIV. A ideia era pensar sobre a situação e produzir um material que não divulgasse formas de prevenção, pois isso já tem de monte nas escolas e nos espaços de saúde.

Nesse material, eles queriam mostrar que, mesmo tendo Aids ou convivendo com o HIV, eles podiam levar uma vida como qualquer outro jovem. Claro que com algumas limitações, como tomar o coquetel etc. Mas, fora isso, podiam levar uma vida cotidiana, frequentando academia, frequentando escola, tendo acesso ao trabalho.

E eles conseguiram selecionar jovens que realmente enfrentaram desafios, jovens que sofriam dentro da escola, que não conseguiam emprego por conta das condições que tinham. Eles conseguiram produzir algumas matérias e divulgar, não só no Brasil como fora também. Esse material foi produzido em língua portuguesa, inglesa e espanhola, circulou pelo mundo inteiro.

E o Unicef seguiu com eles por três anos, mas eles conseguiram manter até hoje a Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Vivendo com HIV/Aids. Essa rede também se am-

pliou e agora não está só no Brasil, mas na América Latina inteira.

Então, a educomunicação conseguiu, pelo menos nesse espaço, fazer aqueles jovens pensarem. Até então, eles se conformavam com a situação que o mundo passava para eles: que eles eram doentes e não podiam desenvolver outras coisas. Mas eles conseguiram quebrar isso e passar a mensagem deles: que, apesar de viverem com o HIV, podiam também ter a sua juventude garantida. E que eles queriam garanti-la por meio dos seus direitos. E estão aí, desenvolvendo diversos projetos.

A gente tem trabalhos – na Fundação Casa aqui em São Paulo e muitas outras organizações que trabalham com adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade – que lidam com a comunicação para tentar refletir neles essa questão dos direitos. Essa questão de que eles também fazem parte da juventude e que eles podem buscar seus espaços.

Sobre a questão de como a gente pode segurar os adolescentes e jovens nos espaços escolares, também não temos essa resposta. A gente sempre tenta, onde a gente trabalha, mapear como conseguir envolver todos. Por isso, eu disse

que a educomunicação é somente uma possibilidade. Porque a gente não pode pensar que todos gostem de trabalhar com ferramentas de comunicação. Não são todos que gostam de tirar fotos. Não são todos que gostam de escrever. Então, isso é mais um desafio que temos. Como trabalhar com esses outros jovens?

Eu fui facilitar uma oficina em Várzea Paulista e havia jovens totalmente crus em qualquer aspecto educacional. Eu fui preparado para levar as ferramentas de comunicação para eles e, logo no início da dinâmica, já me disseram: “A gente não vai gostar da sua proposta, porque não gostamos de trabalhar com texto e não gostamos de tirar fotos”.

Aí, já me bateu um desespero. Vou ficar duas horas e o que eu vou fazer? Então, fizemos primeiro uma rodada de apresentação, para que eles contassem quais espaços eles tinham em Várzea Paulista, que é uma cidade do interior paulista, a 50 km da capital. É uma cidade média onde existem poucos espaços de lazer.

Eu queria que eles trouxessem o que eles têm de espaço para lazer nos finais de semana. Espaços para se encontrar com os amigos, para se divertir. Eles começaram a apon-

tar. Salão de danças e um único ginásio que servia a cidade inteira, onde eles podiam praticar esportes. E a gente começou a fazer um debate dentro disso.

Eu tenho encontro com eles até dezembro. Então, eu tenho esse desafio de tentar trabalhar outra ferramenta que não seja somente a comunicação, para que eles gostem do espaço educacional em que estão inseridos, que é uma escola da região, em condições muito ruins.

Há violência e tráfico de drogas. A escola toda é cercada por grades, não tem participação da comunidade e os pais tampouco participam da definição das diretrizes escolares. Então, nós temos esse desafio de trabalhar não somente as ferramentas de comunicação, mas pensar quais seriam as outras formas.

O jovem da periferia não conhece a sua cidade. Ele tem de ser dono da sua cidade. Mas a cidade também tem de ir até a periferia. Por que a revista *Viração* não é distribuída nas escolas públicas da periferia?

Rafael Stemberg: Primeiro vou falar sobre o acesso à revista *Viração*. Na verdade, temos problemas com cap-

tação de recursos, como qualquer outra organização social. A gente ainda não conseguiu um plano de sustentabilidade. Semestralmente, tentamos buscar organizações para financiar projetos desenvolvidos pela *Viração*. A Plataforma de Centros Urbanos (PCU), por exemplo, teve um grande apoio do Unicef. Durante dois anos, o Unicef nos apoiou, e a *Viração* tocou o projeto em várias periferias de São Paulo.

Infelizmente, a gente não consegue distribuir para todo o Brasil. É um processo caro, a impressão é cara, o material de qualidade é caro. Mas a gente está trabalhando com conteúdo *online*. Sabemos que é difícil, nem todo mundo tem acesso a computador, mas é uma forma de divulgar amplamente o conteúdo da revista *Viração*. Claro que a gente vai trabalhar para que a revista chegue a mais pessoas.

Também se falou da questão da apropriação da cidade. Eu concordo. O jovem precisa conhecer quais são os lugares públicos que ele pode acessar e desenvolver sua juventude. É também parte do trabalho do educador orientá-lo e levá-lo.

Claro que é uma tarefa da família e da comunidade, mas é também do educador, apresentar a cidade para o jovem. E mostrar que não é só aque-

la rua em que ele mora, não é só a quadra esportiva atrás da casa dele. Mostrar que há outros lugares que ele pode frequentar, outras pessoas que ele pode conhecer e outras culturas em que ele pode se integrar.

Essa história da fase de preparação da juventude e da adolescência não lembra aquela ideia de "vir a ser"?

Dos anos 2000 para cá, a discussão de políticas públicas para a juventude ganha volume e visibilidade na agenda pública. No que diz respeito à questão de educação, que diferenças podem-se notar na juventude em uma década?

Por que as ONGs não sentam com os jovens para saber o que eles querem, na hora de escrever os projetos?

Regina Novaes: Quero começar com essa questão das Políticas Públicas para a Juventude. Dos anos 1990 para cá, o primeiro saldo foi a ideia de olhar o jovem no tempo presente e não como fase de transição, justamente porque todas as fases são de transição. Daí a ideia de que é preciso pensar na condição juvenil vivenciada no seu tempo histórico. Não olhar o jovem apenas como "vir a ser".

A partir dessa contribuição, surge a possibilidade da identidade juvenil ser uma das identidades que

levam demandas ao espaço público. E aí chega à questão do "com" e do "para", pois é possível achar que tudo deve ser "para" a juventude ou "com" a juventude. Em minha opinião são dois processos que refletem a sensação da própria juventude.

Eu não posso achar que todo mundo está com a identidade juvenil pronta para me dar a resposta para fazer um projeto. Por quê? Porque, na verdade, os jovens das classes populares sequer se consideram jovens. Eles tiveram a sua infância encurtada e a sua idade adulta antecipada. Foram para o mercado de trabalho, foram ser pais e mães. Então, o Estado tem o dever de devolver a esses jovens a possibilidade de viverem como jovens.

Foi uma coisa impressionante o que aconteceu nesses dez anos. Grupos de classes populares que não acionavam essa identidade passaram a levar suas demandas ao espaço público. O ProJovem, por exemplo, tem um número enorme de travestis. Jovens que tinham saído da condição juvenil e tinham ido trabalhar. Como se um programa governamental desse a oportunidade de se reenquadrar numa identidade da qual eles tinham aberto mão.

Depois dessa possibilidade que se coloca, é possível em determinados espaços indagar sobre os rumos da política pública da juventude. Quero chamar a atenção para isso, porque é muito fácil dizer que é necessário fazer “com” os jovens, mas não se podem impor questões para quem não está se vendo sob esse prisma. É preciso primeiro dar oportunidade para quem agarra essa identidade.

O caso das jovens mães é uma coisa impressionante. Muitas delas não iriam se sentir jovens e reivindicar como jovens, se não tivessem tido a oportunidade de se encaixar num programa e, a partir daí, se verem como jovens e depois poderiam contribuir “para”. Eu chamo a atenção para isso porque a gente vai muito rápido do autoritarismo para o populismo.

Os jovens não têm as respostas. Nós não temos, mas eles também não têm. Por que não têm? Primeiro, porque esse jovem nem se colocou na situação de reivindicar a partir dessa identidade.

Então, respondendo à questão da passagem dos anos, eu vejo isso na questão das mulheres, há três décadas. Quem mais ganhou com o movimento das mulheres foram as mulheres das classes populares.

Porque eram elas que sofriam mais violência doméstica, que eram mais arrimo de família. A questão das mulheres é interclassista, mas um grupo de mulheres, depois desses anos, teve a oportunidade de se ver como mulher e melhorar sua condição de cidadania e democracia.

Na questão da juventude é a mesma coisa. Não é toda juventude que está se apropriando dessa questão. Mas é um grupo significativo de jovens, que não se viam como jovens e estão se apropriando dessa identidade.

E por que o jovem não tem as respostas? Porque essa identidade juvenil não é exclusiva. A pessoa não vai ao espaço público apenas porque é jovem. Ela é um somatório de identidades que se manifestam no espaço público. Então, os jovens se apropriam de demandas que já estão circulando, mas do seu próprio ponto de vista.

E aí passam a influenciar diferentes espaços. Por exemplo, no Ministério da Educação hoje existe uma Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude. Há um tempo era como se não coubesse pensar as coisas do ponto de vista da juventude. A mesma coisa no Ministério da Saúde. Claro que havia programas para jovens, mas não se olhava

a partir da condição juvenil. Então, o SUS recebia uma jovem que tinha um problema sexual e ela era olhada como há 20 anos se olhava o que era a vida sexual, que é uma coisa diferente de hoje.

Portanto, não é uma identidade exclusiva. Ela compõe. Jovens negros, jovens mulheres negras. O que elas levaram para o movimento negro? Elas levaram questões que outras gerações do movimento negro não tinham levado. São saldos sem muita visibilidade, mas é preciso perceber que junta, em face da fragmentação, e influencia em diferentes espaços.

Os educadores estão muito defasados em relação aos jovens, em relação às novas tecnologias. Como lidar com isso?

Rafael Stenberg: Realmente existem muitas crianças que já nascem acessando a internet e mexendo em iPhone e Facebook. Mas hoje eu não considero isso um problema.

Por isso que a gente bate na tecla de que esse trabalho tem de ser pensado pelos dois. É legal conversar com o grupo com o qual vai desenvolver a disciplina e pensar de que forma isso pode ser feito. Como passar a informação de uma forma mais interessante, que seja

mais tecnológica. E não só o aluno aprende, o professor também se desenvolve.

Os jovens têm um conhecimento tecnológico, que é necessário. Mas não se pode negar que o adulto traz outra dimensão do aprendizado. Será que o caminho é articular redes?

Regina Novaes: Chegamos à relação entre as gerações. E eu pergunto: por que não fazer isso num diálogo? E o diálogo exige alteridade. Se eu achar que sou igual ao jovem, não vou avançar nada. Porque a diferença é justamente o reconhecimento da alteridade, o reconhecimento de uma experiência geracional anterior de acúmulos. É uma experiência nova, inédita, porque toda experiência geracional é inédita. É uma possibilidade de diálogo que não iguala, não homogeneiza.

E um não pode falar pelo outro, porque diálogo significa que um não fala pelo outro. Isso acontece demais. As pessoas fazem um diagnóstico de juventude e depois falam o que os jovens querem. Às vezes o próprio jovem faz isso. Tão importante como diálogo intergeracional é o diálogo intrageracional, entre os diferentes segmentos juvenis. Só desses dois diálogos pode se ter uma perspectiva de juventude.

O diálogo existe para induzir que as contradições apareçam. É importante que surjam contradições entre as gerações. A partir das contradições, é possível negociar, acordar, criar regras de convivência. É isso que temos de fazer: regras de convivência que permitam que se olhe o outro, que se reconheça o outro e se reconheçam diferentes responsabilidades. Passamos daquele momento em que se dizia: “jovem não é problema, é solução”. Não. A solução é o diálogo

intergeracional, com as suas contradições, apostas e riscos.

E as redes são importantes para isso. Não são milagres também. Porque a ideia de que para tudo se responde com rede também já provou não ser adequada. As redes têm donos, têm hierarquias; umas têm mais dinheiro do que outras. Afinal, a sociedade está refletida nas redes também. Agora, não é por isso que vou abrir mão das redes como uma forma de comunicação e articulação.

FOTO: VERONIKA MANEVIY



Encontros Regionais de Educadores

Porto Alegre

Educação e Proteção Social: trabalho social com famílias

Rosamélia Ferreira Guimarães

Belém

A garantia de direitos da infância e da adolescência: uma realidade possível

Eliana Almeida

Belo Horizonte

Educação e Novos Saberes

Nelson Pretto

Fortaleza

Esporte Educacional: jogar para aprender ou aprender para jogar?

Fabio D'Angelo

São Paulo

Educação Integral: uma proposta para o nosso tempo

Lino de Macedo

Porto Alegre

Educação e Proteção Social: trabalho social com famílias

Rosamélia Ferreira Guimarães

FOTO: SÉRGIO LUIZ JESUS DA COSTA



Projeto Re-construindo – Associação Poiesis (SP)

Rosamélia Ferreira Guimarães

Doutora em Serviço Social pela PUC-SP.
É professora da Universidade Federal
de Uberlândia (UFU) e pesquisadora na
área de famílias e políticas sociais

É preciso observar a família, ao longo da história, no que diz respeito à sua estrutura. Porque a família vai tendo conformações muito diferenciadas. No Ocidente, nos séculos XV, XVI, a família vivia em público. Pai, mãe, filhos, vizinhos, todos viviam juntos, sem essa ideia de uma casa, de um espaço que tinha quartos ou utensílios para cada coisa. Só a partir do século XVIII é que a família começa a se privatizar, começa a ser nuclearizada em torno dos pais, dos filhos, em determinado espaço, que é o espaço da casa. Esse é um processo muito recente.

E o lugar da criança nessa vida doméstica ampla era de aprendiz. Elas aprendiam a montar a cavalo, a ter boas maneiras, a manejar algum instrumento. O sentimento de família, tal qual conhecemos hoje, não existia. Não havia a noção do cuidado, da proteção. Portanto, só a partir do século XVIII é que a família começou a ser confinada nesse espaço limitado da casa e a manter a sociedade distante.

Para a construção desse espaço limitado da casa tudo foi pensado. Como uma família vai viver numa casa? Precisa de quarto, cozinha, precisa de utensílios domésticos. Tudo isso foi criado no Ocidente a partir do século XVIII. Quando os europeus vêm para o Brasil, já vêm com essa ideia de família privatizada, nuclearizada, no espaço da casa.

Família patriarcal

No Brasil, o modelo de família mais conhecido é o patriarcal, que é aquele que tem o grande senhor. Nele, há uma hierarquia muito forte: o pai está lá em cima. A mulher e os filhos estão abaixo. Depois dos filhos, vem a rede de parentela. E depois da parentela, vêm os escravos.

Esse homem tem o domínio da vida pública e da vida doméstica. Ele tem o controle da vida econômica, da vida social e cultural da família. Nessa estrutura, o casamento estava in-

timamente ligado à continuidade da própria família, à pureza do sangue, ao estatuto social vigente. Quando os filhos nasciam, os pais já tinham escolhido com quem eles iriam se casar. A pessoa crescia sabendo com quem iria se casar.

Esse sistema de casamento existia para unir riquezas. Era uma estrutura de reprodução dos filhos para continuar a descendência, para manter a riqueza. Havia, então, a indissolubilidade das uniões, a legitimidade dos filhos e a monogamia da mulher. Os homens podiam ter relações afetivo-sexuais com mulheres fora do casamento. Com a esposa, eram relações para a reprodução. A família patriarcal, em que o domínio é masculino, coexiste com outros modelos familiares até hoje em todos os estados.

Matizes matriarcais

Ao mesmo tempo, existiam as famílias escravas. Até pouco tempo atrás, as pesquisas indicavam que no Brasil colonial e no Império só existia um tipo de família. Gilberto Freyre vai dizer que a família escrava vivia como a família do seu senhor. Só recentemente, as pesquisas vão mostrar que a família escrava também conformava outro tipo de família, que não internalizou nem as normas, nem as formas de viver da família patriarcal.

As uniões nas famílias escravas geralmente se caracterizavam pelo desequilíbrio entre homens e mulheres. Na viagem da África para o Brasil, muitas mulheres morriam. Quando chegavam, muitas famílias também eram estilhaçadas: o homem ia para um lugar, a mulher para outro. Essa família assume um papel fortemente matriarcal. Era a mulher que cuidava dos filhos de seus companheiros e dos filhos do senhor. Os filhos dos senhores com as escravas, logicamente, eram ilegítimos, e quem cuidava desses filhos, da casa, da senzala, era a mulher.

Por isso, dizemos que a família escrava tem fortes matizes matriarcais. Isso não significa que seja um matriarcado, porque, segundo os antropólogos, não conhecemos um matriarcado tal como o patriarcado, que tinha o domínio político, econômico, social e cultural. A mulher tinha o domínio do

cuidado com os filhos, mas não tinha o domínio público, não tinha o domínio econômico, não tinha o domínio social.

Pode-se dizer, portanto, que nesse período histórico coexistem vários modelos de família. Há o hegemônico, que é o patriarcado, há a família escrava e há também as famílias pobres, daquelas mulheres que enviuvavam, que não podiam mais se casar, porque só podiam viver o casamento novamente no céu. Elas eram escondidas, não podiam viver em sociedade. Havia também separações, mas nessas separações, as mulheres eram abolidas da sociedade, não tinham vida própria depois da separação.

Mas se existiam vários modelos de família, há uma grande diferença em relação aos dias atuais. No passado, também convivíamos com muitos arranjos familiares, só que isso era escondido. Hoje, isso é possível de ser vivido e é possível ser visível.

Família burguesa

Com a industrialização e a urbanização no Brasil, a partir da década de 1950, vamos conhecer outro tipo de família, a família burguesa, também denominada família conjugal moderna ou ainda de classe média urbana. Com a industrialização, as pessoas saíram do campo e foram para a cidade. Para a cidade, o migrante não podia trazer a rede de parentela. Não cabe mais aquele ditado do campo, que diz: “onde come um, comem dez”. Na cidade, onde mora uma família, não se pode receber mais gente, porque as casas vão ficando cada vez menores. Então, essa família começa a ser nuclearizada e vai ficando cada vez mais privatizada dentro da casa.

Nesse modelo, a criança passa a ocupar um lugar privilegiado, à semelhança da família burguesa. Passamos de um modelo no qual a criança era aprendiz, e o pai, o mandachuva, para um modelo de família burguesa, em que vamos encontrar um lugar privilegiado para todos.

Interessava à sociedade burguesa que seus filhos fossem bem-formados, bem-educados, para ocuparem altos cargos

na sociedade nascente. A mulher, então, passa a ocupar um lugar importante nessa família. Ela não é mais subalterna ao marido, como na sociedade patriarcal. Ela não está mais embaixo, mas atrás do marido. Há um ditado que diz: “Atrás de um grande homem há sempre uma grande mulher”.

Essa mulher passa a ocupar um lugar importantíssimo, pois se torna a educadora dos filhos. É ela a responsável por cuidar da educação dos filhos e por cuidar do marido, para que ele tenha uma reprodução econômica melhor. Ela vai ser a dona de casa, a cuidadora do lar. Esse é o modelo de família burguesa, ainda hoje hegemônico no Brasil. A maioria das famílias tem estas características, e quem não está neste modelo sonha com ele. Uma família em que o marido trabalha e a mulher fica em casa, cuidando da prole, cuidando da casa, cuidando de si.

Igualitarismo

Até a Constituição de 1967, a família era formada legalmente com base no ‘casamento oficial’, cujo caráter era indissolúvel. Na Constituição de 1988, o casamento deixa de ser o eixo fundamental da família. Para existir uma família, não é mais necessário haver ‘casamento oficial’. As uniões estáveis passam a ser reconhecidas. Também a comunidade formada por um dos elementos parentais e seus descendentes é considerada entidade familiar.

A partir daí, temos as denominadas famílias monoparentais masculinas, famílias monoparentais femininas e as famílias de casal, biparentais, sem ‘casamento oficial’, e as biparentais, com ‘casamento oficial’. Além dessas, existem as famílias reconstituídas.

Sérvulo Figueira¹ vai dizer que recentemente emergiu um novo tipo de estrutura familiar, que ele denomina “família igualitária”. Esse ideário igualitarista vai se expressar na nova Constituição. Os direitos e deveres conjugais são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher. Isso é um grande avanço na Constituição Brasileira.

1 FIGUEIRA, Sérvulo Augusto (org.). *Uma nova família? O moderno e o arcaico na família de classe média brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

O movimento feminista, os métodos contraceptivos, o advento do divórcio são alguns dos ingredientes mais relevantes do que hoje se denomina crise e transformação da família moderna. Esses movimentos, principalmente os da década de 1960, vão conformar outras formas de viver família, que já existiam, mas que não eram visíveis.

Tendência à horizontalidade

Não significa que as famílias hoje estejam vivendo igualdade nas relações domésticas. No momento em que o filho está doente, é a mulher que deixa o trabalho e o leva ao médico. Apesar de a mulher trabalhar fora, de ter ocupado o espaço público, ela continua responsável pelo cuidado com os filhos e com a casa. A mulher ainda ocupa o lugar central nesta família. É ela, principalmente, que dá conta do universo emocional da família.

As mudanças legais e os movimentos sociais tornaram as separações mais aceitáveis pela sociedade. Quando o ideário baseado na escolha mútua, na satisfação sexual, na expectativa de maior entendimento e de maior intimidade não é contemplado na relação, o casal se sente livre para buscar outras relações. As pessoas se sentem livres, apesar das amarras familiares, apesar da dor da separação, que é considerada a segunda maior dor do ser humano – a primeira é a morte de um ente querido.

Atualmente, percebe-se num mesmo núcleo familiar a atuação de três mães, dois pais, alguns meios-irmãos, vários avós, e assim por diante. Dessa maneira, vai se compondo uma rede social de parentela cada vez mais complexa, com novas relações de poder e com tendência a uma maior horizontalidade nas relações. Há a busca por relações mais horizontais, com decisões mais dialogadas, com conversas constantes. Lógico que isso enfrenta muitos problemas, pois quando existe um recasamento os conflitos são maiores, porque vai se lidar com uma rede complexa de parentela, que não existia antes.

Porto seguro

O modelo igualitário enfatiza a união afetiva e amorosa, provocando uma dissociação entre a vivência das uniões e o casamento oficial e institucionalizado. Essa ênfase privilegia a qualidade da vida afetiva, na qual cada parceiro utiliza experiências anteriores para renovar a esperança de felicidade e de realização pessoal. Cada nova possibilidade de amor pode agora desembocar em novo casamento, no qual está implícita a promessa de ser feliz, de maneira diferente e mais significativa do que se tentou anteriormente. Os casais, para serem felizes, levam para o novo casamento parte do que deu certo e jogam fora o que não deu.

A ênfase na felicidade pessoal não acarretou, contudo, o desinteresse pelo casamento. As pessoas continuam desejando casar e viver em família. Fala-se em crise da família, mas a família continua sendo espaço importante para os seres humanos, independentemente da conformação que ela venha a ter. Independentemente de se conviver só com pai, só com a mãe, com dois homossexuais, com duas mulheres, com pai e mãe de outro casamento, a família continua sendo um porto seguro onde as crianças exercitam os primeiros momentos da vida.

A atração pela união institucionalizada continua. As pessoas veem nela a possibilidade de construir uma nova família, com novos valores. Uma nova família, na qual se privilegia o eu em detrimento do nós. Se na família patriarcal, o eu também era privilegiado, era o eu do patriarca. Quando passamos para a família burguesa, vamos conhecer o nós: “nós vamos educar os nossos filhos em tal escola, nós vamos comprar uma casa no bairro x, nós vamos comprar uma casa de praia...”. É a família baseada no nós.

Projetos pessoais

Nesta nova forma de viver família, os projetos individuais são privilegiados. Até a casa foi criada para essa nova família: cada filho tem seu quarto, sua TV, o apartamento tem três ou

quatro vagas na garagem, porque cada um vai ter o próprio carro. Se na família burguesa, antes de o filho nascer, já se faziam inúmeros planos para ele, nesta nova família não se fazem mais planos. O máximo que se faz é escolher o nome do filho, porque o caminho é ele que vai traçar.

É o projeto centrado no eu. Cada um tem o seu projeto profissional, cada um tem o seu projeto pessoal. O máximo que existe hoje é que as maiores questões são resolvidas em conjunto. Se vai comprar uma casa de praia, a família senta e discute.

Na história da família brasileira, nunca existiu um modelo único de viver família. É verdade que sempre existiram modelos hegemônicos, mas as famílias vão encontrando outras formas de viver. Outros modelos sempre existiram pelas suas questões emocionais, psíquicas, financeiras, sociais e culturais.

Violência social

As famílias pobres sempre viveram à margem dos modelos hegemônicos. O patriarcado exigia ter dinheiro, e família pobre não tem dinheiro. A família burguesa exigia ter conhecimento para ocupar os lugares da burguesia nascente. A família pobre, portanto, não entrava nesse modelo. Então, criaram-se outros modelos de estrutura familiar.

Mas o que se percebe na família pobre é que ela tem um ideal de viver família e uma realidade diferentes. E o que acontece com essa distância entre o idealizado e o real? A moça pobre sonha em encontrar um marido que seja um príncipe encantado. Só que ela não convive com um príncipe. Ela acaba casando com uma pessoa que também é pobre, desempregada ou que, naquele momento, esteja fazendo um bico, mas dali a pouco estará desempregada.

Esses casamentos acabam convivendo com muitas privações, com muitas violências e com muita urgência. Isto é, a urgência do "o que eu vou comer agora?", do "como eu vou fazer a comida, se não tenho gás?", do "como vou comprar o gás, se não tenho dinheiro?", do "como vou lavar roupa, se não tenho sabão?". Esse é o sentido de urgência da família pobre.

É toda uma vida de miséria, de indignação. E não é uma miséria atual, porque a pobreza é histórica, é geracional, é estrutural. Na família pobre, os pais eram pobres, os avós eram pobres, bisavós pobres... Essa pobreza vem de longa data. É um dia a dia de muito sofrimento, que Sawaia² chama de sofrimento ético-político, mas que podemos chamar de violência social.

Talentos, desejos e esperança

Nesta família, o casamento acaba porque o casal não consegue enfrentar situações muito difíceis. O que se tem verificado é que os homens acabam saindo da casa, fica a mulher com a prole. Temos chamado esses homens de “homens itinerantes”. Eles saem de casa e vão viver com outra mulher que já tem filhos. Depois, ele fica desempregado, começa a beber e sai de novo de casa. Vai procurar outra mulher. Só que nesse momento, a anterior já está grávida dele. Esta é a vivência das famílias pobres, uma vivência de muita violência social.

A essas dificuldades, somam-se episódios cotidianos de violência urbana, originados pelos grupos do narcotráfico, do crime organizado, compondo um quadro de acúmulo e potencialização da violência familiar. Em outras palavras, as famílias pobres são o microcosmo da contradição social e o paiol do conflito.

Mas, contraditoriamente, são essas mesmas famílias que descrevem uma epopeia hercúlea e solitária contra a enorme pressão social e econômica. Porque a realidade joga a favor de seu estilhaçamento e da eliminação física de seus membros. Por mais precarizadas, vitimizadas, vulnerabilizadas que se encontrem as famílias, certamente há iniciativas de resistência. Há talentos, desejos de reconstituição ou manutenção de vínculos. Há, enfim, esperança de garantir na família o espaço de proteção.

Abordagem grupal

Para enfrentar as situações de carência e violência que permeiam o cotidiano familiar na pobreza, um instrumento

2 SAWAIA, Bader Buriham (org.). *As artimanhas da exclusão - análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.

muito útil é o trabalho grupal. Mesmo diante de conflitos acirrados e da violência instalada na vivência da família, o grupo pode descortinar uma dimensão efetiva de fortalecimento e potencialização de seus integrantes. Isso no sentido de recriar ou romper relações que impõem enfrentamentos ainda maiores. Além disso, foi possível observar que as ações e os programas sociais obtêm maior otimização de recursos quando substituem o indivíduo pela família, como objeto de sua intervenção.

Para seguir na abordagem grupal, é preciso afastar a ideia de que o trabalho com famílias pode ser conduzido de maneira pragmática, aleatória ou voluntariosa. É necessário também compreender que o fato de as famílias estarem juntas não concretiza por si só um procedimento grupal, que possa conduzir seus membros a processos de autonomização e transformação da realidade familiar e social. Grupo não é ajuntamento de pessoas. Para trabalhar com família, uma teoria só não basta, porque a família tem uma complexidade muito grande. Então, é preciso buscar outras disciplinas, como a sociologia, a psicologia e a antropologia para ajudar a entender essa complexidade.

O trabalho com as famílias inicia-se pela recepção dos participantes e a apresentação da proposta de trabalho. Um ou mais membros de uma mesma família que compareçam à reunião tornam-se representantes do seu universo familiar. São constituídos grupos de no mínimo 15 famílias, que se reúnem durante uma hora e meia, quinzenalmente. As reuniões acontecerão em espaço acolhedor, sempre no mesmo local e horário, mediante um contrato preciso e pactuado entre coordenadores e famílias.

Esse contrato deve ser revisto periodicamente, para possibilitar aos membros do grupo a incorporação de constantes de tempo e espaço, além das discussões sobre o funcionamento do grupo e seus objetivos. A proposta de duração deve ser de pelo menos 18 meses, tempo para que o grupo realmente se constitua como tal e para que as questões relacionais possam ser revistas, polemizadas, recriadas ou encerradas.

Recriando histórias

As relações familiares e sociais são priorizadas, nesse contexto, por meio das histórias narradas pelos representantes da família. O grupo escuta, reflete, dialoga e troca experiências. Possibilita-se a criação de espaços de comunicação e aprendizagem, nos quais cada membro consegue enxergar a si, sua família e seus pares, nos diferentes ciclos de vida e diante das questões sociais que os afligem.

Com isso, os integrantes do grupo recriam novas histórias, tendo os coordenadores como facilitadores dessas histórias ressignificadas. Entendemos que se eu me sinto mal com alguma coisa que compõe a minha história, e se eu construí essa história culturalmente, eu também posso recriar, ressignificar essa história culturalmente. E é nesse sentido que trabalhamos com as histórias das pessoas no grupo.

O processo de trabalho com o grupo também deve possibilitar a reflexão sobre os modelos e papéis sociais familiares. Muitas famílias dizem que não são família. E por que não são famílias? Porque, além da exclusão de tudo, ela é excluída do modelo hegemônico socialmente. Havia uma mulher que não tirava fotos com os filhos desde que o marido foi embora. Por isso, é muito importante que as pessoas entendam que aquilo que elas têm e que construíram é uma família.

Instrumentos e equipes

É fundamental ter como preocupação constante do processo de trabalho o estímulo às discussões sobre direitos sociais, sobre propostas de geração de renda e sobre capacitação e formação para o trabalho. E outros instrumentos, como visitas domiciliares, devem ser assegurados para viabilizar a efetivação das ações. A visita domiciliar não é feita para saber se a família está mentindo. Ela é um instrumento de conhecimento da realidade vivida por essa família. Outros instrumentos são as entrevistas de acompanhamento, monitoramento e avaliação contínua.

É igualmente relevante, para uma avaliação positiva do trabalho social com famílias, a garantia de que serão seleciona-

dos técnicos que realmente demonstrem desejo de trabalhar com esta temática. É preciso assegurar à equipe a formação sistemática na tríade grupo-família-políticas sociais. A inserção dos técnicos no território deve ser efetiva, permitindo-lhes conhecê-lo e fazerem-se conhecidos.

O planejamento de entrevistas a serem realizadas pelos técnicos deve contemplar um aprofundamento que efetivamente assegure a inserção das famílias nos programas sociais. Deve haver diálogo constante com os grupos e organizações da comunidade. E os grupos devem ter a oportunidade de conhecer e frequentar a rede de equipamentos sociais da região.

Espaço de solidariedade

O momento político e social em que vivemos é particularmente significativo. Há hoje uma tendência que aponta a necessidade de conhecer a realidade e criar ações para intervir nas contradições da sociedade brasileira. Existem esforços para ampliar investimentos em políticas sociais, na direção da erradicação da miséria e do combate à fome.

No Brasil, as pesquisas sobre família devem ser aprofundadas, sobretudo pelo lugar que ela ocupa nas políticas sociais, após a promulgação da Constituição de 1988. Isso significa que as propostas de trabalho com famílias devem priorizar metodologias que permitam às mesmas saírem do lugar solitário que hoje ocupam para um espaço que gere solidariedade, que seja facilitador de formas de enfrentamento das condições econômicas, sociais e políticas. Um espaço político onde a ética seja o valor fundante.

Porto Alegre

Educação e Proteção Social: trabalho social com famílias

Debate

Pensando nos projetos socioeducativos que trabalham com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, como envolver as famílias nos processos de desenvolvimento de seus filhos?

Como redirecionar o trabalho dos educadores, levando em conta que, muitas vezes, os conflitos entre escola e família passam pela falta de corresponsabilidade na formação e educação das crianças?

Considerando a configuração familiar dos dias atuais e a desigualdade social que caracteriza a sociedade brasileira, que condições efetivas têm as famílias de responsabilizarem-se pela formação de seus filhos?

Rosamélia Ferreira Guimarães: Alguém disse que atrás de uma criança abandonada sempre existe uma família abandonada. Abandonada pelas políticas sociais, abandonada pelo Estado. Então, a primeira coisa que devemos fazer é pensar em como trabalhar com as famílias

pobres, porque não somos preparados para trabalhar com a família.

Na escola, somos preparados para trabalhar com a criança. Na assistência social, lá atrás, no movimento de reconceituação, jogou-se a família fora, porque era conservador estudar família. Era reacionário porque se estava reproduzindo o modelo burguês. A psicologia só muito recentemente tomou o tema família para estudar.

Nós temos pela frente um desafio muito grande, que é entender a família pobre. Para ter uma ideia, hoje temos só dois livros e alguns artigos sobre famílias pobres, todos escritos há cerca de seis anos. Desde então, não temos produção sobre família pobre.

Então, é importante estudar a família para que possamos entender e tentar atender essa família. Os filhos estão abandonados, mas a família também está abandonada. Todos nós, de todas as políticas sociais, educação, saúde, assistência, temos de pensar em como vamos

trabalhar com as famílias pobres. O importante é estarmos abertos para encontrar caminhos. Soluções não, mas encontrar caminhos.

As organizações vêm relatando que muitas vezes a principal ameaça para a criança está dentro do núcleo familiar. Existe espaço para uma negociação social de um meio termo entre família que cuida e comunidade que cuida?

Rosamélia Ferreira Guimarães: Muitas políticas têm trabalhado com a noção de território, que é no território onde existe vida, onde as pessoas desenvolvem seus diversos lados da vida, onde a vida se entrelaça, família com família, grupo com grupo. A noção de território é, portanto, de um lugar vivo, onde as relações aparecem.

Então, é importante colocar o território como um lugar para cuidar dos seus membros. Quer dizer, primeiro a família, para proteger os seus membros, e depois o território, como coadjuvante na proteção de todos os membros daquele espaço.

O melhor lugar para a criança é na sua família, mesmo que ela seja um espaço de violência e de abandono. Por que isso? Por que a instituição seria um lugar melhor que a família? Será que a família que negligencia, que é violenta, não tem

condições de se repensar? Será que não é possível ter um trabalho com ela para que ela possa criar mecanismos para viver melhor?

Se a família é uma família que negligencia, que abandona, que violenta, ela precisa de cuidado, não só os seus filhos. É lógico que os filhos precisam de cuidados, mas essa família também precisa de cuidados. Se você tira os filhos e joga a família fora, você não vai fazer nada de bom para essa família. Ao contrário, vai jogar essa família num poço cada vez mais fundo.

O nosso trabalho não é jogar as pessoas num poço mais fundo. O nosso trabalho é contribuir, no sentido de que essas pessoas possam alcançar outros patamares. Portanto, não há uma resposta para essa questão, mas ela serve para refletirmos. Será que vale a pena retirar a criança e deixar a família lá, solitariamente? Essa família vem vivendo solitariamente há séculos e não aguentou. Quem sabe conjuntamente não possamos encontrar uma resposta?

Como trabalhar com famílias que vivem em extrema vulnerabilidade, tráfico de drogas, violência e que não participam da escola e de projetos sociais. Como mobilizar e contribuir para reverter esse panorama?

Diante da indisciplina e violência não seria interessante abrir a escola para a capacitação de pais?

Rosamélia Ferreira Guimarães: Por onde ando, as principais questões são como trabalhar com a família. E dizem assim: “eu começo um grupo com 20 pessoas, daí a uma semana, tem 15, na outra, só dez e a gente acaba trabalhando com duas pessoas”. Essa questão de trabalhar com família é algo em que temos de investir muito. Agora, como vamos fazer isso? Temos de aprender, até porque não aprendemos na nossa formação. Então, é tempo de dedicar esforço à aprendizagem de como trabalhar com a família, não com um modelo único a ser seguido.

Se começarmos agora, daqui a um tempo, todos vão trazer novas experiências e vamos dizer: “lá, em tal lugar, estamos enfrentando tal dificuldade no trabalho com famílias”; “noutro lugar, o trabalho com família está andando com menos dificuldades”. A escola que temos hoje é uma escola não inclusiva para as famílias. Este é um grande dilema que enfrentamos, não só na escola, mas nas instituições de modo geral.

A família nunca foi bem-vinda na saúde. Hoje, quando os filhos são internados, em alguns lugares já existem alojamentos conjuntos, mas

isso foi uma luta de muito tempo. A família nunca foi aceita na instituição saúde, nunca foi aceita na instituição escola. Existe essa dicotomia entre famílias boas e famílias más. Família boa é aquela em que os filhos vão bem e ela não vai à escola; família ruim é aquela que vai lá, fica atrás, briga e quer saber se o filho tirou nota baixa e por que tirou.

Na saúde é a mesma coisa, Família má é aquela que pergunta para o médico, ainda que bem baixinho, “por que o senhor está dando essa medicação?”. Ora, fazer essa pergunta para o médico é correr o risco de ouvir: “saia daqui porque a senhora não é médico, o médico aqui sou eu”.

As instituições de modo geral não conversam com a família. Se pegarmos a escola particular, vamos encontrar uma particularidade que são as relações com os pais, o que não existe na escola pública. Mas a escola particular foi obrigada a entender, a estudar e ir atrás de formação sobre como trabalhar com os pais, porque a escola voltada para a família de classe média, classe média alta, sabe que vai encontrar muitas perguntas e que os pais não vão mandar recado, vão direto perguntar.

Como agir com a família em que o pai abusa sexualmente da filha e a mãe

não se importa muito, que são esses contextos de violência dentro do lar?

Rosamélia Ferreira Guimarães: Gostaria de reiterar que não concordo em tirar os filhos e abandonar a família. O que estou defendendo é que tem de haver dois investimentos, nos filhos e na família. Porque, senão, vamos cuidar dos filhos e nunca vamos permitir a essa família rever suas ações, para poder continuar cuidando dos seus filhos de outra forma.

Eu sou radicalmente contra qualquer forma de violência contra pais, filhos, crianças ou idosos. Se você tem situações de violência, elas devem ser cuidadas. Nos casos de violência doméstica, o que viamos – e ainda bem que isso está sendo revisto em muitos lugares – era botarem o homem na cadeia e esconderem a mulher e os filhos. As avaliações demonstraram que, daí a algum tempo, a mulher dizia: “eu vou embora dessa casa, quero voltar para ele porque eu gosto dele”. E não adiantava dizer que ela já tinha sofrido violência demais, que corria risco de vida.

Nós perdemos muito tempo em tratar a violência como se ela fosse o defeito de uma pessoa. A violência está na relação. Portanto, se eu convivo com um marido violento, nós dois temos de ter a possibilidade de

rever as nossas práticas. Ainda bem que hoje já temos experiências em alguns lugares nesse sentido.

Agora, quando na relação adulto-criança, em que a criança é vítima de violência, ela deve ser afastada para um lugar seguro. Os pais devem ser cuidados e a criança cuidada, até que eles possam se reencontrar, se houver essa possibilidade. Assim também com o idoso, porque se trata de uma violência verticalizada, entre alguém que tem poder e alguém que não tem poder.

Não se pode trabalhar com uma criança que está sofrendo violência em casa ali mesmo e depois ir embora, sabendo que no dia seguinte ela pode sofrer uma violência ainda maior. Então, hoje entendemos que a melhor forma é colocar essa criança num espaço onde ela possa ser cuidada.

Mas não adianta confinar a criança num lugar e ela receber a visita de um psicólogo uma vez por mês. Isso não é trabalho. Tem de ter um acompanhamento sistemático, com a criança e com sua família, até que haja a possibilidade, ou não, de reunir esta família novamente.

Saindo para trabalhar fora, a mulher não se tornaria um dos motivos da necessidade de educação em tempo integral, delegando à escola a educação mais global do filho?

Na forma como educamos nossos filhos, não estamos reforçando alguns modelos sociais, quando dizemos, por exemplo, que o marido é superlegal porque ajuda com as crianças? Não deveríamos pensar a Educação Integral na perspectiva de uma reeducação de nós mesmos?

Rosamélia Ferreira Guimarães: Uma das dimensões das políticas públicas é fazer um trabalho integralizado, intersetorial. Enquanto não alcançarmos isso, estaremos isolados e tentando responder questões que às vezes não são nossas.

Às vezes, se consegue criar interação lá embaixo, com a saúde, com a assistência, mas lá em cima, na gestão, não se consegue. Então, temos de brigar muito. Temos de consolidar os direitos que conseguimos com muita luta. O assistente social, o educador, todos nós, temos de brigar muito, todos os dias, porque conseguimos alguns programas, mas muitos desses direitos não estão consolidados.

Sobre a questão do papel da mulher, acho que, em vez de dizer “meu marido me ajuda”, deveríamos dizer que trabalhamos juntos, porque ajudar, eu ajudo se eu quiser. Mas, essas pequenas coisas do mundo doméstico ainda vão levar muito tempo para serem equacionadas.

A educação em tempo integral, em quase todos os países, tem contribuído muito com a família, com a mulher e seus filhos. Em muitos países, quando os pais voltam para casa, pegam o que vão comer, pegam seus filhos, voltam para casa e vão fazer juntos a comida da noite. Essa é a realidade de muitos países. E um final de semana fica para o homem cuidar dos filhos e no outro, é a vez da mulher. Isso tem facilitado muito a resolução do cotidiano da família.

Por isso, acho que o tempo integral pode ajudar muito. Mas a questão que se levanta é: será que a escola não vai ficar muito mais tempo com nossos filhos do que nós mesmos? Na verdade, já vivemos isso. Ele não fica na escola, mas fica no curso de inglês, na natação.

Temos trabalhado muito a questão do tempo. Às vezes você pode ficar um ano com seus filhos e passar efetivamente só duas horas com eles. E às vezes você trabalha, mas quando está em casa é com seus filhos, com seu companheiro, que você está. Houve um tempo em que a gente tinha muita culpa por isso. Hoje temos menos, porque o tempo, a gente constrói. Não é porque ficamos muito tempo com nossos filhos que vamos educá-los melhor. O que importa é o tempo que temos e que transformamos em algo significativo.

Belém

A garantia de direitos da infância e da adolescência: uma realidade possível

Eliana Almeida




FOTO: GUALTHER NAVES CORREIA

Projeto Rede Escola Viva – Instituto Kairós (MG)

Eliana Almeida

Assistente social pela Universidade Federal do Pará (UFPA), especialista em elaboração e acompanhamento de projetos pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e coordenadora dos escritórios do Unicef em São Luís (MA) e Manaus (AM).



Por que a garantia dos direitos da infância e da adolescência no Brasil é uma realidade possível? Porque até 1988 a infância brasileira não era vista como detentora de direitos. Muito antes, a legislação para a infância se chamava Código Mello Matos, escrito em 1927, e que dizia que a criança podia ir para a cadeia a partir dos nove anos de idade! A noção de direito para a infância não existia.

Depois, um grupo de juízes se reuniu e lançou, em 1979, a proposta de Código de Menores, que vigorou até 1990, quando foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No Código de Menores, a palavra 'direito' só aparecia uma única vez em todo o texto, relativa ao direito de opção religiosa.

Antes não existia medida socioeducativa, nem mesmo privação de liberdade, era "casa de permanência". Havia situações absurdas. Se uma criança fosse muito danada em casa, a mãe a levava até o juiz e dizia: "olha, eu não tenho condição, eu trabalho e o menino tá indo pra rua". O juiz aceitava o argumento e mandava o menino para a Febem. Para lá também ia um menino que tivesse roubado um bombom, por exemplo. E ambos ficavam anos lá.

Direito à convivência

Houve o caso de uma menina que entrou numa casa de permanência com três anos de idade, pois a mãe era prostituta e não podia ficar com a menina. Ficou lá até completar 18 anos. Ela nunca tinha convivido fora da instituição, não sabia o que era convivência comunitária e familiar. Na época, a ideia era daquelas instituições completas. Para que o menino vai sair para estudar? Traz a escola para dentro da instituição, traz o médico, traz o dentista. O mundo se fechava ali.

Quando foi sair, ela disse: "o que eu vou fazer da minha vida agora?" Então, movemos uma ação de indenização contra

o Estado, porque o Estado cerceou o direito dela à convivência comunitária. Ela ganhou, mas este foi apenas um caso. Infelizmente centenas de outros não tiveram a mesma oportunidade.

Havia a ideia de que a sociedade era perfeita e aqueles que não se adequavam – que se rebelavam, ou que tinham um comportamento diferente – eram desajustados. Então, o melhor é recolhê-los, tirá-los do convívio social. E era também uma época em que o país vivia um regime de exceção. Havia censura, exílio etc.

Movimento pelos direitos

Ao mesmo tempo, já havia todo um movimento pela mudança. Começava o processo de redemocratização do país. Também surgia um movimento pelos direitos da infância, que começou no Centro de Defesa da Criança e do Adolescente de Belém do Pará. Este centro enfrentava a questão do trabalho infantil, dos meninos que vendiam na feira do Ver-o-peso, que saíam de suas casas de madrugada para vender e não iam à escola. Na época, qual era a lógica que prevalecia? Melhor estar trabalhando que roubando. Apesar de todas as conquistas, ainda se escuta isso hoje em dia.

Nesse processo de redemocratização e de luta pelos direitos da criança, tivemos algumas conquistas muito interessantes, das quais não podemos nos esquecer jamais. É preciso passar em revista esses marcos legais, para orientar a nossa prática.

O mais belo artigo

Todo cidadão brasileiro precisa saber o que diz a Carta Magna. Não é só saber que o Artigo 5º diz que todos somos iguais perante a lei. Todos somos iguais, mas uns são mais iguais do que outros. De qualquer forma, na Constituição Federal de 1988, temos um dos artigos mais bonitos, que é o Artigo 227, que fala dos direitos das crianças e dos adolescentes.

O movimento pelos direitos da criança e do adolescente era tão ambicioso que conseguiu colocar no Artigo 227 um resumo da Convenção sobre os Direitos da Criança, que as Nações Unidas ainda discutia com os países-membros. O mo-

vimento organizou uma grande mobilização para coletar um número mínimo de assinaturas em todo o país. Foi assim que conseguimos inserir o artigo 227, que dá prioridade absoluta à criança e ao adolescente. É o único artigo de toda a Constituição que fala de prioridade absoluta. Ou seja, o primeiro direito a ser atendido é exatamente o direito das crianças e dos adolescentes.

O problema é que, no momento de se cortarem recursos dos orçamentos, onde se corta? Exatamente nas políticas para a infância. É o que não podemos deixar acontecer. Por isso, é importante conhecer as leis. Se queremos dominar os mecanismos e os espaços de controle social, temos de saber pelo que estamos lutando e com quais instrumentos estamos lutando.

Cidadãos pequenos e plenos

Em novembro de 1989, ou seja, um ano e um mês depois da promulgação da Constituição brasileira, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Convenção sobre os Direitos da Criança. É uma das convenções com o maior número de adesões no mundo. Apenas dois países não ratificaram essa Convenção: os Estados Unidos e a Somália. A Somália porque, pela sua crise interna, se dissolveu como nação. E os Estados Unidos não aderiram à maioria dos instrumentos internacionais de direitos humanos.

Quando a Convenção foi aprovada, o Brasil já havia, de alguma forma, ratificado antecipadamente, porque tinha inserido o texto da Convenção no Artigo 227. Diferente de outros países, no Brasil se fala pouco da Convenção. Em outros países, é muito forte a referência à Convenção sobre os Direitos das Crianças. Ela fala de todos os direitos, fala da indivisibilidade e da proteção integral.

Infância de segunda classe

Alguns setores dizem que depois do Estatuto da Criança e do Adolescente a violência aumentou assustadoramente.

Isso é mentira. O que houve foi o desenvolvimento de mecanismos para notificar os casos de violência. Aqueles que nunca se conformaram que crianças passassem a ter direitos vão sempre ter dificuldade em aceitar que as crianças são cidadãs e que merecem ser reconhecidas como tal. Por isso, é importante ressaltar que, com esses instrumentos legais, a violência diminuiu.

Não existem duas, três categorias de infância, existe uma única. Era muito comum, naquela época, ler a seguinte manchete de jornal: “menor rouba tênis de criança”. O menor era o outro, o pobre que não teve direito à escola e que praticou o furto. A criança era o nosso filho, de quem levaram o tênis. Havia aí duas categorias de infância, um absurdo.

Novos avanços

Depois da Convenção, temos a Lei 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que é a regulamentação do Artigo 227. Ou seja, o Estatuto regulamentou, esmiuçou e detalhou o que diz o Artigo 227 da Constituição. Todos têm a obrigação de conhecer o ECA e todas as crianças também deveriam saber que são cidadãs de direito.

Em 1996, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), outra grande conquista. E, em 2003, acontece a Conferência Nacional da Assistência Social que define a Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004), que, por sua vez, cria o Sistema Único de Assistência Social (Suas). A assistência social, antes da Constituição, era marginal. Nenhum pai queria que o filho escolhesse Serviço Social. Ser assistente social era fazer a opção pela miséria, tão marginal era a profissão.

A política nacional veio mostrar que era possível cuidar de gente, mas de outra forma. A assistência social passa a ser vista como uma grande política. Infelizmente, ainda não é uma política básica. É uma das políticas que o cidadão deve acessar quando tiver necessidade momentânea. Mas o que vemos são famílias que entram nos famosos programas de assistência, inclusive de renda, e ficam a vida toda. Não deveria ser assim.

Paradigma da proteção integral

O mais importante é que esses marcos legais nos oferecem uma forma nova de pensar as políticas públicas, especialmente para a infância e a adolescência. Ou seja, nos apresentam um novo paradigma, o paradigma da proteção integral. O que é um paradigma? É uma panela onde se colocam os ingredientes. E os ingredientes para essa nova proposta são quatro. Seriam muitos outros, mas ficaria temperado demais, poderia até perder esse sabor do novo.

O primeiro ingrediente é perceber que as crianças e adolescentes são sujeitos plenos de direitos, são detentores de direitos. E que a não garantia desses direitos nos coloca, tanto como Estado, quanto como cidadãos, numa situação de dívida para com essa parcela da população.

Outro ingrediente é a indivisibilidade dos direitos. Os direitos são indivisíveis porque o ser é integral, não pode ser dividido em físico, mental, emocional, espiritual. A criança e o adolescente têm tudo isso junto e têm direito de viver, de ser felizes, de aprender, de ter saúde, de morar bem, de ter acesso a lazer. Não é porque já tem um direito que não pode ter outro. Na realidade, os direitos devem ser cumulativos.

É essa percepção que muda e que nos lança um grande desafio, que ainda não conseguimos enfrentar: a tal intersetorialidade, que é o terceiro ingrediente. Como se pode pensar na intersetorialidade? Em primeiro lugar, é preciso conversar. Às vezes, em cidades pequenas existem diversos conselhos, mas esses conselhos nem sentam juntos e muito menos os gestores dessas políticas.

Família, comunidade e Estado

Cada gestor planeja a sua política. Se sentassem e juntassem os desafios e os recursos, provavelmente haveria um impacto maior na vida de cada criança e de cada adolescente. E teríamos menos desperdício de recursos e estaríamos construindo uma política, pensando lá no 'João' e na 'Maria' em todas as suas necessidades e em todos os seus direitos.

É necessário envolver os três entes responsáveis pela garantia dos direitos da criança e do adolescente, que são a família, a comunidade e o Estado. A família reivindica, sabendo quais são esses direitos e demandando por esses direitos. A comunidade, sabendo também desses direitos, exerce um direito que foi conquistado com muita luta pelo movimento social, que são o controle social e a fiscalização. Estes são os últimos dos ingredientes do novo paradigma das políticas sociais.

É preciso ocupar os espaços dos conselhos de maneira competente. Participando não só para atirar pedra no poder público, mas para, junto com o poder público, construir políticas públicas e fiscalizar a aplicação desses recursos.

Do Maranhão a Brasília

Há uma história verídica que mostra as duas funções – controle social e fiscalização. Seu Capote tem uma peixaria no município de Raposa, próximo de São Luís (MA). Ele ouviu dizer que o município tinha recebido um milhão para a educação, mas seu filho não tinha aula havia duas semanas. Todo dia, o menino voltava para casa às nove da manhã. Ele se aborreceu e foi na Prefeitura para saber o que tinha sido feito com o dinheiro.

Ninguém respondia para ele. Então, decidiu ir a Brasília. Pediu carona e foi. Chegou no Ministério da Educação de noite e dormiu lá na frente. No outro dia, explicaram-lhe sobre o dinheiro que havia sido enviado para a educação de Raposa. Ele voltou para o Maranhão e foi para a rádio. Explicou para a comunidade quanto dinheiro tinha vindo e questionou por que, com todo aquele dinheiro, não tinha aula. Este é um exemplo de fiscalização dos recursos públicos.

É um caso isolado, mas se tivéssemos muitos Capotes, com certeza teríamos um controle melhor do dinheiro público. É função da comunidade controlar, acompanhar, ver se aquela política está sendo desenvolvida adequadamente. Quando um cidadão não quer usar o serviço público e usa o serviço particular, paga e quer um atendimento VIP. Também queremos

atendimento VIP nas políticas públicas. Essa é a visão que precisamos começar a construir.

Sistema de garantia

O Estado tem a obrigação de garantir os direitos através das políticas públicas. O Estatuto da Criança e do Adolescente construiu uma nova figura, que é o Sistema de Garantia dos Direitos. Ele articula e integra instâncias governamentais e não governamentais. Fazem parte do Sistema o Conselho Tutelar, o Conselho Municipal, o Ministério Público, o Juizado, até a delegacia de polícia.

A escola é integrante do Sistema de Garantias dos Direitos. As ONGs também fazem parte, porque contribuem para a realização dos direitos. As ONGs não podem substituir o Estado, mas são parceiras do Estado. Enfim, cada um de nós é membro do Sistema de Garantia.

Mesmo com todos os marcos legais e avanços, ainda temos grandes desafios pela frente. O Unicef lançou, no dia 31 de agosto de 2012, um relatório que mostrou que, infelizmente, ainda existem milhares de crianças fora da escola. Ou seja, os direitos dessa população não estão sendo assegurados.

Exclusão histórica

E quem são essas crianças e adolescentes fora da escola no Brasil? Parece um percentual pequeno, 2% da população na faixa de 7 a 14 anos. Mas quando esses 2% se traduzem em números absolutos, vemos que 534.872 crianças e adolescentes estão fora da escola.

Dentro dessa população, existe um grupo de crianças em situação de vulnerabilidade agravada pela sua condição étnica, que são as crianças negras. São 329.571 crianças negras, o que equivale a mais da metade desse considerável grupo fora da escola.

O estudo do Unicef mostra que alguns grupos estão em situação de maior vulnerabilidade e que historicamente são

excluídos da sociedade brasileira. São as populações negras e indígenas, as crianças com deficiência, as que vivem na zona rural e as de famílias com baixa renda.

Se fizéssemos todo um esforço, município a município, para achar quem são essas crianças, talvez conseguíssemos zerar essa dívida social. Diversas barreiras precisam ser vencidas para que, de fato, se assegure o direito de cada criança e de cada adolescente à educação plena e de qualidade.

Intersetorialidade

Há diversos programas e políticas que vêm sendo desenvolvidos por diferentes esferas para superar essas barreiras. Na área das políticas socioculturais são desenvolvidos programas contra o racismo na escola, já que a discriminação é um dos fatores mais significativos de exclusão educacional. E existem ações para ampliar a oferta e a qualidade da educação no campo, nas áreas indígenas, nas áreas quilombolas.

Outro fator de exclusão, a pobreza, tem sido combatido com programas de transferência de renda, condicionada à frequência à escola, como o Bolsa-Família e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.

A questão da intersetorialidade das políticas públicas tem uma importância estratégica para assegurar a universalização e a indivisibilidade dos direitos. A garantia do direito de aprender é construída com uma forte participação de programas e políticas de outras áreas, além da educação. Nos últimos anos, a tendência dos programas e das políticas públicas no Brasil é integrar vários órgãos, via entidades governamentais e não governamentais.

Políticas amazônicas

Grande parte das crianças fora da escola está na Região Norte. O Brasil viveu muito tempo de costas para o Brasil amazônico. É preciso fazê-lo virar de frente, olhar para os problemas da região. E, junto com a população local, pensar que

tipo de desenvolvimento é o mais adequado para a região. O desenvolvimento passa necessariamente pelo investimento em uma educação de qualidade, em uma Educação Integral, não necessariamente de tempo integral.

Se o Brasil quer pensar em crescimento e desenvolvimento há necessariamente que investir pesado na Região Norte. Os grandes projetos estão chegando, a hidrelétrica de Belo Monte é um exemplo. O desenvolvimento vem e com ele vêm as mazelas que todos conhecemos.

A Educação Integral pode acontecer em um período na escola e, no outro, ser completada por ações das organizações não governamentais. A Educação Integral pode acontecer no espaço da escola, sem sombra de dúvida. Mas deve-se pensar que esse ser é um ser integral, que tem anseios culturais que devem ser atendidos e habilidades que precisam ser estimuladas para o seu pleno desenvolvimento.

Belém

A garantia de direitos da infância e da adolescência: uma realidade possível

Debate

Como você pensa a complementação dos conselhos, tanto os conselhos dos direitos, quanto os conselhos tutelares, especialmente em situações diretas de violação de direitos?

Eliana Almeida: Há que se fazer uma diferença, porque cada um tem uma função e um papel distintos. Isso ainda gera confusões. O papel dos conselhos dos direitos é o de discutir, planejar, pensar e deliberar sobre as políticas públicas para a infância. E quando falamos das políticas públicas para a infância, o conselho não pode se restringir apenas a algumas áreas.

Essa é uma crítica que eu faço dentro dos próprios conselhos dos direitos, porque às vezes o conselho discute muito a questão da violência da criança, discute a questão das medidas socioeducativas, mas não se aproxima da educação. E a educação também não se aproxima do conselho dos direitos. Temos de começar a pautar todas as políticas públicas.

A função do conselho dos direitos é pensar o ser humano na sua indivisibilidade, na sua integralidade. Ele precisa pensar e construir as políticas públicas e acompanhar o processo de implementação. E deliberar, sempre considerando o interesse maior das crianças.

Já o conselho tutelar tem outro papel. É o papel de fiscalizar a violação ou a não garantia de determinado direito de determinada criança. Ele não é operador. Aí existe uma confusão. Muitas vezes, o conselho acha que é o operador da política pública, mas não é.

Uma vez um conselheiro atendeu um menino que sofreu violência e, como conselheiro, ficou na dúvida se chamava a polícia ou levava o garoto para sua casa. Levou, então, o menino para casa. Pois fez errado. Devia ter chamado a polícia, porque quem tem de cuidar disso é exatamente o órgão competente. O conselheiro está lá como fiscal de plano. Ele tem de encaminhar cada

caso para que o órgão competente resolva a situação.

O conselho tutelar é formado por cidadãos eleitos. O conselheiro exerce essa função por um período de dois anos, podendo ser reeleito por mais um período. Então, a função é de ser um guardião dos direitos. O nome já diz: tutelar, quer dizer, estar atento, de plantão, para que os direitos sejam assegurados.

Por que o ECA ainda é malvisto? E que impactos importantes já se podem considerar a partir do ECA?

Eliana Almeida: Primeiro, a resistência ao Estatuto da Criança e do Adolescente se deve à dificuldade de ver as crianças como cidadãs de direitos. Quando um adolescente comete um ato infracional – e não quer dizer que ele não tenha de ser penalizado de acordo com a lei –, há uma mobilização, a imprensa cai em cima, radialistas querem o fígado do menino, pedem prisão perpétua e pena de morte.

Mas ninguém sabe que a porcentagem dos atos infracionais de adolescentes em relação aos adultos é de apenas 1%. Precisamos nos apropriar desses dados e comparar. Existe uma legislação que prevê que o menino, quando comete um ato infracional, seja punido. Mas o fato de ele ter cometido

um ato infracional não faz que ele deixe de ser um cidadão de direito. Então, o seu direito à educação, por exemplo, tem de ser garantido.

Esta é a grande dificuldade: a sociedade brasileira conseguir entender que a criança é uma cidadã de direitos. Se tivéssemos essa compreensão, com certeza, o ECA seria entendido como uma das legislações mais avançadas do planeta.

Com relação aos impactos do Estatuto, não tenho nenhuma dúvida de que ele trouxe uma nova visão da criança como cidadã. Essa nova visão nos permitiu, por exemplo, colocar na mesa dos gestores o problema do trabalho infantil – uma questão que era vista até com normalidade. O trabalho infantil existe desde que o mundo é mundo, mas ele impedia o exercício do direito dessas crianças à educação.

Aliás, nunca se discutiu tanto o direito à educação. A educação não entrava nem na pauta dos jornais. Hoje existem colunas especializadas nas revistas semanais, nos jornais. É um tema considerado importante. Isso é um avanço.

Outra questão é a violência sexual e o abuso. As pessoas dizem que aumentou. Mas o que ocorreu é que foram criados mecanismos e espaços para que as denúncias fossem feitas. O Estatuto ofereceu

possibilidades de políticas públicas para que se possam monitorar as violências praticadas contra as crianças. Violência que é muito maior do que as violências que as crianças e os adolescentes praticam contra a sociedade.

Como poderíamos definir proteção integral?

Eliana Almeida: De maneira grosseira, poderíamos dizer que proteção integral é tudo aquilo que se quer para si mesmo. Todo mundo quer o melhor para si mesmo.

Entendemos que a criança não tem zero ano de vida quando nasce. Ela tem nove meses de vida. Então, precisa começar a proteção já na gestação, com políticas públicas de pré-natal, que assegurem à mãe cuidados para que ela tenha um parto humanizado e a criança chegue a este mundo de maneira bastante suave.

E que, ao chegar a este mundo, tenha o primeiro traço de cidadania, que é o direito a um nome e um registro, seja ela branca, negra ou indígena. Isso é uma conquista que vimos lá no interior do Amazonas, em Benjamin Constant: um cartório onde a criança indígena tem direito ao seu nome indígena.

Proteção integral significa a criança ter a possibilidade de con-

viver de forma saudável com sua família e com sua comunidade. E que ela seja o centro das atenções em seu primeiro grupo de socialização, que é o grupo familiar. Proteção integral inclui o direito dessa criança a uma creche, mas creche de qualidade, e não depósito de criança.

Significa que, na idade certa, ela ingresse em uma escola de qualidade, que pense nela como um ser integral e em desenvolvimento, uma escola na qual todas as suas habilidades sejam desenvolvidas, onde ela tenha o direito a brincar, de ser criança, não necessitando ir para o mercado de trabalho prematuramente, porque precisa ajudar a família. Proteção integral é garantir que ela conclua a educação básica na idade certa. É também possibilitar que ela possa desenvolver sua sexualidade de maneira segura, como um direito, e não como um pecado.

Parece o paraíso, é verdade, mas ela vai se defrontar com as adversidades, como todos nós nos defrontamos. O importante é que essa criança saiba que ela veio à vida para ser feliz e que aquela família à qual ela está vinculada e a comunidade em que ela vive são o seu porto seguro, o primeiro espaço de felicidade.

Belo Horizonte

Educação e Novos Saberes

Nelson Preto

FOTO: AM & JM SERVIÇOS FOTOGRAFICOS LTDA



Projeto Rios do Encontro – Associação dos Artistas Plásticos de Marabá (PA)

Nelson Preto

Físico, mestre em Educação e doutor em Ciências da Comunicação.

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), secretário regional da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e membro da Academia de Ciências da Bahia.

A estrutura da sociedade é uma estrutura que não favorece o diálogo e muito menos o diálogo entre os diversos saberes. A questão fundamental é pensar na relação da educação com os saberes, que não são necessariamente novos saberes, são simplesmente saberes.

Para isso, é necessário olhar de perto, para observar cada uma das características das nossas práticas. E também olhar de longe, para perceber o conjunto, o todo, onde estamos inseridos. Olhar de fora, às vezes, é mais difícil para nós.

E nesse primeiro grande panorama, uma das coisas extremamente importantes é a ideia de que há uma mudança radical na forma como produzimos conhecimento e, conseqüentemente, pensamos e sentimos. É o mundo das redes, das novas tecnologias, o mundo de relações que acontecem a distância. Mudam as formas como as pessoas estão se relacionando.

Permanente desequilíbrio

Vivemos em um mundo de alta velocidade, de grandes transformações, um mundo em permanente movimento. Um mundo de enorme desequilíbrio, não só ambiental, mas desequilíbrio existencial. Desequilíbrio não necessariamente no sentido de enfermidade, mas desequilíbrio no sentido de que as coisas mudam muito rapidamente.

Há uma velocidade enorme nas transformações, e esse é um processo muito rico. Claro que esse desequilíbrio vai marcar profundamente as nossas opções existenciais, filosóficas e educacionais.

É um mundo, portanto, que demanda pedagogias pensadas de forma muito mais ampla, em uma perspectiva plural. Daí a ideia de pedagogias. Misturam-se, então, realidade, ficção, experiência, representação, público e privado. Esse último

se confundindo cada vez mais com o público, principalmente no sentido da exposição que vemos no Twitter, Facebook e outros espaços virtuais.

Desordem e criação

Na instalação de um artista francês, chamado Ben Vautier, ele diz: “não existe arte sem desordem”. A ordem é importante para a vida da sociedade, mas também é uma grande limitadora. A ordem é um problema, e essa é a contradição do nosso mundo.

Na escola onde estudei, na Bahia, acabou de vencer uma chapa para o grêmio, chamada “Ordem”. Isso é a mesma coisa que dizer que acabou o grêmio. É da natureza do jovem ser rebelde. Por isso, não é possível imaginar juventude associada à ordem.

A ideia de não existir arte sem desordem é a ideia de que para a criação são necessários desafios, obstáculos. O nosso cotidiano é cheio de obstáculos e desafios. E isso não é ruim, se a concepção que tivermos das pedagogias, da educação, da própria vida em sociedade estiver centrada na criação e não na mera lógica do consumo. Em uma sociedade do consumo alucinado, tudo deve ser resolvido sem nenhum confronto, porque está tudo customizado para atender à expectativa dos consumidores.

Enaltecendo a diferença

Os processos educacionais têm de ser pensados de tal forma que sejam, permanentemente, processos em que a diferença esteja presente. E que estejamos não só aceitando a diferença, mas enaltecendo a diferença. Ou seja, é preciso reforçar a ideia de que a diferença não deve apenas ser respeitada, mas enaltecida.

Ou seja, é preciso trabalhar, tanto nos processos formais como nos processos não formais de educação, desejando que o diferente venha. E que cada um de nós seja cada vez mais

diferente e que esse seja um processo rico e permanente de criação.

Isso, entretanto, não é o normal na sociedade. O que temos visto como normal é a ideia do consumo, construída de tal forma, que vamos nos acostumando a ela. É assim que todos os processos vão sendo naturalizados. E tudo tem de ser igual: a música, a roupa, o comportamento.

Nada é natural

O compositor Tom Zé, dando uma entrevista ao Jô Soares, mostrou que se hoje parece natural a escala diatônica – dó-ré-mi-fá-sol – não foi sempre assim. Ela surgiu apenas com o canto gregoriano, no século VI. Da mesma forma, falamos da objetividade, como se objetividade fosse uma ideia natural. Não é. A objetividade nasce na época do Galileu Galilei.

Quando ele analisa uma pedra que cai, não olha para a pedra, mas utiliza régua e relógio e mede a distância percorrida, pelo tempo gasto. Então, tirou o movimento, a observação por dentro do movimento do objeto que cai. Ele analisa pelo lado de fora, com um método que passou a ser denominado objetividade.

Aonde queremos chegar? Temos de compreender dó-ré-mi-fá-sol? Temos. Temos de utilizar a objetividade? Temos. Mas não podemos partir do pressuposto de que isto é o natural, de que sempre foi assim e assim sempre será. Ou seja, os processos educativos são muito mais do que consumir as informações estabelecidas. Elas são necessárias porque, afinal de contas, esta é a ciência contemporânea. Mas hoje, já se está falando em rever a teoria de Einstein, o que, para nós, era o definitivo.

Ciberrevoltas

Temos de compreender que não é assim também porque as redes estão reconfigurando as formas de pensar. As pessoas estão se apropriando dessas redes. O exemplo mais

eloquente vem dos países árabes. Mas não só. O Movimento do Passe Livre, que começou em Salvador, e a Revolta da Catraca, em Santa Catarina, também representam esse fenômeno.

Ou seja, vemos a meninada se apropriando das redes de comunicação, Twitter, Facebook e, a partir daí, se organizando para protestar contra o aumento das tarifas de ônibus, reivindicar a derrubada de um ditador, a mudança de um regime etc.

No caso da educação, o episódio mais notório foi o da professora Amanda Gurgel, que fez um discurso na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte, sobre a situação dos professores da rede pública. Um discurso que ficaria restrito a Natal, talvez não fosse nem para o interior do Rio Grande do Norte. Mas, graças à internet, no outro dia, o Brasil inteiro ouvia os cinco minutos daquele magnífico discurso em defesa da educação.

É preciso fazer que essas experiências se espalhem, que ganhem o mundo. Isso é um elemento fundamental. De um lado, as redes se estabelecem de forma relativamente fácil, se houver as condições de infraestrutura. De outro, elas se formam a partir da articulação. Então, é trabalho duro.

Um exemplo é o Coletivo Fora do Eixo, que articula músicos do Brasil e da América Latina, para fazer frente à indústria cultural. Os jovens estão se apropriando das redes tecnológicas para articular redes sociais, redes culturais, que estão fazendo a diferença. E claro que toda essa juventude está na escola.

Que escola é essa?

Começa aí o nosso desafio, que não é pequeno. Precisamos compreender que concepção temos de escola. E essa concepção novamente vai nos remeter à ideia do Ben Vautier, de que não existe arte sem desordem. A pergunta é: existe educação e existe escola sem desordem?

Uma escola absolutamente centrada na ordem é uma escola que representa algo para essa garotada? É uma escola que efetivamente consegue contribuir, trazendo novos obstáculos, novos desafios? É uma escola que tem como foco central, como fonte mobilizadora, a criação e não o consumo de informações?

Mas a dificuldade é muito grande, porque para o filho dos ricos o acesso à cibercultura é um acesso pleno. E para os filhos dos pobres, as tecnologias vão estar apenas a serviço de uma suposta preparação para o trabalho. Esse desafio é enorme e, na maioria das vezes, coloca em xeque a nossa concepção de educação.

A distância entre o mundo fora da escola, colorido, cheio de criação, cheio de desordem, e o mundo dentro da escola, preto e branco, monocromático, sem desafios, é enorme. Há uma divisão muito grande. Mesmo com todo o esforço que os professores e as professoras fazem no seu cotidiano, há uma divisão quase estrutural.

Educação em guetos

Em função das tecnologias da informação e do uso crescente da educação a distância, vem crescendo, sobretudo nos Estados Unidos, um movimento muito perigoso da educação não escolar, chamado Home Scholling. Isso pode ser bom para os filhos dos ricos, mas é muito ruim desobrigar o Estado de investir na escola pública, tanto lá, como aqui.

Há um livro¹ da ex-secretária-adjunta de Educação dos Estados Unidos, Diane Ravitch, que mostra o quanto foram fracassados os modelos de *ranking* escolar. Ou seja, ela critica o modelo que proliferou nos Estados Unidos, em que a família diz não querer o filho na escola pública e que, portanto, o dinheiro público deve ser repassado à escola privada da comunidade, da igreja. Esse é um modelo tremendamente perigoso, porque termina formando as pessoas em guetos, tanto religiosos como raciais.

1 RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

Diálogo permanente

A escola do turno, a “escola fábrica fordista”, é a escola dos conteúdos e saberes partidos. E a escola do contraturno é a escola da alegria, é a escola onde a desordem, a criação, a arte e a cultura estão presentes. O nosso desafio é fazer as duas escolas dialogarem. Mas essa discussão não é atual, ela é antiga e tem que ver com a concepção de ciência. Esse é o projeto da Escola-Parque de Anísio Teixeira, da década de 1950.

No que o projeto de Anísio Teixeira precisa ser atualizado? Em como fazer a “escola-classe” e a “escola-parque” serem a mesma coisa. Quando se está realizando uma atividade artística, também se está aprendendo física, química, história. Ou seja, a formação formal é a mesma da formação geral. Elas têm de estar dialogando permanentemente.

Esse é o desafio, por exemplo, do programa “Mais Educação”. Não pode ser um professor no turno e, no contraturno, um monitor precariamente contratado. Porque se parte do pressuposto de que o contraturno é mais simples, não precisa da mesma formação, do mesmo salário.

Produzir o novo

Quando se fala em Educação Integral, o que tem de ser integral não é o tempo, mas sim a educação. Claro que o tempo é importante. E, obviamente, para que a Educação Integral aconteça, é preciso pensar em uma perspectiva contemporânea.

Quando falamos em mundo contemporâneo, nos referimos ao mundo das redes, ao mundo das diferenças, ao mundo em que a desordem está presente. Estamos falando da possibilidade de produzir conhecimento o tempo inteiro, produzir novos valores, novas culturas, novas ciências, novas tecnologias, o tempo todo. Nessa nova perspectiva, ao mesmo tempo em que se aprende o conhecimento curricular, se vivenciam cidadania, cultura, arte, ciência, tecnologia.

É evidente que essas coisas demandam a reestruturação de praticamente todo o sistema educacional. Mas temos difi-

culdade em pensar esse sistema como um todo. Na hora de executar, podemos até pensar nos nossos limites, mas o horizonte tem de apontar para uma mudança radical na concepção curricular.

Criatividade de sobra

O jornal *Folha de S. Paulo* publicou um artigo interessante da professora Dalila Andrade Oliveira,² da UFMG, mostrando o cuidado que é preciso ter com a ideia de um currículo-padrão nacional, que trate todo o país como sendo igual. É necessário algo mínimo que dê uma amarração, mas é preciso absoluta liberdade para as experimentações em cada escola, em cada estado, em cada região.

A ideia é de um currículo que permita criar os próprios caminhos, um currículo menos centrado no conteúdo. Isso não quer dizer que o conteúdo não seja importante, mas não se pode reduzir tudo ao conteúdo. Se o estudante vai fazer arte, ele precisa de física, sim, mas não precisa ficar decorando fórmulas e problemas malucos.

É preciso outra percepção da física, outra percepção da química, outra percepção da história. Esse é o desafio que surge, se encarmos que essa menina adora criar. Em se tratando de Brasil, criatividade é o que não falta. É necessário apenas compreender os mecanismos de criação e quais conhecimentos estabelecidos são fundamentais para serem ensinados. E, assim, articular esse diálogo em ricas experiências no campo das artes. Aliás, como tem sido feito por várias organizações sociais.

A internet nasceu de um grupo de jovens destemidos, em uma garagem de universidade! Não nasceu em um laboratório sofisticado. Sergio Amadeu³ chama isso de coletivos tecnológicos e ciência cidadã, mas podemos pensar também em pontos de ciência e tecnologia. Ou seja, são experiências que enriqueceriam o processo formativo dos jovens. E, no campo das tecnologias, não há dúvida de que esses meninos sabem

- 2 OLIVEIRA, Dalila Andrade. Reduzir liberdade é proposta elitista. *Folha de S. Paulo*, 12.set.2012. p. 3.
- 3 SILVEIRA, Sérgio Amadeu; PRETTO, Nelson (orgs.). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008.

mais do que nós. Sabemos mais do que eles outras coisas. É esta rede de relações que precisa se estabelecer.

Ética da colaboração

É possível haver uma rede que produz e distribui, como o Ministério da Educação, que emana as orientações, e o sistema educacional segue. Mas também pode existir uma rede distribuída, colaborativa. Para o primeiro modelo de rede, a arquitetura da escola é a que conhecemos.

Há uma ideia naturalizada de que é assim que funciona. Entretanto, nada disso é algo generalizado e generalizante. É importante partirmos do pressuposto de que essa é a realidade, para mudá-la. Se não fizermos nada, vai continuar sendo dessa forma. Para romper a inércia, é preciso exercer uma força contrária.

As redes distribuídas são formas mais coletivas, mais abertas na relação entre aluno e professor. Tudo isso poderia ser sistematizado a partir de uma ética muito próxima da ética da turma que desenvolveu a internet, que criou o software livre. O livro *Ética dos hackers*⁴ apresenta alguns desses princípios. O elemento fundamental é o princípio do compartilhamento.

Ao se observarem os princípios da ética *hacker* e se pensarem nos princípios da educação, a sintonia é total. Ou seja, o acesso a todos os recursos tecnológicos, o compartilhamento das informações, a colaboração na produção do conhecimento, tudo isso é desejável para a educação.

4 HIMANEN, Pekka. *A ética dos hackers e o espírito da era da informação - a diferença entre o bom e o mau hacker*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

Autoria e colaboração

É preciso resgatar a perspectiva da colaboração, da generosidade, da troca. A escola atual é pouco centrada na lógica do compartilhamento. A ideia dos *rankings* não estimula esse compartilhamento. O erro é banido da escola, o menino e a menina têm verdadeiro pavor de dizer que erraram. E não há processo educativo mais rico do que analisar o erro de cada estudante.

Nesta perspectiva, temos de entender a escola como espaço de produção de culturas, como espaço rebelde de criação. E em vez de professores e alunos serem apenas atores, nessa rede descentralizada, passamos a ser todos autores, cada um no seu ritmo, cada um no seu estilo, cada um no seu campo. O processo de passar de ator para autor é fundamental.

Nos telejornais regionais, por exemplo, há a sensação de que se está vendo uma produção local, mas na verdade eles estão tão engessados no modelo-padrão da rede, que na verdade ali existem só atores do processo, não existem autores. A escola não pode ser rede de televisão. Se fôssemos atualizar Anísio Teixeira, diríamos hoje que a escola deve ser um grande laboratório multimídia.

Escola vibrante

A escola deixa, então, de ter essa perspectiva de professoralidade instituída. Não queremos dizer que o professor não tenha função, mas há uma professoralidade na relação entre professor e aluno que precisa ser desmanchada. A escola tem esse potencial enorme. Termina aí aquela divisão entre turno e contraturno. Se conseguirmos juntar isso num processo único, criaremos um círculo virtuoso de produção de conhecimento.

Não estamos, contudo, jogando fora o conhecimento estabelecido. Apenas não deixamos que ele seja a centralidade do processo educativo. Ou seja, vamos dialogar com as leis da física quando construirmos um abridor de garrafas, com um pedaço de pau e um parafuso. Podemos estudar os princípios da física e depois usar o abridor como exemplo de alavanca.

Isso termina fazendo que a escola não só fique inserida, mas contribua na construção de um ecossistema pedagógico pleno de produção de culturas. Essa escola torna-se extremamente rica, extremamente vibrante, que trabalha de forma muito intensa com todos os recursos tecnológicos, com todas as linguagens, com todas as possibilidades. E, mais do que tudo, com uma arquitetura que facilite a interação dela com a sociedade.

Desafio genial

Esses são desafios absolutamente geniais. Não são questões simples do ponto de vista das políticas públicas, não são questões simples do ponto de vista teórico e não são questões simples do ponto de vista filosófico e ideológico. Estamos inseridos num modelo de sociedade que tem estimulado a perspectiva centrada na competitividade, na pouca generosidade, na falta de colaboração.

E qualquer que seja o caminho que adotemos, um aspecto fundamental é o fortalecimento da professora e do professor. São eles que, no cotidiano da sala de aula, no cotidiano da comunidade, fazem a diferença. O professor tem de ser resgatado como liderança intelectual e liderança política. Essa tarefa não é fácil, mas é uma tarefa para todos nós.

Belo Horizonte

Educação e Novos Saberes

Debate

Nessa perspectiva de rede, em que todo mundo é responsável pela informação e pelos conteúdos que circulam, em que todo mundo detém o saber, o professor assume uma função de mediador. Como fortalecer esse papel de facilitador?

Nelson Pretto: Particularmente, eu não gosto do termo facilitador, prefiro mediador. Digo isso, sem entrar no rigor acadêmico sobre o conceito de mediação. Mas a pergunta dá a sensação de que não precisaria do professor, já que todo mundo é educador. Eu acho que precisa.

E precisa por pelo menos duas razões. A primeira: ele é adulto. Apesar de estarmos falando o tempo inteiro na importância da desordem, na importância da rebeldia, a educação depende de uma negociação sobre o tamanho da desordem, o tamanho da rebeldia. O professor, então, tem de ser um negociador permanente das diferenças.

É ele que vai fazer que o choque entre os diferentes não seja

uma guerra, mas um diálogo entre diferentes. Porque diálogo entre iguais não tem mistério, é simples. O problema é se relacionar com o diferente, mantendo a própria identidade, sem que um tenha que se transformar no outro.

A segunda razão é que o professor tem de ter um preparo muito grande, para o que der e vier, e seguramente sempre virá algo inesperado. Ele só saberá enfrentar cada situação, se estiver preparado. Por isso, o professor tem de ser fortalecido. Esse professor tem de saber muito, não pode ser aquele professor antigo, que preparava uma ficha para cada aula, e se alguém roubasse a ficha, virava um problema.

Nessa perspectiva, o professor ganha uma dimensão muito maior. Ele passa a ser o grande orquestrador daquela confusão toda e tem de ser qualificado. E mais, como hoje não dá para ser qualificado em tudo, o grande desafio da universidade é formar um profissional com

uma visão ampla, mas com conhecimentos específicos.

O paradigma escolar está tão arraigado em nossa sociedade que o próprio financiador dos projetos socioeducativos não aceita outra forma mais flexível, porque não vê os resultados. É possível flexibilizar de outra forma?

Nelson Pretto: É verdade. Isso é um problema enorme, porque na verdade ainda há outro agravante, que são os mecanismos de avaliação. Eles são quase todos centrados em lógicas quantitativas. Aliás, não se sabe nem como avaliar o processo formal de educação. Então, o professor termina sendo levado, na avaliação, a recorrer novamente à história da objetividade. Para fazer uma avaliação justa, ele tem de ser objetivo. Se não tiver algum objeto mensurável, ele não pode fazer nada.

Todas as práticas dentro da escola reforçam a nossa postura de detentores de determinado conhecimento que é mais valorizado. Como criar espaço para a criança dizer como é a escola que ela deseja? Como nós, como organizações não governamentais, podemos provocar esse espaço escolar, para que essas crianças, adolescentes e jovens efetivamente sejam autores e protagonistas?

A carreira do professor dura em média 25 anos. Isso não é tempo demais? Seria o caso de haver uma lei de incentivo fiscal para a ciência, como há em relação à cultura?

Nós vivemos, como professores, principalmente das redes públicas, milhões de problemas. Mas por que não fazemos dessa dor uma ação proativa? E qual é a importância do trabalho com a leitura, tanto no trabalho curricular da escola quanto das ONGs?

Nelson Pretto: Sobre a leitura eu concordo plenamente, acho extremamente importante esse trabalho. Mas existe um problema. O professor de ciências, quando fala errado, não pode dizer: “sou de ciências, não sou de português”. Essa fragmentação não existe e não deveria existir.

As transformações só vão acontecer a partir de uma atuação política nossa. O que pode acontecer é que alguém consiga, pela sua liderança na comunidade, chegar mais perto da escola, fazer o menino ser mais ouvido. Mas como parte de uma política, o que temos de fazer é a cobrança dos nossos candidatos a prefeito, a vereador, a terem uma concepção de educação que não seja construir escola, principalmente com essa arquitetura que está aí.

E como conseguimos pensar todas essas questões numa outra perspectiva? É preciso, sim, enfrentar algumas burocracias. E os professores, bem ou mal, têm um nível de organização importante. Agora, pelo tamanho da categoria, era para ser uma revolução, cada vez que os professores se mobilizassem. Por outro lado, não se pode esquecer que a nossa categoria é uma das mais fragilizadas do país. É uma categoria que ganha muito mal, que tem um cotidiano massacrante. Por isso, 25 anos passa a ser muito tempo, mas isso nas condições que temos hoje.

É esse cotidiano massacrante que não pode acontecer, porque com esse cotidiano nem um ano a gente aguenta. Eu quero pensar o educador como sendo um profissional que pensa, um profissional que tem vida, que lê, que estuda. Se eu penso a arquitetura escolar de forma mais envolvente, tudo isso vai fazer que o cotidiano dele seja menos desgastante do que é hoje.

Como vencer os desafios do tempo frenético para explorar a criatividade e contribuir com o aprendizado das crianças e adolescentes?

Como você vê a extinção da figura do estagiário adolescente, que atuava no ensino fundamental junto com o professor adulto?

Como lidar com os professores conteudistas, para que eles sejam, de fato, negociadores das diferenças?

Nelson Pretto: É claro que não tenho resposta para todas essas questões, senão eu seria um todo-poderoso. Por que essas perguntas vêm? Essa questão é educacional, é pedagógica, é conceitual, mas é essencialmente política. Porém, não tenhamos ilusão. Não modificaremos isso de hoje para amanhã, é um processo longo e o mundo todo vive isso.

Agora, não é à toa que as melhores escolas de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – não importa se o Ideb é bom ou não –, todas tinham uma arquitetura um pouquinho melhor, uma arrumação da escola um pouquinho melhor, um professor que era mais ouvido, uma direção mais ativa. Isso é política pública, e política pública se constrói com luta.

Quando defendemos que o Plano Nacional de Educação determine o investimento de 10% do PIB na educação e que ele seja votado com urgência, estamos lutando por questões fundamentais. Sem termos a expectativa de que simplesmente colocando 10% na educação vai resolver tudo. Não vai. Ainda temos muito a fazer.

Temos, por exemplo, de lutar por carreiras do magistério que garantam o tempo de preparação de aulas, o tempo de estudo pessoal. Planos, enfim, que garantam a tranquilidade para o docente trabalhar na sala de aula, que não seja essa loucura que parece uma guerra. Ou seja, a sobrevivência do professor e o trabalho do professor são uma luta grande e cotidiana.

Paralelo a isso, temos de enfrentar, do ponto de vista teórico, uma mudança radical na formação dos professores. Há um conjunto de experiências e de projetos de formação de professores em exercício. Mas nós, da universidade, ainda estamos formando professores muito aquém do desafio que está colocado.

A quantidade de cursos a distância no Brasil é enorme: são 4.450 polos, 80% deles oferecendo cursos de pedagogia. Eu sou defensor da educação a distância, mas sabemos o que se está fazendo nos cursos a distância, particularmente nas faculdades privadas.

Ao mesmo tempo, os três maiores grupos norte-americanos, que compraram grupos brasileiros de educação, tiveram suas ações na Bolsa valorizadas em 90%. Já no *ranking* que a *Folha de S. Paulo* fez das 20 melhores universidades

brasileiras, não constava nenhuma das instituições supervalorizadas na Bolsa de Valores. Quer dizer, é outra concepção de educação.

Por último, a história do estagiário ou mesmo do monitor do contraturno. O problema é que tudo isso, que seria bacana se a escola tivesse uma equipe ampla, no fundo não é complementar ao trabalho do professor, não existe para valorizar o trabalho do professor. Aparece para substituir o trabalho do professor pelo de um profissional contratado de forma precária. Esse é o desafio, que também não vai ser resolvido por parte do Estado. Ou seja, novamente são questões políticas, não há a menor dúvida.

Que caminho o educador integral vai tomar? O que era ensinado lá dentro do espaço escolar e o que é ensinado aqui fora na vida real?

Qual é o papel da escola e qual é o papel de cada cidadão na Educação Integral, já que falamos de construção do conhecimento, e não da transferência dele?

Não seria importante voltar as atenções para a formação dos professores?

Há muitos espaços que discutem a criança e adolescente, mas muitas vezes o que não acontece é ouvir as crianças e os adolescentes.

Nelson Pretto: Gostaria de fazer dois comentários, um de natureza específica e outro mais geral. O de natureza específica é que todas as últimas questões colocadas deixam evidente que os desafios que temos com a educação não se resolvem na própria educação. É claro! Creio que desde o primeiro momento em que falei e de tudo que escrevo, fica evidente que a educação não tem uma perspectiva salvadora da humanidade.

Agora, a educação é estruturante. E nos dá excelentes possibilidades de contribuir com as transformações necessárias. Por isso, concordo com a colocação que aponta para a formação dos professores. Essa é a nossa luta cotidiana.

E compreendo exatamente as outras colocações, sobre os desafios que estão postos. Porque o próprio aluno não tem a expectativa de uma escola como estamos querendo. Por isso, não temos de ter a expectativa de que o nosso trabalho cotidiano vai fazer uma revolução. Mas acredito profundamente nas práticas mi-

cropolíticas, microrrevolucionárias. No sentido de dizer: “não estou satisfeito com esta sociedade, tenho certeza de que não serei eu sozinho que vou modificar isto, mas acho que posso ir fazendo algumas transformações”.

E, então, vem o comentário geral. É que particularmente fico feliz que estejamos retomando a capacidade de ouvir os colegas. O que vemos nos congressos científicos, por exemplo, é que as pessoas não estão ali para ouvir e para discutir teoricamente. Estão ali só para cumprir uma obrigação e colocar no Currículo Lattes. Ou seja, o acadêmico está pesquisando, está produzindo conhecimento, mas não é para trocar.

É muito bom compartilhar as ideias de cada um e refletir. O outro vai ouvindo e vai modificando. E daí surge o diálogo. O diálogo virou paciência de ouvir e não pode ser assim. Temos de estar com a escuta atenta, para ver o que o outro está refletindo. Esse é um pouco o papel do negociador das diferenças.

Fortaleza

Esporte Educacional: jogar para aprender ou aprender para jogar?

Fabio D'Angelo

FOTO: IVO SOARES TRINDADE



Projeto TQT - Teclas que Transformam - Grupo de Apoio Nisfram (SP)

Fabio D'Angelo

Mestre em Educação Física pela Unicamp e professor dos programas de pós-graduação em Educação Física Escolar da Faculdade Gama Filho e FMU. É coordenador pedagógico do Instituto Esporte e Educação (SP).

Todos já ouviram que o esporte ensina a ganhar e a perder; que o esporte afasta os jovens das drogas; que o esporte é saúde, que educa, disciplina, dá responsabilidade. A verdade é que as coisas não são tão simples assim.

Esporte é saúde? É saúde se fizermos um bom esporte. Ana Moser, presidente do Instituto Esporte e Educação, foi uma grande atleta de rendimento, mas teve de parar de jogar aos 29 anos, porque tinha uma artrose no joelho. Ou seja, o esporte de rendimento não tem muita ligação com saúde.

Recentemente, foi divulgado um relatório que diz que a população brasileira está diminuindo, a cada ano, o seu nível de atividade física. Era de se imaginar o contrário. A tendência é que, até 2030, os índices de obesidade, de doenças advindas da falta de atividades físicas serão muito maiores. Mas a mesma pesquisa diz que filhos de pais que fazem alguma atividade física têm duas vezes mais chances de ser pessoas ativas no futuro.

O esporte retira as crianças da rua? Se não tivermos uma intervenção qualificada do educador, não resolve nada. O esporte parece a grande panaceia do século XXI, aquilo que vai resolver todos os problemas.

Três manifestações

Hoje, no Brasil, a Lei Pelé¹ organiza o esporte em três manifestações: esporte educacional, esporte de rendimento e esporte de participação. O Brasil gastou no último ciclo olímpico, da China até Londres, mais de R\$ 2,3 bilhões. E qual foi o investimento no esporte educacional? Muito pouco. Mas a Lei Pelé diz que prioritariamente o dinheiro tem de ser investido no esporte educacional.

No entanto, o Banco do Brasil, os Correios, a Caixa Econômica, a Petrobras têm colocado muito dinheiro no esporte de

1 Lei 9.615, de 24 de março de 1998.

rendimento. O próprio Instituto Esporte e Educação, nos últimos dois anos, perdeu financiadores, que pararam de investir no esporte educacional para investir no esporte de rendimento.

Vai ter jogo?

Em minha trajetória de professor, nunca vi um aluno dizer: “Me ensina a jogar futebol, porque jogando futebol vou me tornar uma criança mais cooperativa, participativa, crítica e consciente dos meus direitos e deveres”. Estranho, não é mesmo? Afinal, todos nós, professores, fomos formados para reproduzir a ideia de que o esporte pode salvar vidas.

Por outro lado, o que mais escutei, principalmente no início das aulas foi: “Hoje vai ter jogo?”. Confesso até certa dificuldade para lidar com esta pergunta. Por muito tempo, minha resposta foi: “Primeiro, vamos treinar os fundamentos da modalidade, depois, se vocês não fizerem bagunça, dou um joguinho no final da aula”. Pegava, então, um apito e dava aula para os alunos de três, quatro, cinco anos, mas criança dessa idade gosta é de jogar bola.

Pedagogia do cone

O que eu fazia era reproduzir o meu tempo de moleque e as horas e horas que passei correndo em círculo para aquecer o corpo, chutando a bola na parede, para aprimorar o passe, contornando cones para melhorar o drible etc. A ‘pedagogia do cone’ só serve para colocar as crianças em ordem, porque professor tem medo de perder o controle. Então, formava-se uma fila quilométrica e, enquanto um brincava no cone, 40 esperavam.

Parece que essa experiência ficou tatuada no meu corpo e os anos de estudos na faculdade não foram suficientes para romper com o modelo cartesiano, em que prevalece a visão de que, se o sujeito souber as partes, dominará o todo.

Temos de romper com a ‘pedagogia do cone’. Mas, para romper, precisamos ser muito bons, porque esse modelo dá segurança ao professor. No dia em que consegue romper com

isso, ele sofre um pouco, mas vale a pena. Quem dá aula de esporte para criança carrega no bolso a 'chave do pátio'. Esta é uma metáfora fundamental.

Respeitar a diversidade

Criança tem de ser tratada como criança. Esse é um pressuposto que devemos carregar sempre. Tratar criança como criança é, por exemplo, usar uma bola adequada, mais leve. Criança pequenininha joga com bola de EVA, joga com bola de pano. Por que usar a bola de EVA ou de pano? Porque assim, respeita-se a diversidade. Com a bola de EVA, é possível incluir mais crianças.

E como favorecer a participação das crianças? Além do material adaptado, é preciso valorizar a experimentação. Se valorizamos a experimentação, que relação temos com o erro? É errando que se aprende. Crescemos ouvindo isso, mas se não aceitarmos o erro, vamos excluir cada vez mais.

As crianças precisam ser satisfeitas quanto à necessidade de brincar, jogar. Quem tem compromisso com o futuro somos nós, adultos. Criança não está pensando daqui a dez anos. Tratar criança como criança é olhar para o aqui e agora.

O jogo da exclusão

Quando um menino e uma menina vêm para a nossa aula jogar futebol, vôlei ou qualquer outro esporte precisam ser satisfeitos quanto a isso. Nessa perspectiva, precisam aprender para jogar. Ou seja, precisam desenvolver competências mínimas para conseguir participar dos espaços de prática do esporte, sejam eles formais ou informais.

Todos já viram crianças serem excluídas por não conseguirem dar um 'trato' refinado na bola, um dos brinquedos mais queridos da cultura infantil. Quem nunca escutou nos campinhos de terra ou nos recreios escolares algo do tipo: "Sai daí, seu perneta!", "Sai fora, seu grosso!"?

A lógica das crianças, às vezes, é mais ou menos assim: quem não sabe ou não aprendeu, não joga. A criança real é amável,

sensível e tolerante, mas em alguns momentos também é cruel, impaciente e egocêntrica. Aprender para jogar, neste sentido, quer dizer inserir-se socialmente, sentir-se incluído e com a sensação de que “sou capaz”, de que “consigo jogar”.

Método da peneira

Os clubes, mesmo no século XXI, fazem uma ‘peneira’ para identificar o talento esportivo. Muitos deles recebem milhões de reais da Lei de Incentivo ao Esporte,² inscrevendo projetos de esporte educacional, mas a prática pedagógica continua utilizando o método da peneira.

No esporte educacional, a ‘peneira’ não pode existir. Essa é uma visão extremamente inatista, com a qual é preciso romper. É necessário desenvolver uma visão mais construtiva, interacionista, de que é possível aprender a jogar futebol ou qualquer outro esporte.

Alfabetização corporal

Por isso, defendo o que chamo de alfabetização corporal. É o processo de educação da motricidade. Isso significa aprender a se comunicar corporalmente nos jogos, brincadeiras e esportes que compõem o que denominamos de cultura corporal.

Por que educar integralmente a partir do esporte? Quando vemos a criança praticando esporte, vemos competências e habilidades das dimensões psicomotora, socioafetiva, da moralidade, da cognição. Todas essas dimensões estão lá.

Aquilo que chamam de Educação Integral, eu chamo de educação de corpo inteiro, que é o título de um livro do professor João Batista Freire.³ O esporte é o espaço onde se educa com o corpo inteiro. Aquele que ensina bem o esporte tem de se preocupar com as habilidades do saber, do fazer e do ser.

Jogo de oportunidades

A palavra aprender aqui é valorizada. Acredito que ninguém nasce mais ou menos alfabetizado corporalmente, ou

2 Lei 11.438, de 29 de dezembro de 2006.

3 FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

melhor, esportivamente. Assim, se existe alguém que aprende, também existe alguém que ensina, alguém que pode contribuir para que todos tenham a oportunidade de exercer o direito à prática esportiva, seja como lazer, educação ou rendimento.

Esporte é um direito. Está no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Constituição, na Carta dos Direitos da Criança. É direito da criança ter uma bola legal para jogar futebol na escola? É direito dessa criança participar de todas as atividades, mesmo errando ou não jogando bem? É direito! Ninguém está pedindo nenhum favor.

Portanto, a missão do professor é abrir espaço para que todos que queiram praticar esporte tenham a sua oportunidade. É preciso garantir essa oportunidade, utilizando todos os recursos disponíveis.

Educar para a cidadania

Mas se é preciso ensinar bem o esporte para todos, não podemos nos esquecer de que o nosso compromisso é com a educação para além dos limites da quadra. Como professor, permito-me olhar para o futuro e ver no esporte o princípio de que as crianças também jogam para aprender.

A ideia do jogar para aprender vai ao encontro da proposta de que o esporte, em sua dimensão educacional, não tem fim em si mesmo. A nossa missão é potencializar valores, como criatividade, cooperação, protagonismo, respeito etc.

A isso damos o nome de cidadania, um conjunto de aprendizagens e conhecimentos que serve não só no tempo em que a bola rola na quadra, mas principalmente nas diversas situações da vida. É possível, portanto, educar para a cidadania a partir do esporte. É tudo uma questão de método.

A educação de corpo inteiro tem que ver com Educação Integral e com cidadania. Isso quer dizer que, no dia a dia, as crianças possam ser mais cooperativas, possam se apropriar do espaço público, possam tomar decisões por si mesmas.

Intencionalidade da ação

O grande desafio está em articular as intenções e as ações. Dito de forma mais simples, o desafio é transformar o discurso, as orientações didáticas, em ações concretas na relação com as crianças.

Onde a criança aprende? Na rua, no condomínio, no clube, na igreja. E qual é a diferença da escola ou das ONGs onde trabalhamos para esses espaços? A diferença é que temos um objetivo, temos uma intenção. Os professores devem orientar as suas aulas, objetivando a construção de conhecimentos que não só estejam vinculados ao jogar bem, mas também possam contribuir para a formação da cidadania.

Não tenho dúvida em levantar a hipótese de que o esporte é um bom espaço para educar integralmente. E por quê? Porque no esporte, no jogo, na brincadeira, é possível conhecer a criança e o jovem. Se queremos saber quem é a criança, é só dar uma bola para ela. Vamos saber aquelas que são mais extrovertidas, aquelas que são tímidas, aquelas que têm mais habilidade, aquelas que têm capacidade de convivência.

Cinco variáveis

O professor pode desenvolver atividades com os alunos em cinco diferentes variáveis: tempo, espaço, pessoas, recursos e gestos. Só com a variável 'pessoas', ele pode propor exercícios em que as crianças atuem sozinhas, em duplas, em grandes grupos, em trios, em quartetos.

Com a variável 'espaço', que desenvolvam ações acima, abaixo, dentro, fora, perto, longe. Com tempo: rápido, lento, agora, depois. Com 'gesto': locomoção, estabilização e manipulação. E, finalmente, a variável 'recursos' inclui as diferentes texturas, pesos, volumes, tamanho, cores, formas.

Se os educadores souberem trabalhar com essas variáveis, não há dúvida de que desenvolverão todas as habilidades que a escola se propõe a estimular. O professor tem de ser um bom provocador de conflitos e reflexões. Para isso, tem de ser um bom professor, tem de ter boa formação.

Boas perguntas

Mais do que jogar para aprender ou aprender para jogar, o método deve se orientar pela máxima de que jogar se aprende jogando. Isso nada tem que ver com aquele professor que solta a bola e vai tomar um cafezinho ou ler o jornal.

Um dos princípios do esporte educacional deve ser “construir coletivamente”. Uma boa aula de esporte educacional precisa da construção coletiva. Começa em uma roda de conversa e termina em uma roda de conversa. Tudo isso para que as crianças compreendam aquilo que fazem.

A Educação Integral trabalha com fazer e compreender. Como compreendemos aquilo que fazemos? Nas rodas de conversa, com boas perguntas. Quais foram as dificuldades? Por que gostaram, por que não gostaram? Como cada um se sentiu na aula? O que se pode fazer para melhorar as condições, a dinâmica, o espaço?

Qualificar a intervenção

As rodas de conversa, as boas perguntas, os bons desafios, a diversificação dos materiais, a caixa de ferramentas recheada, a lousa para os registros, as tarefas compartilhadas, a interação com os alunos, o jogo e a brincadeira fazem parte do método. Método que se caracteriza pela qualidade da intervenção do professor e pela ação das crianças, como construtoras do próprio conhecimento.

Neste aspecto, jogar para aprender e aprender para jogar são as duas faces da mesma moeda, ou seja, complementares, irreduzíveis e indissociáveis. O fim desse processo está em acreditar em uma pedagogia do esporte que integra o fazer e o compreender, que fomenta a tomada de consciência, a partir do conflito, da contradição. Algo que o professor João Freire⁴ descreve como “voar sobre a ação, olhar para dentro de nós e ver com clareza a própria ação realizada”.

Todas as vezes em que criamos um obstáculo para os alunos durante as aulas, provocamos uma contradição entre o velho e o novo, entre aquilo que já se sabe e aquilo que se

4 FREIRE, João Batista. *Ensinar esporte, ensinando a viver*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

deve aprender. Os alunos, então, têm dúvidas. Essas dúvidas geram reflexões, compreensões e obrigam todos a olharem para dentro de si mesmos. Olhar para dentro é tomar consciência, é saber o que se faz, compreender o que se sabe.

Fortalecer a autonomia

E o que isso tudo tem que ver com cidadania? A resposta é simples, o que não quer dizer resposta fácil. As crianças e os jovens que, na prática do esporte, tomam consciência e compreendem o que sabem e o que fazem, fortalecem o próprio pensamento.

Quando se tem o pensamento fortalecido, têm-se mais condições de fazer boas escolhas. E fazer as escolhas por si só, sem que outros as façam. Isso significa autonomia, condição essencial para a formação da cidadania.

Fortaleza

Esporte Educacional: jogar para aprender ou aprender para jogar?

Debate

O problema não é a falta investimento público na qualificação dos profissionais?

Fabio D'Angelo: Estou participando da formação de professores nas escolas do estado de São Paulo. Em geral, achamos que o estado de São Paulo é muito avançado, mas a principal discussão em um desses encontros era se tinha de separar meninos e meninas na aula de educação física! E são professores formados, com especialização, professores que teoricamente são mais preparados.

Não podemos transformar a sala dos professores em muro das lamentações da escola. É preciso ver que tipo de professor queremos ser e investir na própria formação. Temos de achar os caminhos, senão vamos ficar eternamente lamentando. É lógico que tem de haver investimento, mas temos de priorizar a nossa formação.

Qual deve ser a articulação com as universidades para adequar o currículo,

na perspectiva da sensibilização dos futuros professores de educação física para as novas metodologias, para a preocupação com a formação integral?

Fabio D'Angelo: Existe um movimento bem bacana nesse sentido. Por exemplo, em São Paulo, tanto no âmbito do estado, quanto na cidade, estão sendo construídos documentos, currículos para os professores das redes públicas.

Hoje, também o currículo das faculdades de educação física é muito mais moderno. Estamos no caminho, só que precisamos cutucar um pouco mais a universidade, que está muito tranquila na posição dela.

Meu projeto de doutorado é sobre essa metodologia. Mas quando você apresenta o projeto na universidade, tem muita restrição, porque na universidade tudo tem de ser "segundo alguém". E se for "segundo a minha vida prática", "segundo a minha experiência de professor"? A universidade não

sabe fazer isso. Quem sabe? Nós sabemos. A universidade tem de se aproximar das ONGs, porque nós sabemos como fazer.

Como justificar a ideia do esporte educacional diante do senso comum que coloca toda importância no esporte de rendimento?

Fabio D'Angelo: A mídia é muito forte. São os telejornais esportivos diariamente e os programas especiais de domingo. Esses programas geralmente trazem aquele professor pobre, do município 'x', que encontrou um talento esportivo e conseguiu uma cesta básica e agora o menino está treinando, vai para a Olimpíada e vai trazer medalha para o Brasil.

Essa visão está na mídia. Qualquer adolescente que for jogar uma partida com os amigos vai pôr um meião, caneleira e a camisa do Barcelona, porque isso está na mídia. Superar isso não é fácil.

Como romper com esse modelo? Fazendo o que estamos fazendo. Construindo novas metodologias. Não adianta criticar e não colocar nada no lugar. Não adianta dizer que a pedagogia do cone não serve para nada, não tem que ver com a Educação Integral. Certo, tira o cone e põe o que no lugar? Temos de criar metodologias. E

quanto mais estudamos, mais temos condições de mudar isso.

Se considerarmos a população infantojuvenil no Brasil, o conjunto de ONGs atende muito pouca gente. Esses jovens que passam por nossas organizações são jovens que tiveram uma oportunidade privilegiada de experimentar um processo educacional diferenciado. Então, como disseminar essa metodologia, na perspectiva de impactar as políticas públicas educacionais?

Fabio D'Angelo: O que tem sido feito para induzir políticas públicas? Eu participo de um projeto chamado Cidades da Copa, e o nosso objetivo é impactar as políticas públicas. Estive em Porto Alegre, que é uma das cidades-sede, com representantes da sociedade civil e do poder público, para pensar no legado social da Copa do Mundo.

Então, construímos um plano de ação com a Secretaria dos Esportes, a Secretaria da Educação, a Secretaria da Juventude. O objetivo é que, em decorrência da Copa do Mundo, o esporte educacional possa se tornar uma política pública com duas metas principais: dobrar o número de praticantes de atividades físicas no município e oferecer aula de educação física em todas as escolas.

Também coordeno o "Polo Amazonas", um projeto financiado

pela Petrobras, que engloba nove municípios do estado. O objetivo é a implantação de metodologias de esporte educacional nas escolas dessas cidades.

Mas temos de ter em mente que falar de esporte, principalmente esporte educacional, é algo extremamente novo. A nossa geração tem esse desafio.

Qual é a diferença entre o esporte educacional e o esporte como *hobby*? Como você vê a questão de gênero no esporte educacional, meninos e meninas juntos?

Fabio D'Angelo: Quando falamos de esporte como *hobby*, estamos falando na manifestação do esporte de participação. Não existe hoje uma política de esporte no Brasil. Estamos batalhando para construir uma plataforma de política pública. A Conferência Nacional de Esportes acenou com boas possibilidades para se criar uma política pública, mas isso está engavetado.

Um país desenvolvido esportivamente teria muitos praticantes de frescobol, de caminhada, daquilo que chamamos de *hobby*, mas a Lei chama de esporte de participação. Quando falo "tratar criança como criança", é lógico que olho para o futuro. Como se aprende jogar futebol? Jogando futebol. Como se

aprende jogar frescobol? Jogando frescobol.

Tratar criança como criança é valorizar uma linguagem, que é a linguagem corporal, em uma metodologia que chamo de alfabetização corporal. Mas essa linguagem corporal está embaixo do tapete nas escolas, embaixo do tapete nas próprias ONGs.

Crianças que são bem-educadas esportivamente, que se comunicam bem por meio da linguagem corporal, têm boas chances de dar certo na vida. Precisamos olhar para isso. E o que é alfabetização corporal? Toda vez que colocamos crianças sentadas, estamos rompendo com a lógica do desenvolvimento humano, da aprendizagem.

Quanto à questão de gênero, ninguém me ensinou a colocar meninos e meninas jogando juntos. Foi na raça que aprendi, porque tenho uma visão de mundo, uma visão de educação, uma visão de esporte, em que as pessoas possam estar juntas, convivendo. E não existe apelo maior do que o esporte ou a arte para isso. As crianças adoram fazer esporte.

Como formalizar essa forma de ensinar?

Fabio D'Angelo: Existe uma pergunta norteadora. Em vários momentos da

minha vida, saio da minha aula com a pergunta: como as crianças aprendem? Elas não aprendem sentadas na cadeira, elas aprendem interagindo com o mundo. Essa metodologia foi construída por um grupo de pessoas que estudam o ensino, a aprendizagem. O Instituto Esporte e Educação tem material sobre isso.

Como contribuir para transformar os jogos escolares, que hoje só beneficiam os 'melhores'?

Fabio D'Angelo: Esse é outro desafio que temos de enfrentar. Temos de começar a cutucar as secretarias de Esportes, as secretarias de Educação. Não se tem ideia da verba que é gasta com tais jogos escolares. Esses jogos reproduzem o modelo de adulto.

E não é só isso. O Ministério da Educação acabou de aprovar uma política, que vai implantar a “Olimpíada da Educação Física e do Esporte”, como as olimpíadas de matemática. Todas as escolas vão passar por olimpíada de atletismo! Onde vamos cair? Novamente na caça de talentos, porque agora a escola tem de virar o grande espaço de talentos esportivos.

A liderança do educador sobre as crianças é sempre positiva? Não se corre o risco de subjugar, reprimir, tolher?

Fabio D'Angelo: Quais são as competências de um bom líder? Saber dar o limite na hora certa, saber escutar. Na minha concepção, ninguém nasce cooperativo, ninguém nasce líder, ninguém nasce sabendo matemática. Tudo isso nós aprendemos. Então, como se ensina a liderança positiva? Com bons modelos.

Quando se fala de liderança, de poder de escolha, costume dizer assim: na minha aula não existe uma rotina, o que é possível negociar com as crianças, eu negocio. Mas há coisas que não negocio. A minha aula com as crianças tem de ter sempre um nível de tensão, como um elástico. Se você der muito limite para a criança, o elástico arrebenta; mas se não der limite nenhum, o elástico fica flácido. Aí as crianças sobem nas nossas costas.

Eu tenho clareza do seguinte: quando as crianças vêm para a minha aula, elas não deixam pendurados no cabide os seus afetos, as suas emoções, o seu jeito de ser. Um dia perguntei para as crianças o que é ser um bom professor. Elas responderam: “é um professor que ensina jogar futebol, que é justo e que escuta o que a gente tem para falar”.

Nós não deixamos as crianças dizerem o que pensam, porque colocamos as crianças sentadas. Se

levamos essas crianças para brincar em espaços abertos, elas vão dizer um monte de coisas. Cabe a nós ter paciência e disponibilidade para escutar.

É possível ensinar as disciplinas através dos jogos educacionais?

Fabio D'Angelo: Como professor de educação física, os conceitos densos, como transdisciplinaridade, interdisciplinaridade, são muito complexos para mim. Mas de uma coisa tenho certeza: é preciso educar de corpo inteiro.

Passei muito tempo nas escolas vendo a educação física como apêndice dos outros componentes curriculares. É preciso um pouco de cuidado, senão perdemos a nossa especificidade. Estamos falando de uma história de anos e anos, em que as questões do corpo e do movimento sempre foram varridas para debaixo do tapete.

Na escola do futuro, vejo uma grande mudança. Não vamos ter mais aula de matemática, língua portuguesa. Vamos ter aula de liderança, de convivência, de cooperação, de cidadania.

São Paulo

Educação Integral: uma proposta para o nosso tempo

Lino de Macedo



FOTO: EDILSON GONÇALVES BENTO

Projeto TransformAÇÃO – Pro Futuro Infância e Juventude de Açucena (MG)

Lino de Macedo

Doutor e livre-docente em Psicologia pela USP. Especialista em Piaget, é professor do programa de pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da USP. Coordenador pedagógico do Hospital Infantil Sabará.

É importante trabalhar a ideia de Educação Integral na perspectiva da psicologia do desenvolvimento. Educação Integral combina com desenvolvimento das pessoas, desenvolvimento social etc. E por quê? Porque combina com transformação. Às vezes, é difícil entendermos a diferença entre aprendizagem e desenvolvimento. De modo simplificado, aprendizagem tem que ver com aquisição, com apreender, com patrimônio, com saber mais. Desenvolvimento está relacionado à transformação e, sobretudo, à transformação de estruturas.

Vemos isso nas crianças quando elas passam de uma estrutura sensorial e motora para uma estrutura simbólica; de uma estrutura simbólica para uma estrutura operatória e completa. Ou, do ponto de vista fisiológico, quando uma menina se torna mulher. Mesmo que ainda seja menina, do ponto de vista social, ela é mulher, no sentido de poder gerar um filho. Então ela sofreu uma transformação.

Quando uma criança aprende a ler e a escrever, a partir de certo nível, ela vira outra pessoa, ela se transforma. Então, quando se fala em Educação Integral, fala-se em transformação. E quando se fala em transformação, fala-se em desenvolvimento.

Completar e integrar

É possível que alguém saiba muito sobre Educação Integral, porque estudou, mas que não possa agir como educador integral no contexto do seu trabalho, porque existe um conjunto de circunstâncias que não lhe permite. Às vezes sabemos muito sobre determinadas coisas, mas elas ainda não alcançaram o ponto de nos transformar ou transformar as nossas relações. De fato, a Educação Integral inaugura um novo modo de pensar a educação, sobretudo a educação escolar. Daí a ideia de

refletir por que a Educação Integral é uma proposta para o nosso tempo.

Primeiro, é preciso pensar sobre o que quer dizer integral, integrar. Na etimologia da palavra, integrar significa, ao mesmo tempo, duas coisas. E isso é lindo. De um lado, significa completar, inteirar. Na matemática, por exemplo, integral é o cálculo que completa uma função, que determina a parte que falta, que complementa, que dá a ideia para o todo que a função representa.

Por outro lado, integrar significa tornar-se parte, fazer parte de algo. Portanto, quem tem os benefícios de uma Educação Integral torna-se integrante, no melhor sentido, da sua sociedade, das coisas da escola etc. Todas as crianças e jovens que vão à escola e aprendem de verdade tornam-se parte de uma comunidade leitora, escritora etc. Quando casamos ou vamos viver juntos, temos de integrar a família do nosso parceiro à nossa vida. Com todos os problemas que, muitas vezes, isso significa. No final, este é o desafio da integração: tornar-se parte, inteirar, completar algo.

Autonomia e liberdade

Mas, se olharmos por outro ângulo, integrar também tem que ver com integridade. Uma pessoa íntegra é uma pessoa integral, é uma pessoa integrada, coerente e, portanto, autônoma. A própria palavra autonomia tem dois significados relacionados a integral.

Autonomia significa liberdade, libertar-se. Quando a criança ganha autonomia para cuidar do seu xixi e do seu cocô, torna-se independente dos cuidados dos adultos a respeito daquilo. Quando a criança aprende a ler por si mesma, torna-se independente das pessoas que leem para ela.

Assim, essas crianças passam a pertencer a uma categoria de pessoas. Pertencem ao time dos que têm autocuidado, ao time dos que sabem ler e escrever. Autonomia significa ser livre, responsável pelas próprias ações e, ao mesmo tempo, ganhar pertencimento.

Escola parcial

No segundo sentido, autonomia significa integrar-se a um conjunto de coisas, de pessoas, de domínios. A criança acredita que sabe ler e escrever igual à professora, acha que sabe se cuidar igual à mãe. Mesmo que isso seja falso, o que importa é esse sentimento de que ela pertence a um grupo de pessoas que têm um domínio.

Portanto, ganhar autonomia é poder dar conta desses dois lados do sentido do integral: íntegro, inteiro, indivisível, e ao mesmo tempo, parte de um sistema, de uma família, de uma sociedade, de uma escola.

A escola era parcial, não só no que se referia ao tempo, mas era parcial, sobretudo, porque apenas uma parcela das pessoas tinha acesso a ela, tinha condições de permanecer na educação básica. A escola pública tinha uma chaga: ela era feita para a elite.

Integral para todos

Atualmente, todos têm direito à educação até os 17 anos, mas antes não. E mesmo depois da ampliação do acesso, apenas uma parcela tem condições de atender às exigências da escola, aos pré-requisitos dela, portanto, continua parcial.

Hoje a escola deve ser integral, tem de integrar todo mundo. Mesmo que tenhamos ainda muitos problemas a resolver, estamos falando de uma aspiração, do desejo de uma Educação Integral.

Daí que a escola integral não é apenas a escola do contraturno, para as crianças que têm dificuldade. Ela deve ser integral para todos. Ainda não sabemos como integrar todas as crianças na diversidade dos seus interesses, das suas possibilidades, das suas dificuldades. Mas vamos chegar lá, graças às ONGs e às pessoas que pensam o espaço da cultura e outras dimensões da educação.

Espaço da cultura

A escola sempre foi o lugar das pessoas cultas. Mas com a Educação Integral, a escola se transforma no espaço da cultu-

ra. Porque cultura todos temos, não importa o nível de instrução. Ter cultura é a condição de estar vivo, de viver em uma sociedade, de pertencer a uma família.

Nem todos somos cultos e a Educação Integral visa justamente a articular cultura e culto. Dar uma cultura ao culto e dar um culto à cultura, porque aqui a palavra culto está em seu sentido sagrado. A escola é o lugar do culto ao saber, tanto quanto a igreja é o lugar do culto religioso.

São lugares de rituais que transformam as pessoas. Do ponto de vista da igreja, transformação no aspecto transcendental, do contato com algo que se julga superior espiritualmente. Do ponto de vista da escola, transformação pelo contato com aquilo que se julga superior, no sentido da sociedade, do conhecimento.

Diferenciação

Para a psicologia do desenvolvimento, a integração, na perspectiva das crianças, é o último problema. Elas têm outros dois grandes desafios, que são o da indiferenciação e o da diferenciação. A criança, quando nasce, nasce parte de um corpo, confundida com o corpo que é da mãe. Nos seus primeiros anos de vida, a criança vai enfrentar um grande problema, que é o da indiferenciação.

O que é indiferenciação? A criança não sabe o que é a sua perna, o seu braço, o que é sua boca. Ela gosta de olhar, mas ainda não sabe direito coordenar o olhar para acompanhar a mãe que dança de um lado para outro. Ela gosta de música, mas ainda não sabe diferenciar a tonalidade, a intensidade, a harmonia, o timbre. Ela ainda não sabe o nome das coisas.

Se vivo na indiferenciação, na ignorância, não sei o nome das coisas, não sei a língua, não sei as regras sociais, não sei nada. E tenho uma ganância de vida, uma energia de vida muito grande. Preciso da complementaridade integral daqueles que cuidam de mim. Por isso, a criança, mesmo a mais sadia, morre se não tiver o cuidado do adulto. Na medida em que a criança vai aprendendo o mundo, vai ocorrendo a diferenciação.

Integração

Esse trabalho de sair da indiferenciação, da ignorância, de não saber o que é cada coisa é extremamente laborioso, mas fundamental. Tudo isso é realizado com a ajuda dos adultos, que dão as regras, explicam, colocam limites etc.

E a criança vai saindo da indiferenciação e tornando-se filha de uma família, pertencente a uma sociedade, a uma classe. Em torno dos sete anos, as crianças enfrentam o desafio da integração, quando entram no Ensino Fundamental.

Mas o desafio da integração ocorre ainda em um contexto de diferenciação: “minha família, a família do outro”, as regras sociais, as letras. Quando a criança aprende a classificar, está aprendendo a diferenciar as coisas, a organizar as coisas.

A situação torna-se complicada quando as crianças no Ensino Fundamental I não querem sair da indiferenciação. Infelizmente, temos muitos casos de crianças ainda aprisionadas na ignorância, na continuidade.

Mortes simbólicas

A diferenciação produz análise, permite separar e juntar as coisas, pensá-las. Isso inclui as normas sociais: “aqui pode escovar os dentes, mas não na sala”, “ficar pelado na praia pode, mas não na rua”. As crianças vão aprendendo essas coisas que organizam a vida social, e é graças a este trabalho de diferenciação que elas vão se integrando no mundo.

Quando pensamos nas crianças a partir de 11, 12 anos, o grande desafio é a integração. O que significa isso? Como ela agora se separa da sua casa para se tornar amiga dos seus colegas, para usar brinco, boné? Como ela mata, simbolicamente, as suas referências, para poder se integrar em uma referência que é maior do que a sua família, que são a comunidade, a vida social, a namorada e as coisas do mundo?

Depois, é preciso matar a própria casa para poder sair de casa e morar só, namorar. É preciso matar muitas profissões, abertas como possibilidades, para escolher ser professor ou outra coisa. Enfim, esse é um problema para a vida inteira. Não é fácil.

Fusão e confusão

Por isso, integração tem que ver com amor, com compartilhar, com cuidado, com cooperar. A integração, muitas vezes, se expressa como fusão e outras como confusão. Um gestor apaixonado pela sua escola, pelos seus alunos, pelos seus professores, é maravilhoso, mas se não tiver capacidade de diferenciação, se não tiver discernimento, ele se perde.

O indissociável é uma qualidade da integração, mas o indissociável pode se expressar como confundido. É fantástico a mãe ser confundida com seu filho no primeiro ano de vida ou o amante confundido com a amante, mas a integração é um trabalho de discernimento, de disciplina, de transformação. De transformação da paixão em amor, do amor, em cuidado, do cuidado em cooperação, em solidariedade.

A visão de integração, portanto, é a visão da interdependência. O que isso quer dizer? Quer dizer que as partes que se integram são irreduzíveis, porque se não forem irreduzíveis, elas se confundem. Por isso, os indivíduos são íntegros, são eles mesmos, são singulares. Eles são irreduzíveis, mas ao mesmo tempo se inteiram, se completam.

Interdependência

Essa complementaridade é indissociável da ideia de integração. Por isso, a integração é parte, porque é complementar, e, ao mesmo tempo, é todo. Em um avião, por exemplo, nenhuma das partes independentes voa. O que voa é o todo. E o todo não é só um somatório das partes, mas outra coisa que integra muito bem as partes.

Interdependência é essa qualidade de relação que integra partes irreduzíveis. Por isso, a integração não funciona em relações autoritárias. Porque aí eu me integro pela submissão, e a submissão não compõe pessoas íntegras, compõe pessoas medrosas, acovardadas, silenciadas.

O trabalho do educador é possibilitar que pessoas, sem arrogância e sem pretensão de ter mais razão do que as outras, sejam capazes de dizer o que sentem, o que pensam,

sem medo. Mas, muitas vezes, somos covardes. Temos de nos apoiar em uma teoria, em uma avaliação, nessas muletas, porque ficamos inseguros. Um professor íntegro é aquele que assume o seu fazer. Ele tem problemas, tem limitações? Claro que tem. Ele tem coisas para melhorar? Claro que tem.

Heteronomia

A escola do século XX era uma escola da heteronomia, porque ela só sabia se firmar pautada na heteronomia. A heteronomia tem seu lado bom. Voltando para a noção de desenvolvimento, uma mãe tem de ser heterônoma com seu filho na fase da indiferenciação. As crianças pequenas precisam de mães heterônomas, mães que, de cima para baixo, assimetricamente, falam: “Pode”, “não pode”.

Na escola é a mesma coisa. O diretor, o coordenador, o professor têm de saber a hora em que é necessário praticar uma assimetria nas relações. Da mesma forma, o piloto do avião tem de saber que há coisas que só ele pode fazer. Mas o destino de tudo isso é a construção de pessoas íntegras. Íntegras porque inteiras e íntegras porque complementares, porque partes de uma sociedade, porque cidadãos.

A integração na perspectiva das crianças é física, social, afetiva e cognitiva. Física, porque se trata de educar e construir uma disciplina do corpo, do ponto de vista do uso dos movimentos, dos gostos, da dança, da voz, de tudo. Um corpo, de preferência, totalmente independente, livre e também responsável. Pensando nos jovens, é esse corpo que sabe as consequências das suas ações, em relação à comida, do ponto de vista das drogas etc.

Disciplina

Outro aspecto que gera integração é o social. Não somos brasileiros, não somos filhos de uma família, não somos de uma classe social, nem sequer temos uma cor. Nós nos tornamos cada uma dessas coisas por um trabalho de construção social.

Essa disciplina social gera integração. Disciplina no sentido de ética. Isto é, como essa disciplina me dá oportunidade de viver bem comigo mesmo e com os outros? Essa disciplina permite, por exemplo, uma vida social não subordinada, mas respeitosa, educada.

Há ainda a dimensão emocional. A disciplina afetiva é a educação da emoção, é o aprender a viver em grupo. Estou bravo, mas nem por isso mato o outro. Os jogos desenvolvem bastante essa capacidade. Posso estar chateado, estar triste, mas nem por isso estou louco, ainda que enfrente toda a problemática da depressão. E a disciplina intelectual é educar a cabeça para pensar bem, para antecipar, para raciocinar, para argumentar, para deduzir, para enfrentar problemas.

Responsabilidade

Uma característica do século XXI é que esta sociedade tecnológica, em princípio integrada pela internet, pelo espaço virtual, também está muito fracionada. As pessoas estão muito sozinhas. Daí, a questão dos valores.

Quando falamos em Educação Integral, também estamos falando de educação e valores. Estamos falando de assumir a responsabilidade pelos nossos atos, não só pelos nossos atos em si, mas pelas consequências dos nossos atos.

São Paulo

Educação Integral: uma proposta para o nosso tempo

Debate

Como o senhor vê as dificuldades hoje dos professores trabalhando a integralidade com os alunos no período da aula?

Lino de Macedo: Nós ainda raciocinamos de forma disciplinar, sobretudo do Ensino Fundamental II para frente. E mesmo no Fundamental I. É um professor especialista, que trabalha temas diferenciadamente.

O desafio da Educação Integral é adotarmos, dentro do possível, uma perspectiva interdisciplinar, mesmo dentro da sala de aula. Por exemplo, o pensamento que toma decisões, que argumenta, que calcula os riscos não é privilégio da Matemática. Comportar-se na sala de aula de modo adequado e frutífero – frutífero é aquilo que faz bem e adequado, é aquilo que é conveniente – também não é privilégio de nenhuma disciplina. Conversar é bom, mas dependendo da hora é inconveniente. Portanto, a ação do professor como um gestor é interdisciplinar, vale para todos.

A pergunta é: como construímos uma perspectiva multidisciplinar para trabalharmos em equipe? Isso inclui também o servente que limpa os banheiros, porque ele tem a oportunidade de observar condutas que os professores não têm.

A estrutura disciplinar dificulta algo que, para ser integral, precisa ser interdisciplinar e multidisciplinar. Existem escolas que estão conseguindo isso, e essas experiências têm o valor da transformação. Existem gestores que conseguem juntar os professores nas suas diferentes disciplinas, em favor de um projeto comum. Essa é a saída, porque senão o professor vai continuar atuando em sala de aula, em uma estrutura inadequada para o raciocínio integral.

Qual é o papel de cada agente – a família, a escola, a comunidade – na construção da Educação Integral? Qual é o aporte diferencial das ONGs, inclusive na perspectiva da diferenciação?

Lino de Macedo: É muito importante diferenciarmos as instituições famí-

lia, escola, ONG, polícia, religião, enfim, as instituições que cuidam das crianças. A mesma criança que para a família é um filho, para a escola é um aluno. Mas é a mesma criança. Como não desagregar? Porque temos um raciocínio institucional e profissional.

Quando falamos em educação, mesmo em Educação Integral, pensamos nos educadores, nas agências educacionais, portanto, nos adultos responsáveis pela transmissão de informações. É claro que os educadores fazem tudo para os educandos, mas em uma visão de Educação Integral, temos de considerar a perspectiva dos educandos.

A questão da diferenciação opera em vários níveis de abstração. Uma coisa é o aspecto político, jurídico, as leis que regulam os sistemas educacionais etc. Isso faz parte de um jogo muito complexo. Mas temos de saber que também somos jogadores, dentro dos limites da instituição e da comunidade.

Daí, quem trabalha com Educação Integral tem de enfrentar a problemática da família, nos termos em que ela se desenha hoje. Isto é, inserida na comunidade e em uma cultura, no seu sentido amplo. É mais trabalhoso e, por isso mesmo, é integral.

Proliferou uma série de iniciativas do poder público que se autointitulam Educação Integral. Há um lado positivo, que é a inovação, a possibilidade de alcançar algumas dessas dimensões, mas há também aspectos que reduzem o conceito. Qual é o papel do poder público?

Lino de Macedo: Educação Integral é também fazer uma Lei de Diretrizes e Bases, regulamentos, Planos Nacionais de Educação, impondo deveres ao Estado, criando toda uma jurisprudência. Mas não é só isso. Educação Integral é um novo jeito de pensar o lugar de todas as crianças no mundo de hoje.

E quem diz Educação Integral, diz diversidade, diferenciação. Todos têm o direito a aprender a ler e a escrever, mas cada um tem seu tempo, suas habilidades e suas capacidades. Uma criança com Síndrome de Down, por exemplo, tem direito, como qualquer outra criança, a ir ao máximo das suas possibilidades. Mas existe diferença. Confundimos diferença com desigualdade. A diferença é bem-vinda e precisa ser reconhecida, mas a desigualdade é injustiça, tem de ser combatida.

Cursar o ensino superior é uma aspiração cultural. Mas a maior parte das profissões não precisa de

faculdade. Posso ser uma pessoa feliz, sendo cabeleireiro, cozinheiro, pedreiro. Por que não? Isso é uma realidade agora, inclusive em outros países. Isso é ser integral: todo mundo está na roda, mas cada um do seu jeito. Ainda temos muito o espírito da homogeneidade, da igualdade. Temos a ilusão de que todos podem e querem as mesmas coisas. Não podem e nem querem.

Nós, da escola pública, temos uma dívida com as ONGs, porque elas atuam em um espaço, que é o ponto fraco da escola pública: da formação de professores. Ainda que tenha melhorado muito, as ONGs desenvolveram ferramentas, metodologia, criaram condições. Uma coisa é o professor lá com o seu dinheirinho fazer a autoformação, outra coisa é o trabalho mais sistematizado, com intencionalidade, desenvolvido pelas ONGs.

Os professores precisam e querem cada vez mais formação. E muitas prefeituras de cidades pequenas não têm condições de formar uma equipe técnica que dê esse suporte de formação aos professores e aos gestores.

Como trabalhar uma equipe que não tenha formação na área escolar para atuar na Educação Integral? Como aliar a integralidade na educação com uma

escola deficitária, as ONGs despreparadas e a sociedade que não valoriza a educação e a cultura e, ao mesmo tempo, a universidade distante desse debate?

Lino de Macedo: Infelizmente tudo isso é verdade. A integração é um direito das crianças, porque elas têm direito de fazer parte do mundo. Elas não pediram para nascer, fomos nós que as inventamos, nós que decidimos tê-las. Elas têm direito de se inserir nesta sociedade, que é cada vez mais integrada e precisa cada vez mais de integralidade. Então, que isso seja pelo menos um sonho, um desejo, porque os problemas são reais.

A universidade, muitas vezes, faz a crítica, mas é uma crítica teórica, não contributiva. Os professores têm razão quando nos devolvem a pergunta e pedem uma alternativa. Eles até reconhecem que a educação poderia ser melhor, mas se a universidade não der alternativa, a crítica fica injusta. Ela só é válida para o meio acadêmico.

A integralidade é um norte, é uma aspiração, não é o que a gente alcança, é algo que a gente busca. Por isso a integralidade é realizada em projetos particulares, mas o propósito é geral. O propósito é uma forma de ver a vida. A sus-

tentabilidade, por exemplo, é Educação Integral. Integração é convivência, é respeito, é preservação da vida. Se não tivermos abertura para esses temas, vamos ter o discurso da integração, mas uma prática desintegradora.

As pesquisas apontam para alguma redução da pobreza e, no médio prazo, certo crescimento econômico. Que sociedade sai desse processo? Aumentar o poder aquisitivo das pessoas não significa necessariamente criar cidadãos e cidadãs plenos. Dinheiro no bolso não significa necessariamente valores, padrões de convivência. Afinal, que país queremos ser?

O nosso modelo de desenvolvimento gera padronização e homogeneidade, integrando, mas sem assimilar as diferenças. Mas integrar não significa diluir a diferença e, sim, fortalecê-la. Em um país como o Brasil, que tem uma imensa diversidade cultural, como fazer que a escola assuma as diferenças como um valor e não como um problema?

Lino de Macedo: Integração é exatamente a construção de vínculos. A palavra coser existe com 's' e com 'z'. Coser com 's' é tecer, costurar. Com um novelo de lã, é possível transformar os fios em uma

blusa. Cozer com 'z' é cozinhar. Neste caso, também se transforma algo em outra coisa. Por isso, a integração transforma o vínculo das pessoas com os outros, das pessoas consigo mesmas.

A Educação Integral é a grande aposta do século XXI. Quando esse tema vem à tona, eu me reporto a um autor indiano que ganhou o Prêmio Nobel de Economia de 1998, chamado Amartya Sen. No seu livro, *Desenvolvimento como Liberdade*,¹ a ideia central é que a distribuição de renda é necessária, mas se não houver a transformação educacional das pessoas, é insuficiente.

Houve um tempo não muito distante em que as coisas da escola só interessavam a algumas pessoas. Hoje, em uma sociedade tecnológica, todo mundo é atravessado pelos temas da escola, pelo conhecimento científico, tecnológico. Então, uma escola que vincule todas as pessoas em uma ideia de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, é a aposta do século XXI.

Por que a escola ficou tão importante? Infelizmente não é pelo nosso trabalho, às vezes muito bem feito. É que os economistas e os políticos descobriram que investir em educação traz vantagens muito maiores do que todas as outras coisas. Uma descoberta tardia!

Nós dependemos dos políticos e, sobretudo, da concepção que eles têm de escola, de educação, de cultura. Dependemos porque, na verdade, eles representam os nossos interesses. A visão deles é necessária, mas não substitui a nossa ação, que é uma ação técnica, se é que se pode usar esse termo.

De qualquer forma, essa ação está no cotidiano do professor, do diretor, está no cotidiano da sala de aula, na relação com a família, com a comunidade, com a vizinhança. É o dia a dia inteiro e que inteira, que complementa, que forma. E que vai, pouco a pouco, transformando as crianças em cidadãos de uma cultura do século XXI.

A nossa parte é fundamental, aquilo que a gente faz no cotidiano da escola. É isso que tem valor, que transforma algo em um todo. Por isso, as ONGs não podem se abater se não estão tendo o reconhecimento que lhes é devido.

Hoje, nós, pais e mães, ficamos menos tempo com nossos filhos do que os membros da comunidade, seja na escola, seja nesses espaços culturais. Às vezes, os nossos filhos estão mais com essas pessoas e, por isso, dependemos dessas instituições.

Para nosso país, que está se transformando, que incorporará milhões de

peças, não será suficiente a soma aritmética do que cada um faz, porque a demanda é imensa.

Como fortalecer a conexão entre as riquíssimas experiências que o Brasil possui – as ONGs que trabalham com educação, com cultura, que também são pontos de cultura –, fortalecendo e propondo, inclusive, agendas públicas?

Lino de Macedo: Entendo a questão de rede como sistema complexo. Na verdade, a Educação Integral significa uma educação que funciona na sua complexidade. O que é um sistema complexo?

O sistema simples ou simplificado é aquele em que se pode trabalhar independente de outras variáveis. Achar que as crianças não aprendem porque são burras é um jeito simplificado de ver o problema da aprendizagem, porque reduz uma questão complexa a uma única dimensão. A mesma coisa é falar que os professores são desqualificados.

O sistema complexo é pensar as coisas em uma rede interligada, na qual tudo tem muita importância. Complexidade é ver as coisas de maneira interdisciplinar, multidisciplinar. Isso exige uma perspectiva de recorte. Recorte não significa simplificação.

É possível, por exemplo, escolher algumas experiências que

ilustram transformação, em uma visão de Educação Integral. Esses recortes permitem iluminar certos aspectos do real. Isso tem que ver com a ideia do fractal. Isto é, pega-se um pedaço, mas naquele pedaço, está o todo. Trabalhamos o pedaço na sua perspectiva de totalidade, de rede.

Quem trabalha com Educação Integral tem de trabalhar com a ideia de rede, senão deixa de ser integral, porque as coisas estão interligadas. Não quer dizer que se confundam. Se, por um lado, é importante uma cumplicidade entre escola e família, por outro, em casa esse menino é filho e na escola ele é aluno. Não se confundem.

Então, trabalhar em rede é próprio da Educação Integral. E precisamos aprender a trabalhar em

rede. Isso significa não ser cego, surdo e mudo para certas coisas que não são próprias da escola, mas aparecem na escola.

Uma criança, por exemplo, não dormiu bem à noite porque o pai bêbado ameaçou todo mundo, não deixou ninguém dormir direito. Naquele dia, ela vai estar desatenta, ou vai estar irritada, briguenta ou triste. Isso afeta o trabalho do educador. Então, é preciso ver a situação na sua complexidade e operar o trabalho em rede.

Mas precisamos aprender, porque a nossa tendência é de atuar de forma isolada ou ignorar as outras dimensões. Ver as coisas na sua complexidade é vê-las com a luz. É sair da indiferenciação, é diferenciar. É um trabalho longo e difícil, mas vale a pena.

1 SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Síntese e reflexão

Ações de Formação: reflexões e desafios

A necessária articulação entre ONG e escola pública tem sido pauta do Prêmio Itaú-Unicef, desde 1995, ano de sua criação. O objetivo dessa articulação é assegurar o desenvolvimento integral de crianças e de adolescentes em condições de vulnerabilidade social. O tema foi abordado em todas as edições do Prêmio, de diferentes formas, em diferentes processos, como a mobilização social e a formação de educadores sociais.

Nessa caminhada, o Prêmio vem cumprindo o importante papel indutor no âmbito das políticas públicas, especialmente da educação e da assistência social. Assim, foram valorizadas a participação de toda a comunidade educativa e a ação intersetorial que qualifica o trabalho desenvolvido diretamente com crianças e adolescentes, seja pela ONG, seja pela escola.

Ao longo dos anos, foram desenvolvidos temas que consideram a formação integral a principal ferramenta para a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes, como “O Direito de Aprender” (2001), “Muitos Lugares para Aprender” (2003), “Tecendo Redes” (2005), “Todos pela Educação” (2007) e “Tempos e Espaços para Aprender” (2009). Em 2011, a reflexão evoluiu naturalmente para “Educação Integral: Experiências que transformam”, convocando toda a sociedade a refletir e a desenhar novos modos de pensar e de fazer Educação Integral.

Desafios em 2012

Na 9ª edição do Prêmio Itaú-Unicef, 2.922 projetos de ONGs de todo o Brasil evidenciaram, por um lado, projetos

socioeducativos com conteúdos bastante diversos. Por outro, apresentaram-se alguns desafios:

Como contribuir para o aprimoramento das práticas sociais dessas organizações?

Como ampliar o debate sobre Educação Integral, envolvendo novos e diferentes atores, como professores, diretores de escolas, técnicos de secretarias de Educação e Assistência Social e formadores de opinião?

Buscou-se, assim, integrar estratégias presenciais e a distância, que, em diferentes formatos, pautaram temas identificados como relevantes para o aprimoramento das práticas socioeducativas.

Incerteza e descobertas

No “Seminário Nacional Educação Integral: Experiências que transformam”, a palestra do professor Celso Favaretto ampliou nosso olhar para uma realidade que está em pleno processo de transformação, num cenário de imensas desigualdades sociais. Desafiou-nos a questionar as certezas do presente, a investigarmos nossas incertezas na busca de respostas e de novos caminhos.

Acreditando que a Educação Integral se apresenta como a grande possibilidade de inclusão social e de desenvolvimento humano de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, as salas temáticas aprofundaram a reflexão. Foram discutidos o lugar da educação e sua interlocução com a proteção social, com os novos saberes e com a juventude.

Encontros Regionais

O processo formativo teve continuidade com os cinco “Encontros Regionais de Educadores”. O necessário empoderamento das ONGs para a concretização de consideráveis impactos na vida dos atendidos, assim como a heterogeneidade das diferentes realidades, pautaram os encontros regionais.

Partindo do pressuposto de que a família representa o lugar social de estabelecimento dos primeiros vínculos afetivos,

a professora Rosamélia Ferreira Guimarães apresentou a importância do trabalho social, sobretudo com as famílias que vivenciam *“a pobreza histórica, geracional e estrutural”*, no encontro de Porto Alegre. Assim como as crianças e os adolescentes, as famílias são atores sociais em situação de vulnerabilidade e também demandam atendimento.

Além do ambiente familiar, crianças, adolescentes e jovens circulam em outros espaços. E, como em um belo círculo, o tema da proteção retorna no encontro de Belém, levando os participantes a refletir sobre a nova proteção social e o papel das ONGs diante do contexto de vulnerabilidade e em conformidade com a política pública. Eliana Almeida pontuou a relevância das ações públicas, em conjunto com os demais segmentos, na concretização de *“uma forma nova de pensar as políticas públicas, especialmente para a infância e a adolescência”*.

O papel do Estado

A partir dessas duas visões pode-se considerar que, apesar de a família desempenhar papel substancial no cuidado das crianças e adolescentes, é preciso ter presente a função do Estado. Em consonância com as ações da sociedade civil, o Estado tem a responsabilidade primordial na efetivação das políticas de garantia de direitos.

Fazendo a ponte entre a proteção social e a educação, o professor Nelson Pretto abordou, em Belo Horizonte, os impactos dos avanços tecnológicos nos processos educativos. Para ele, os saberes precisam ser ressignificados, tanto os tradicionais como os novos trazidos pelo mundo virtual. E, assim, serem incorporados nos diferentes ambientes educacionais, das ONGs, das escolas e de outros espaços educativos.

Em Fortaleza, Fabio D’Angelo, de maneira singular, seguiu a mesma linha, ao apresentar vivências esportivas como um processo de formação educativa. Dessa concepção emergem a potência da dimensão educacional do esporte e os valores presentes nas práticas esportivas, como a criatividade, a cooperação, o protagonismo e o respeito, dentre outros.

Encerramos o ciclo dos encontros em São Paulo, com o professor Lino de Macedo que colocou o “*desafio de integração*”. Segundo ele, é preciso olhar para as crianças e os adolescentes como sujeitos integrais e assim torná-los integrantes de um todo, pela via da Educação Integral.

Diálogo de saberes

O Seminário, os encontros regionais e as ações a distância possibilitaram o aprofundamento teórico, enriquecido pela troca de experiências desenvolvidas por todo o país. O processo de formação evidenciou que somos um todo, apesar de vivermos num mundo desigual e fragmentado.

Nesse sentido, a Educação Integral está em consonância com as demandas e os desafios do nosso tempo. É uma modalidade de formação que inclui e socializa crianças, adolescentes e jovens, principalmente que vivem numa situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A Educação Integral agrega os saberes construídos nas escolas, nas famílias e nas comunidades. Torna-se, assim, importante ferramenta no enfrentamento das desigualdades na infância e na adolescência. Coloca as crianças, os adolescentes e os jovens como sujeitos de direito e autores dos próprios processos educacionais e sociais.

As experiências trazidas pelas organizações revelam novas formas e jeitos de fazer. Elas mostram ser possível transformar realidades a partir da ampliação de competências, da incorporação de novos saberes, do desenvolvimento do sentido de pertencimento, do fortalecimento identitário e da apropriação dos bens culturais da sociedade.

Novas perguntas, novos caminhos

Ao buscarmos respostas para este tempo, concluímos o ano de 2012 com novas perguntas. Elas nos estimulam a continuar buscando diferentes caminhos que nos mostrem novas realidades e modos de fazer.

Perguntas que permanecem com respostas diversas, que se complementam e ampliam nossos saberes: como construir um projeto de formação integral, considerando as diferenças? Como contribuir para a garantia do direito da infância e da adolescência ao desenvolvimento pleno? Como articular as diferentes políticas públicas? Como criar um projeto com intencionalidade educativa, que preserve a autonomia, promova a criatividade e prepare o jovem para os desafios deste século?

Certamente esses questionamentos convidam os vários segmentos da sociedade ao engajamento em ações coletivas. Descobrir novos processos formativos, que contemplem a educação na sua integralidade e que identifiquem as exigências da contemporaneidade, coloca-se como um norte a ser perseguido nas ações das ONGs e das políticas públicas.

A rede desenhada nos processos de formação do Prêmio Itaú-Unicef 2012 nos leva a crer que não existe apenas um caminho a ser percorrido, mas várias possibilidades a serem descobertas e reveladas. Portanto, esperamos que esta publicação contribua para nos remover de certezas profundas. E que tal movimento nos permita encontrar outras perguntas, que nos indiquem novas respostas e nos levem a experiências transformadoras.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação integral : experiências que transformam : subsídios para reflexão. – São Paulo : Fundação Itaú Social – Unicef: CENPEC, 2013.

Vários autores.

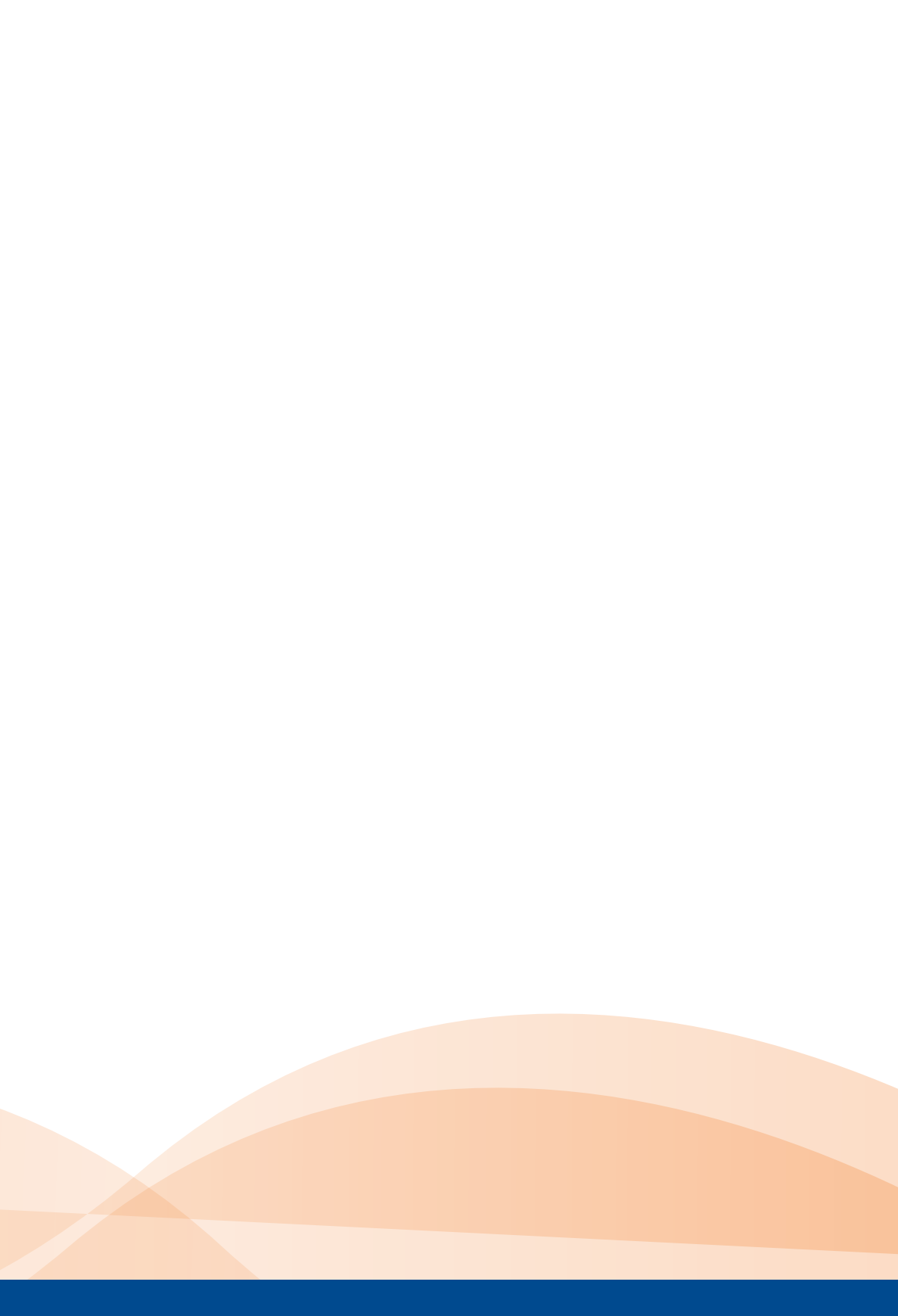
1. Educação – Congressos 2. Educação – Finalidades e objetivos
3. Educação integral 4. Política educacional 5. Sociologia educacional.

13-01709

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação integral 370.115





Coordenação



Iniciativa



ISBN 978-85-8115-012-3



9 788581 150123