

SABERES em AÇÃO

Revista de Estudos da Faculdade Messiânica



Educação & Espiritualidade

Saberes em Ação
Revista de Estudos da Faculdade Messiânica
Ano 1 – nº 2 - 2013
ISSN 2317-1650

Editores:

Rogério Hetmanek – Faculdade Messiânica, Brasil
Andréa Gomes Santiago Tomita – Faculdade Messiânica, Brasil

Equipe Editorial

Maria de Lourdes dos Santos
Ediléia Mota Diniz
Rosana C. B. Cavalcanti
Deborah Vogelsanger Guimarães
Felipe Feitosa de Figueiredo

Revisão

Maria Inês Roland

Capa

Sergio Carnier

Conselho Científico

Francisco Benjamin de Souza Netto, Brasil
Geraldo José de Paiva, Universidade de São Paulo, Brasil
Hideaki Matsuoka, Universidade de Tóquio, Japão
Kunihiko Okada, Universidade Waseda, Japão
Maria Stela Santos Graciani, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
Neide Hissae Nagae, Universidade de São Paulo, Brasil
Rita Laura Avelino Cavalcante, Universidade Federal de São João Del Rei, Brasil
Vani Terezinha de Rezende, Faculdade Católica de Uberlândia, Brasil

Desenvolvedor

Fabiano da Silva Fernandes

Capa

Biombo das Ameixeiras com Flores Vermelhas e Brancas; autoria Korin Ogata.
Tesouro Nacional do Japão. Acervo Museu de Belas Artes M.O.A.

ÍNDICE

Apresentação, p. 5

Editorial, 6

**Contribuição da Educação para o aperfeiçoamento da convivência humana:
algumas reflexões, 10**

Jair Militão da Silva

A professora devotada comum, 16

Maria Inês Aubert

Assistência espiritual escolar: um projeto em construção, 22

Eliete Maria Silva Cardozo e Vera Lúcia da Silva

**Programa Jovem Aprendiz e Faculdade Messiânica: contribuições mútuas no
campo da prática da espiritualidade, 32**

Andréa Gomes Santiago Tomita e Cláudia Estevam Lara Coelho

**A construção pedagógica do educador social multiplicador e construtor do
conhecimento, 45**

Maria Stela Santos Graciani e Juliana Santos Graciani

**Filosofia e educação: uma abordagem do pensamento pedagógico de Comenius,
Pestalozzi, Rousseau e Eurípedes Barsanulfo, 61**

Alessandro Cesar Bigheto

A ética e a educação em valores, 73

Maria de Fátima Guimarães Alves

**Abrindo a caixa-preta da escola: construção de ritos, rituais e significados da
escolarização da infância em São Paulo, 83**

Aline Martins de Almeida

Os benefícios da meditação nos processos de aprendizagem, 96

Denise de Assis

O teatro e o seu papel humanizador: a formação espiritualista na educação infantil, 107

Luana Pedrosa Rodovalho e Adriana Carolina Soares dos Santos

Leituras e narrativas abrem possibilidades para as ações interdisciplinares em sala de aula?, 119

Ana Maria Ramos Sanchez Varela

O olhar de quem olha: cultura visual, arte e mediação na aula de história - o uso da imagem na construção do conhecimento histórico, 126

Claudio Moreno Domingues

Formação continuada de professor do campo: um breve panorama acerca da rede de educação para a diversidade, 152

Rita Laura Avelino Cavalcante

Tradução

Considerações sobre o conceito de verdadeiro amor, 163

Revmo. Tetsuo Watanabe (tradução de Andréa Gomes Santiago Tomita)

Tributo ao Reverendíssimo Tetsuo Watanabe (1940-2013) – Idealizador e Patrono da Faculdade Messiânica, 170

Rogério Hetmanek

Normas para colaboração, 172

Chamada para publicação, 175

APRESENTAÇÃO

Saberes em Ação pretende ser um convite ao contato com vários saberes, constituindo-se em estímulo para a produção de ideias e debates, bem como em sua socialização no meio acadêmico. É um espaço aberto à criação de projetos significativos que promovam a vivificação do conhecimento adquirido pelo ser humano, contribuindo, assim, para sua humanização integral.

A revista publica textos da área de humanidades em perspectiva interdisciplinar, buscando promover discussões na direção de um pensamento pluralista e, portanto, mais abrangente. Seu objetivo é estimular o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento no tocante à percepção sobre a vida e suas múltiplas conexões na construção de uma experiência humana cada vez mais criativa. Contaremos com articulistas da Faculdade Messiânica e com contribuições de outras instituições do Brasil e do exterior.

INTRODUCTION

The journal “Saber es em Ação” intends to be an invitation to contact with other kinds of knowledge, being a stimulus for the production of ideas and debates, as well as their socialization in the academic field. It is an open space for the creation of meaningful projects that promote the vivification of the knowledge acquired by human beings, contributing, in this sense, for their integral humanization.

“Saber es em Ação” publishes articles in the area of Humanities, in an interdisciplinary perspective, seeking for promoting discussions in the sense of pluralist and, therefore, more extensive thought. Its aim is to stimulate the dialogue between many fields of knowledge, in terms of perception of life and its multiple connections in constructing a much more creative human experience. We shall receive texts from Faculdade Messiânica’s team as well as contributions from other institutions in Brazil and abroad.

EDITORIAL

“Educação & Espiritualidade” é o tema articulador da segunda edição da *Saberes em Ação* – revista de caráter multidisciplinar da Faculdade Messiânica – que apresenta parte das reflexões compartilhadas em nossos eventos acadêmicos, como o Encontro de Educadores e o Seminário Nacional, ambos realizados no ano de 2012.

São artigos que, de alguma forma, apontam para a importância da prática da espiritualidade no cotidiano. Uma espiritualidade na qual o educador é consciente da sua missão de colaborar para o aperfeiçoamento do SER em suas dimensões divina, espiritual e material, compreendendo-o como ser integral. O texto “A professora devotada comum”, de Maria Ines Aubert, dentre outros pontos, evidencia a necessidade de o educador buscar aperfeiçoar seu próprio espírito, em atitude de devoção. Afinal, por meio dos elos espirituais, os educandos são continuamente influenciados por seus mestres e vice-versa.

Eliete Cardozo e Vera Lucia Silva contribuem com relevantes reflexões sobre a “Assistência espiritual escolar: um projeto em construção” no qual explicitam os fundamentos da teologia prática messiânica no âmbito escolar. Naturalmente, a visão de espiritualidade na perspectiva messiânica é abordada na força de quem trilha, há muitos anos em hospitais do Rio de Janeiro, o caminho da assistência espiritual com empenho e consciência.

Neste sentido, espiritualidade é algo que vai muito além da religião. Não se restringe a uma ou outra expressão religiosa; não se limita ao espaço de uma instituição religiosa. É algo que se traduz em uma maneira de ver, sentir e agir no mundo, tendo por princípio a relação intrínseca entre as dimensões espiritual e material da vida. Naturalmente, nesta perspectiva, são imprescindíveis as múltiplas situações educativas criadas por educadores que buscam “educar para a felicidade, para o ser, para o conviver e para amar” – conforme assinala com muita propriedade o professor Dr. Jair Militião no artigo que abre esta edição, intitulado “Contribuição da educação para o aperfeiçoamento da convivência humana: algumas reflexões”.

Ainda nessa direção o artigo “Os Benefícios da meditação nos processos de aprendizagem”, de Denise Assis, apresenta um panorama real dos avanços na compreensão científica sobre os benefícios de práticas antigas de meditação em vários aspectos da educação.

“O teatro e o papel humanizador: a formação espiritualista da educação infantil”, de Luana Pedrosa Rodovalho e Adriana Carolina Soares dos Santos, esboça uma tentativa de resposta à crescente angústia vivida pela sociedade nos dias atuais, no que diz respeito à responsabilidade dos educadores perante a formação de uma sociedade mais harmônica e agradável.

Em seu artigo “Filosofia e educação: uma abordagem do pensamento pedagógico de Comenius, Pestalozzi, Rousseau e Eurípedes Barsanulfo”, Alessandro Bigheto nos convida a conhecer as principais ideias desses quatro educadores, os quais, ainda podem ser consideradas atuais no campo da educação.

Aline Martins de Almeida, em seu artigo “Abrindo a caixa preta da escola: construção de ritos, rituais e significados da escolarização da infância em São Paulo”, fala-nos sobre a escola como um lugar de práticas e interações históricas, culturais e sociais nos quais os vários ritos escolares “articulam, recriam, renovam ou refazem a identidade, a personalidade do grupo e da sociedade”.

Já Maria de Fátima Guimarães Alves, em “A ética e a educação em valores”, convida-nos a adentrar a sala de aula e verificar a importância dos valores vividos no cotidiano de uma educadora bem como sua correlação com as questões éticas, em um movimento de *práxis* pedagógica.

No bloco final de artigos, contamos com preciosas contribuições de experientes educadores que fazem uma reflexão sobre a prática pedagógica, ao mesmo tempo que compartilham novas perspectivas no campo educacional.

No âmbito do ensino superior, Ana Maria Ramos Sanchez Varella questiona: “Leituras e narrativas abrem possibilidades para as ações interdisciplinares em sala de aula?”, evidenciando a importância do educador enquanto um grande proponente de desafios aos alunos independentemente do grau de escolaridade.

No campo do ensino de História, o artigo “O olhar de quem olha: cultura visual, arte e mediação na aula de história – o uso da imagem na construção do conhecimento histórico”, de Claudio Moreno Domingues, assinala o quanto a cultura visual e a arte podem contribuir para a formação do indivíduo e sua relação com o meio social.

Com um olhar sério e comprometido com a diversidade, três educadoras nos brilham com seus artigos. Rita Laura Cavalcante, no artigo “Formação continuada de professor do campo: um breve panorama acerca da rede de educação para a diversidade”, apresentando reflexões sobre a formação de professores que atuam nas escolas rurais, além de breve panorama das ações que vêm sendo desenvolvidas de

modo a privilegiar os programas de formação para esses profissionais, tendo como base documentos oficiais referentes ao programa e Editais publicados pelo Ministério da Educação (MEC). Já Maria Stela Graciani e Juliana Graciani lançam luzes sobre a Pedagogia Social, defendendo “que, quando esta pedagogia do coração, da convivência se instaura no corpo da proposta político-pedagógica de nossas ações educativas, concretizam-se as virtudes para outro mundo possível, que [...] se alimenta da ética, do amor, da solidariedade e da justiça, no sentido da construção e da coexistência pacífica entre todos no planeta Terra”.

Ainda nesta edição, apresentamos artigos que servirão de inspiração para aqueles que buscam compreender e aprofundar o sentido da prática da espiritualidade na educação – não apenas da educação experimentada nos ambientes escolares, mas ainda na convivência em família ou mesmo na preparação para o mundo do trabalho. O artigo de Andréa Tomita e Claudia Lara traz resultados iniciais de uma parceria exitosa com adolescentes integrantes do Projeto Jovem Aprendiz. As autoras relatam aspectos da prática da espiritualidade por meio de atividades artísticas como a Arte da Cerâmica e do contato com educadores conscientes da dimensão espiritual e da sua influência em nossas vidas.

Certamente, todos os colaboradores desta edição da *Revista Saberes em Ação* são exemplos vivos de educadoras/es que enfrentam os desafios cotidianos da missão “educador” e nos inspiram com novas perspectivas para a educação deste novo milênio.

E por falar em inspiração, as “Considerações sobre o verdadeiro amor” é o título de artigo inédito em língua portuguesa do nosso querido reverendíssimo Tetsuo Watanabe – o grande homenageado desta edição (*in memoriam*).

Relembrando os seus muitos feitos no campo da educação espiritualista, Rogério Hetmanek, diretor da Faculdade Messiânica, apresenta um tributo em homenagem ao Revmo. Watanabe – um homem possuidor de intenso e verdadeiro amor por todos nós, aprendizes da espiritualidade messiânica.

Àquele que incansavelmente nos ensinou a trilhar o caminho do altruísmo e do espiritualismo, manifestamos, em especial, nossa admiração e respeito. Acima de tudo, ele foi um exemplo de pessoa que nutriu e buscou concretizar os sonhos de Meishu-Sama de criação de uma civilização verdadeiramente saudável, próspera e pacífica. De muitas formas, o Revmo. Watanabe expressou seu amplo amor por todos nós. Coragem e ousadia foram ainda algumas de suas marcas pessoais como religioso que cruzou fronteiras e mundos desconhecidos. Sob a orientação do Quarto Líder Espiritual,

motivou-nos a trabalhar pela implantação da Faculdade Messiânica, que se consolidou em agosto de 2008 com a autorização do curso de Teologia pelo MEC. Certamente, o Revmo. Watanabe continuará, a partir do Mundo Espiritual, a nos inspirar para consolidar o sonho de Meishu-Sama de concretização da verdade no âmbito da educação.

Ao Reverendíssimo Tetsuo Watanabe, nossa eterna gratidão!

Organizadoras desta edição

Andréa Tomita

Camilla Schiavo Ritzmann

Contribuição da Educação para o aperfeiçoamento da convivência humana: algumas reflexões

Jair Militão da Silva¹

Resumo:

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a contribuição da Educação para o processo de aperfeiçoamento da sociedade na direção de uma maior convivência solidária e fraterna. Fala da situação educativa como instrumento típico da Educação e a importância da explicitação da visão antropológica, teleológica e metodológica para a compreensão e avaliação das diversas propostas educacionais existentes na sociedade. Finalmente, introduz o critério da experiência humana como elemento avaliador das ações educacionais.

Palavras-chave: Educação, situação educativa, propostas educacionais, aperfeiçoamento da sociedade

Abstract:

This article presents a reflection on the contribution of education to the process of improvement of society in the direction of greater solidarity and fraternal coexistence. It talks about the educational situation as typical instrument of education and the importance of explicitation of anthropological, teleological and methodological visions to the understanding and evaluation of the various educational proposals that exist in society. Finally, it introduces the criterion of human experience as an evaluator of educational actions.

Key-words: Education, educational situation, educational proposals, improvement of society

As reflexões apresentadas neste artigo² procuram olhar as possibilidades de a Educação contribuir para o aperfeiçoamento da convivência humana. São feitas do ponto de vista de alguém que se vê como educador, entendendo ter como missão colaborar com o aperfeiçoamento das pessoas. Esse interesse pelo aperfeiçoamento tem como instrumento o que se pode chamar de situação educativa.

¹ Possui doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1989). Atualmente é professor na Universidade Cidade de São Paulo no Programa de Pós-Graduação em Educação <diretorgeral@institutosagres.com.br>

² Este artigo teve origem em uma conferência apresentada por ocasião da abertura do Terceiro Seminário Nacional "Espiritualidade no Século XXI - Educação, Saúde e Arte", promovido em novembro de 2012 pela Faculdade Messiânica. Procura apresentar algumas reflexões sobre as possibilidades de contribuição da Educação para o aperfeiçoamento da sociedade, preservando a procura de diálogo com o leitor.

O que é uma situação educativa

Quando o educador realiza uma situação educativa? Um exemplo de outra área de conhecimento pode lançar luz para a compreensão do que seja uma ação educativa. Quando os profissionais da área de saúde estão realizando uma ação de saúde? Eles têm dois instrumentos básicos: o diagnóstico – que inclui um prognóstico – e o tratamento. Se o profissional da área de saúde começa a tratar sem diagnosticar, pode haver uma catástrofe. Se ele diagnostica, mas não trata, também não adianta muito. As áreas de conhecimento possuem conteúdos organizadores e, desse modo, a Saúde tem esses dois elementos organizadores de seu campo: diagnóstico e tratamento.

Quando pensamos em situação educativa e Educação, estamos levando em conta três momentos, sem os quais não se dá a tarefa educativa, a ação educativa. Esses três elementos são: um ponto de partida, um ponto de chegada e um caminho. Em termos mais precisos da linguagem pedagógica, esses elementos são denominados pressupostos antropológicos, teleológicos e metodológicos.

Todo educador, ao fazer um trabalho educativo, deve levar em conta isso: aonde quer chegar, de onde está partindo, que caminho fará. Esses elementos são constituintes da situação educativa. Em torno deles podemos pensar se a educação contribui para a expansão do ser, para o desenvolvimento da espiritualidade e para melhoria da convivência humana. Isso faz que possamos nos perguntar, hoje, sobre todo o trabalho educativo que vem sendo feito.

A compreensão do campo educacional pode ser aumentada quando nos valemos da analogia com a palavra Pedagogia, originariamente entendida. De onde veio essa palavra originalmente? Ela veio da figura do escravo grego, que era o pedagogo. Pedagogo era aquele escravo grego que ia até a casa do aluno, da criança, do jovem e era encarregado de leva-lo até o ginásio. Esse pedagogo precisava ter presente três pontos essenciais: conhecer a casa do educando, o *ethos*, a situação inicial, o ponto de partida; ele precisava saber aonde chegaria, qual o ponto de chegada, e ele devia saber também o caminho que percorreria. Dessa figura do pedagogo veio a analogia para a compreensão da Pedagogia. Nós precisamos saber onde vamos chegar, qual o caminho e qual ponto de partida vamos utilizar.

Qual a melhor educação?

Uma proposta educacional, na prática, contribui para a criação e manutenção de uma cultura que produz seres humanos com uma determinada identidade. Como julgar a educação e propor uma que seja mais adequada do que outra? Qual é a educação correta?

A melhor pedagogia vai ser aquela mais adequada ao ponto de partida, ao ponto de chegada e ao caminho. Então, como vamos verificar se uma pedagogia está mais certa do que a outra? Temos um fator avaliador que é a experiência humana. Aquela pedagogia que ajuda a expansão do ser, ou seja, a ter uma vida mais feliz, uma vida mais contente. A melhor pedagogia será justamente esta, e, para tanto, ela tem que ter ponto de partida correto, ponto de chegada correto e o caminho correto. Isso permite que o acerto ou o erro do educador possa ser avaliado por aqueles critérios. Será que nós estamos tendo uma visão correta do ser humano; será que estamos colocando objetivos adequados ao ser humano, e será que estamos escolhendo os melhores caminhos? O critério do acerto, portanto, é a felicidade, a vida plena, o contentamento. Uma boa educação é aquela que colabora para a vida, para a expansão do ser, para o contentamento, para a felicidade. Nesse sentido, podemos avaliar as situações educativas vigentes na atualidade, as que estão por aí. Existem algumas dominantes. Dependendo da percepção que eu tenho do ponto de partida, das escolhas que faço e dos objetivos, o caminho que eu sigo vai resultar em um tipo humano.

Propostas educativas vigentes e algumas consequências

Qual seria a proposta educativa dominante atualmente? A pedagogia dominante na atualidade supõe que no ponto de partida encontramos um ser com direitos absolutos, um ser que é um indivíduo. O pressuposto dominante sobre o ser humano é o de que ele é um indivíduo com uma pretensão de autonomia, ou seja, eu sou alguém que pode viver sozinho. Essa ideia de que não preciso de ninguém vai ser o meu ponto de chegada, e três elementos identificam esse ponto de chegada: o ter, o prazer e o poder. Esse indivíduo, que é alguém que se sente autônomo, busca o quê? Ter, poder e prazer. Que meios ele vai usar para atingir esses objetivos? A afirmação da individualidade própria, e, diante do outro, implodir quem atrapalhe essa individualidade que ele busca ter, poder e sentir o prazer. E o que justifica isso? É o Naturalismo, que afirma ser justo

eu fazer apenas o que eu queira, só o que eu sinta que é bom para mim. Todavia, a história mostra que o poder, o ter e o prazer, não satisfazem o homem porque sua constituição como ser pede outro tipo de ação para ser feliz. Isso significa conviver, amar, ser amado, ser solidário. Entretanto, a pedagogia do individualismo é um tipo de pedagogia, um tipo de educação que está presente em muitas instituições, nas escolas, na família.

O Papa Emérito Bento XVI disse, em uma mensagem dirigida a educadores e pais italianos, que nós vivemos hoje em uma situação de emergência educativa. Por que emergência educativa? A educação estaria falhando na formação de seres humanos adequados à convivência humana; estaria produzindo seres que se digladiam, seres que não se reconhecem como humanos, não reconhecem o outro ser humano. O Educador José Renato Nalini, em seu discurso de posse na Academia Paulista de Educação, dizia que vive-se sob a tirania da criança em muitos ambientes. Quantos pais não sabem o que fazer com as crianças dentro de casa? A criança fala “Eu quero isto”, “Eu quero aquilo”, e o pai acaba atendendo. Por quê? Porque o pai aprendeu que não pode reprimir, que tem que deixar a criança se expressar. O pai e a mãe também não têm uma segurança afetiva, e acham que vão desagradar a criança, e tudo isso gera uma tirania na criança. A criança consegue o que quer. Uma criança tirana cresce e vira um jovem violento, que não aceita frustração, que não aceita nenhuma coisa que cerceie a ideia de expansão do ser dessa maneira. Uma das piores coisas que podem acontecer para os adolescentes é não encontrar alguém que lhes sirva de limite para que eles confrontem e, desse modo, construam suas identidades. Essa percepção que o indivíduo adquire, de que pode expandir-se até o fim do mundo e passar por cima do outro, gera a tirania da criança, a violência do jovem e a omissão do adulto. Qual o fundamento dessa perspectiva? Seu fundamento é a crença de que todos os seres humanos são bons: nascemos bons e somos bons, a sociedade nos degenera. E de quem é a culpa? A culpa é de quem está dirigindo a sociedade; na família, a culpa é do pai e da mãe; na escola, a culpa é do diretor e dos professores.

Educar para a convivência

Avaliar as diversas propostas educativas e identificar as melhores supõe ter como critério a experiência humana. Educar para a convivência solidária entre as

pessoas também pode ser julgada à luz da experiência de cada pessoa, convidando-a a perceber se a felicidade surge ou aumenta.

O que todo ser humano busca é ser feliz. Para isso, procura encontrar o Belo, o Bom e o Verdadeiro. Uma proposta educativa adequada aos anseios mais profundos do ser humano, então, deveria levar em conta esse desejo do Belo, do Bom e do Verdadeiro. Como isso se traduz em termos educacionais? É a busca de concretizar o desejo de ser, conviver e amar. É o contrário da educação que busca priorizar o ter, o poder e o prazer. Uma pedagogia mais adequada à verdadeira natureza do ser humano buscaria valorizar o ser, o conviver e o amar. O critério avaliativo seria, de novo, a experiência da pessoa: se em vez de ter, poder e prazer, eu passo a buscar ser, conviver e amar, e me sinto feliz pelos frutos próprios da ação educativa. Consigo avaliar e perceber os benefícios disso. Nesse sentido, o educador é chamado a educar para a felicidade, que seria educar para o ser, para conviver e para amar.

Como a gente faz isso? Educação é você sair de um ponto, levar o educando a outro, por um caminho, com a adesão voluntária dele. A educação trabalha com a adesão voluntária da pessoa, lida com o significado das coisas. Leva em conta o significado, a descoberta do sentido da vida. O importante terapeuta Viktor Frankl nos ajuda a melhor compreender essa descoberta.

A descoberta do sentido da vida, mediante um processo educativo, pode ocorrer em várias situações. Quando a pessoa está realizando um trabalho, pode descobrir esse sentido. Várias pessoas descobriram o sentido da vida já na adolescência, fazendo um trabalho como visitar um idoso em um asilo, visitar uma criança em um orfanato, ou, no caso de muitas(os) professoras(es), como revelou uma recente pesquisa, brincar de ensinar outras crianças. Com essa atividade, descobriram um sentido para a vida adulta toda. Outra possibilidade pode ser uma obra que a pessoa realiza. Uma obra já é algo mais articulado. Pode ser ainda uma situação na qual se vivencia um encontro de amor com alguém. Isso também produz sentido para a pessoa: um encontro com alguém, no qual seja gerada uma situação de amor. O que seria essa situação de amor? Sentir-se querido pela outra pessoa; querer bem ao outro, o bem da pessoa. Isso gera sentido para vida. E, finalmente, outra situação, que é mais difícil para a sociedade atual entender, é quando a pessoa consegue superar o sofrimento, consegue achar sentido no sofrimento, e nele descobre sentido para a vida. Todas essas situações, segundo Viktor Frankl, nos dão sentido mais permanente para a vida e nos dizem por que vale a pena a viver. Se

descobrimos por que vale a pena viver, não dependemos mais do exterior, do ter, do poder e do prazer. Estamos preparados para ser, conviver e amar.

Desse modo, a expansão do ser se dá quanto mais ele amar outra pessoa; quanto mais conviver com outra pessoa, mais eu poderei ser. Essas situações educativas humanizadoras podem acontecer em vários ambientes. Podem acontecer na família, no trabalho, na escola ou em um grupo de amigos. Quais são as características desses ambientes? Primeiro, tem que ser um lugar de acolhida. Como alguém inicia a construção de um ambiente desses? A pessoa tem uma experiência profunda de sentir que amar o outro não a faz perder nada; ao contrário, faz com que ganhe.

O que impede a iniciativa de expandir o ser é o medo de perder. Perder o quê? Perder o tempo que significa perder a vida. A vida é o que nós todos queremos; vida, pois nascemos para viver uma vida cada vez mais plena. Se a pessoa acredita que aquilo que faz a leva a perder a vida, ela evita e foge da situação.

Nós temos que criar ambientes humanos. Esses ambientes começam pela acolhida da outra pessoa. Desse modo, a educação estará contribuindo para o aperfeiçoamento da sociedade tornando-a mais fraterna e solidária e, desse modo, mais humana, no sentido de fazer aflorar o que de bom existe em cada pessoa.

Referência Bibliográfica

- FRANKL, Viktor E. *O homem em busca de um sentido*. São Paulo: Lua de Papel, 2012, 160p.
- GIUSSANI, Luigi. *O senso religioso*. São Paulo: Companhia Ilimitada, 1988, p. 200.
- SILVA, Jair Militão da. *A Autonomia da escola pública: a re-humanização da escola*. 9.ed. Campinas, SP: Papirus, 2006, 136p.
- _____. “Perguntar-se sobre o sentido da vida: sim ou não?” In: *Notandum* (USP). São Paulo, Universidade de São Paulo, 2011, vol. 25, p. 45-50.
- _____. Sentido da vida em perspectiva interdisciplinar: uma pedagogia para descoberta do sentido da vida. In *Revista Internacional d’ Humanitats*. Espanha, volume XIV, n. 1, p. 35-40, semestre, 2011.

A professora devotada comum

Maria Inês Aubert³

Resumo: Com base na expressão “mãe devotada comum” utilizada por Donald W. Winnicott, pediatra e psicanalista britânico, o presente artigo busca apresentar a “professora devotada comum”, utilizando da explicação de três pilares: o seu caráter, o ofício de ser ela mesma e o sentido próprio de ser professora. Os pilares se fundamentam em Meishu-Sama, em Winnicott e em Paulo Freire.

Palavras-chave: Devotada, professora, aluno, aprendizagem

Abstract: Based on the expression “ordinary devoted mother” used by Donald W. Winnicott, british pediatrician and psychoanalyst, the purpose of the current article is to present the “ordinary devoted teacher” making use of the explanation of the three pillars: its character, the job (exercise) of being herself and the meaning of being a teacher; the pillars are based on Meishu-Sama, on Winnicott and on Paulo Freire.

Key-words: Devoted, teacher, pupil, learning

... é o ser humano que, pela acumulação de experiências assimiladas de modo nebuloso, pode adquirir sabedoria. A única coisa que o intelecto pode fazer é falar sobre a sabedoria. (WINNICOTT, 1999, p.46.)

Os três pilares na formação de professores

Com base nas ideias de Meishu-Sama⁴, Winnicott⁵ e Paulo Freire⁶, este trabalho tem como objetivo apontar características especiais da formação de professores, tomando como base três pilares: o seu caráter; o ofício de serem eles mesmos, em uma

³ Mestra e Doutora em Psicologia Clínica pela PUC-SP, pesquisadora do Laboratório de Psicologia e Religião da USP-SP, docente da Faculdade Messiânica <mariaines_aubert@yahoo.com.br.>

⁴ Meishu-Sama, nascido Mokiti Okada (1882-1955), cientista religioso nascido no Japão, Fundador da Igreja Messiânica Mundial, apresenta textos que abrangem as mais diversas áreas, como Religião, Educação, Filosofia, Artes, entre outras.

⁵ Donald Woods Winnicott (1896-1971), pediatra e psicanalista inglês pertencente ao *Middle Group* ou Grupo Independente, pela sua forma de pensar e escrever a Psicanálise, inaugura um novo paradigma com uma fundamentação teórica e uma técnica, estabelecidas a partir de suas observações clínicas e de sua prática clínica, as quais atualmente servem de base para muitos trabalhos em Psicologia, Educação e Psicanálise.

⁶ Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), educador (formado em Direito); Patrono da Educação Brasileira (lei 12.612, de 13/04/2012).

atitude de “devoção”, e o sentido próprio de serem professores. Esses aspectos também podem ser vistos como inerentes a cada um, mas se encontram, em muitos casos, adormecidos e necessitam ser despertados. O título foi composto a partir da expressão “mãe devotada comum”, que faz parte da terminologia winnicottiana. A reunião, neste trabalho, das ideias de autores de diferentes áreas, mostra a necessária amplitude da formação de um educador.

O primeiro pilar é dado por Meishu-Sama, que afirma:

Principalmente os educadores, se soubessem que seu caráter se reflete sobre os alunos através dos elos espirituais, deveriam tornar-se pessoas dignas de exercerem essa profissão, procurando constantemente aperfeiçoar o próprio espírito (MEISHU-SAMA, s.d., p. 111.)

Meishu-Sama está salientando que é a postura dos professores na sala de aula o que, mais do que qualquer conteúdo de uma aula, exerce influência sobre os alunos. Devido a isso, pode-se afirmar que o professor deve, ele próprio, estar em constante aprendizagem, ensinando e aprendendo, para que, através de sua ligação com os alunos, estes possam também estar em um constante movimento de aprendizagem. Essa ligação se deve, de acordo com Meishu-Sama, à existência de elos espirituais que ligam educador-educando. Além disso, como é pela palavra escrita ou falada que o professor se comunica com seus alunos, é preciso que ela seja uma “palavra boa”, um bom “kototama”. Sobre o “kototama”, ou espírito das palavras, Meishu-Sama afirma:

A palavra, naturalmente, é constituída e emitida pela ação da voz, da língua, dos lábios e do maxilar inferior, mas a origem dessa emissão, não resta dúvida, é o pensamento, que se manifesta em forma de palavras. O pensamento é a manifestação da vontade. Suponhamos que surja no homem alguma vontade. Para manifestá-la através de palavras, o pensamento entra em ação. Naturalmente, na ação do pensamento ocorre o discernimento do correto e do incorreto, do bem e do mal, do sucesso e do insucesso etc. O conjunto disso é a inteligência, e sua manifestação é o espírito da palavra; a materialização do espírito da palavra é a ação. Baseados nesse princípio, não estaremos equivocados se dissermos que existem três níveis: pensamento, espírito da palavra e ação. Assim, o pensamento está ligado ao Mundo Espiritual; o espírito da palavra, ao Mundo do Espírito da Palavra; a ação, ao Mundo Material. Isto é, o espírito da palavra fica entre o oculto e o manifesto. Pode-se dizer que ele é mediador entre o pensamento e a ação. Através disso, poderão compreender quão importante é o seu papel. (FMO, Coletânea Alicerce do Paraíso, vol. 4, p. 53-54.)

De acordo com essas colocações, o pensamento do professor se materializa na palavra e esta se materializa na ação. Então o que dá força ao que é ensinado é a trilogia

pensamento-palavra-ação, colocada em consonância com a ligação professor-aluno. Isso significa que o conteúdo de uma aula ganhará força à medida que o professor tomar consciência de que uma boa palavra, que transmita os conhecimentos necessários ao desenvolvimento dos alunos, além de refletir o seu caráter, refletirá também a sua ligação com eles.

No entanto, para que tudo isso ocorra, o professor necessita “ser ele mesmo”, bem como “ser e deixar ser”, de uma forma simples e natural, mas com “devoção”, de acordo com a terminologia winnicottiana.

Assim, para estabelecer o **segundo pilar**, utilizo as considerações de Winnicott, o qual, ao estudar a relação mãe-bebê, utilizou as palavras “devoção” e “devotada⁷ comum”, para designar um estado especial. Em 1949, ele escreve:

A palavra “devoção”, se despida de seu sentimentalismo, pode ser usada para descrever o fator principal sem o qual a mãe não pode dar a sua contribuição, a adaptação sensível e ativa às necessidades de sua criança – necessidades que no início são absolutas. (WINNICOTT, 2000, p. 306.)

O autor confirma essa consideração em 1956:

Deixei essa ideia implícita no termo “devotada” na expressão “a mãe devotada comum”... Somente no caso de a mãe estar sensível do modo como descrevi, poderá ela sentir-se no lugar do bebê, e assim corresponder às suas necessidades. (WINNICOTT, 2000, p. 403.)

Além da palavra “comum”, Winnicott utiliza o termo “simples”, para explicar que, embora a maturação e a evolução do *self* são processos grandiosos e importantes em termos de constituição do ser humano, ainda assim permanece a ideia de que tudo deve ser conduzido de modo bem simples, conforme observa o psicanalista inglês:

De minha parte, dou-me por satisfeito em usar o verbo *segurar*⁸ e ampliar o seu significado para que possa abranger tudo aquilo que, nesta ocasião, uma mãe é e faz. [...] É nesse ponto que ela não pode aprender nada nos livros. [...] nesse momento em que sente se o bebê precisa ser tomado nos braços ou colocado sobre uma superfície qualquer, se deixado a sós ou mudado de posição, ou em que sabe que o **essencial**

⁷ As palavras “devotada” ou “devoção”, usualmente usadas na linguagem religiosa, foram empregadas por Winnicott em diversos registros. No livro *Da Pediatria à Psicanálise*, aparecem em “Memórias do nascimento, traumas do nascimento e ansiedade” (1949) (p. 254-276); “Psicose e cuidados maternos” (1952) (p. 306); “Preocupação Materna Primária” (1956) (p. 401); no livro *Ambiente e Processos de Maturação*, em “Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo” (1963) (p. 81).

⁸ Tem-se usado, habitualmente, o verbo em inglês, *holding*, em vez da tradução “segurar”.

constitui a mais simples de todas as experiências⁹, a que se baseia no contato sem atividade e que cria as condições necessárias para que se manifeste o sentimento de unidade entre duas pessoas, que de fato são duas, e não apenas uma. (WINNICOTT, 1996, p. 4-5.)

Dizer que *o essencial constitui a mais simples de todas as experiências*, e que a experiência baseada no *contato sem atividade* possibilita o sentimento de unidade entre duas pessoas, são falas que apontam para ser e deixar ser:

Ser e deixar ser marcam um encontro do bebê e sua mãe; o bebê “criando” os objetos que lhe são necessários para que possa desenvolver suas características singulares, na experiência intersubjetiva com sua mãe, a mãe devotada comum. (AUBERT, 2003, p. 25.)

Gilberto Safra, professor da Universidade de São Paulo (USP-SP), estudioso de Winnicott, confirma o uso dessa terminologia. Diz Safra:

É o estado devotado da mãe frente ao seu bebê que possibilita este acontecimento. Neste estado psíquico, a mãe olha o seu bebê como ser, como a pessoa que ele é e será ao longo do tempo. Observa-se que ela se organiza segundo as características de sua criança, principalmente, através de sua adaptação ao ritmo biológico do bebê. O gesto do bebê nasce de suas tensões instintivas e cria a mãe que ele necessita encontrar. Este primeiro momento do encontro do bebê com sua mãe devotada comum inscreve na vida psíquica da criança uma experiência estética de encanto, surgindo a vivência de ilusão. A mãe se fez à imagem e semelhança de seu bebê. (SAFRA, 1998, p. 5.)

Isso significa que, nos primórdios,

É, a partir do vínculo constante com essa mãe ‘devotada comum’ confiantemente presente, que se pode estabelecer a confiança e a capacidade de crer. A criança que conhece esse tipo de proteção e essa segurança no período inicial do desenvolvimento está apta a reter tais experiências para desenvolver a crença em si mesma, mesmo diante de um momento ou fase de insegurança na vida, mesmo em outros espaços pouco conhecidos, ou ainda em espaços ampliados. (AUBERT, 2003, p. 27.)

No entanto, embora colocada de forma clara, essa prática não é tão fácil, pois, para que ocorra o estado de “devoção” (caracterizada como atenção e sensibilidade às necessidades da criança com posterior desenvolvimento da confiança), é necessário que, antes, a pessoa possa dar conta de seu próprio ser. É por isso que Winnicott afirma, no livro *Tudo começa em casa*: “Meu ofício consiste em ser eu mesmo” (1999, p. 42). Essa afirmação aponta para o fato de que só a partir do ser vem o fazer, não sendo possível

⁹ Grifo nosso.

haver o fazer antes do ser, ou seja, : “E então, eu volto à máxima: Ser, antes de Fazer. O Ser tem que se desenvolver antes do Fazer” (WINNICOTT, 1999, p. 26).

Dessa forma, o professor deve estar atento ao desenvolvimento de seu próprio ser; ele precisa se capacitar para viver sua vida de uma maneira criativa, de modo a poder olhar com “devoção” para aqueles com quem vai repartir o que sabe, podendo, assim, desenvolver mais a sabedoria do que o intelecto.

Condizente com as afirmações de Winnicott, coloco como **terceiro pilar**, o sentido próprio de “ser professora”, tomando como base as considerações apontadas por Paulo Freire no livro *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar*, onde ele, inicialmente, aponta características do ensinante:

Minha intenção neste texto é mostrar que a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. (FREIRE, 1993, p. 9-10.)

A partir dessas características, o autor salienta o aspecto “tarefa de ensinar”, dizendo que ela é “uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica...” (FREIRE, 1993, p. 10), quesito que só quem é professora mesmo, e não tia, sabe lidar. Além disso, de acordo com Freire:

O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a ‘paixão de conhecer’, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da *ousadia* de quem se quer fazer *professora*, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos... (FREIRE, 1993, p. 11.)

Prosseguindo em sua linha de raciocínio, o autor aponta que, para além da “paixão de conhecer”, há outro aspecto que caracteriza o “ser professora” e “não tia”: o aprendizado do ensinante. Diz Freire:

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas, que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um *burocrata da mente*, mas reconstruindo os caminhos da sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às *adivinhações* dos alunos, a sua ingenuidade

e a sua criticidade — o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. (FREIRE, 1993, p. 27, grifos do autor.)

Considerações finais

Penso que, o que os autores escolhidos para este trabalho, Meishu-Sama, Winnicott e Freire estão dizendo, ou melhor, estão fazendo, é destacar características essenciais do ser humano que, ao se dispor a educar, propõe-se a desvendar com o aprendiz um mundo novo onde cada um possa realmente se sentir “sendo”, mundo onde o caráter tenha valor e onde a criatividade possa estar presente para que o conhecimento seja gerador de sabedoria. Quão distante essas preposições parecem estar do que vemos no dia a dia! No entanto, o que os autores escreveram há décadas é tão real!

Ensinar e aprender, eis a questão que devemos tomar como referência nesse caminho que conduz ao aprimoramento diário! É preciso que cada professor/educador/ensinante ouça o que ele próprio diz nos momentos de suas aulas, de suas palestras, ciente de que a obra (sua fala) deve sempre ser maior do que o autor. Em sendo assim, cada um aprende com o que fala e com o que o outro fala. Eis um mundo totalmente conectado!

Concluo com uma frase que recebi pela internet, a qual dizia: “No Japão, o único profissional que não precisa se curvar diante do Imperador é o Professor, pois segundo os japoneses, em uma terra em que não há professores, não pode haver imperadores”.

Referências bibliográficas

- AUBERT, M. I. *A Religiosidade Humana: Velamento e Desvelamento – uma visão a partir da Clínica Winnicottiana*. 2003, 196p. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.
- FREIRE, P. *Professora sim tia não – cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d’água, 1993.
- SAFRA, G. Curso *O Sagrado, Clínica Winnicottiana, Clínica Psicanalítica e LET* (Laboratório de Estudos da Transicionalidade). 1998, São Paulo. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de -São Paulo, 1998.
- SEKAI KYUSSEI KYO. Ensinamentos de Meishu-Sama- Religião, Milagre e o Mundo Espiritual. *Coletânea Alicerce do Paraíso*. FMO: São Paulo, vol. 2, s.d.
- WINNICOTT, D. W *Os Bebês e suas Mães*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. *Da Pediatria à Psicanálise*. São Paulo: Imago, 2000, p. 455.
- _____. *Tudo começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Assistência espiritual escolar: um projeto em construção

Eliete Maria Silva Cardozo¹⁰

Vera Lúcia da Silva¹¹

Resumo: Nos dias atuais os problemas de comportamento e de aprendizagem no contexto escolar constituem preocupações. Observa-se que o desenvolvimento da dimensão espiritual pode contribuir para alcançarmos os objetivos da legislação e dos documentos oficiais. A Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos (2005), considera *a identidade da pessoa portadora das dimensões biológicas, psicológicas, sociais, culturais e espirituais* (p.5). A Assistência Espiritual Escolar Messiânica é uma ação direcionada para a prática da espiritualidade, estabelecendo as condições ideais para uma sociedade saudável, e está de acordo com o que Cordeiro (2008) considera como *Capelania Escolar: o acolhimento, o suporte emocional e espiritual, a solidariedade e o companheirismo*. Os objetivos do projeto estão direcionados a proporcionar meios e oportunidades para que os frequentadores do contexto escolar exerçam a espiritualidade, independente do credo religioso que professem. O desenvolvimento do projeto acontecerá por meio das práticas: horta caseira, oração silenciosa, vivência de arranjos florais e escuta.

Palavras-chave: Escola, Assistência Espiritual, Igreja Messiânica

Abstract: Nowadays the problems of behavior and learning in the school context are concerns . It is observed that the development of the spiritual dimension can contribute to achieving the objectives of the legislation and official documents . The Universal Declaration on Bioethics and Human Rights (2005) , considers the identity of the person with the biological, psychological , social , cultural and spiritual (p.5) . The Spiritual Care Messianic School is an action directed to practical spirituality , establishing ideal conditions for a healthy society and conforms to what Lamb (2008) considers Chaplaincy School : welcoming , spiritual and emotional support , solidarity and companionship . The project objectives are targeted to provide resources and opportunities for patrons of the school context engaged spirituality , regardless of religious belief that professes . The project development will take place through the practices : home garden , silent prayer , living floral arrangements and listening.

Key-words: School, spiritual assistance, Messianic Church

Introdução

Nos dias atuais os problemas de aprendizagem e de comportamento dos alunos que frequentam as escolas brasileiras constituem uma das principais fontes de

¹⁰ Doutora em Educação Física – Universidade Gama Filho, Coordenadora dos cursos de Pós-Graduação Educação Física Escolar e Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior da Educação a Distância - Universidade Estácio de Sá. <eliet@terra.com.br>

¹¹ Especialista em Administração Hospitalar, Medicina do Trabalho e Medicina Psicossomática. <vlucia567@yahoo.com.br>

inquietação para professores, pais, psicólogos e, de forma geral, para todos aqueles que se interessam pelo contexto educacional.

As dificuldades relacionadas à alfabetização têm sido debatidas em todo o Brasil e esse fato pode ser constatado a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), ao identificar que:

A taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais caiu de 9,7% em 2009 para 8,6% em 2011, totalizando 12,9 milhões de brasileiros. A maior proporção ainda é verificada na Região Nordeste: 16,9%. Ainda de acordo com a PNAD 2011, 96,1% dos analfabetos do país têm 25 anos ou mais. Mais da metade deles se concentram na faixa acima de 50 anos (IBGE, 2011).

As escolas criam formas de atender a essa justa demanda, , dentre as quais merece citação o “Projeto Nenhuma Criança a Menos” realizado pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (SME, 2013) desenvolvido com a finalidade de acompanhar os alunos e as escolas que obtiveram as piores notas da *Prova Rio*. Além disso, problemas referentes ao comportamento dos alunos até bem pouco tempo concerniam à falta de atenção em relação às aulas ministradas. No entanto, assumiram outra dimensão no momento em que começaram a surgir brigas entre eles, expandindo-se em um nível que os alunos, atualmente, têm agredido verbal e fisicamente os próprios professores e os diretores das instituições educacionais. Por extensão, em menor proporção, assinalam-se casos de professores que agrediram seus alunos, demonstrando desequilíbrio pontual. Essas informações têm aparecido com frequência nos noticiários.

Uma pesquisa encomendada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) aponta que 44% dos professores entrevistados já sofreram algum tipo de violência em suas escolas. A mais comum é a agressão verbal, relatada por 39% da categoria. O assédio moral chega a 10%, enquanto os casos de agressão física atingiram 5% da categoria. (JORNAL DO BRASIL, 12 mai. 2013.)

Sabe-se que as propostas pedagógicas do século XXI são unânimes em propor a educação a partir de uma visão mais humana, em que se destaca: por parte do aluno, interagir e produzir cultura no meio em que se encontra; adquirir conhecimentos e habilidades para a formação de atitudes e valores; fortalecer os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social; compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as artes e os valores em que se fundamenta a sociedade; aprimorar-se como pessoa humana e garantir a preparação básica para o trabalho e para a cidadania.

Nesse sentido, vale fazer uma breve passagem pela legislação em vigor e documentos oficiais, direcionada aos aspectos norteadores do lado mais humano da educação nos três segmentos da Educação Básica. Para o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1994) a criança, nessa perspectiva, é compreendida como um sujeito social e histórico, inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura, profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas com a qual também contribui. Percebe-se, nessa passagem, a necessidade de ser oferecidos à criança valores que conduzam à construção de uma sociedade saudável¹².

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) afirma que o Ensino Fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão e ressalta, no seu Art. 32, a importância do fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. Esses pontos indicam direções fundamentais para minimizarmos grande parte dos problemas sociais enfrentados nos dias atuais.

O mesmo documento, no Art. 21, confere caráter de norma legal à condição do Ensino Médio como parte da Educação Básica. Isso significa dizer que este passa a integrar a etapa do processo educacional considerada pela nação como fundamental ao exercício da cidadania, base não só para o acesso às atividades produtivas e prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação, bem como para o desenvolvimento pessoal, referido à sua interação com a sociedade e sua plena inserção nela.

O Ensino Médio, portanto, compreende a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento, participante do mundo e, sem dúvida, agente de um mundo melhor.

A partir desse cenário, observa-se que o desenvolvimento da dimensão espiritual no contexto escolar pode contribuir para o alcance dos objetivos da legislação e dos documentos oficiais. A Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos, por sua vez, confirma essa necessidade quando considera “a identidade da pessoa portadora das dimensões biológicas, psicológicas, sociais, culturais e espirituais” (UNESCO, 2005, p. 5).

¹² A sociedade saudável é entendida como uma sociedade mais humana e pacífica, distante das situações relacionadas à pobreza, à doença e ao conflito.

Assim, levanta-se a seguinte questão: A Assistência Espiritual Messiânica pode desenvolver a dimensão espiritual daqueles que frequentam o contexto escolar? Para responder a questão, tem-se como objetivo praticar a Assistência Espiritual Messiânica a fim de verificar as mudanças ocorridas por meio da prática da Agricultura/Alimentação Natural, do Belo e, nos casos especiais, a ocorrência da prática de oração silenciosa (Johrei). Acredita-se que essas práticas possam gerar o que Cordeiro (2008) considera como Capelania Escolar: o acolhimento, o suporte emocional e espiritual, a solidariedade e o companheirismo.

Fundamentação teórica

Assistência Espiritual

A Capelania é uma das possibilidades de ação que uma religião tem ao inserir-se no espaço público. Somada às ações de expansão, ação social e apoio religioso (assistência religiosa), possibilita à religião prestar uma contribuição na transformação e melhoria da sociedade, na interação com as instituições que atendem a população. Dessa forma, a Capelania é uma das ações que inserem a religião junto à população e a tornam conhecida (SILVA, 2013).

A Capelania é uma ação de cunho inter-religioso, que oferece apoio espiritual a todas as pessoas, a partir de convênios estabelecidos entre as instituições. Por isso, é de extrema importância que a Capelania trabalhe com a noção de espiritualidade e não com a noção de religião¹³. A espiritualidade pode ser definida como uma propensão humana a buscar significado para vida por meio de conceitos que transcendem a matéria, o mundo sensível e não apenas científicos ou político-sociais. Assim, a espiritualidade procura alcançar uma conexão com algo maior que si próprio e independe da participação religiosa formal e institucional.

Dessa forma, nota-se que cresce o número de assistentes espirituais (capelães) nas escolas brasileiras, cuja missão é oferecer apoio espiritual, emocional e social aos alunos, seus cuidadores (familiares) e profissionais da educação.

Para Miller, a espiritualidade pode ser definida como:

¹³ A partir do entendimento de que a Capelania trabalha com a noção de espiritualidade e não com a noção de religião, adota-se para o presente estudo o termo Assistência Espiritual Escolar.

[...] uma dimensão da pessoa humana que traduz, segundo diversas religiões e confissões religiosas, o modo de viver característico de um crente que busca alcançar a plenitude da sua relação com o transcendental. Cada uma das referidas religiões comporta uma dimensão específica a esta descrição geral, mas, em todos os casos, se pode dizer que a “espiritualidade” traduz uma dimensão do homem, enquanto é visto com o ser naturalmente religioso, que constitui, de modo temático ou implícito, a sua mais profunda essência e aspiração. (MILLER, 1999, p. 129.)

No concernente à interface entre religião e espiritualidade, cabe salientar a importância do diálogo inter-religioso.

Segundo Vasconcelos (2006), o diálogo inter-religioso acontece a partir de duas atitudes teóricas. Enquanto a primeira trata de investir no fortalecimento de uma cordialidade espiritual que busca a compreensão dos elementos comuns entre os vários caminhos, a segunda valoriza o debate crítico entre as diferentes posições. Esse debate implica a busca do reconhecimento das diferenças entre as religiões. Por um lado, é importante não fazer julgamentos, aprender com outros credos diferentes caminhos que possam fortalecer a postura de cordialidade de um com outro, em que se propõe compreender os elementos em comum entre esses caminhos. Por outro lado, convém estabelecer um debate crítico, no sentido de construir um espaço inter-religioso em que as religiões desenvolvam atitudes que levem à amorosidade, à sensibilidade, à compaixão e à responsabilidade social.

A Assistência Espiritual Escolar Messiânica

A Capelania Escolar Messiânica consiste em uma ação direcionada à elevação da espiritualidade daqueles que frequentam o contexto escolar (os alunos, os docentes, os funcionários e os familiares dos primeiros), buscando estabelecer as condições ideais para uma sociedade saudável. O assistente espiritual escolar messiânico é o representante de Meishu-Sama, mestre da Igreja Messiânica, e, portanto, tem como objetivo desenvolver as práticas básicas preconizadas por aquele. Sob essa premissa, depende-se a consideração de Cordeiro (2008) referente à Capelania Escolar, conforme mencionado anteriormente: o acolhimento, o suporte emocional e espiritual, a solidariedade e o companheirismo.

Os princípios messiânicos que fundamentam a Assistência Espiritual Escolar

O desenvolvimento da dimensão espiritual no contexto escolar pode contribuir para a efetivação de uma sociedade saudável. Tendo isso em vista, o estudo que acontece no dia a dia da escola precisa estar direcionado para a sua utilidade na sociedade, acompanhando o progresso cultural. De acordo com Meishu-Sama (2008), a base da edificação do estudo precisa de uma nova construção, criando coisas novas e isso significa ajustar os passos ao contínuo progresso cultural.

Assim, a sociedade contemporânea precisa edificar as suas bases para atingir os interesses, desejos e necessidades de uma sociedade saudável, também a partir da dimensão espiritual, que, na abordagem messiânica, abrange as três práticas básicas de Meishu-Sama¹⁴: Johrei, Agricultura/Alimentação Natural e o Belo sob suas diversas formas.

O Johrei é um método de canalização da infinita energia vital do universo para o aperfeiçoamento espiritual e físico do ser humano, pois restaura sua condição original de verdadeira saúde, prosperidade, paz e nobreza de sentimentos. Por sua vez, a Agricultura Natural produz alimentos ricos na manifestação da força do solo, e Meishu-Sama (2008) afirma que:

O princípio básico da Agricultura Natural consiste em fazer manifestar a força do solo. Até agora o homem desconhecia a verdadeira natureza do solo, ou melhor, não lhe era dado conhecê-la. Tal desconhecimento levou-o a adotar o uso de adubos e acabou por colocá-lo numa situação de total dependência em relação a eles, tornando essa prática uma espécie de superstição [...].

Não usando absolutamente nada daquilo a que se dá o nome de adubo, seja de origem animal ou químico, pois é um cultivo que utiliza apenas compostos naturais, o método é, realmente, o que seu nome diz: Agricultura Natural. As folhas e capins secos formam-se naturalmente, ao passo que os adubos químicos e mesmo o estrume de cavalo ou galinha, assim como os resíduos de peixe, carvão de madeira, etc., não caem do céu, nem brotam da terra: são transportados pelo homem. Portanto, não é preciso dizer que são antinaturais. (MEISHU-SAMA, 2010, v. 5, p. 20.)

Tendo absoluto respeito pela natureza e, principalmente, pelo solo, este se fortalece espontaneamente ao produzir alimentos com energia vital, promove a verdadeira saúde e contribui para a elevação espiritual. Como consequência, destaca-se

¹⁴ Meishu-Sama (1882-1955) tem o nome civil de Mokiti Okada e é reverenciado como Senhor da Luz pelos fiéis messiânicos. Alcançou o seu alto grau de iluminação aos 45 anos, quando começou a receber as primeiras Revelações Divinas. Em 1935, instituiu a Igreja Messiânica Mundial. Inicialmente, divulgou de forma velada o Johrei e, posteriormente, o seu empenho foi direcionado para a construção dos Protótipos do Paraíso em Hakone e Atami, divulgando os preceitos da Agricultura Natural, do Belo e elaborando textos e artigos que embasariam toda a sua doutrina e filosofia.

o desenvolvimento do respeito pela natureza que acaba por refletir nos demais setores de convívio social.

Finalmente, o Belo encontra-se intimamente relacionado à beleza dos sentimentos, palavras e atitudes do homem, os quais devem ser belos para causar uma boa impressão às demais pessoas, tanto no cuidado com a aparência física quanto na limpeza dos ambientes e dos utensílios que fazem parte de seu cotidiano.

É possível perceber que, de acordo com Meishu-Sama (2008), esses cuidados podem contribuir para a diminuição de acontecimentos desagradáveis no contexto social, ponto fundamental para a redução dos conflitos que ocorrem no espaço escolar. Sobre este aspecto, o autor esclarece:

Da expansão do belo individual nasceria o belo social, isto é, as relações pessoais se tomariam belas, assim como também as casas, as ruas, os meios de transporte e as praças públicas. Em grande escala, como é natural que a limpeza acompanhe o Belo, a política, a educação e as relações econômicas também se tomariam belas e limpas, da mesma forma que as relações diplomáticas entre os países. (MEISHU-SAMA, 2010, v. 5, p. 50.)

E ainda acrescenta:

Inegavelmente, nos primórdios da sua história, a humanidade possuía muitas características animais, mas não há dúvida de que, após a era selvagem, ela veio progredindo gradativamente, construindo-se, pouco a pouco, a civilização ideal. Neste sentido, o progresso da civilização consiste na eliminação do caráter animal do homem. Alcançar esse nível é alcançar a Verdadeira Civilização. Ainda hoje, porém, a maioria das pessoas está sujeita ao terror da guerra, prova de que persiste no homem uma grande parcela de características animais. Assim, cabe ao artista uma grande missão: ele é um dos encarregados da eliminação de tais características. (MEISHU-SAMA, 2010, v. 5, p. 59.)

Portanto, o Johrei, a Agricultura/Alimentação Natural e o Belo compreendem as práticas básicas que possibilitam a transformação da educação materialista em espiritualista, atendendo o ponto central da Assistência Espiritual Escolar Messiânica.

Os objetivos da Assistência Espiritual escolar Messiânica

A partir do exposto, pode-se elencar alguns itens como objetivos da Assistência Espiritual Escolar Messiânica:

- Praticar a Agricultura/Alimentação Natural e o Belo para o desenvolvimento da espiritualidade;
- Tornar-se responsável e útil à família, à escola, à sociedade e ao país;
- Usar responsabilmente as potencialidades, bem como enfrentar com saúde, paz e prosperidade os contratempos impostos pela vida;
- Cooperar na sedimentação de uma filosofia de educação espiritualista e praticá-la no cotidiano.

Desenvolvimento do projeto

A prática da agricultura/alimentação natural por meio da horta caseira

A prática da horta caseira tem como objetivo estimular a criação e execução de práticas sustentáveis, a partir do método da Agricultura Natural criado por Meishu-Sama para promover a elevação espiritual dos alunos, dos docentes e de outros funcionários que fazem parte do dia a dia da escola, como também de seus familiares, e, conseqüentemente, promovendo o equilíbrio entre as visões materialista e espiritualista.

Esse método de Agricultura Natural ensina sobre a importância da observação dos ciclos da natureza e sua aplicação nos ciclos da vida do homem, indicando ser esse o caminho para alcançar a saúde e a felicidade; caminho que a escola necessita para reestabelecer a sua harmonia. As etapas para a prática da horta caseira estão relacionadas ao preparo do solo e do vaso, o preparo dos canteiros, o plantio, o plantio direto, o preparo das mudas (em copinhos), as sementeiras em caixas e outros cuidados importantes. Os alimentos colhidos são utilizados na merenda das crianças, de acordo com os princípios da nutrição da escola, além de ser distribuídos entre os participantes do projeto.

A prática do Belo de diferentes formas

A prática do Belo será estabelecida por meio da vivência com a flor, do origami e das reflexões sobre temas básicos da filosofia messiânica.

A vivificação da flor trata de uma expressão do sentimento da pessoa que a pratica. Para que essa expressão se concretize plenamente, é importante a completa

integração entre alunos, docentes, outros funcionários, familiares, e o uso de plantas, vasos e demais materiais. A arte de vivificação floral corresponde ao fruto do trabalho conjunto do homem e da natureza, representado pela flor.

Criar e combinar formas de uma maneira nova não é arte. A verdadeira arte faz despertar as emoções mais íntimas e legítimas do ser humano. Por essa razão, o arranjo não existe apenas para a nossa satisfação. Sua prática deve fazer nascer nas outras pessoas sentimentos nobres, como o amor.

Na confecção de arranjos florais busca-se valorizar o formato original dos galhos e flores. Observa-se que o desenvolvimento das plantas acontece no sentido vertical, oblíquo, horizontal e pendente. Assim, ao compor uma vivificação floral o praticante deve executar essa ação como se estivesse pintando um quadro, para que a expressão de sentimentos nobres possa fluir naqueles que vivificam os arranjos florais e naqueles que os admiram. Percebe-se, nessa trajetória, que a expressão de sentimentos nobres é uma necessidade dos diferentes espaços sociais, inclusive do espaço escolar, e a vivência com a flor é capaz de promover a expressão desses sentimentos e o desenvolvimento da espiritualidade.

Dando continuidade às diferentes formas de desenvolvimento da prática do Belo, o origami é a arte tradicional e secular japonesa de dobrar uma peça de papel, criando representações de determinados seres ou objetos com suas dobras geométricas, sem cortá-la ou colá-la. Usa-se um pequeno número de dobras diferentes, que podem ser combinadas de diversas maneiras para a formação de desenhos simples até os complexos. Geralmente, parte-se de um pedaço de papel quadrado, cujas faces podem ser de cores ou estampas diferentes, prosseguindo-se sem cortar o papel.

Ao contrário da crença popular, o origami tradicional japonês, praticado desde o Período Edo (1603-1868), foi frequentemente menos rígido com essas convenções, permitindo até mesmo o corte do papel durante a criação do desenho, ou o uso de outras formas de papel que não a quadrada.

Nessa forma de desenvolvimento da prática do Belo, o origami será utilizado a partir da representação de algumas formas definidas previamente, embora também fique aberta à criatividade do grupo. Além disso, serão apresentadas reflexões concernentes aos temas básicos da filosofia messiânica que fazem parte Coleção Planeta Azul, pertencente à Fundação Mokiti Okada (FMO), as quais serão escolhidos a partir da análise da necessidade de cada grupo. Será sugerido o desafio de mudar, a sinceridade, a bondade e cortesia, a ordem, a harmonia, a limpeza e a compreensão da grande

natureza. A partir da interação com os grupos, as sugestões poderão ser mudadas ou mantidas, visto que isto dependerá do perfil identificado.

A prática do acolhimento, do suporte emocional, do suporte espiritual, da solidariedade e do companheirismo

Durante as práticas da horta caseira, da vivência com a flor, da elaboração de origamis e da reflexão a respeito dos temas básicos da filosofia messiânica, o Assistente Espiritual Messiânico estimulará – em consonância com as necessidades apresentadas, o acolhimento – o suporte emocional e espiritual, a solidariedade e o companheirismo. Cabe esclarecer, contudo, que todos esses temas serão abordados sem a intenção de converter os participantes para a prática da religião messiânica, mas procurando a elevação espiritual de cada um, independente do credo religioso.

Referência Bibliográfica

- BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL, MEC. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. MEC /SEF, Brasília, 1998.
- FUNDAÇÃO MOKITI OKADA - FMO. *A Cartilha da Horta em Casa e Vida Saudável*. Agricultura Natural. 2 ed. São Paulo: Ed. FMO, 2012.
- CORDEIRO, R. *O trabalho da Capelania no Sistema Batista Mineiro de Educação*. WORKSHOP. Belo Horizonte, MG, 11 de dezembro de 2008.
- CORDEIRO, R. *Os desafios da capelania escolar*. I CONGRESSO BRASILEIRO DE CAPELANIA, Campinas, 2008. (Palestra em Áudio).
- FMO. Fundação Mokiti Okada. Coleção Planeta Azul, São Paulo, 2009-2013.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2011*. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 13 mai. 2013.
- IMMB. Igreja Messiânica Mundial do Brasil: Plano de expansão. São Paulo: Divisão de Expansão, 2013.
- MAGALHÃES, V. *SP: 44% dos professores sofreram algum tipo de violência*. Jornal do Brasil, 12 de maio de 2013. Rio de Janeiro, Caderno País.
- MEISHU-SAMA. *Coletânea alicerce do paraíso*. São Paulo: Fundação Mokiti Okada, v. 1-5, 2010.
- MILLER, A. *Philosophy of language*. Second Editon. EUA, Ed. Routledge, 1999.
- NUNES, E. O. *Ações de capelania para a terceira idade: implicações para a capelania messiânica com a terceira idade*. Saberes em Ação, São Paulo, Ano 1, nº 1, 2013.
- RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Projeto nenhuma criança a menos*. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>. (Acesso em: 13 mai 2013.)
- UNESCO - COMISSÃO NACIONAL DA UNESCO,. *Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos*, Portugal, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146180por.pdf> (PLANO DE EXPANSÃO, 2013). (Acesso em: abr. 2013.)
- VASCONCELOS, E. M. *A espiritualidade no trabalho em saúde*. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

Programa Jovem Aprendiz e Faculdade Messiânica: contribuições no campo da prática da espiritualidade¹⁵

Andréa Gomes Santiago Tomita¹⁶

Cláudia Estevam Lara Coelho¹⁷

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma experiência de prática da espiritualidade atrelada à formação profissional e pessoal de jovens participantes do Programa Jovem Aprendiz do IBFC (Instituto Brasileiro de Formação e Capacitação), embasada na Lei do Aprendiz nº 10.097/2000. Além disso, discute a importância da criação de espaços que possibilitem múltiplas experiências aos jovens e promovam a interação entre espiritualidade e educação de jovens, visando à formação integral do ser humano.

Palavras chave: espiritualidade, educação, adolescência, parceria

Abstract: This article presents the results of an experience that involves spirituality and its relations to the professional and personal development of young people participating in the Youth Apprentice Program IBFC (Brazilian Institute of Education and Training), based on Law No. 10.097/2000 Apprentice. Further, it discusses the importance of creating spaces that allow multiple possibilities to young people and promote the interaction between spirituality and education of young people for the integral formation of the human being.

Keywords: spirituality, education, adolescence, partnership.

Contextualização da parceria: IBFC e Faculdade Messiânica

[...] a espiritualidade é uma característica única e individual que pode ou não incluir a crença em um “deus”, sendo responsável pela ligação do “eu” com o universo e com os outros. Dela faz parte a necessidade de busca do bem-estar e crescimento, além da percepção do significado do mundo e daquilo que realmente valeria à pena. (SULLIVAN *apud* SANCHEZ, 2004, p.50.)

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma parceria que valoriza a criação de espaços que propiciam múltiplas experiências a jovens, independentemente

¹⁵ O presente texto é fruto de reflexões do trabalho de conclusão de curso em Teologia e Práticas da Espiritualidade, desenvolvido por Cláudia Estevam Lara Coelho sob orientação de Andrea S. Tomita.

¹⁶ Doutora em Ciências da Religião pela PUC e coordenadora acadêmica da Faculdade Messiânica <atomita@fmo.org.br>.

¹⁷ Graduada em Psicologia pela FMU e especialista em Teologia e Prática da Espiritualidade pela Faculdade Messiânica <claudialara00@hotmail.com>.

de classe socioeconômica, etnia ou religião. Ressalta-se que o foco de atenção foi à interação entre espiritualidade e educação profissional de jovens, visando à sua formação integral como verdadeiros seres humanos.

A seguir, contextualizam-se as partes envolvidas nesta parceria: O Programa Jovem Aprendiz e a Faculdade Messiânica.

O Programa “Jovem Aprendiz” foi iniciado pelo Instituto Brasileiro de Formação e Capacitação (IBFC) com a finalidade de contribuir para a formação profissional e pessoal de jovens.

O IBFC surgiu da iniciativa de empresários e executivos interessados em dividir suas experiências e conquistas com jovens na faixa etária de 15 a 17 anos. Sua missão é desenvolver projetos voltados à criança e ao adolescente na área de educação, tendo apoio de entidades particulares, órgãos públicos e organizações não-governamentais (ONGs).

O primeiro programa implantado pelo IBFC foi o “Jovem Aprendiz”, por meio do qual jovens entre 14 e 17 anos são capacitados para executar atribuições técnicas necessárias às exigências do mercado de trabalho, com postura diferenciada. O Programa Jovem Aprendiz (PJA) é regido conforme a Lei do Aprendiz, que visa à transformação social de jovens:

A Lei do Aprendiz (nº 10.097/2000) abre esta oportunidade ao permitir a formação técnico-profissional de pessoa de 14 a 18 anos incompletos. Ela determina que todas as empresas de médio e grande porte disponibilizem de 5% a 15% de vagas para aprendizes, proporcionalmente ao número de trabalhadores do estabelecimento nas funções que exijam nível básico.¹⁸

A espinha dorsal do PJA é acreditar que a educação, a cultura, o esporte, o lazer, além da convivência familiar, são alguns dos ingredientes indispensáveis para a formação de pessoas bem-sucedidas, éticas e responsáveis. Para isso, são transmitidos conhecimentos sociais, técnicos, culturais e científicos por meio de cursos, palestras e seminários, dentre outros. Ao final do curso, com duração de um semestre, parceiros empresários do IBFC dão oportunidade de trabalho aos jovens participantes.

Segundo o diretor da Empresa de Seleção Pública e Privada, administrador, empresário e também presidente do IBFC, a ideia do PJA e a motivação para sua implantação estão relacionadas à sua própria experiência profissional:

¹⁸ Disponível em: <<http://www.ibfc.org.br/programa.asp>>. (Acesso em: 10 ago. 2012.)

Depois de passar por uma fase de muita dificuldade como empresário e conseguir superá-la com muita dedicação, iniciei uma nova fase de crescimento. Durante os encontros que tinha com amigos, também empresários e executivos de multinacionais, sempre comentávamos o quanto éramos privilegiados e que precisávamos fazer algo para retribuir. Com a convicção de que precisava me tornar ainda mais útil à sociedade, devolvendo a ela parte do que tive a permissão de receber, decidi realizar e financiar um projeto social. Compartilhei meu sonho com a Diretora da minha empresa que se incorporou a ideia e ficou responsável por descrever e formalizar o projeto, tendo a formação do jovem como objetivo principal. Convidamos um grupo de empresários e executivos para dividirem suas experiências e conquistas com a sociedade, praticando responsabilidade social, para assim formar a estrutura do Instituto.¹⁹

Ainda segundo o presidente do IBFC, o processo de divulgação da ideia do então projeto, foi iniciado junto a outros empresários por meio da busca de parcerias:

A principal parceria que precisávamos era de empresários que acreditassem no projeto e colocassem os nossos jovens em suas empresas, dando a eles a oportunidade de iniciar sua carreira profissional para colocarem em prática todo o aprendizado que tiveram no IBFC. Desta forma designamos algumas pessoas que passaram a visitar as empresas e apresentar o projeto. Tivemos uma ótima aceitação e de forma natural começamos a inserir os jovens no mercado de trabalho. Temos também outros tipos de parceria como a de empresas que ajudam o custeio da alimentação e passagem de ônibus dos jovens.²⁰

Dentre várias parcerias estabelecidas pelo IBFC está a Faculdade Messiânica, cuja missão é formar cidadãos que façam da verdade sua razão de viver, concebendo a espiritualidade como componente de promoção de saúde física, mental e emocional.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), “saúde é um estado dinâmico de bem-estar físico, mental, social e espiritual e, não meramente a ausência de doenças ou enfermidades” (FLECK, 2000, p.34), o que comprova a necessidade desse olhar diferencial para a espiritualidade como instrumento de aprimoramento pessoal e autoconhecimento. O ponto inicial da parceria com a Faculdade Messiânica foi o PJA voltado aos jovens residentes no município de Taboão da Serra.

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Faculdade Messiânica, consta que uma de suas ações é “estabelecer convênios de cooperação acadêmico-científica com instituições universitárias, nacionais e estrangeiras, priorizando e mantendo aqueles que apresentam resultados efetivos.” (PDI, vigência 2011-2015, p.5). Segundo o PDI, a Faculdade Messiânica deverá difundir e fixar sua marca institucional

¹⁹ Entrevista concedida pelo presidente do IBFC em 18 de março de 2013 por meio de correio eletrônico (e-mail).

²⁰ Entrevista concedida pelo presidente do IBFC em 18 de março de 2013, por meio de correio eletrônico (e-mail).

por intermédio da adesão a projetos que busquem eliminar desigualdades étnicas, religiosas, de gênero e outras, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização.

À época em que o trabalho ora relatado foi realizado – durante o 1º semestre de 2012 –, a Faculdade Messiânica já tinha um curso de graduação em Teologia reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC), com duração de três anos²¹. A proposta de parceria com a Faculdade Messiânica foi complementar ao processo de ensino técnico ministrado pelo IBFC, com aulas sobre espiritualidade e colaborando na capacitação social dos jovens por meio de atividades prático-teóricas, uma vez por semana, durante o período de realização do curso técnico. Objetivou-se ainda qualificar aqueles jovens para um convívio social mais agradável e produtivo.

À época da parceria, o IBFC ocupava um sobrado amplo, situado à Rua João Queiroz, 107 – Taboão da Serra, em um bairro residencial próximo à Rodovia Régis Bittencourt. No andar inferior, havia uma sala grande onde acontecia a maior parte das aulas, além de uma sala com computadores para as aulas de informática. Na parte externa, na lateral e nos fundos da casa, havia um espaço onde os alunos ficavam durante os intervalos das aulas. Em uma das paredes, havia um trabalho de grafite feito pelas turmas de jovens – os trabalhos são apagados no fim de cada etapa e refeitos pelas novas turmas que entram. Nos fundos da casa, havia a cantina e uma sala utilizada como pequena biblioteca, montada com doações e organizada por voluntários. As salas da equipe administrativa do IBFC ficavam no andar superior.

No início do Programa, segundo semestre de 2011, o IBFC assumiu todos os custos com o apoio da mantenedora, a Empresa de Seleção Pública e Privada (ESPP), que atua na promoção de concursos públicos e processos seletivos, além de avaliação educacional da rede de ensino pública e privada. A partir de 2011, o IBFC passou a fazer parcerias com empresários que atualmente apoiam e contribuem com o Programa.

Na época, a equipe do IBFC era formada por quatro funcionários, dois prestadores de serviço, dois jovens aprendizes vindos da primeira turma e vários voluntários (professores de faculdade e empresários), sendo alguns fixos em tarefas específicas.

²¹ A Faculdade Messiânica funciona à Rua Humberto I, 612 – Vila Mariana – a São Paulo, SP, em um sobrado com três salas de aula, diretoria, coordenação, secretaria e laboratório de informática. Faz parte também um anexo com cantina, sala de aula, duas salas para equipe técnica e uma para professores.

Em linhas gerais, o Projeto Jovem Aprendiz conta com programação de 370 horas. Trabalha com duas turmas por semestre – de fevereiro a julho e de agosto a dezembro –, com cerca de 30 jovens.

A matriz curricular prevê aula de segunda-feira a sexta-feira, das 13h30 às 17h10, com um intervalo de 15 a 20 minutos para o lanche. O almoço é oferecido com recursos do IBFC, em um restaurante próximo, com o qual foi firmada parceria.

Professores da Universidade Paulista (UNIP) ministram disciplinas variadas no âmbito da formação administrativa na segunda-feira, na terça-feira e na quarta-feira, como parte do programa e objetivando “colaborar com os esforços de desenvolvimento do País, articulando-se com os poderes públicos e com a iniciativa privada, para o estudo de problemas em nível regional e nacional”, além de “participar, mediante a promoção de iniciativas culturais e a prestação de serviços de assistência técnica, na solução de problemas da comunidade”²².

Algumas disciplinas da matriz curricular da programação dos professores da UNIP são: liderança, motivação, interpretação e produção de textos, informática básica, introdução à matemática, *marketing* pessoal, práticas administrativas e etiqueta profissional, técnicas de negociação, técnicas de comunicação social e técnicas de venda.

Uma vez por semana, há aulas ministradas por voluntários de diversas áreas e, às sextas-feiras, profissionais ligados à Faculdade Messiânica ministram suas aulas do Programa. Nesses dois dias, são trabalhados temas como sociabilidade, humanização e espiritualidade.

A segunda turma do PJA – objeto de estudo apresentado neste artigo – contou com 30 jovens, que passaram pelo processo seletivo composto de prova e entrevista. Esses jovens se dispuseram a fazer jornada dupla: escola e IBFC no horário contrário ao da escola formal, visando a um futuro profissional mais próspero.

Analisando os dados obtidos no questionário aplicado nos jovens no primeiro encontro da Faculdade Messiânica, dos 30 alunos –16 do sexo masculino e 14 do sexo feminino –, 23 (77%) tinham 15 anos; 5 (17%) 16 anos; 1 (3%) 17 anos; e 1 (3%) 14 anos. Eles cursavam o Ensino Médio – 50% no primeiro ano e 50% no segundo. A maior parte deles, 70%, nasceu em Taboão da Serra (SP) e todos estudavam em escola pública.

Observou-se que o grupo se preocupava em buscar oportunidades para crescer pessoal e profissionalmente. Os jovens demonstravam valorizar a família, reconhecendo

²² Disponível em: <<http://www.unip.br/universidade/missao.aspx>>.

o esforço dos pais para lhes proporcionar o melhor e expressavam gratidão por isso, fato observado nas respostas do questionário sobre pessoas importantes em suas vidas; também quando lhes foi pedido para dar nota aos relacionamentos familiares. Grande parte, 53,3%, morava com pai, mãe e irmãos ou apenas com pai e mãe. O item escolaridade foi significativo: a maior parte das mães tinha ensino médio completo ou ensino superior (60%), enquanto a maior parte dos pais (cerca de 56%) tinha ensino fundamental completo e incompleto. Embora 50% se declarassem católicos, apenas 9% frequentavam a igreja, enquanto os que se declararam evangélicos, na totalidade, frequentavam a igreja. As principais formas de diversão desses jovens eram o computador e jogar futebol.

O trabalho diferenciado do PJA com essa população de jovens interessados em prosperar profissionalmente é poder ajudá-los a ter condições de fazer escolhas mais acertadas, visto ser a adolescência período em que está em processo de amadurecimento e, como consequência, tem pouca experiência de vida e profissional. As relações interpessoais que os jovens estabelecerem poderão servir como modelo a ser internalizado e seguido, visto que:

[...] o jovem não é algo “por natureza”. Como parceiro social, está ali, com suas características, que são interpretadas nessas relações; tem, então, o modelo para sua construção pessoal. Construídas as significações sociais, os jovens têm a referência para a construção de sua identidade e os elementos para a conversão do social em individual. (AGUIAR e OZELLA, 2008, *apud* AGUIAR et al., 2001, p.168.)

Parceria bem sucedida: interação entre espiritualidade e formação profissional

Para compreender o trabalho da Faculdade Messiânica, descrevem-se algumas de suas características:

A Faculdade Messiânica se constitui numa fonte de saber acadêmico diferenciado, com vistas na formação integral do ser humano. É mantida pela Fundação Mokiti Okada, uma entidade do Terceiro Setor, com atuação em todo território nacional, desenvolvendo projetos que viabilizam a formação de uma sociedade harmoniosa e progressista baseada na trilogia verdade, bem e belo, atuando nas áreas da cultura, educação, meio ambiente, saúde e assistencial.²³

²³ Disponível em: <<http://www.faculdademessianica.edu.br/a-faculdade.html>> (Acesso em; 12 fev. 2013.)

A tríade Verdade-Bem-Belo constitui a base da filosofia messiânica preconizada por Mokiti Okada, patrono da Fundação Mokiti Okada, mantenedora da Faculdade Messiânica. A Verdade em ação se manifesta como Bem e se materializa como Belo. A realidade que nos é visível corresponde à forma do ser; a que nos é perceptível, à função do ser, e a realidade invisível, à missão do ser. “O ser humano acerta quando conhece e respeita a missão de um ser, promove corretamente as suas funções e a utiliza de forma mais adequada para cumprir a referida missão” (HETMANEK, 2013, p 72).

Fundamentada na perspectiva de que o pensamento é constituído de razão, sentimento e vontade, e que esse conjunto é a origem de toda ação, a Faculdade Messiânica tem contribuído com o PJA desde a sua implantação no IBFC, em agosto de 2011.

Conforme seus fundamentos, o ser humano vive em constantes conflitos entre sentimento e razão, e, para que ele possa se expressar em ação, é preciso vontade, é preciso buscar pelo alinhamento dessa trilogia (Bem, Belo e Verdade), proporcionando condições de fazer escolhas mais adequadas e coerentes aos planos traçados. Esta seria, pois, uma expressão da espiritualidade vivida no cotidiano, incentivada pelo trabalho desenvolvido pela Faculdade Messiânica.

Outro olhar diferencial da Faculdade é a compreensão de que a educação não deve ser apenas materialista: ela deve abranger o lado espiritual do ser humano, cabendo à educação formar homens íntegros, ou seja, “[...] homens que façam da justiça o seu código de Fé e se esforcem para aumentar o bem-estar social, contribuindo para o progresso e a elevação da cultura.” (FUNDAÇÃO MOKITI OKADA, 1991, p.282). Isto, pois o olhar abrangente sobre o ser humano leva à qualidade de vida:

Esta visão de mundo busca as interações entre as fronteiras dos diferentes modos de existir e das distintas dimensões da totalidade e, neste sentido, a busca da qualidade de vida é uma busca da inteireza do Ser. (POZATTI, 2004, p. 208.)

Uma das contribuições da Faculdade para o PJA é levar conteúdos que busquem atingir os propósitos de autoconhecimento e de relação interpessoal. Conforme observa Rogério Hetmanek, mestre em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e diretor da Faculdade Messiânica, “Sem cuidar da alma não há como se pensar no ideal humanista, pois a conquista da felicidade humana depende da expansão da alma” (HETMANEK, 2013, p. 52).

Em termos didático-pedagógicos, a contribuição da Faculdade Messiânica explorou o mundo da música e da cerâmica, dentre outras ações, buscando o desenvolvimento artístico como forma de elevação do ser humano.

A prática da espiritualidade no PJA buscou valorizar as manifestações artísticas, pois a arte tem a missão de “enobrecer os sentimentos do homem e enriquecer-lhe a vida, proporcionando-lhe alegria e sentido” (FUNDAÇÃO MOKITI OKADA, 1991, p.320)

O Instituto de Cerâmica – IACE – da Fundação Mokiti Okada tem o propósito de desenvolver a criatividade e o autoconhecimento por meio da produção artística da cerâmica. Por promover exposições com os trabalhos produzidos, o IACE colabora na inserção e divulgação da produção de seus alunos no meio artístico nacional.

Ressalta-se que o ambiente do IBFC aprecia os preceitos filosóficos da Faculdade Messiânica, pois sempre há arranjos florais (*ikebana*) nos ambientes. Esse ambiente favorável para o Programa reflete o cuidado que o IBFC tem na preparação do lugar de atividade.

A Ikebana Sanguetsu²⁴ é um estilo artístico de arranjos florais de origem japonesa, inspirado na filosofia de Mokiti Okada, com objetivo de vivificar a flor e evidenciar sua missão de alegrar a vida pela beleza, além de harmonizar o ambiente. Os cursos de Ikebana Sanguetsu ensinam o ser humano a conhecer e a respeitar os fundamentos da Lei da Natureza (Ibidem, 1991,p.447), adquirindo conceitos filosóficos que contribuem efetivamente para tornar a vida mais harmoniosa, alegre e bela.

A seguir, uma breve apresentação da metodologia de trabalho utilizada pela equipe da Faculdade Messiânica com a segunda turma de jovens aprendizes, do segundo semestre de 2012. Na sequência, os pontos detectados no término do curso.

Foi utilizado um questionário com trinta perguntas, abordando os seguintes pontos: a) experiência com trabalho; b) constituição da família e seu significado; c) escolaridade dos pais; d) religião do aluno e da família; e) assuntos conversados com os pais; f) formas de lazer; g) saúde, dentre outros pontos.

Os encontros com alunos e professores da Faculdade Messiânica aconteceram semanalmente, às sextas-feiras, com duração aproximada de 3 horas, contando com 14 colaboradores da Faculdade Messiânica – 4 funcionários, 4 professores, 3 alunos egressos e 3 graduados. O questionário foi aplicado por um profissional da área de

²⁴ Ikebana Sanguetsu. Disponível em: <http://www.fmo.org.br/fmo2/curso_ikebana_sanguetsu.html>

Psicologia, acompanhado de um egresso do curso de Teologia. O intuito era perceber a realidade dos jovens na família e na sociedade, a fim de detectar suas necessidades e as metodologias a aplicar em cada jovem durante as atividades de prática da espiritualidade. Na ocasião, também foram realizadas dinâmicas de grupo para avaliar, na prática, a sociabilidade desses jovens em grupos fechados.

Os temas trabalhados em cada semana pelos vários profissionais da Faculdade Messiânica com a turma do PJA foram os seguintes:

Semana 1 - Aplicação de questionário e aula intitulada *Em Busca do Eu*;

Semana 2 - O esporte como agente de inclusão social;

Semana 3 - Educação e comunicação;

Semana 4 - Saúde relacionada a atividade física;

Semana 5 - A polícia e os jovens;

Semana 6 - Mediação de conflito pelo altruísmo;

Semana 7 - Cidadania – uma nova visão;

Semana 8 - Meio ambiente e o homem na sociedade;

Semana 9 - Afetividade e aprendizagem;

Semana 10 - Arte com cerâmica e espiritualidade;

Semana 11 - Contemplar é preciso.

Existiu um contato bem próximo da equipe do IBFC com as famílias dos jovens aprendizes. Algumas pessoas da equipe do IBFC realizaram visitas às famílias dos aprendizes no início do curso e eventualmente, quando necessário. A assiduidade dos alunos foi acompanhada com muita atenção, sendo comunicado imediatamente à família sempre que o aluno faltava. A ideia era poder acompanhar cada aluno, detectando os problemas e as dificuldades que pudessem atrapalhar o andamento e o aproveitamento do curso, e buscando soluções em conjunto.

No final das aulas, era proposta aos jovens a escrita de uma redação na qual pudessem fazer uma retrospectiva da semana, avaliando seu próprio aproveitamento e as atividades realizadas durante a semana. As redações foram organizadas e arquivadas, como registro do grupo.

A parceria da Faculdade Messiânica com o IBFC contribuiu para que os alunos pudessem vivenciar experiências que promovessem autoconhecimento e práticas saudáveis e artísticas. Nesses encontros, puderam discutir e pensar sobre valores, família e honestidade. Essa reflexão foi muito importante, uma vez que esses jovens estão se preparando não só para o mercado de trabalho, mas também para lidar com as

adversidades do mundo adulto, aprendendo a conviver com elas, a encontrar o seu lugar no mundo e a melhor forma de se posicionar nele.

Para alcançar o autoconhecimento e ampliar horizontes, é preciso haver equilíbrio entre as partes que compõem o ser humano: o físico, o psicológico, o espiritual e o social, e essa integração vem ao encontro da missão da Faculdade Messiânica abordada anteriormente. Relaciona a espiritualidade à busca pela plenitude e sentido da vida, pois isso favorece ao ser humano ultrapassar seus limites, conforme afirma Veronica H. Nagae:

A espiritualidade é uma dimensão da pessoa humana que traduz, segundo diversas religiões e confissões religiosas, o modo de viver característico de um crente, que busca alcançar a plenitude da sua relação com o transcendental. (NAGAE, 2011, p.71.)

Viktor Frankl, médico e psiquiatra austríaco que fundou a escola da Logoterapia – escola que explora o sentido existencial do indivíduo e a dimensão espiritual da existência - chama de “vontade de sentido o interesse contínuo do homem pelo significado para a sua vida”, e é ela que “motiva o indivíduo a buscar nas situações as probabilidades latentes que podem ser captadas e vivenciadas como um dever a ser cumprido” (AQUINO et al., 2010, p. 26-27). O autor coloca no próprio ser humano a responsabilidade de refletir sobre a finalidade de suas ações. É essa força que o integra e unifica, e ainda é o princípio de coerência que ordena a transcendência horizontal do ser humano – sua relação com seus semelhantes e consigo próprio.

Para Victor Frankl

A educação deve aguçar a consciência, indo além da transmissão de conhecimento, para que a pessoa possa receber uma percepção apurada e captar a exigência de cada situação única. No contexto educativo, faz-se necessário capacitar o ser humano a encontrar significado em sua vida, como também cumprir sua missão na sociedade. (*Apud* AQUINO, 2010, p. 27).

O principal papel da Faculdade nesse Programa foi o de propor o exercício do bem como polimento da percepção, por meio de atividades – incluindo as artísticas (cerâmica e *ikebana*) –que estimulassem a criatividade, a autoestima e a sociabilidade, incluindo a perspectiva da espiritualidade no espaço escolar.

Seguem alguns depoimentos de alunos integrantes do Projeto Jovem Aprendiz:

(Aluno 01)

Com o passar das aulas, fui aprendendo que não devemos pensar apenas nas profissões como modo de ficarmos ricos, e sim ser um profissional que trabalha com amor, que está ali para poder mostrar o seu conhecimento com gratidão. Assim, fui praticando na minha vida e percebi que tudo que fazemos com o coração fica perfeito. Agradeço a toda equipe do IBFC, pois aqui não somos desconhecidos, formamos uma família, aprendemos a lidar com as diferenças do outro.

(Aluno 02)

Os professores que ministraram as aulas são pessoas muito bem qualificadas e nos ensinaram coisas que não conhecíamos. Fizeram-nos pensar em quem somos e no que queremos, o que vamos ser, coisa que ninguém tinha feito comigo. Espero cada vez mais encontrar pessoas assim, pois eu sou jovem e preciso de profissionais que me inspirem a ser uma mulher amanhã.

(Aluno 03)

Em minha vida, mudaram muitas coisas. Eu comecei a me importar mais com os estudos e com o meu futuro. Mudei meu jeito de falar, meu jeito de agir. Mudei também meu jeito de expressar as coisas. Perguntei à minha mãe e ela disse que, quando entrei no IBFC, comecei a ser mais responsável e cuidadosa.

Considerações finais

Neste artigo, nosso objetivo foi apresentar a promoção de espaços multidisciplinares, em que houvesse interação entre espiritualidade – como componente de promoção de saúde física, mental e emocional – e educação de jovens. Pretendeu-se ainda registrar a importância dessa modalidade de Programa e parceria, assim como refletir sobre a realidade em que ela ocorreu. Possivelmente, essa experiência servirá como referência para estudos futuros, possibilitando um planejamento diferenciado, no intuito de adequar cada vez mais o PJA às necessidades e realidade dos jovens. Esse é um programa que, embora esteja na quinta turma (2º semestre de 2013), a relação com a Faculdade ainda está sendo estruturada e avaliada a cada nova experiência semestral.

A maior contribuição da Faculdade para o PJA foi possibilitar, em um curso que visa à capacitação para o ingresso de jovens no mercado de trabalho, aquisição de experiências significativas que contribuirão para a vida pessoal dos jovens aprendizes, levando-os à reflexão sobre seus sentimentos, valores, formas de solucionar problemas, bem como o cuidado com o meio ambiente.

Por se tratar de um projeto voltado para jovens de classe menos favorecida, havia a possibilidade de considerar seu futuro como menos promissor, pensando que, em uma sociedade materialista e competitiva, a ascensão social tende a ser vista exclusivamente como resultado para quem frequenta escolas e cursos da rede privada. Contudo, fica evidente nos relatos dos aprendizes que nenhuma desigualdade é fator limitante para o desenvolvimento profissional e pessoal. Quando o meio propicia, estimula e incentiva novos conhecimentos, os jovens mudam suas rotinas e superam dificuldades, indo em busca de ascensão profissional. O olhar e cuidados diferenciados que o Programa oferece têm ainda a função de trabalhar a autoestima dos jovens. Essa preparação – que vai além do conteúdo escolar – os diferenciará dos jovens que não participaram desse programa ou de outros semelhantes que possam também estar em curso.

Da maneira como hoje está configurada e está sendo executada essa parceria entre o PJA e a Faculdade Messiânica, acredita-se que a contribuição maior será para os jovens: são eles os maiores beneficiados pela atuação de profissionais com visão espiritualista e altruísta. Certamente, essa contribuição mútua, Programa e Faculdade Messiânica, gerará grandes frutos para todos os envolvidos.

Futuras reflexões e estudos teóricos sobre esse trabalho com jovens em uma perspectiva espiritualista poderão contribuir para fortalecer a proposta de atuação sócio-educativa dos alunos egressos do curso de Teologia, em ações de Capelania educacional, por exemplo. Outra possível contribuição significativa para a Faculdade Messiânica será fortalecer a proposta político-pedagógica do curso de graduação em Pedagogia, em tramitação no Ministério da Educação (MEC), possibilitando aos futuros alunos um grande campo para o aperfeiçoamento educacional. A consolidação desse Programa poderá levar o IBFC a ampliar o número de turmas por semestre e o número de parceiros – conforme relatou o diretor do IBFC – e, dessa forma, buscar maneiras de conseguir patrocínio para sua ampliação. Além disso, poderão ser criados novos outros projetos educacionais que se tornem referência nacional, graças à proposta inovadora de integrar a espiritualidade à formação dos jovens aprendizes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria; OZELLA, Sérgio. “Desmistificando a concepção de Adolescência, In: Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008. Programa de Estudos Pós

- Graduados em Psicologia da Educação da PUC-SP: 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a05v38n133>> (Acesso em: 14 mar. 2013).
- ALEXANDRE FARACO [mensagem pessoal]. Mensagem recebida no email de claudialara00@hotmail.com em 18 mar. 2013.
- AQUINO, Thiago A. Avellar de, DAMÁSIO, Bruno F., SILVA, Joilson P. de (orgs.). *Logoterapia e Educação*. Ed. Paulus, São Paulo, 2010.
- FLECK, Marcelo Pio de Almeida. O instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-100): características e perspectivas. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-8123200000100004&script=sci_arttext> (Acesso em 1 nov 2013).
- HETMANEK, Rogério. *O Senhor do Tempo*. Fundação Mokiti Okada (MOA), São Paulo, 2013.
- FUNDAÇÃO MOKITI OKADA. “Aguardar o tempo certo”. In: *Alicerce do Paraíso – Ensinos de Meishu-Sama*. São Paulo, 1991, p. 446-448.
- _____”Religião e Arte”. In: *Alicerce do Paraíso – Ensinos de Meishu-Sama*. São Paulo, 1991, p. 320
- _____”Religião, Educação e Política”. In: *Alicerce do Paraíso – Ensinos de Meishu-Sama*. São Paulo, 1991. p. 281-283.
- NAGAE, Verônica H. *Espiritualidade no Século XXI – Educação, Saúde e Arte: Espiritualidade da ótica messiânica*. São Paulo: Fundação Mokiti Okada (MOA), 2011, vol. 2, p. 71.
- Plano de Desenvolvimento Institucional da Faculdade Messiânica. Disponível em <www.faculdademessianica.edu.br> (Acesso em: 08 fev. 2013).
- POZATTI, Mauro L. “Educação, qualidade de vida e espiritualidade”. In: TEIXEIRA, E. F. B.; MÜLLER, M.C.; SILVA, J. D. T. da (orgs.); *Espiritualidade e Qualidade de Vida*. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2004.
- _____”Educar para a inteireza do Ser” . In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 143-159, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> (Acesso em 11 nov. 2013).
- SANCHEZ, Z. M. *et al.* (org.). “Fatores protetores de adolescentes contra o uso de drogas com ênfase na religiosidade”. In: *Ciência & Saúde Coletiva*, 9(1):43-55, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v9n1/19822.pdf>> (Acesso em 11 nov 2013).
- SANTO, Ruy Cezar do Espírito. *Espiritualidade no Século XXI – Educação, Saúde e Arte: Autoconhecimento e Consciência*. São Paulo: Fundação Mokiti Okada (MOA), 2011, vol. 2, p. 7.

Sites consultados:

- <http://www.faculdademessianica.edu.br/>
http://www.fmo.org.br/fmo2/curso_ikebana_sanguetsu.html
<http://www.ibfc.org.br/programa.asp>
<http://www.unip.br/universidade/missao.aspx>,

A Construção Pedagógica do Educador Social Multiplicador e Construtor do Conhecimento

Maria Stela Santos Graciani²⁵

Juliana Santos Graciani²⁶

Resumo

A Pedagogia Social parte da concepção da democracia nas relações educacionais para consolidação da cidadania tendo em vista a inclusão social comprometida, com a mudança social via um modelo ético-político que resgata a justiça e os direitos humanos dos sujeitos históricos, via o processo dialógico, protagônico, emancipatório e conscientizador.

Palavras-chave: Pedagogia Social, relação educacional, cidadania, processo dialógico e conscientização.

Abstract:

The Social Pedagogy of the concept of democracy in educational relations for consolidation of citizenship with a view to inclusion compromised with social change via an ethical-political rescues justice and human rights of historical subjects, via the process of dialogue, protagonist, emancipatory and conscientizing.

Keywords: Social Pedagogy, educational relationship, citizenship, dialogic process awareness.

Os desafios do cenário brasileiro: contradições e perspectivas

A preocupação com os excluídos pela sociedade, aqueles que não têm vez e nem voz, foi ao longo dos séculos esquecida pelas políticas públicas do Brasil. Somente depois de 1988, com a nova Constituição Federal Brasileira, essa realidade começou a mudar.

Em uma breve retrospectiva, percebemos que a exclusão se dá principalmente pela falta de acesso às condições dignas de vida humana nos planos social, cultural, afetivo, econômico etc. São os privados dos Direitos Fundamentais Básicos da existência humana, como habitação, saúde, educação, lazer etc. Vemos, no conjunto dos setores do país, uma grande massa excluída da modernização cujo grito e clamor não cessam de reivindicar atenção, mesmo que de modo desorganizado ou organizado

²⁵ Prof Doutora Titular da Faculdade de Educação da PUC-SP, Coordenadora do Curso de Pedagogia, Coordenadora do Núcleo de Trabalhos Comunitários, Pesquisadora da área da Infância e Adolescência e membro do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente (CONANDA), gestões 1999-2000, 2001-02, 2003-04 e 2009-2010.

²⁶ Doutoranda em Psicologia Social e mestre em Gerontologia Social pela PUC/SP. <jugraciani@ig.com.br>

(Movimento Sem Terra - MST), que almejam um caminho para a sociedade democrática, mais igualitária, menos discriminatória e mais justa; portanto, não excludente.

Entre os excluídos de Direitos Fundamentais Básicos, encontramos os vulneráveis, abandonados, os esquecidos, os negados na sua humanidade, não só no fator econômico, mas também no social, no cultural e principalmente no político. É o caso de doentes, mendigos, prostitutas, encarcerados, idosos, crianças e adolescentes de rua, dentre outros.

As causas geradoras dessa situação social, em que milhões de pessoas são excluídas, têm seu eixo fundamental na miséria absoluta, refletido pelo próprio sistema capitalista, neoliberal que, maquiavelicamente, prevê em sua globalidade contingentes populacionais à beira da rejeição social como “sobra”, rotulados e estigmatizados.

Os efeitos e os mecanismos da exclusão causam danos irrecuperáveis em vários âmbitos da vida das populações empobrecidas e miseráveis.

No âmbito pessoal, sentimos cada vez mais a perda da autoestima e da própria identidade dos cidadãos que, sendo excluídos, não se sentem parte ou em relação com o outro.

No âmbito econômico, os mecanismos perversos da exclusão transparecem na concentração de riqueza, principalmente quando a tecnologia, a informática e a publicidade, entre outros, iludem o consumidor, independente de classe social, e somente um segmento de elite pode usufruir dos bens propostos por todos esses aparatos da modernidade. A distinção entre as pessoas se relaciona diretamente à possibilidade de possuir e ter acesso a esses bens. A classificação social se mantém e acaba-se criando ilusões no imaginário dos consumidores socialmente “inferiores”. Este, sem ser o único, é um dos fatores fundamentais que geram a violência urbana. No entanto, isso vem mudando com o Programa Bolsa Família.

No que se refere ao âmbito político, podemos observar que, teoricamente, todos têm o direito de participar da escolha, por exemplo, dos governantes. No entanto, o que se percebe é uma intensiva manipulação política por meio da mídia, que falseia a realidade e induz compulsoriamente a vontade política da população. No país, faltam mecanismos capazes de educar e informar politicamente para reverter a visão de subalternidade, tutela e clientelismo imposta pela conjuntura política. A consciência cidadã do povo brasileiro está longe de ser emancipada das amarras de políticos carreiristas e populistas.

A cultura popular, que reflete a identidade do povo, seu jeito de ser e de se manifestar, está relegada ao último plano da sociedade brasileira. É o grau máximo de exclusão, quando o povo é forçado a internalizar a cultura dominante pelos meios de comunicação. É, no mínimo, expor ao exílio a maior parte da população. Contudo, percebemos que há resistência e luta dos excluídos nesse sentido: no carnaval, na música, na dança, nos elementos que retratam fragmentos desses valores culturais, que representam a maneira como vivem a sua religiosidade, seus costumes e hábitos.

O que se pode confirmar é que, na raiz dessa situação de exclusão, encontramos três eixos fundamentais: o modelo de desenvolvimento adotado, a estrutura da sociedade e a cultura popular.

A sociedade capitalista neoliberal privilegia e promove o consumismo, o individualismo, a competição entre a noção de público e privado e a ganância cada vez mais exacerbada pelo lucro, gerando alienação, corrupção e institucionalização da violência e da cultura de morte. Esta, por sua vez, traduzida pelo processo de mortificação interno, fragmenta e destrói a identidade cultural de um povo; acelera o processo de mortificação externo, que danifica e corrói o corpo já marcado pela fome, desnutrição e doença. Tudo isso é acrescido da prática já cotidiana de extermínio, terrorismo, esquadrões da morte, grupos paramilitares, sequestros, tráfico de drogas, dentre outros, que motivam o nascimento e a consolidação dos grupos de delinquentes entre crianças e adolescentes no país, sinais de morte cotidianamente presentes na nossa cultura. Esta cultura de morte exclui a maioria da participação social, fermenta preconceitos, agride sistematicamente os valores das minorias étnicas e promove a crise institucional. Essa mesma cultura aprofunda também, nesta sociedade capitalista neoliberal, uma determinada forma de pensar, sentir e agir, que referenda e apoia essas ideias, cujas representações sociais violentas refletem nessa visão de mundo de homem e de sociedade, numa formação de imaginário que valoriza ações excludentes e mortíferas e que se define como uma sociedade violenta, doentia e sem paz, que não respeita a diversidade brasileira.

Frente a essa situação, há necessidade de os Educadores Sociais do Brasil estarem inseridos em seu tempo, capazes de entender a realidade socioeconômica e cultural que os cerca, para redimensionarem o seu conhecimento e suas responsabilidades sociais e profissionais no cenário brasileiro.

Há necessidade de que percebam as rápidas mudanças que estão ocorrendo na sociedade, assim como os modelos de educação, os papéis dos educadores, o contexto

da família, da comunidade, da escola, dentre outras instituições. Há que buscar novos campos e formas de trabalhar pela formação continuada, sempre acreditando no autoconhecimento e no conhecimento coletivo, interagindo e trocando com outros participantes do processo educativo suas análises e inovações pedagógicas.

Queremos romper com uma visão idealista ou ingênua do trabalho educativo, pois formar o cidadão significa torná-lo apto a compreender a dinâmica da sociedade e conseguir desenvolver mecanismos de participação social, com consciência crítica, autônoma e independente. Para tanto, temos que transformar as propostas de ruptura em ações concretas, a partir da experiência vivida, refletida e redimensionada, e construir o novo. Hoje, essa prática refletida é um dos principais fundamentos utilizados para formação dos educadores, sobretudo quando confrontado com as condições sociais efetivas. Dessa maneira, os educadores vão reinterpretando seus papéis, ampliando sistematicamente sua formação e, conseqüentemente, colocando-se a serviço de ideias e ideais de uma educação democrática e libertadora.

A prática pedagógica, como fonte de conhecimento, fortalece a formação continuada dos educadores sociais, quando se constitui em ação reflexiva, acrescida da visão problematizadora que requer acúmulo de conhecimentos, transformação de si mesmo e daqueles que estão sob sua responsabilidade, como uma atividade consciente e transformadora da realidade social e humana, com caráter crítico, criativo, consciente e intencional.

A prática reflexiva, portanto, é aquela enunciada por Paulo Freire: “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo!” (FREIRE, 1975, p. 15).

A prática reflexiva está marcada por uma opção consciente, pelo desejo de renovação e mudança em busca de novas perspectivas e valores que deem direção à prática social, dialogando com a realidade, inserindo-se nela como sujeito histórico, criativo. Como afirma Pedro Demo: “A alma da formação é aprender, saber, pensar, informar-se e refazer todo o dia a informação, questionar”. (DEMO, 1993, p. 89).

Diante disso, o Educador Multiplicador, construtor de conhecimentos para si e com os outros, terá clareza de que:

Ensinar já não significa transferir pacotes sucateados, nem mesmo significa meramente repassar o saber. Seu conteúdo correto é motivar o processo emancipatório com base em saber crítico criativo, atualizado e competente. Trata-se, não de cercear tema, controlar a

competência de quem aprende, mas de abrir-lhe chance na dimensão maior possível (DEMO, 1993, p. 153).

Entendemos por agente multiplicador e construtor de conhecimentos os educadores que socializam as informações recebidas no curso de maneira sistemática, tendo compromisso com a construção coletiva de proposta e atuação direta com os educandos, família e comunidade.

O educador social multiplicador não estabelece hierarquização verticalizada, mas trabalha de maneira horizontalizada, nas relações de poder, na proposta construtiva do saber e da nova competência pedagógica de capacitação, para aperfeiçoamento contínuo e melhoria do desempenho pessoal e social. O que se almeja são mudanças nos indivíduos e no sistema organizacional interno e externo à vivência educativa. Nesse sentido, exige-se que a competência pedagógica almeje a própria prática e, ao debruçar-se sobre ela, articulem-se a teoria e a prática de maneira operativa e interacionista.

Kenzeickner fornece as bases para o trabalho pedagógico em três pontos importantes:

A reflexão-na-ação refere-se aos processos de pensamento que realizam no decorrer da ação; a reflexão-sobre-a-ação, refere-se ao processo de pensamento que ocorre retrospectivamente sobre uma situação problemática e sobre a reflexão-na-ação produzida pelo educador. (NÓVOA, 1992, p. 117.)

Nesse sentido, os educadores sociais multiplicadores devem pensar no que aconteceu no âmbito do processo educativo, no que observou e percebeu da ação, analisá-la com autocrítica e solicitar a heterocrítica de seus pares.

Essa análise reflexiva deve estar conectada com o projeto político-pedagógico²⁷ do programa, que contém os objetivos, a metodologia e o sistema de avaliação do mesmo, além de suas metas, tendo em vista as riquezas das interações sociais alimentadas durante o cotidiano educativo.²⁸

²⁷ Entendemos por projeto político-pedagógico: Projeto, porque se lança para frente às intenções; Político, porque se realiza a partir da construção de conhecimentos de maneira democrática do coletivo participante, e Pedagógico, uma vez que se propõe a enumeradas atividades para seu objetivo final.

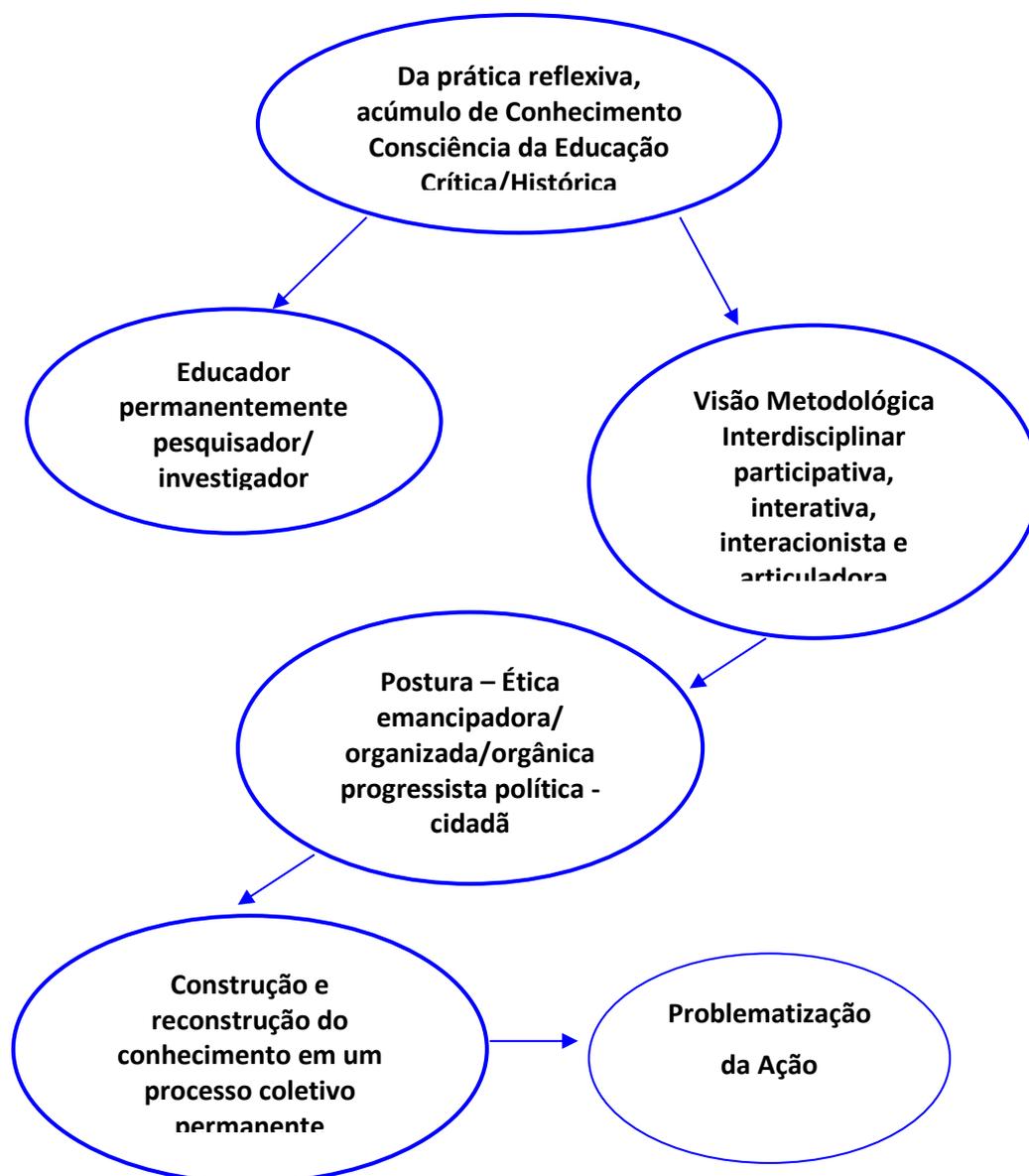
²⁸ Para desenvolver um projeto político-pedagógico de multiplicação de saberes, temos que ter claros os objetivos a que nos propomos, os conteúdos que serão trabalhados, as estratégias que serão utilizadas para construir o conhecimento e as dinâmicas do processo de avaliação adequado para o desenvolvimento contínuo da formação permanente e continuada, ou seja, um plano de trabalho, o registro do desencadear das atividades, os resultados que obtivemos desse processo desenvolvido e um relatório analítico de sua totalidade.

Se houver intencionalidade deliberada por parte dos educadores sociais multiplicadores, isso poderá estimular a criação de grupos de estudo, ou investigação permanente da prática educativa; poderá gerar adesão de outras instituições que tenham o desejo de rever e renovar sua prática, com a finalidade de confrontar situações vividas para perceber semelhanças ou diferenças nos aspectos pedagógicos, organizativos, nos relacionamentos, conflitos etc.. Finalmente, todos poderão estimular-se a enfrentar a rotina com novos e numerosos elementos que nasceram do debate e discussão coletivos.

Os benefícios das trocas de aprendizagem e experiências entre educadores, favorecem a formação e saberes diferenciados, além de propostas de intervenção conjuntas. Portanto, para o educador social multiplicador exige-se uma visão problematizadora, que parta da prática educativa, da reflexão sobre ela; atravesse o saber acumulado por ele e pelo referencial teórico disponível e atualizado das pesquisas e investigações, tornando-o um agente transformador emancipado, ético, autônomo e, acima de tudo, político, que organiza e articula outros educadores para a construção de conhecimento permanente.

ESQUEMA: Educador Social Multiplicador e Construtor do Conhecimento

Visão Problematizadora



O educador social multiplicador e construtor de conhecimentos deve, pois, criar condições desejáveis para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais, tanto do ponto de vista pessoal quanto dos grupos humanos. As ferramentas indispensáveis para essa construção, além da apropriação dos conhecimentos de diferentes dimensões do saber, utilizam a experiência de sua prática social educativa, as investigações que estuda e as pesquisas que executa, além da reflexão que desencadeia, dos cursos que frequenta, dentre outras ações que realiza. Esse exercício formativo

continuado o faz enxergar com profundidade o mundo em suas várias perspectivas, no redimensionamento dos conhecimentos aprendidos e apreendidos.

Os educadores precisam estar sempre atentos à possibilidade de mudanças, não apenas pela sua inquietude, mas pela indignação com práticas educativas equivocadas e discriminatórias que também fazem parte do cotidiano educativo, a fim de que possam, durante o processo, corrigir as rotas, redefinir caminhos, rever posturas inadequadas e construir, permanentemente, o conhecimento.

Os educadores sociais multiplicadores devem estar atinados – aqueles que veem e percebem a aparência e a essência dos fenômenos sociais – para o feixe de novas emergências, exigências e modelos educativos, novos sujeitos sociais dos processos formativos educativos. Existem três novas orientações político-culturais relevantes, todas elas introduzidas pelas profundas transformações sociais e culturais ocorridas já nos decênios anteriores e que, de modo particular, fizeram sentir sua urgência e sua voz na Pedagogia Social mais recente, destinada ao resgate social e à afirmação do papel político da mulher.

A primeira delas foi o feminismo, a segunda foi aquela ligada à emergência do problema ecológico, produzido pela industrialização descontrolada e pela ideologia do domínio/exploração da natureza. A terceira liga-se ao crescimento de etnias presentes nos países desenvolvidos ou em desenvolvimento e as situações multiculturais que tal presença provoca.

Oo descaso em relação a políticas públicas vinculadas à 3ª idade e a resistência em implantar o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90) surgiram nestes últimos anos como problema social e pedagógico, capazes de reescrever o papel e o território social da pedagogia. Em nossa avaliação, todos os eixos emergenciais transformaram as conotações sociais da pedagogia, recolocando-a de maneira nova no âmbito da sociedade e enfatizando os aspectos sociológicos e políticos do seu saber.

Esses movimentos sociais estão em marcha e não podemos prever aonde e como terminarão. No entanto, não podemos, em nossa prática educativa, ignorá-los, uma vez que fazer pedagogia na atualidade é também levar em conta esse radicalismo teórico e prático, e confrontar-se com o “pensamento da diferença”, assim como com o da “emancipação libertária”.

Todos esses aspectos e fenômenos sociais emergentes deixam suas marcas profundas na reflexão pedagógica, pois submetem à crítica muitos preconceitos culturais e educativos, colocam em destaque novos valores e novos modelos

antropológicos e culturais, exaltam uma relação social homem/mulher, entre eles/elas e o meio ambiente e favorecem o repensar cultural da compreensão, do respeito, do intercâmbio multicultural, da tolerância, dentre outras. Todos estes aspectos fazem parte da agenda nacional, bem como do processo formativo de educadores progressistas, pois penetram nas entranhas da elaboração teórico-prática da pedagogia contemporânea.

Essa fase revela também o plano social e pedagógico como um período rico de inovações e de potencialidades desafiadoras: como uma verdadeira fase de transformação e de transição, para a qual todo o saber pedagógico é chamado a colaborar, desafiando ao mesmo tempo a si próprio – seus próprios hábitos e suas próprias tradições –, para enfrentar com decisão e em condições de liberdade os desafios que o presente propõe.

O educador social multiplicador e construtor de conhecimentos, que acredita e abraça a ideia de que é possível reconstruir e construir a prática pedagógica no coletivo, fará acontecer e difundir em escala abrangente e significativa saberes internalizados em múltiplas ações vividas. Há que se nutrir de quatro atributos fundamentais: a coragem, a intuição, a percepção e o compromisso social, deixando de lado o imediatismo inconsequente, mas acreditando no processo contínuo de construção que constituirá a base sólida de sua proposta. Paulatinamente, adquirindo consistência, pertinência e êxito, pela absorção da maturidade pedagógica, pelo reconhecimento pessoal do grupo e do impacto social dos que observam, e pela legitimidade dos que dela usufruem; pela efetiva participação na ação formativa multiplicadora e construtora de conhecimentos.

Todos esses ingredientes compõem a cultura da Pedagogia Social – dando-lhe a identidade – e, conseqüentemente, deverão estar presentes na formação continuada de seus educadores sociais.

Portanto, cada Educador social deve analisar, refletir, ampliar ou dispensar o aprendido, caso seja desnecessário para esse tempo histórico. O importante é buscar conhecer o grupo com o qual vai trabalhar, no tocante à sua cultura, identidade, seus valores, sua história e referenciais vividos, lidos ou aprendidos, a fim de que haja uma comunicação clara e objetiva, pois há formas diversas de ver o mundo e de estar nele.

De sonho em sonho, vamos construindo a realidade social que desejamos: ver um dia uma sociedade justa e igualitária. Isso depende de nós e de todos que tentam construir uma aurora no horizonte, em grupo, se possível, e para toda a humanidade.

Para efetivar a ação multiplicadora e construtora, partiremos dos seguintes princípios político-pedagógicos, da Pedagogia Libertadora:

- pressupõe educadores sociais multiplicadores como sujeitos da ação educativa, transformadores de sua história e da história social;
- respeita, enquanto ação educativa, a individualidade da criação, mas se constitui em uma ação coletiva, de construção do conhecimento;
- é ação participativa envolvente na criação e recriação do conhecimento e no novo projeto de vida;
- é ação organizada e orgânica, pois articula as relações entre os participantes em um processo totalizador, globalizante e articulador, integrando as histórias individuais e coletivas;
- é ação comunitária, pois inclui todas as forças vivas da realidade onde se insere parte do que conhece e amplia novas visões de mundo, da sociedade e do homem;
- respeita, como ação educativa, os valores culturais, as tradições populares, os anseios, expectativas e sonhos trazidos pelos sujeitos da prática educativa, a Cultura Popular;
- visa, na condição de ação educativa, a resgatar a dinâmica, o movimento e a dinamicidade do sujeito e da sua plena ludicidade, não da relação tutelada e dependente, mas criadora e emancipatória de sua cidadania;
- pressupõe na ação educativa a permanência de uma análise de ação/reflexão e ação para rever, redimensionar, reler, refazer o caminho da ação;
- o processo educacional, portanto, demanda, necessita e exige o Amor (carinho, afago e ternura são imprescindíveis).

O educador social multiplicador e construtor de conhecimentos precisa construir e edificar vínculo afetivo com seu grupo: vínculo é a relação que se constrói entre as pessoas na convivência grupal. Materializa-se na troca com o outro, caracteriza-se como elo entre as pessoas; favorece o modo de sentir e perceber a si mesmo e o outro. As vivências são fundamentais para facilitar a emergência da afetividade e fortalecer as relações. O vínculo afetivo estabelecido com o grupo deverá ter um caráter libertador, permitindo a expressão emocional, a autonomia, e abrindo espaço para administrar

conflitos e questionamentos das várias situações, entre os diferentes papéis desempenhados no grupo.

São facilitadores para gerar opiniões, aflorar sentimentos e expressões de timidez e diferentes linguagens, como o teatro, o teatro de bonecos, a música, a dança, o desenho, pintura, dobradura, colagem, expressão corporal, dentre outras técnicas.

Segundo Margarida e Maria Clarice Baleeiro (1999), são condições de construção do vínculo os seguintes pontos:

- a) disponibilidade interna – é o querer participar de cada um;
- b) aceitação das diferenças individuais – é o jeito de ser de cada um;
- c) confiança na capacidade de transformação pessoal;
- d) escuta e acolhimento oferecidos a todos;
- e) cuidado com o bem-estar do grupo, nos aspectos físicos, afetivos e emocionais;
- f) busca das qualidades existentes em cada pessoa – quebra de rótulos e estigmas;
- g) delicadeza de tratamento que evite ironias, sarcasmos, cinismo e desqualificações dos outros;
- h) respeito ao imaginário e ao ritmo do grupo, pois cada grupo tem suas expectativas, projeções e fantasias.

No fundo, o educador social multiplicador precisará, como mediador, acreditar na capacidade que o grupo possui de transformação, criação, descoberta e crescimento.

Finalmente, consideramos que a formação continuada do educador social deva ser integral, enquanto ser humano. Essa é a lealdade histórica que proclamamos: implantar e consolidar o Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária.

Educador Social, eterno aprendiz da arte de amar

Como já afirmamos, todos os Educadores Sociais Multiplicadores, para viverem em plenitude sua infinita e significativa caminhada na ação educativa, precisam possuir uma visão totalizadora da realidade social, política, econômica e cultural, uma visão holística que enxerga o ser humano de maneira integral e integradora, acrescida de uma visão interdisciplinar e transversal, capaz de criar e construir cidadãos críticos e

conscientes, além de ter claro que é fundamental uma visão heurística, plena de descobertas.

Essa experiência amorosa do ser humano, concretizada em experiências diversificadas na vida e particularmente na educação, necessita ser colocada no epicentro existencial, uma vez que tem a capacidade dinâmica de mover nossos sonhos, nossas utopias, nossas perspectivas, embora em certas ocasiões se acerque de dificuldades, conflitos e até fracassos em nossos intuitos. Entretanto, sem dúvida alguma, constitui-se em uma das forças poderosas e verdadeiras em qualquer relação social, seja ela individual, institucional ou grupal. A sua veracidade impõe que não fira o outro, não destrua suas experiências, não controle ou aprisione suas características de independência, autonomia e liberdade, mas liberte e abra espaços para a vida em plenitude.

Como afirma Anselm Grün (2006, p. 79) “Na verdade, o ser humano aspira ser amado, o ser humano aspira ser amado incondicionalmente em tudo o que é. Ele aspira por um amor que lhe permita viver autenticamente em liberdade”.

A invisibilidade do outro que está no meu lado, seja em circunstância de relacionamento, seja do ponto de vista educacional ou de qualquer relação social, tem sido uma das principais causas da exclusão, seja por preconceito, discriminação, desigualdade social, diversidade étnica ou cultural, religião, xenofobia ou homofobia. Tem sido considerada, no mundo contemporâneo, um dos piores fatores geradores de maledicências, conflitos sociais, dissabores pessoais, revoltas e agressões, dentre outros.

Uma visão de mundo abrangente, profunda e crítica, nasce com a complementaridade e o pensamento complexo, que não fragmentam a realidade em relações binárias (mal/bem, Oriente/Ocidente, certo/errado), mas a veem como entrelaçamentos inter-relacionados, em que cada elemento depende do outro.

A ‘Pedagogia do Coração’ constitui-se, pois, no cerne do eixo educacional da Pedagogia Social, como anseio desejado das e pelas pessoas que fizeram e fazem parte das rodas de conversas ensinadas e aprendidas a partir da Pedagogia da Convivência. Nas histórias contadas e discutidas, sempre presente se encontra o desejo profundo de sermos amados por outras pessoas, de sermos reconhecidos e aceitos incondicionalmente por alguém.

Conseqüentemente, quando esses fatos se consolidam em nossas vidas, há um sentimento precioso que se constitui em sermos valorizados, e desenvolvermos a autoestima como valor supremo, pois, apesar das dificuldades de cada um, também

temos algo para falar, para expressar, para contribuir em todas as circunstâncias, das mais fáceis às mais difíceis encontradas no caminho, e essa sensação experimentada gera uma paz interna de autorrealização, nos pequenos ou grandes acontecimentos no cotidiano de quem se sente e é amado (BOFF, 2000).

Há uma meta interna no ser humano, de modo geral, que deseja ser cuidado, de não ficar segregado, sozinho, solitário, abandonado, pois essas situações causam medo, angústia, esgotamento físico e emocional, sentimentos de autodesvalorização, impotência, fragilidade e desesperança²⁹. E este fenômeno pode ocorrer no educador ou no educando, ou em ambos.

Somos seres integrais, plenos, que merecem ser reconhecidos pela nossa singularidade, exclusividade, potencialidades e possibilidades de construirmos perenemente nosso porvir compartilhado com os outros. Os educadores, os pais, os líderes, são figuras ímpares para apoiar a construção da identidade, da personalidade e do caráter dos que os rodeiam e participam de suas jornadas existenciais, pois o que embala suas perspectivas se constitui basicamente de amor, solidariedade, felicidade, amizade, compaixão, que expressam, em sua essência, o que move os seres humanos (em sua maioria) no mais íntimo de seus seres.

Todos deveriam estar entrelaçados, abraçados e inter-relacionados para viver em plenitude, então, precisamos ver e enxergar, ouvir e escutar, tocar e sentir, além de saber esperar e dialogar. Assim sendo, a afirmativa de Jean-Paul Sartre sedimenta nossa ideia: “percebeu que nossa existência é confirmada pelo olhar do outro. Pois uma pessoa se torna pessoa por causa das outras.”

E olhar o outro significa amplamente percebê-lo, sobre várias e diversificadas dimensões: na linguagem escrita, falada, na expressão corporal, na produção de imagens e símbolos, enfim, em todas as possibilidades que possam se expressar. Por exemplo, compartilhar histórias, lendas, narrativas, poesias ou contos. As pessoas veem, sentem, escutam e aprendem com os eventos, sentimentos, personagens vividas por outros.

É na escuta da voz, dos sentimentos, das emoções e nas expressões corporais que podemos detectar e identificar a abrangência da totalidade dos sentidos da pessoa humana. Em muitos processos educacionais, se nega, manipula ou se mostra apenas a unidimensionalidade do ser e não a sua pluralidade.

²⁹ Wanderley Codo realizou uma pesquisa com 39 mil professores de diferentes estados do Brasil, a qual revelou este desgaste – Universidade de Brasília – mimeo, 1999, p.6.

Nesta visão crítica e transformadora é que se busca entender as causas dos fenômenos e identificar seus efeitos, para poder resistir criativamente à banalização do mal, das violências, explorações sociais, que há muito tempo têm, de forma avassaladora, atingido o mundo inteiro: guerras, devastação ambiental, preconceitos religiosos, poderes incomensuráveis de nações e países, dentre outros.

A pedagogia do amor jamais poderá ser utilizada, baseada nos parâmetros de punições, invasões, alienações, tal qual a cultura que recorre à privação de liberdade, punição intermitente a qualquer deslize, ou a falta de respeito em lidar com as pessoas diferentes. Aliás, somos todos diferentes, em tamanho, ideologias, crenças, gênio, perspectiva, modos de vida, pensamento, modos de entender o mundo.

Conforme o poeta Fernando Pessoa (1974, p. 23): “E penso com os olhos e com os ouvidos, e com as mãos e com os pés, e com o nariz e com a boca”.

Por essa sábia intuição criadora, concluímos que é preciso reaprender a aguardar o nascer do dia, o cair da noite, a chegada da primavera, as fases da lua, o desenvolvimento das ideias e dos ideais, e essa temporalidade tem que fazer parte de nós e dos nossos educandos, uma vez que cada um de nós tem um ritmo de aprendizagem, de percepção do ciclo da vida, um processo de apreensão do mundo.

Para conviver, precisamos aprender a dialogar sem a determinação institucional, mas falar com liberdade e sinceridade. É preciso e necessário construir uma ética do diálogo, para entender as intenções do outro e reaprender a conversar. Significa aprender de novo a utilizar nossos espaços de criação. Saber perguntar mobiliza quem é questionado e quem formula a questão.

O que define uma cultura é o conteúdo das redes de conversação que a percorrem e compõem. Saber conversar é saber construir um universo cultural, afirma Humberto Mariotti (2002, p. 20).

A linguagem acontece entre os interlocutores, no espaço comum criado entre eles ou por eles – no caso que estamos analisando, entre o educador e o educando, sujeitos do processo de aprendizagem.

A fonte da renovação e encantamento situa-se no desejo do coração de amar e ser amado. Essa aspiração percorre todos os momentos da vida, por mais fluidos que sejam, ou marcantes, uma vez que buscam uma relação de confiança, fidelidade, segurança e perspectiva do porvir.

Esse desejo pulsante que se encontra no coração da Pedagogia da Convivência significa que devíamos nos relacionar de forma benévola com tudo e com todos. Por

exemplo, amaria a si mesmo, quando se olhasse ao espelho, ou quando se emocionasse ao ver uma linda cachoeira, quando acariciasse um animal, ou quando tocasse numa criança ou adolescente que por muitos momentos conviveria consigo, nas aulas, na quadra, nos corredores ou nos refeitórios, ou nos passeios; o calor humano exalaria dinamicamente nessas relações sociais amorosas.

Anselm Grün (2006, p. 87), explícita notavelmente essa perspectiva, quando afirma:

Evidentemente, o amor é uma das forças mais poderosas no ser humano; no mínimo uma força que ninguém pode ignorar. E em todas as experiências de amor, nas bem-sucedidas e nas fracassadas, o ser humano aspira por amor verdadeiro; por um amor que não fira nem destrua, mas vivifique e enobreça; que não controle e aprisione, mas liberte e abra um espaço para a vida.

Quando essa ‘Pedagogia do Coração’, da Convivência se instaura no corpo da proposta político-pedagógica de nossas ações educativas, concretizam-se as virtudes para outro mundo possível, que pulsa através da convivência humana, da hospitalidade que recebe o outro em todas as circunstâncias, que respeita a diferença e reconhece o outro como semelhante; serve-se da tolerância, da maneira pluralista e pluridimensional, mediando conflitos e, em atitude fraterna, alimenta-se da ética, do amor, da solidariedade e da justiça, a fim de construir e da coexistência pacífica entre todos no planeta Terra.

A história da pessoa humana que queremos edificar com esse projeto político-pedagógico, exige um cuidado especial de todos, fato e efeito, vivido e revivido com cultura da paz compartilhada, desejo amoroso de toda humanidade contemporânea.

Celebremos, com a ‘Pedagogia do Coração’ da Convivência, o exalar do amor infinito pelos seres humanos, pela natureza, pelos animais que compõem esse complexo planeta Terra (BOFF, 2006).

A Pedagogia Social pressupõe que todos esses princípios pedagógicos, lúdicos e afetivos façam parte da ação educativa que emana e constrói uma nova geração de protagonistas cidadãos do Brasil.

Referencia Bibliográfica

- ARENDDT, H. *La Condicion Humana*. Barcelona: Paidós, 1993.
APPLE, M. W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez/IPF, 2003 (“Biblioteca Freiriana”).

- BAUMAN, Z. *A Sociedade Individualizada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- _____. *Educar y Convivir en La cultura global*. Madrid: Ed. Morata, 2001.
- BOFF, L. *Fundamentalismo: a globalização e o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.
- _____. *Saber cuidar*, Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. *Virtudes para outro mundo possível*, Vol. I e II, Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.
- BRITO, R. L. S. *Escola: “cultura, clima e formação de professores”* In: QUELUZ, Gracinda., São Paulo. Ed. Pioneira Educação. 1999.
- CEDHEC – “Sistema de Garantias dos Direitos: um caminho para a Proteção Integral”. Centro D. Helder Câmara de Estudos e Ação Social – Recife, 1999.
- CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Criança e Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária*. 2006.
- COSTA, A. C. Gomes. “*Mais que uma Lei, um novo olhar*”. São Paulo: Comunicare: Instituto Ayrton Senna, 1997, p. 3.
- CLARICE, Baluino M. e SERRÃO, Margarida. *Aprendendo a ser e a conviver*. São Paulo: FTD, 1999.
- CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), *Educação: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Brasília: CNTE, 1999.
- DAMASCENO, Alberto (org.). *A educação como ato político-partidário*. São Paulo: Cortez, 1988.
- DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998.
- ERIKSON, Eric. *Identidade e Crise*, Rio: Zahar, 1976. p. 311.
- GRACIANI, Maria Stela Santos. *Pedagogia Social*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GRÜN, A. *Abra seu coração para o amor*, Petrópolis: Vozes, 2006.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D’Água, 1995.
- *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- *Pedagogia da Indignação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- JARES, X. R. *Pedagogia de la convivência*. Madrid: Editora Grão, 2006.
- JESUS R. Jares. *Pedagogia de La convivência*, Grau - Arendt -Madri: 2006.
- KORCZAK, Janusz. *Como amar uma criança*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- MARIOTTI, H. *Os cinco saberes do pensamento complexo*, Centro de Estudos Filosóficos, São Paulo: Ass. Palas Athena (mimeo).
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*, Paris: Flamarion, 1998.
- _____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, I.I. E, 1992.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – Lisboa: Publicação Dom Quixote, I.I. E, 1993.*
- PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1974.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Cortez/IPF, 2002. (“Biblioteca Freiriana”).
- SACRISTAN, G. *Poderes Inestables en Educación*, Madrid. Ed. Morata; 2001.
- SAUL, Ana Maria (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000.
- WANDERLEY, L. E. *Educar para Transformar: Educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis: Vozes, 1984.

Filosofia e educação: uma abordagem do pensamento pedagógico de Comenius, Pestalozzi, Rousseau e Eurípedes Barsanulfo

Alessandro Cesar Bigheto³⁰

Resumo

O artigo propõe analisar a problemática educativa que se apresenta no nível teórico na obra de Comenius, de Rousseau, de Pestalozzi e de Eurípedes Barsanulfo, bem como suas propostas educacionais, tentando entender os pontos principais do pensamento desses autores. Esse trabalho privilegia o entendimento humanista que aqueles educadores tiveram no processo educacional.

Palavras-chave: Educação, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Eurípedes, clássicos, proposta pedagógica, criança

Abstract

The text aims to present the educative questions in the theoretical level in the works of Comenius, Rousseau, Pestalozzi and Euripedes Barsanulfo, as well as their educational proposals, in a effort to understand the main points of their thought. This work focus on the humanistic comprehension that these educators had in the educational process.

Key words: Education, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Euripedes, classic, pedagogic proposal; children

Introdução

No campo da educação, a proximidade no tempo nem sempre pode ser considerada critério de relevância: há muitos exemplos de educadores e teóricos da educação que produziram em contextos históricos muito distantes do nosso e, sob certa perspectiva, não poderiam ser considerados nem um pouco “atuais”. Entretanto, em uma análise aprofundada, seria difícil não reconhecer o valor pedagógico e educacional de autores como os gregos antigos Platão e Aristóteles, os medievais Santo Agostinho ou Tomás de Aquino, os modernos Comenius e Rousseau, e os contemporâneos Pestalozzi, Claparède, Maria Montessori, Paulo Freire – e eu incluiria nessa lista o brasileiro Eurípedes Barsanulfo (embora não seja nem um pouco consensual) entre tantos outros que poderiam ser citados. Tais autores podem ser considerados clássicos.

Se tomamos os critérios normalmente aceitos para a inclusão de autores ou obras na lista dos clássicos, como, por exemplo, a profundidade do enfoque, a centralidade da

³⁰ Pedagogo, filósofo, Mestre em Educação. Autor de diversos livros nas áreas da Educação, Filosofia e Religião. Atua também como professor de filosofia e ética para o Ensino Fundamental, Médio e Superior. <janhuss@uol.com.br>

discussão, a amplitude da temática e o fértil diálogo estabelecido com a tradição pedagógica, o pensamento e as obras de Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Eurípedes Barsanulfo somam ainda uma enorme profundidade e atualidade. Não seria exagero afirmar que as contribuições desses autores continuam verdadeiramente ímpares no cenário da educação contemporânea.

Por isso, este artigo explorará as principais ideias educacionais desses quatro grandes educadores da história humana. Apesar de terem vivido em épocas e contextos históricos diferentes, os quatro podem ser compreendidos numa linha de renovação da educação. Não é coisa fácil traçar as linhas essenciais do pensamento desses educadores, por isso, o intuito é apenas fazer um breve resumo de suas propostas.

Comenius e a educação integral

Jan Amos Comenius (1592-1670) nasceu na Morávia, formou-se na universidade de Heidelberg. É autor de centenas de obras sobre temas políticos, sociais, pedagógicos, filosóficos e teológicos, que nos alimentam ainda hoje. Em pleno século XVII, idealizava um projeto de educação universal para a paz ecumênica e integral, como um direito das pessoas de todas as nações.

Nosso primeiro desejo é que todos os homens sejam educados plenamente em sua plena humanidade, não apenas um indivíduo, não alguns poucos, nem mesmo muitos, mas todos os homens, reunidos e individualmente, jovens e velhos, ricos e pobres, de nascimento elevado e humilde — numa palavra, qualquer um cujo destino é ter nascido ser humano: de forma que afinal toda a espécie humana seja educada, homens de todas as idades, todas as condições, de ambos os sexos e de todas as nações. (COMENIUS *apud* COVELLO, 1999, p.6.)

Esse trecho nos remete ao cerne do pensamento comeniano, a fé na “educabilidade” de todo ser humano. A maior de todas as tarefas humanas é a tarefa de educar. Comenius foi um educador que compreendeu que todo gênero humano deve ser educado para a perfectibilidade, para realizar todas as suas capacidades:

[e] educado em todos os aspectos: não para pompa e exibição, mas para a verdade; quer dizer, para tornar os homens o mais possível a imagem de Deus, na qual foram criados: verdadeiramente racionais e sábios, verdadeiramente ativos e espirituais, verdadeiramente morais e honrados, verdadeiramente pios e santos e assim verdadeiramente felizes e abençoados tanto aqui, quanto na eternidade. (COMENIUS *apud* COVELLO, 1999, p.6.)

Comenius acreditava que a possibilidade da realização da perfectibilidade humana residia no fato de o homem ser criatura de Deus e, portanto, possuir uma herança divina. Sendo assim, a verdadeira educação consistia em procurar preservar a alma humana da corrupção do mundo e favorecer o conhecimento de Deus, de si próprio e das coisas. Educando o homem para a eternidade, é que se o educaria para a realidade presente, pois, ligando-o à lei divina que está em sua própria natureza transcendente, ele poderia se tornar apto para viver em paz e fraternidade.

Encarando o homem integral, é possível compreender a educação como formação com o fim de desenvolver o potencial humano e conduzir o homem a Deus. E, para atingir esse fim, o educador tcheco apontou dois caminhos essenciais: 1) o da educação e 2) o da reforma do sistema educacional.

Dentre as propostas de Comenius, há ideias pedagógicas práticas que ainda são buscadas atualmente:

1. respeitar em tudo a natureza, confiando na sabedoria imanente das coisas, pela presença divina em toda parte, inclusive no ser humano;
2. respeitar aos estágios do desenvolvimento humano no processo de aprendizagem;
3. construir o conhecimento por meio da experiência, da observação e da ação;
4. educar sem punição: abolir punições, métodos coercitivos e autoritários, ganhando, ao contrário, a confiança da criança e do jovem em um processo amistoso de aprendizagem e estimulando sua vontade de aprender;
5. criar um ambiente educacional e escolar adequado, arejado, belo, com espaço livre e ecológico;
6. trabalhar a interdisciplinaridade;
7. desenvolver a afetividade do educador;
8. ter coerência de propósitos educacionais entre a família e a escola;
9. desenvolver o raciocínio lógico e o espírito científico;
10. formar o homem religioso, social, político, racional, afetivo, moral – enfim, o homem integral;
11. educar para a tolerância religiosa, para a paz universal, formando o homem para que ele atue conscientemente no mundo, fazendo-o melhor e, com isso, garantir a sua felicidade individual e coletiva, além de prepará-lo para a eternidade.

Rousseau e a descoberta da infância

Jean Jaques Rousseau nasceu em Genebra, na Suíça, em 1712, e morreu em 1778. Foi chamado o pai da pedagogia moderna e o Copérnico da educação. Esses dois adjetivos, apesar de senso comum, são verdadeiros. Isso porque o suíço mudou para sempre a maneira de se compreender e de se relacionar com a infância.

A primeira descoberta fundamental apareceu, claramente, em um dos seus textos mais profundos e belos, o *Emílio ou da Educação*, a da infância. Dizemos descoberta, pois Rousseau, nesse romance pedagógico, considerou a infância como uma categoria existencial e não apenas como um conceito construído historicamente.

A sua intenção foi expor de forma precisa a existência de uma natureza infantil não condicionada historicamente, não apenas manifestada de forma física. A criança era criança, possuía uma psicologia própria. Uma criança nascida no Brasil revelaria traços comuns com uma criança nascida no Japão ou na Suíça. Foi exatamente essa visão da infância que mudou os rumos da história, pois durante muitos séculos, a criança foi vista e tratada como um adulto em miniatura.

A segunda questão essencial em Rousseau tem como base uma concepção otimista de ser humano: "Tudo sai certo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera na mão dos homens." (ROUSSEAU, 1995, p.1) Com essa frase, está colocada uma polêmica aberta e consciente contra a visão teológica vigente em seu país que era a do pecado original herdado de Adão. A corrupção inata do ser humano, defendida pelas Igrejas cristãs de modo geral e, especificamente, pelas Igrejas calvinistas, levava a uma forma radical de pessimismo em relação à natureza humana: o homem era pecador por essência.

A humanidade era corrompida e desviada, estaria condenada ao fogo eterno. Somente alguns eleitos estariam destinados à salvação. Nessa perspectiva, seria necessário reprimir e corrigir o pecador desde a infância. A mensagem radical assumida no *Emílio* foi oposta a essa: não existiria pecado inato, uma vez que o homem possuía uma essência boa e, por isso, a infância era um momento de bondade natural e inocência que deveria ser preservada.

Rousseau reconheceu que o ser humano era herdeiro da divindade e, por isso, autônomo, capaz de se autogerir. Assim, a criança precisava de espaço e afeto para se desenvolver. Diz, no *Emílio*: "[...] homens, sejais humano, é o vosso primeiro dever [...] Amai a infância" (ROUSSEAU, 1995, p.61). Ao mesmo tempo, o homem

precisava de liberdade para pensar, para agir e para ser. Sendo assim, os métodos tão repressivos eram ineficazes na educação do ser humano. O desenvolvimento humano era uma realização da nossa natureza, desabrochar das boas sementes, que Deus colocou no interior dos seres humanos.

No terreno educativo, Rousseau se posicionou contra as pedagogias aristocráticas cujo caráter principal era a educação livresca, intelectualista e artificial. Essa formação preparava os alunos para a imitação dos adultos, para lidar com boas maneiras e conversação, deixando de lado as necessidades de desenvolvimento das capacidades humanas para a vida. O objetivo da educação não seria formar o homem polido, letrado e de boas maneiras, mas educar para que o ser humano fosse humano, desenvolvendo as leis morais e as potencialidades dentro de si, considerando que:

[v]iver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem. Tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja; e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar. (ROUSSEAU, 1995, p.15)

Ele também inovou na maneira de entender o desenvolvimento moral da criança e, conseqüentemente, do ser humano. No processo de desenvolvimento moral, devia-se reconhecer o papel dos sentimentos. O despertar da consciência moral na infância não se dava pela razão, que era um desenvolvimento tardio, mas pelas impressões que recebia do meio e pelas reações afetivas a essas impressões. Uma educação moral correta não significava impor regras para serem respeitadas racionalmente, mas para despertar sensações morais positivas que levassem à formação de uma consciência moral autônoma.

Outros elementos principais do pensamento rousseauiano:

1. o otimismo em relação ao ser humano e a criança;
2. a valorização das necessidades espontâneas das crianças e dos processos livres de crescimento;
3. a educação ativa: a criança aprendia fazendo e observando e não somente escutando;
4. a necessidade de um contato constante com um ambiente natural e não-urbano;

5. a educação para a autonomia, em que o diálogo e a liberdade desenvolviam papel essencial no desenvolvimento infantil;
6. a necessidade de acompanhar o ritmo de desenvolvimento da criança;
7. a educação devia desenvolver o ser humano de forma integral: intelectualmente, moralmente, emocionalmente, politicamente, religiosamente...

Pestalozzi e a pedagogia do amor

Pestalozzi (1746-1827), o educador suíço, nascido em Zurique, herdeiro de Comenius e de Rousseau, tornou-se um dos pensadores mais revolucionários da educação. Aliou-se às vozes que mais criticavam a situação educacional do país.

Para ele, o homem era um ser original e singular, que se desenvolvia em conformidade com as leis da natureza e de sua própria natureza. Ele se explicava de modo profundo, em uma de suas obras mais importantes *Crepúsculo de um Eremita*, aborda a ideia que fazia da natureza humana. A pergunta essencial que ele se colocou nessa obra foi a seguinte: “O que é o homem no seu ser?” Essa pergunta lançou uma questão fundamental em toda a obra de Pestalozzi. Em sua resposta, identificou no ser humano uma natureza divina, uma essência espiritual igual em todos os homens. A verdade essencial, para o educador suíço, era que uma alma divina e imortal habitava o homem.

Assim, o homem visto por Pestalozzi possuía três dimensões em sua natureza: animal, social e espiritual. A realização, no ser humano, de sua natureza biológica, social e espiritual requeria a cooperação de três instâncias formadoras: 1) a força do crescimento, que era a tendência do ser em si a se desenvolver conforme as potências de sua natureza. A ação educativa seria eficaz se respeitasse esse ímpeto natural de desenvolvimento; 2) o crescimento das potências em germe na criança poderia ser favorecido pelas circunstâncias sociais. Os grãos confiados à terra poderiam ser comprometidos se o solo não fosse fértil e não recebesse os cuidados necessários para o seu crescimento. Ocorria o mesmo com o ser humano; 3) o processo de educação, que era a ação voluntária e intencional do homem no sentido de educar as potencialidades humanas. O gênero humano era educado pela arte e vontade dos homens.

No entanto, a maior contribuição de Pestalozzi à teoria pedagógica que estamos esboçando foi a sua proposta do amor pedagógico. Afirmava ele que o acesso a essa

vontade profunda do ser, a possibilidade de tocar a divindade íntima do homem está no amor, que ele chama de “força elementar da moralidade” (PESTALOZZI *apud* INCONTRI, 1996, p.48). Uma vez ativado esse impulso fundamental, ele passaria a reger um desenvolvimento harmonioso e espontâneo, em que não faltariam o esforço do sujeito e o empenho do educador, mas que se daria a partir do interior da criança, de forma natural e não-coercitiva.

Não se tratava de uma sentimentalidade tola, nem tampouco de uma romantização do processo pedagógico, mas de uma atitude concreta do educador que respeitava no educando um ser inteiro e toca, amando-o, do fundo de sua alma, onde se enraizavam os dons divinos da perfectibilidade humana. Aclarava-se a tarefa da educação como um processo de entrega, não violento, delicado e cuidadoso:

Compenetrado do sentimento de sua própria fraqueza, o educador não se atreve a regradar violentamente o desenvolvimento de seu aluno, a conduzi-lo arbitrariamente nesta ou naquela direção, a lhe impor suas ideias, suas visões e suas opiniões. Ele alimenta e trata com um santo respeito a semente que o Pai Celestial plantou na criança, tomando cuidado para nada destruir, por medo de arrancar o bom grão, junto com o joio. Neste espírito, com sentido cristão, fazendo abnegação de si mesmo, reverenciando a natureza humana sem nenhuma exceção, trabalhando como um instrumento de paz pelo Reino de Deus, ele se mostra revestido de uma espécie de sacerdócio, como um mediador entre a criança e a vida. (PESTALOZZI *apud* INCONTRI, 1996, p.150.)

Nesse contexto, a educação não poderia ser massificada, homogeneizada, padronizada porque a relação educador/educando se fundava na globalidade do ser. Esse ser humano tinha uma essência divina que o ligava a todos os outros, tornando a educação uma proposta universal e fundada em princípios gerais, como queria Comenius, mas também revelava uma singularidade que só podia ser tocada pelo sentimento.

Rousseau já havia buscado um equilíbrio entre razão e sentimento, exaltando a sensibilidade como fator de progresso moral do homem, a ponto de notar que a própria consciência (a luz interior, que ele tomava por guia de conduta) se manifestava em forma de sentimento (o remorso). Mas ninguém, como Pestalozzi, enfatizou tanto o amor como fundamento, meio e finalidade da educação. Não o fazia em detrimento de uma racionalidade, que também adotava, buscando a prática de um amor “vidente” ou “esclarecido”, que não se perdia nos impulsos de uma sentimentalidade desgovernada.

Para Pestalozzi, o amor pedagógico era justamente o que não apenas enxergava, mas sentia o ser humano como detentor de potencialidades, como herdeiro da divindade

e como dono de si mesmo, no processo de autoeducação que o Cristianismo veio adeflagrar na humanidade e que o educador devia deflagrar no educando.

Dessa forma, Pestalozzi enveredou por uma proposta educacional que conjugava universalismo (ele é considerado um dos pais da escola popular) e individualização; autonomia e liberdade com forte presença e estímulo do educador; ênfase na proposta de formar o homem ético, sem desprezo pelo desenvolvimento cognitivo e, afinal, ideais de transformação sociopolítica, sem apelo a um sistema totalizante e autoritário.

Eurípedes Barsanulfo e a educação integral da alma

A primeira experiência pedagógica espírita no Brasil, e uma das primeiras no mundo, foi a de Eurípedes Barsanulfo (1880-1918) no colégio Allan Kardec. Entre as ideias que fundamentaram a sua proposta pedagógica estava o reconhecimento de que o ser humano era um ser imortal. A corporeidade era apenas uma instância existencial do homem, embora necessária, a ser valorizada e assumida. O ser existia além das dimensões físicas e visíveis porque era um espírito eterno que carregava em seu íntimo inúmeras capacidades.

A criança era o ser reencarnado que recomeçava a existir na Terra e estava temporária e parcialmente adormecida, tornando-se receptível às sugestões de uma nova educação. Ser inteiro, livre, interexistente, que se manifestava em corpo frágil de criança para retomar as experiências no mundo em moldes diversos dos que já experimentara no passado e para poder integrar essa nova personalidade em formação às múltiplas personalidades já vividas, que constituíam o seu eu integral. Sua volta à Terra justificava-se pelo processo de permanente educação do espírito que devia atingir a perfeição. Não estando ninguém condenado eternamente à infelicidade por causa das imperfeições que carregava, tinham todos os seres sucessivas oportunidades de ir construindo a si mesmos, na esteira dos tempos milenares. Simultaneamente, vinham com determinadas tarefas existenciais para contribuir para a melhoria coletiva.

O mundo era uma moradia temporária entre os infinitos mundos do universo, destinados a servir de *habitat* educativo às almas em ascensão. Era escola e laboratório, onde, durante milênios, os Espíritos aprendiam através de experiências vividas a se aperfeiçoar e se integrar no rumo ascensional da vida. Aqui reencarnavam sucessivamente bilhões de almas — e, conforme as condições materiais da existência humana progrediam, mais almas podiam estar reencarnadas simultaneamente — para

tecer a história, entre erros e acertos, progressos e tragédias coletivas, experimentando a ação no mundo e aprendendo o que lhes podia proporcionar felicidade e realização.

A educação era exatamente um processo permanente de aperfeiçoamento do Espírito, era o despertar das potencialidades da alma, a realização gradativa de sua divindade e não apenas em uma dada existência, mas sim eternidade afora. Renascíamos múltiplas vezes, ascendemos de mundo em mundo, experimentávamos ações, debruçávamo-nos sobre a natureza do cosmos, para perscrutá-lo e decifrá-lo — e tudo isso fazia parte do processo pedagógico em que estávamos lançados como Espíritos em evolução. Assim, a educação era o sentido mesmo da existência. Era meio e finalidade, processo e meta.

Por isso, o educador de Sacramento considerava que a educação escolar em seus objetivos e em seus métodos, em suas concepções e suas propostas nunca podia ser somente ajuste sociocultural, somente profissionalização, somente desenvolvimento cognitivo. Tinha de ser tudo isso e mais ainda, pois devia colocar o indivíduo na trilha de seu desabrochar espiritual completo. Na escola, o educador devia entregar ao ser educando a responsabilidade de se autoeducar, despertando-lhe o ímpeto para isso. Durante a presente vida e depois, nas sucessivas vidas, era o próprio Espírito que teria de engajar-se em trabalhar pelo seu melhoramento. Assim, educar era, antes de tudo, conquistar a adesão do educando para sua própria educação. O único bem necessário e possível ao ser humano era estar em sintonia com a lei da evolução, era estar impulsionado para seguir adiante, rumo à conquista de si na eternidade e no infinito. Se o Espírito mobilizara a vontade e sentia em si mesmo o elã de progredir, tudo o mais estava feito. O maior mal a evitar era a estagnação, a apatia, o adormecimento da vontade.

Sendo assim, o educador devia estar na posse de uma afetividade poderosa, que contagiasse e invadisse o coração do educando, deixando nele marcas profundas; devia possuir, e não meramente aparentar, as virtudes fundamentais como fraternidade e justiça, integridade e generosidade, para poder impregnar o educando com o seu exemplo, para exercer sobre ele a única autoridade aceitável — a autoridade moral, que jamais era imposta ou coercitiva, mas reconhecida e respeitada espontaneamente.

Para Eurípedes, o respeito à liberdade do ser era consequência do amor. O reconhecimento de que o outro era livre não podia ser apenas racional, apenas uma questão de direito; para ter consistência, precisava ser sentido pelos laços da fraternidade. Se todo ser espiritual era livre para traçar seu destino transcendente,

escolhendo ações e experiências, caminhos e atalhos, e, se a pedagogia divina esperava com paciência, mas empenhando-se por todas as criaturas que cada qual amadurecesse no seu tempo e contribuísse voluntariamente para o progresso coletivo — então o educador não podia dispor da vontade do educando. A obediência à autoridade constituída devia ser substituída pela anuência consciente e espontânea que o educador devia aprender a conquistar amorosamente, quando e apenas quando, se tratasse do bem do próprio educando. Mas, em última instância, o ato pedagógico era sempre uma oferta, um convite, uma possibilidade que o educando tem a liberdade de aceitar ou recusar.

Os métodos tradicionais de coerção e imposição podiam resultar em um comportamento forçado e hipócrita. O educador que amava sabia que estava lidando com uma vontade livre e não se dispunha a dobrá-la, mas se esforçava pela possibilidade de influenciá-la para o bem e no desenvolvimento de suas capacidades.

Destinado a possuir todas as virtudes, todos os conhecimentos, todos os talentos, o Espírito seria em algum ponto da eternidade sábio e puro, esteta e criador, como herdeiro da divindade. Cada existência na Terra lhe serviria para progredir em qualidades morais e intelectuais. Mas o equilíbrio entre a moralidade e a inteligência, entre a capacidade de produção estética, a racionalidade e os sentimentos elevados era essencial ao seu desenvolvimento harmonioso. Por isso, a educação escolar devia ser integral, no sentido de garantir um balanceamento útil entre as diferentes potencialidades do ser. Segundo Eurípedes, a inteligência destituída de princípios éticos era sempre perigosa.

Eurípedes indicava alguns setores essenciais de desenvolvimento em uma proposta de educação integral. Em primeiro lugar, educação ética, que se constituía, sobretudo, em fazer o educando descobrir em sua própria consciência as leis morais que lá se manifestassem; diretamente conectada a esse aspecto moral estava a educação afetiva, porque toda moralidade devia repousar sobre sentimentos de justiça e fraternidade; a educação intelectual se ligava ao desenvolvimento cognitivo nas áreas da ciência e da filosofia, da lógica e do bom senso, do espírito crítico e da capacidade de julgamento autônomo; a educação estética se relacionava à sensibilização para a beleza imanente nas manifestações divinas da natureza e com a capacidade de produzir beleza, não só pelas diversas Artes, mas compreendendo-se o ato estético como necessariamente presente em toda ação humana harmoniosa e elevada; a educação mediúnica era a que predisponha o ser a viver interexistencialmente, fazendo uso pleno de suas potencialidades psíquicas; a educação religiosa se fazia no cultivo dos

sentimentos de adoração a Deus, respeito às leis da natureza e conhecimento das diferentes formas de religiosidade humana; a educação sexual estava na orientação sadia e responsável da sexualidade, entendendo-a como poderosa força criativa e como elo sagrado de comunhão entre homem e mulher na formação da família; a educação física se dava no cuidado equilibrado e não exagerado do corpo físico, como templo do espírito.

Considerações finais

Quem se dedica ao estudo do pensamento desses autores no campo da educação, depara-se com as muitas contribuições que deram ao pensamento e à prática educacional que marcaram de forma indelével a compreensão da criança e do papel da educação. As conquistas deles ainda continuam extremamente “atuais” por conterem elementos que ainda permanecem fertilizando as teorias educacionais.

A principal atualidade está na questão mais central que perpassa a obra desses educadores: a intuição realmente incrível de perceber o ser humano como ser pleno da presença divina e, portanto, confiar na sabedoria imanente que preenche a vida e o homem. A partir daí, entender a religiosidade como autêntica dimensão humana cujo cultivo é necessário para a plena realização da criança e, conseqüentemente, do homem. É possível notar que nenhum deles deixa de reconhecer esse aspecto como algo legítimo e verdadeiro em suas propostas educacionais.

A educação infantil é vista como um processo educativo que deve levar ao desenvolvimento pleno do ser humano e, para isso, deve abranger todas as dimensões humanas. A lucidez está exatamente aí, pois, com eles, entendeu-se que, para formar um ser humano de maneira integral, é necessário levar em consideração seus aspectos espirituais e religiosos, sociais, políticos, biológicos, racionais, afetivos e morais. A educação só pode se realizar de forma efetiva se articular organicamente as diversas potencialidades humanas. Desprezar alguma delas seria um erro. Por isso, esses autores enfatizaram o desenvolvimento harmonioso dessas capacidades.

Convém, no entanto, salientar que o desenvolvimento harmonioso dessas capacidades depende, em primeiro lugar, da capacidade de afeto e de amor dos educadores e do grau de lucidez desse amor. Depende de uma espécie de “clima” espiritual, positivo, compreensão, cuidado, confiança, reciprocidade que incite, toque e crie um ambiente favorável ao desenvolvimento moral, intelectual, espiritual e social da

criança. O desenvolvimento humano depende muito do vínculo afetivo que encontra no educador para ser sólido, saudável e equilibrado.

Outros significativos méritos do pensamento desses autores é terem intuído que seriam necessárias mudanças estruturais na educação humana: respeito ao estágio de desenvolvimento da criança e seu processo de aprendizagem; abolição de punições severas e métodos coercitivos e autoritários; educação a partir da confiança e do diálogo. O educador deve estimular e conquistar o desejo do educando conhecer e descobrir; educar para a tolerância, para a paz universal, formando o homem para que ele atue conscientemente no mundo, em um ambiente escolar livre, arejado, belo.

Muitas dessas conquistas têm hoje uma importância considerável, mas as principais delas estão perdidas e embaçadas pelo “clima” ressecado e materialista que ainda imperam na sociedade contemporânea. Resgatar esses autores é um meio de enriquecer nossa compreensão da educação e, de modo singular, incentivar-nos a manter aceso o debate de questões importantes que têm ficado à margem das principais problemáticas educacionais.

Referências bibliográficas

- BIGHETO, Alessandro Cesar. *Eurípedes Barsanulfo – Educador de vanguarda na Primeira República*. Bragança Paulista: Editora Comenius, 2006, p. 254.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999, p. 701.
- CAULY, Olivier. *Comenius, o pai da pedagogia moderna*. Lisboa, Instituto Piaget, 1999, p. 680.
- COMENIO, J. Amós. *Didáctica magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996, p. 464.
- COMENIOS, Jan Amos. *A escola da infância*. São Paulo: Unesp, 2011, p. 87.
- COMENIOS, Jan Amos. *O labirinto do Mundo e o Paraíso do Coração*. Bragança Paulista: Editora Comenius, 2010, p. 175.
- COVELLO, Sérgio Carlos. *Comenius – a construção da pedagogia*. Bragança Paulista: Editora Comenius, 1999, p.159.
- FERREIRA, Inacio. *Subsídios para a história de Eurípedes Barsanulfo*. Uberaba:S/Ed., 1962, p. 165.
- INCONTRI, Dora. *A educação segundo o Espiritismo*. São Paulo: Edições Feesp, 1997, p. 243.
- INCONTRI, Dora. Emílio ou a natureza humana resgatada. In: *Suplemento de Cultura, O Estado de São Paulo*, VII (513), 2 de junho de 1990.
- INCONTRI, Dora. *Pestalozzi, Educação e ética*. São Paulo: Scipione, 1996, p. 183.
- JULLIEN, M.-A. *Sistema de educación de Pestalozzi*. Madrid: Francisco Beltrán, 1932, p. 282.
- NOVELINO, Corina. *Eurípedes, o homem e a missão*. Araras: IDE, 1997, p. 189.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Cartas sobre educación infantil*. Madri: Editorial Tecnos, 1996, p. 146.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Sobre la ideia de educación elemental*. Barcelona: PPU, 2006, p. 233.
- PRISCILA, Grigoletto Nacarato. *Jean Jacques Rousseau – Ensaio Pedagógicos*. Bragança Paulista: Editora Comenius, 2004, p. 210.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 581.

A ética e a educação em valores

Maria de Fátima Guimarães Alves³¹

Resumo: A educação em valores é analisada neste artigo por meio de sua prática pedagógica na escola, ressaltando sua importância para a formação e alargamento das fronteiras do desenvolvimento humano. É entendida como uma aprendizagem enriquecida pelos pressupostos da ética e dos valores na vivência do cotidiano escolar, sendo também destacada a atual compreensão sobre ética e valores em sua aplicação na sala de aula.

Palavras-chave: educação, valores, ética, desenvolvimento humano

Ethics and Values Education

Abstract: The values education is analyzed in this article through her pedagogical practice at school, highlighting its importance to the formation and expansion of the frontiers of human development, understood as a learning enriched by the assumptions of ethics and values in everyday school experience, and also highlighted the current understanding of ethics and values through its application in the classroom.

Keywords: education, values, ethics, human development

A fim de facilitar a interação entre os educandos e demais indivíduos que fazem parte do cotidiano escolar, é imprescindível saber o que é ética. Importa lembrar que a escola é, nas palavras de Cândido, citando Ítalo Gastald, espaço/tempo de relações (CÂNDIDO, 2008). Além do mais, na compreensão da mesma autora, trata-se de uma comunidade educativa, da qual fazem parte: educadores, educandos, diretores, coordenadores, funcionários e pais dos educandos.

A expectativa de que haja conhecimento científico, permeado pela vivência dos valores humanos, sendo absorvidos pelos educandos, e havendo praticidade, justifica que pensemos um pouco acerca da ética. Para tanto, vejamos o que nos diz VALL.

Ao mencionar o termo ética, Hegel insistiu numa esfera, que chamou de esfera da eticidade ou da vida ética. Nesta esfera, a liberdade se realiza eticamente dentro das instituições históricas e sociais, tais como a família, a sociedade civil e o Estado. Hegel não teme afirmar que tem pelo menos o mérito de localizar onde se encontram os problemas éticos. Assim, hoje em dia, os grandes problemas éticos se encontram nesses

³¹ Especialista pela Faculdade Messiânica em Estudos da Religião e suas Interfaces com a Educação.
<mafavigui@bol.com.br>

momentos da eticidade (família, sociedade civil e o Estado), e uma ética concreta não pode ignorá-los. (VALLS, 2008, p. 71.)

Em suas explicações, o autor questiona: “o que seria um comportamento correto em ética?” E complementa: “Não seria nada mais que um comportamento adequado aos costumes vigentes, isto é, enquanto esses costumes tivessem força para coagir moralmente, o que quer dizer socialmente” (VALLS, 2008, p. 10).

Nesse sentido, formar o ser humano íntegro, capaz de conviver em harmonia na sociedade, dando sua contribuição, sendo solidário, exige certo código de conduta. Contudo, pretende-se a vivência de uma cultura de paz. Assim, falar em coação moral aqui, não significa dizer que o educando deva ser um indivíduo passivo que não reivindica os seus direitos, mas considera que ele tenha também deveres, os quais, por sua vez, implicam em deveres e direitos dos outros também. Nas palavras de Martinelli (1999, p.3), “A conscientização e a prática dos valores humanos devem propiciar a fraternidade humana e a formação de uma sociedade planetária”.

A busca da prática dos valores humanos enaltece o indivíduo que se identifica em ter atitudes saudáveis. É referência de boa índole, e um exemplo para os seus pares, pelos benefícios que produzem para esse ser. Ao interpretar o pensamento de Freire, que enaltece as qualidades do indivíduo, aprofundamos com a seguinte reflexão:

Para a mentalidade contemporânea, amor talvez não seja a primeira palavra que venha à cabeça, quando se fala em ciência, método ou teoria. Mas o afeto teve papel central na obra de pensadores que lançaram os fundamentos da pedagogia moderna. Nenhum deles deu mais importância ao amor, em particular ao amor materno, do que o suíço John Heinrich Pestalozzi (1746–1827). (INCONTRI, 2008, p.41.)

É, pois, no exercício impregnado de amor, sensibilidade, voltado para valores como a harmonia e a criatividade na profissão, como professor, trazendo esses valores para o cotidiano da sala de aula, que a vivência traduzirá o reconhecimento galgado no respeito às diferenças de toda ordem.

Exercitar a sensibilidade é, em primeiro lugar, acolher os alunos no estágio de conhecimento que eles chegam à escola com suas diferenças, as quais são étnicas, etárias, de origem, de crenças, de gênero, de composições familiares, de história educacional, de trabalho e outras condições de vida. A sensibilidade deve estar presente também nas ações, cada um privilegiando sua individualidade e autonomia, a flexibilidade do pensamento e também a coragem para a incerteza da experimentação

das mais diferentes estruturas escolares, de currículo. Assim que os alunos, diferentes no seu ponto de partida ao entrar na escola, usufruam de meios e estratégias os mais diferenciados para igualar-se aos demais no ponto de chegada, explorando-se para isso todos os bens sociais da escola e da localidade. As ações pedagógicas, a vida escolar como um todo, deve garantir igualdade de oportunidades aos alunos para aprender, e aos professores para se aperfeiçoarem continuamente no ensinar: é necessário compromisso com o uso do tempo, dos espaços, dos equipamentos e recursos didáticos no interesse na maioria dos alunos (FREIRE, 1996, p.30–36).

A relação professor/aluno pode fazer grande diferença na aprendizagem ou não do educando. Seguir algumas sugestões para uma convivência pacífica pode ser um diferencial para os educandos aprenderem com mais facilidade.

A escola deveria se preocupar, prioritariamente, com a formação do aluno em sua dimensão global, tanto intelectual como biopsicossocial e emocional. Ela deveria investir mais no desenvolvimento das capacidades de pensar, de descobrir, de criar, de criticar, de transformar, além de trabalhar as habilidades operatórias do pensamento lógico, aqueles que mobilizam operações mentais, e desenvolver a inteligência no seu sentido amplo. (SEPÚLVEDA, 2008, p.46.)

A instituição educacional que respeita a individualidade do educando, tem como resposta melhor desempenho deste nos estudos e nas relações interpessoais. “Pestalozzi afirmava que a função principal do ensino é levar as crianças a desenvolver suas habilidades naturais e inatas” (INCONTRI, 2008, p.41). Ainda segundo ele, “ [...] *o amor deflagra o processo de autoeducação*’, diz a escritora Dora Incontri (2008, p.41), uma das poucas estudiosas de Pestalozzi no Brasil.

A possibilidade em interagir com as crianças, utilizando o amor de forma equilibrada, sabendo orientá-las sem aplicar a superproteção, é fundamental nesse processo.

Assim, também as habilidades sócioafetivas, que levam à comunicação adequada nas relações intra e interpessoais e que envolvem componentes emocionais como perceber seu espaço social, perceber o espaço social do outro, vivenciar aspectos importantes e uma convivência saudável, solidária, responsável e feliz entre os alunos. Esses componentes são essenciais ao desenvolvimento da autoestima do aluno e à formação de valores da vida humana, ou seja: **PRIORIZAR VALORES PERMANENTES**. A Escola tem se preocupado com o transitório, quando o relevante é o permanente. (SEPÚLVEDA, 2008, p.46.)

O professor experimenta entrar no universo do aluno, quando este, por motivos alheios, não interage de forma positiva para absorver os conhecimentos, seja na prática

de valores e/ou intelectuais. Nessas situações, buscar compreender a criança, para que ela se sinta acolhida, e, por meio dessa atitude do educador, ocorra a transformação; desenvolva-se, avançando nos estudos de forma integral. “A escola idealizada por Pestalozzi deveria ser não só uma extensão do lar como inspirar-se no ambiente familiar, para oferecer uma atmosfera de segurança e afeto.” (INCONTRI, 2008, p.41).

Essa atmosfera de confiança em relação ao professor e demais funcionários da escola, a qual seus familiares escolheram para que cada criança estudasse, deve ser algo inerente à instituição e bem planejada pela equipe escolar para o bem-estar do educando. “Os valores humanos são uma energia que pulsa em todos os seres humanos. Estão vivos e presentes no pensamento humano a todo o momento e determinam o comportamento e orientam a inteligência e a criatividade.” (MARTINELLI, 1999, p.21).

Portanto, conclui-se que o desejo de aprender para a criatividade aflora, é inerente ao ser humano, necessitando apenas encontrar meios para que o indivíduo se identifique e assimile os conhecimentos a ele oferecidos em sala de aula, no seio familiar e na sociedade.

A multidisciplinaridade e a educação em valores

O Ministério da Educação (MEC), ao organizar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), apresentou caminhos possíveis para cada escola, de acordo com a região, Estado ou Município em que está inserida, criar seus projetos, considerando a sua realidade cultural (INOUE, 1999).

Analisando essa explanação, nota-se que há interesse do Poder Público em encontrar meios que favoreçam a melhoria do ensino, dando autonomia às escolas para que desenvolvam projetos pedagógicos que venham ao encontro da realidade e interesse dos educandos.

Os PCN têm, a meu ver, a característica de pensar não nas disciplinas como coisas que se esgotam em si, mas como suporte para um pensar maior na sociedade, sobre a natureza, sobre o comportamento humano, e esse pensar maior não se esgota nas disciplinas, mas deve penetrar todas elas. Assim surgem os temas transversais. (INOUE, 1999, p. 13.)

A relação entre os componentes curriculares é destacada também por Martinelli (1999, p. 31.):

A disciplinaridade criou métodos dirigidos para os conhecimentos de assuntos bem específicos. A interdisciplinaridade interliga métodos de uma disciplina a outra. A transdisciplinaridade é uma visão integrada do conhecimento que amplia as dimensões dos conteúdos de cada disciplina para uma compreensão integral da vida.

Assim, através desses parâmetros curriculares foi apresentado um modelo de trabalhar as disciplinas de forma integrada. Isso possibilita que, por exemplo, ao ser abordado o tema Agricultura, possa-se pensar no cultivo sem agrotóxicos, estabelecendo relações com o tema da manutenção da saúde e o estudo das Ciências. “A visão global, com a eliminação da fragmentação do conhecimento, identifica educação em valores com a proposta da transversalidade” (MARTINELLI, 1999, p.30).

Na escolha em oferecer um ensino que vai além do estudo dos conteúdos só para cumprir o currículo, apresenta uma visão ampla das possibilidades que esse conhecimento possa proporcionar. Considera-se, assim, que o educando recebeu condições de participar ativamente da vida em sociedade, de forma integral.

A interdisciplinaridade antes de mais nada, nos leva a pensar, sentir e viver as **RELAÇÕES**. Relações entre as disciplinas do conhecimento, relação entre aluno e professor, relação entre escola e comunidade. São muitas implicações e interações no processo educativo. (SEPÚLVEDA, 2008, p.122.)

Ministrar aulas de forma tradicional, em que os conteúdos não são ensinados de forma global, não desperta o interesse do educando e também não acrescenta melhoria para a sua educação. Só um ensino interdisciplinar poderá auxiliá-lo em sua formação.

A prática pedagógica interdisciplinar facilita o desenvolvimento da formação integral do aluno como pessoa e como cidadão. O processo de aprendizagem se torna global, tanto no desenvolvimento das habilidades operatórias quanto no desenvolvimento socioafetivo tão importantes na formação do ser humano. As habilidades socioafetivas são o caminho para a consolidação de valores permanentes essenciais ao ser humano e à sua vida, para que ele tenha sucesso e seja feliz. (SEPÚLVEDA, 2008, p.126.)

A busca constante em tornar a escola mais atrativa aos educandos tem sido o objetivo de muitos pedagogos e filósofos, como é do conhecimento dos educadores. Mas a verdadeira busca é por uma escola que não privilegie tão somente a razão.

Ao contrário de muitos de seus contemporâneos, o pensador suíço [Pestalozzi] não concordava totalmente com o elogio da razão humana. Para ele, só o amor tinha força salvadora, capaz de levar o homem à plena realização moral – isto é, encontrar conscientemente, dentro de si, a essência divina que lhe dá liberdade. (INCONTRI, 2008, p. 49.)

Para que a questão pedagógica da escola possa oferecer ao educando um atendimento acolhedor, demonstrando amor e transmitindo um ensino de qualidade, que atenda à comunidade escolar com eficiência, eis a proposta aqui apresentada pela Fundação Peirópolis:

No processo educativo, o aluno vivencia situações diversificadas que favoreçam o aprendizado, para dialogar de maneira competente com a comunidade, aprendendo a respeitar e a ser respeitado, a ouvir e a ser ouvido, a reivindicar direitos e a cumprir obrigações, a participar ativamente da vida científica, cultural, social e política do País e do mundo. (INOUE, 1999, p.15.)

Os resultados que venham a ser obtidos nessa estratégia de ensino serão o diferencial: alunos lendo e escrevendo com desenvoltura e comunicando-se com a comunidade de forma exemplar.

Para toda essa mudança é imprescindível que a equipe escolar compartilhe dos mesmos objetivos, para que caminhe na mesma direção e consiga os resultados que está buscando: educandos competentes nos estudos e comprometidos com a ética, como vivência de valores na comunidade educativa. Nessas considerações é que se deve refletir:

Os temas têm, pois, uma relação muito estreita com a forma como essa sociedade está organizada nos dias de hoje. Por isso vamos trabalhar todos esses aspectos. Vamos tratar também de conhecê-los. Ou seja, vamos trabalhar com conceitos, com procedimentos e com atitudes. Uma coisa é saber o que é a solidariedade ou a justiça. Outra é saber como se faz, ou seja, como se é solidário ou justo, e outra coisa ainda é valorizar a justiça e a solidariedade. Nós precisamos das três coisas: saber, fazer e ser. (INOUE, 1999, p. 26.).

É importante destacar que, ao contemplar os temas transversais, essa alternativa de ministrar aulas, possibilite desenvolver conteúdos atualizados e pertinentes à vida do ser humano, havendo melhor compreensão dos assuntos abordados. Nessas circunstâncias, analisemos:

Para que possamos hoje compreender as questões ambientais, precisamos saber coisas que venham da história, da geografia, da matemática, das ciências físicas, naturais, sociais etc. O mesmo acontece com as questões relacionadas à sexualidade, à pluralidade cultural, à saúde, à ética. (INOUE, 1999, p. 26.)

Portanto, em qualquer conteúdo que o professor venha a trabalhar com os alunos, serão contempladas as disciplinas e os eixos temáticos em questão.

O meio ambiente como tema transversal e a educação em valores

Nessas circunstâncias, conclui-se que a relação professor-aluno deve ser de cooperação para que a aprendizagem de forma integral aconteça em ambiente harmonioso.

O ato criador em qualquer das formas de conhecimento, estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante. O produto da ação criadora, a inovação, é resultante do acréscimo de novos elementos estruturais ou da modificação de outros. Regido pela necessidade básica de ordenação, o espírito humano cria, continuamente, sua consciência, de existir por meio de manifestações diversas. (INOUE, p.32, 1999.)

O estudo e a prática dos valores éticos e da cidadania são recursos que facilitam as relações humanas de boa qualidade, e, com isso, a qualidade de vida. Recorrendo aos Parâmetros Curriculares Nacionais, os professores encontram meios para desenvolver os eixos temáticos voltados ao Meio Ambiente. Nesse exemplo apresenta:

A questão ambiente; se eu uso agrotóxico que produz chuva ácida, essa chuva pode não cair aqui no meu território, mas se precipitar no Estado ou município vizinho que vive de agricultura e, assim, comprometer sua economia. (INOUE, 1999, p.39.)

A compreensão em torno das questões ambientais deve ser o propósito da escola, mostrando aos alunos a importância da preservação do meio ambiente, da criação de uma cultura voltada à alimentação adequada, evitando o consumo de alimentos com agrotóxico e/ou hormônios, e simultaneamente a terra ficará mais forte e mais produtiva, e a criação de animais também será beneficiada. Todas essas ações devem estar inseridas nos conteúdos que devem ser desenvolvidos de forma interdisciplinar.

Compreendendo a criança com a vida, conscientizando-a de que ela é parte da natureza e não um invasor que se apropria e desfruta dela sem consideração e responsabilidade, trabalhar os valores humanos com os elementos da natureza e informar que o corpo é formado desses elementos, que, unidos, nos compõem e nos mantêm. (MARTINELLI, 1999, p.132.)

A trilogia, Sol, Lua e Terra, nesse contexto, são apresentadas mostrando a importância da natureza no nosso organismo.

Na análise dos conteúdos atitudinais, deve-se identificar os conteúdos de todos os eixos como totalmente transversais. É toda a escola que deve viver os valores e por em prática os componentes que se quer promover e, conseqüentemente, não tem sentido que isso se faça apenas a partir de uma das áreas do conhecimento. Trabalhar os eixos transversais pressupõe um projeto da escola e um compromisso coletivo de educação. (INOUE, 1999, p.106.)

Entretanto, deve-se estar sempre atento para que não se percam as oportunidades de oferecer aos estudantes mudanças de paradigmas, fazendo como um desafio, o lançamento de novas culturas, para que tenham um ensino amplo. Isso também permitirá escolher, ante um mundo globalizado, quem lhe oferece (bombardeia com) o mais variado universo de informações, favorecendo de um lado essa variação, mas de outro apresentando coisas duvidosas para a formação do caráter do aluno.

Na escola, estão presentes na apreciação e assimilação do conhecimento de todos os conteúdos a serem ensinados. Os valores integram o conhecimento, a família, a escola e a vida em sociedade. Vinculam o ensinamento ministrado na escola às circunstâncias da vida, construindo uma consciência da ética e da estética do bem. (MARTINELLI, 1999, p. 21.)

A família e a educação em valores

No movimento que os educadores fazem para que os educandos sejam beneficiados, recebendo uma formação exemplar, a parceria com os pais é imprescindível para o alcance desses objetivos.

Todavia, a escola não pode ser responsabilizada sozinha por essa tarefa de formação integral do aluno. É fundamental a participação dos pais, porque a família, sendo o berço dos valores, torna-se a grande responsável pela construção do alicerce humano. (SEPÚLVEDA, 2008, p. 38.)

Essa é a ordem natural do comportamento na educação das crianças, e deve ser progressiva e constante, porque necessita de orientação e apoio para que seja possível a sua evolução.

Escola e família, num processo de participação conjunto, podem garantir a formação de um ser pensante, altruísta, participativo, sujeito e agente de suas ações e mudanças

capaz de contribuir para um mundo melhor, onde haja PAZ, AMOR, SAÚDE E PROSPERIDADE. (SEPÚLVEDA, 2008, p. 38.)

Quando os pais são presentes, participando da reunião de Pais e Mestres na escola para se inteirarem sobre o que é ensinado aos seus filhos, o aproveitamento nos estudos e comportamento, tem toda possibilidade de ser exemplar.

É essencial que pais e responsáveis conheçam a Filosofia de Educação e a Proposta Pedagógica da escola de seus filhos. Eles devem participar da construção do Projeto que vai definir a formação do homem que queremos para nossa sociedade, buscando um ser humano BOM, INTELIGENTE E FELIZ. (SEPÚLVEDA, 2008, p.38.)

A formação da personalidade e do caráter das crianças vem do seio familiar. A escola tem o dever de acompanhar e dar continuidade às orientações para que esses indivíduos, no ciclo da vida, cresçam e passem a ensinar o que aprenderam em relação aos valores de religiosidade éticos que foram vivenciados em sua formação. Pestalozzi afirma que a ‘a religiosidade humana nasce na relação afetiva da criança com a mãe, por meio da sensação de providência’, diz Incontri (2008, p.41).

Para isso é tão importante a parceria da Escola com a família, pois fortalece os laços de amizade e comunicação entre essas instituições, auxiliam os alunos, e estes saem ganhando na sua formação intelectual e no que se refere aos valores humanos.

As orientações devem ser passadas de forma gradativa aos alunos para que saibam discernir o certo, e simultaneamente o errado, e façam suas escolhas para o que é correto e bom, pode-se dizer que o professor atingiu o seu objetivo.

A educação em valores na família e na escola deverá incrementar a capacidade de discernimento dos alunos e conscientizá-los da importância de suas escolhas. Assim, a educação consolida os valores e virtudes já existentes nos alunos e incentiva a superação de erros e defeitos. (MARTINELLI, 1999, p. 21.)

Ao acompanhar o desenvolvimento nos estudos dos alunos em uma sala de aula, percebe-se quem tem potencial com tendências diferenciadas. Assim é a humanidade. Cabe ao professor saber valorizar e não perder oportunidades para orientar esses estudantes, a fim de que tenham evolução.

O ser humano é complexo. Por isso, experimentar diferentes estratégias para atingir a maioria dos alunos no que se refere aos conteúdos programados e à compreensão do mundo deve ser a meta do professor para cada turma que venha a lecionar. De acordo com Martinelli (1999, p.126).

Se sucumbirmos ao desencanto e vivermos entrando em choque com o estabelecido sem acreditar na capacidade de contribuir para sua transformação, tornamo-nos tudo aquilo que criticamos e desaprovamos.

Devemos ir em frente e superar sempre.

Referências bibliográficas

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Vida, 1996.
- GASTALDI, Ítalo. In: CANDIDO, Viviane Cristina. Epistemologia da controvérsia para o ensino religioso: aprendendo e ensinando na diferença, fundamentados no pensamento de Franz Rosenzweig. 2008. 412 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião). Pontifícia Universidade Católica-SP.
- INOUE, Ana A., MIGLIORI, Regina de F., D'AMBROZIO, Ubiratan. *Temas transversais e educação em valores humanos*. São Paulo: Peirópolis, 1999.
- INCONTRI, Dora. O teórico que incorporou o afeto à sala de aula. *Grandes Pensadores, Revista Nova Escola*, jul 2008 (Edição Especial), p.41.
- MARTINELLI, Marilu. *Conversando sobre educação em valores humanos*. São Paulo: Peirópolis, 1999.
- SEPÚLVEDA, Miguel Campos. *Tempo de semear: cultivando valores no campo da educação*. Editora campeiros. Rio de Janeiro, 2008.
- VALLS, Álvaro L M. *O que é ética*. Coleção Primeiros Passos, 9.ed. São Paulo: Brasiliense, 2008, p. 177.

Abrindo a caixa-preta da escola: construção de ritos, rituais e significados da escolarização da infância em São Paulo

Aline Martins de Almeida ³²

Resumo

Essa pesquisa tem por finalidade analisar os processos de implantação, apropriação e adaptação do primeiro Jardim da Infância Público de São Paulo anexo à Escola Normal Caetano de Campos expressos nos diálogos existentes entre o projeto educativo do Estado Republicano e os ritos, rituais e práticas pedagógicas que caracterizaram a cultura e o cotidiano escolar do período de 1896 ao ano de 1940. A trajetória deste estudo parte em uma perspectiva de abertura da caixa-preta da escola em três movimentos: 1) desvendar o currículo real, o oculto e o em ação; 2) examinar as propostas pedagógicas que alicerçaram esta instituição, a ideologia impregnada na república sobre a cultura, a forma escolar e a formação do cidadão nos processos de socialização, transmissão, circulação, apropriação e re(invenção) do dia a dia escolar; 3) contextualizar e registrar as trajetórias sócio culturais e de mudanças ao longo do período histórico que estiveram presentes nesse espaço.

Palavras-chave: ritos e rituais, currículo, cultura e forma escolar, jardim da infância

Abstract

This research aims to analyze the processes of implementation, appropriation and adaptation of the first kindergarten São Paulo Public School Annex to Normal Caetano de Campos expressed in the dialogues between the educational project of the Republican State and rites, rituals and practices teaching that characterized the culture and daily school period 1896 to 1940. The trajectory of this study is from the perspective of opening the black box of school in three movements: 1) unravel the actual curriculum, the hidden and in action; 2) examine the pedagogical proposals that underpinned this institution, steeped in the ideology republic on culture, approach school and the training of citizens in the processes of socialization, transmission, distribution, appropriation and re (invention) on a school day; 3) context and record the trajectories and socio-cultural changes over the historical period that were present in that space.

Keywords: rites and rituals, curriculum, culture and fashion school, kindergarten

Introdução

Esta pesquisa, em andamento no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tem por finalidade estudar os ritos e os rituais que estiveram presentes no

³² Mestranda no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP, Docente de educação básica das redes municipais de Barueri e Osasco, Pesquisa financiada pela CAPES. <alinepucsp@gmail.com>

cotidiano escolar do primeiro jardim de infância público anexo à escola normal de São Paulo. A trajetória deste estudo parte de uma perspectiva de abertura da caixa-preta da escola. Segundo Apple (1997, p.26), para compreender o que “as escolas fazem realmente, temos que saber muito sobre o que se passa dentro das paredes da própria instituição”.

Dentro das paredes da instituição escolar, seu funcionamento é regido principalmente por um currículo formal. Segundo Menezes (2002), podemos compreender que o currículo é um conjunto de dados relativos à aprendizagem escolar, organizados para orientar as atividades educativas, as formas de executá-las e suas finalidades. Geralmente, exprime e busca concretizar as intenções dos sistemas educacionais e o plano cultural que eles personalizam como modelo ideal de escola defendido pela sociedade. A concepção de currículo inclui desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais tecnológicos que a concretizam na sala de aula.

O currículo estabelecido pelos sistemas de ensino e expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo mantêm o diálogo com a tradição. No entanto, as vivências nessas instituições dão vida às unidades educacionais, gerando o acréscimo de várias dimensões no próprio currículo que podem ser definidas com base em Moreira e Silva (1997) em:

- Currículo real: é o currículo que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos no cotidiano escolar, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino;
- Currículo oculto: é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, representando tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções que vigoram no meio social e escolar. O currículo está oculto por que ele não aparece no planejamento do professor.

Nessa perspectiva, o currículo em ação também se faz presente e pode ser entendido com base em Gimeno Sacristán (1998) como um processo que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão da

prescrição à ação, da organização do tempo ao espaço, das decisões administrativas às práticas pedagógicas que dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, examinar as práticas culturais e desvendar o currículo real, o oculto e o em ação são momentos que preveem não apenas a burocracia instituída nos órgãos escolares públicos, mas todos os momentos de interação do cotidiano escolar que se inicia a partir do momento de entrada das crianças na escola, o período de aulas, o momento de recreio, o momento da saída e de suas respectivas relações com todos que compõe esse ambiente educativo, com enfoque nas relações entre alunos e professores.

Essas relações podem ser entendidas como uma trama social institucional que existe a partir da repetição das nossas práticas no processo educacional, que se evidencia desde o momento de nos organizarmos para ir à escola, a saída dos nossos lares, as vestimentas, a chegada à escola, o período que se passa dentro dessa instituição, até o retorno aos lares, incluindo as atividades que fazemos fora da escola para atendermos ao nosso cotidiano como, por exemplo, as lições de casa, as pesquisas escolares e os trabalhos em grupo.

Esse ir para a escola não é apenas um ato de locomoção dos indivíduos na trajetória de suas residências para as unidades escolares, mas a mudança de ambiente que gerará nos sujeitos uma vida dupla: a relação escola – casa e família.

Essa vida dupla propiciará às crianças a aquisição de conhecimentos que as tornarão alunos. Conhecimentos que estarão enraizados e uma cultura que oscila tanto como um objeto de ensino (como a transmissão de normas, regras, valores e conteúdos), quanto na cultura que a própria escola produz nos relacionamentos e nos comportamentos. Dessa maneira, esta pesquisa busca desvelar quais são os ritos acerca das práticas e relacionamentos vivenciados no cotidiano escolar que mantêm os mecanismos de produção e reprodução da rotina e do conhecimento.

Esta pesquisa também realizará uma contextualização sócio-histórica e cultural da implantação do Jardim de Infância anexo à escola normal de São Paulo, e dos intelectuais que lideraram o movimento liberal republicano da elite paulistana iniciado no final do século XIX, que elegia a escola como um local privilegiado para criar o ideal cidadão republicano por meio de uma educação laica, universal e gratuita defendida por liberais e positivistas, tendo um caráter civilizatório.

Atuando como professora do ensino fundamental e infantil da rede pública, pude perceber que minha prática era cercada por ritos que se repetiam ano após ano. Algumas das minhas atitudes em sala eram idênticas aos dos meus professores do ensino

infantil/fundamental e que, na maioria das vezes, eram exercidas de forma inconsciente, pois, no momento de exercer a profissão docente, buscamos a melhor forma de ensinar por meio de nossas experiências e de nossa formação. A melhor forma de ensinar também é reflexo da melhor forma de aprender.

É por meio de experiências que nós, docentes, vamos desenvolvendo nosso trabalho com os alunos. Mas, no que essa prática e esse relacionamento consistem?

Como professora, muitas vezes deparei-me tendo atitudes em sala de aula que pareciam reprises de quando era aluna. Além da minha própria prática, também me deparei com as mesmas atitudes na forma de organização da rotina escolar como, por exemplo, formar fila por ordem de tamanho, fazer cabeçalho nos cadernos de classe, organizar filas para a realização das atividades, organizar a ida para o recreio e presenciar neste; as mesmas atitudes nas relações entre professores e alunos e dos seus respectivos comportamentos que são tão semelhantes aos que vivenciei no ensino infantil dos anos 1990.

Mesmo no ano de 2012, essas práticas se refletem também com meus colegas de trabalho que atuam com crianças do atual ensino infantil. Várias indagações começam a surgir.

Por que fazemos as mesmas coisas que nossos professores faziam? Por que a organização da escola não mudou? Quais são as práticas no decorrer das aulas que mantêm esse mesmo sistema? Por que a escola contribui para a transmissão de conhecimentos homogêneos?

Para responder algumas dessas questões, busquei a origem delas em trabalhos com os ritos e os rituais para poder verificar, por meio das práticas escolares, a manifestação deles e sua relação com a convivência escolar. Para tanto, proponho um triplo movimento de análise.

No primeiro momento, busco problematizar o modo pelo qual o currículo da educação infantil esteve alinhado às propostas froebelianas de ensino, nas quais a ação da Primeira República foi tomada como marco zero na inovação educacional, lugar de origem da escolarização e das políticas de institucionalização, disseminação e democratização escolar no Brasil, em formar e forjar o cidadão brasileiro.

No segundo movimento de reflexão, verifico como a ideologia impregnada na República se inseriu na cultura e na forma escolar, nos processos de socialização, transmissão, circulação, criação, apropriação e de (re) invenção de ideias a partir do Primeiro Jardim da Infância público de São Paulo, o qual teve papel-chave na formação

do caráter e desenvolvimento de virtudes morais, de sentimentos patrióticos e de disciplina infantil no período de 1896 a 1940.

No terceiro e último movimento, procuro analisar, contextualizar e registrar os movimentos socioculturais e de mudanças que estiveram presentes na organização do trabalho pedagógico, desde a implementação do Jardim da Infância até o seu fechamento, incluindo as reformas conduzidas por Sampaio Dória (1920), Lourenço Filho (1930-1931), Fernando de Azevedo (1933) e Almeida Júnior (1935-1936) em São Paulo, e seus impactos no processo de ensino-aprendizagem e nas práticas e experiências do cotidiano escolar da instituição. A partir desse estudo, busco compreender a escola não como um *locus* de reprodução, transmissão e legitimação de conhecimentos, mas, sobretudo, um lugar de práticas e de interações históricas, culturais e sociais.

Os ritos e os rituais na escolarização da infância

Os ritos, segundo Terrin (2004) correspondem à ação que se desenvolve diariamente na vida dos seres humanos constituindo verdadeiro ordenador descritivo da experiência de sentido conatural ao homem. Podemos compreender que os ritos se assemelham aos jogos por estabelecerem regras. Porém, o rito é mais do que um jogo, pois suas regras têm significados múltiplos e simbólicos.

Esses significados múltiplos e simbólicos estão presentes no espaço que se torna significativo para os sujeitos que interagem em uma determinada realidade e que compõem o espaço físico, como, por exemplo, o espaço escolar. O rito é a ação que dá sentido à interação, estabelecendo diálogo entre os espaços e as experiências humanas.

O ritual, por sua vez, são práticas e ações vivenciados e compreendidas a partir de sua localização, tanto nas dimensões espaciais quanto temporais que se traduzem em expressões simbólicas da vida social. (VILHENA, 2005).

Podemos compreender que um ritual é um conjunto de gestos, palavras, formalidades, geralmente repletos de um valor simbólico, e se manifestam principalmente nas religiões, nas tradições familiares ou de uma dada comunidade e estão intimamente ligados ao conceito de rito. Mas o ritual acontece na comunhão entre sujeitos, tempo e espaço. O aspecto mais importante do ritual são as práticas sociais que dão sentido a todas as manifestações e tradições. As atividades que envolvem músicas, danças, festas, produções artísticas e estéticas, vestimentas, culinária, por exemplo,

fazem parte de um universo cuja ordenação social, cultural e política amplia o conceito de ritual. Nesse sentido, os espaços ritualísticos não estão limitados apenas à religião ou ao misticismo, mas como um espaço que obedece a regras e apresenta padrões e procedimentos típicos. Eles podem se manifestar por um único indivíduo, um grupo, ou por uma comunidade inteira; podem ocorrer em locais arbitrários ou específicos, diante de pessoas ou privativamente, reinventando-se constantemente.

Segundo Clifford Geertz (1987, p. 1081.), no Dicionário de Ciências Sociais:

O ritual seria, enfim, o processo de pôr em relação, dando sentido aos fatos da vida social, como os processos de elaboração de um texto ou de uma dramatização dão sentido às histórias que se quer contar e interpretar, podendo inverter normas e padrões sociais, reforçando-os ou neutralizando-os.

Os rituais são característicos de todas as sociedades humanas, passadas ou atuais. Atividades como as cerimônias de formatura, as filas que se formam para a entrada e saída nas salas de aula são exemplos de rituais. Várias ações comuns, como aperto de mão, beijinho no rosto ou outras formas de cumprimento podem ser entendidos como pequenos rituais e representam comportamentos que simbolizam ensinamentos de uma dada cultura ou sociedade.

Para Benedicto Silva,

Victor Turner dedica sua obra ao estudo do processo ritual, não mais enquanto produtor de solidariedade, mas como LOCUS da produção de alternativas ideológicas voltadas ou não para a manutenção do STATUS QUO. Turner vê no ritual a possibilidade de atualização de antiestrutura, estados potenciais e liminares da sociedade que constrói, assim, sua transformação, expondo as variantes possíveis de seu destino no que lhe chama de drama social. O conceito de estrutura social empregado continua sendo o da clássica antropologia social inglesa, referindo às relações empiricamente observáveis e, portanto, a domínio separado do das representações. Sua concepção implica também uma visão do ritual como processo de mudança de uma estrutura para outra estrutura, de um estado social para outro. (*Dicionário de Ciências Sociais*, 1987, p. 1082.)

Como podemos ver, os ritos vêm do mesmo significado de rituais, mas são totalmente diferentes. O rito, segundo Herskovits (1948) é uma sucessão de palavras, de gestos e ações que orienta e se repete no dia a dia dos indivíduos. Podemos entendê-lo como um conjunto de atividades organizadas, no qual as pessoas se expressam por meio de símbolos, linguagens e comportamentos aquilo que fazem todos os dias, como escovar os dentes ou ir à escola, por exemplo, enquanto os rituais são um conjunto de

práticas que obedecem a regras, apresentam padrões e procedimentos típicos como a cerimônia de formatura.

A escola inserida na sociedade do capitalismo

[...] Foi declarada a instituição fundamental que resolveria os problemas da cidade, o empobrecimento e a decadência moral das massas e, progressivamente, adaptaria os indivíduos a seus respectivos lugares numa economia industrial. (Apple, 1982, p. 103.)

Pode ser vista e entendida como uma instituição que desempenha papel preponderante na constituição de alunos e, ao mesmo tempo, por eles é constituída. Também é um local de realização de práticas pedagógicas ímpares: as interações produzidas por seus atores, a organização institucional e o processo de transmissão cultural que varia desde os hábitos e práticas disseminadas no ambiente escolar até sua formulação e manutenção de saberes.

É por meio desse encontro pedagógico (escola como um espaço coletivo de práticas e interações) que esta pesquisa busca desvendar como a construção de ritos e rituais no ambiente educativo pode legitimar os saberes escolares, a manutenção da escola e o fazer pedagógico da escolarização da infância.

A escola, entendida como uma instituição que desempenha papel preponderante na constituição dos indivíduos e ao mesmo tempo, por eles é constituída, possui uma rotina diária repleta de uma “trama institucional social existente” (PAVAN, 1996, p. 30).

Os rituais e os ritos seriam entendidos, assim, como um processo de ‘dar sentido’ aos fatos da nossa vida, ao cotidiano e à transmissão de conhecimentos e de cultura.

Portanto, o rito tende a criar o momento coletivo e é o veículo básico para se transformar algo que é considerado natural em algo puramente social. Isto porque, para que possa ocorrer a transformação do natural em social, é necessário uma forma qualquer de dramatização. E é pela dramatização que se pode tomar conhecimento das coisas e passar a vê-las como tendo um sentido, como sendo sociais. Assim sendo, os rituais servem, como estudam os antropólogos, e sobretudo na sociedade complexa, para promover a identidade social e construir seu caráter. (PAVAN, 1996, p.33.)

As práticas que ocorrem na escola, cercadas de uma rotina desde o momento em que todos chegam, principalmente na relação professor-aluno como os ritos de entrada, os ritos na sala de aula, os ritos do recreio e os ritos de saída, são dramatizações

vivenciadas por todos e legitimados todos os dias devido à repetição dessas relações e dessas práticas, quer pela prática docente inconsciente delas, quer pelo poder dos poderosos ou pela concretude do Estado. Eles são incorporados por meio da repetição e da sequenciação das atividades, mantendo e diferenciando as relações de poder entre alunos e professores.

Essas práticas também revelam que o espaço escolar é constituído de resistência às adaptações, como a falta de comportamento adequado, seja na sala de aula ou nos arredores, excessivo número de faltas, desrespeito aos professores e aos funcionários.

Com o surgimento de normas e na execução dessas práticas de resistência, os processos disciplinadores a que os alunos estão expostos passam a ser um mecanismo de civilização, os quais, por meio de seus ritos e rituais, legitimam valores a partir das estratégias de obediência do corpo, dos gestos e das ações na escolarização da infância.

Esses processos são baseados na homogeneização e controle. A escola, por sua vez, configurou-se como um espaço específico em que se ensinam formas concretas de transmissão de conhecimentos e de modelação de comportamentos por meio da disciplina, do método e dos recursos tecnológicos que configuram esse ambiente e os atores envolvidos numa trama social, a qual, para alguns, gera aceitação e conformação de comportamentos, e, para outros, faz surgir comportamentos indisciplinados que geram a resistência.

Como forma de combate às resistências, a consolidação da vigilância do corpo infantil passa a ser uma das práticas aprendidas na escola da infância, que se dá por meio de dois dispositivos específicos:

O primeiro se refere à aliança da escola com a família e o segundo a regulamentação das regras de civilidade. Esses dois mecanismos, nessa perspectiva, garantiriam o bom funcionamento da instituição escolar (NARODOWSKY, 2001, p. 122.)

A partir desse dispositivo, coube ao Estado Nacional brasileiro reconhecer e utilizar a escola pública como espaço legítimo de “formação das almas” (CARVALHO, 1999) e de “novas significações imaginárias e sociais” (BACZO, 1990) que buscaram na formação dos cidadãos brasileiros sentimentos nacionalistas coadunados com a nova ordem social preconizada pela instauração do governo republicano brasileiro.

Para legitimar essa nova ordem e romper com os preceitos do Império, era preciso estruturar a política, a economia e a sociedade de forma concreta e material por meio da edificação não apenas de órgãos públicos, de praças e monumentos, mas de

estruturas imaginárias, culturais e simbólicas, as quais, sob o prisma do liberalismo e do pensamento científico positivista e romântico do período, institucionalizariam novos símbolos, signos, imagens e rituais que, por meio da educação pública, viabilizariam o projeto republicano: a unidade do povo brasileiro.

A Proclamação da República, em 1889, instituiu a reconstrução de um projeto de nação calcado na necessidade de “formação das almas”, como afirma Carvalho (1999). Sob um intenso debate político acerca dos novos símbolos, imagens e projetos de nação que deveriam representar a nova forma de governo, a educação pública passou a ser vista como estrutura social responsável pela formação do povo, à luz dos preceitos que os grupos hegemônicos idealizavam, tendo como lema a “ordem e o progresso”. Neste contexto surgiram os Grupos Escolares como instituições educativas representantes e legitimadoras do novo ideário republicano, contribuindo para “corrigir” os vícios que corrompiam a estrutura social e cultural do país. (FAGUNDES, 2010, p. 50.)

A escola, dessa forma, visava ao atendimento das normas de controle, vigilância e higiene vigentes na época, destinada a formar pessoas encarregadas de ensinar a “norma”, de educar segundo princípios e regras definidos, de executar uma tarefa estritamente delimitada como alicerce da democracia e instrumento de ciência, cooperação, especialização, ordem, racionalidade e eficiência.

O Jardim de Infância instalado em 1896, anexo à Escola Normal, segundo orientação froebeliana em São Paulo, passou a representar, no último decênio do século XIX, o mais importante foco de renovação escolar do Brasil como forma de guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas por meio do jogo, das ocupações e das atividades livres que deveriam ser desenvolvidas nesse espaço.

Em 1894, foi inaugurada a Escola Normal Caetano de Campos. Dois anos mais tarde, com a finalidade de combater o analfabetismo, anexo a ela foi instaurado o Jardim da Infância, por meio do Decreto nº 342 (03/03/1896), assinado por Bernardino de Campos, presidente do Estado (governador), e por Alfredo Pujol, Secretário do Interior (KUHLMANN, 1994) .

DECRETO N.342 – de Março de 1896 –

Cria-se um Jardim da Infância anexo à Escola Normal da Capital.

O Presidente do Estado, Atendendo à representação do dr. Secretario do Interior, e considerando a necessidade da instituição de um - Jardim de Infância – como preparo à Escola Modelo.

Decreta:

Art. Único - Fica criado um – Jardim de Infancia – junto á Eschola [sic] Normal da Capital, como preparo à Escola Modelo; revogadas as disposições em contrário.

Palacio do Governo de São Paulo, 3 de março de 1896.

Alfredo Pujol
Bernardino de Campos

O Jardim da Infância foi inaugurado no dia 18 de maio de 1896 e seu funcionamento iniciou-se, em caráter provisório, em um antigo prédio da Avenida Ipiranga. No ano seguinte, as obras do novo prédio foram concluídas e o novo espaço foi isolado do resto da Escola Normal.

A obra solicitada por Bernardino de Campos tinha como prioridade uma ampla área verde ao seu redor. A elaboração da proposta, das práticas educacionais e da formação de professores dessa modalidade de ensino foi marcadamente influenciada pelas novas ideias norte-americanas sobre educação infantil. Segundo Kuhlmann Junior (1994, p. 63):

O novo prédio, aos fundos e completamente isolado do resto da Escola Normal, era cercado por um vasto jardim. Davam acesso a ele duas escadas em fraca rampa com pequenos degraus, assim construídas para evitar que as crianças caíssem ao subi-las. Compunha-se de quatro salas de aula e um grande salão central de forma octogonal para reuniões gerais e solenidades infantis, de 15X15m² onde foram pintados a óleo, entre outros, os retratos de Froebel, Pestalozzi, Rousseau e Mme. Carpentier. O salão era coberto por uma cúpula metálica, abaixo da qual havia uma galeria sustentada por colunas de ferro, destinada ao público por ocasião de festas. Havia mais duas salas anexas ao corpo do edifício, uma para o depósito do material e outra para reunião das professoras, perfazendo uma área de 940 metros quadrados. Dos lados e no meio do jardim erguiam-se dois pavilhões para recreio das crianças.

Assim como Froebel, os republicanos enxergavam na educação uma via para o progresso e, inseridos em uma sociedade capitalista, poderiam vislumbrar na formação do homem educado tanto a harmonia de viver em sociedade quanto à atuação no mercado de trabalho.

Dessa forma, as práticas pedagógicas adotadas no Jardim da Infância tinham como pressuposto teórico o sistema froebeliano e, para que os processos fossem conhecidos, Gabriel Prestes, diretor da Escola Normal, editava a *Revista do Jardim da Infância*, que tinha como foco tornar conhecidos os processos empregados tanto para elaboração quanto para implementação das propostas.

As propostas difundidas tinham por base uma educação voltada para o desenvolvimento dos sentidos, rompendo, assim, com a educação baseada na memorização. Essa mudança não simbolizava apenas a forma de transmissão de conhecimentos, mas a mudança na organização política, tendo como foco as

metodologias de formação e de civilização do novo cidadão republicano, desde a mais tenra idade.

Para que a educação atendesse a todos os interesses do período, eram objetivos centrais na formação da infância o cuidar e o educar dos sentidos e, para tanto, o corpo docente formado por mulheres passou a ter papel essencial: elas seriam jardineiras que deveriam cultivar e cuidar das crianças desde a mais tenra idade e, assim como um brotinho, fornecer-lhes tudo o que fosse preciso. Para isso, deveriam trabalhar com um currículo baseado nos princípios já citados.

Nesta perspectiva de cuidados e de substituição materna, a obediência, a formação de bons hábitos, a intervenção e a vigilância dos adultos não ocorria de forma arbitrária e rígida, mas sim, por uma educação baseada no carinho. Joana Grassi (*apud* Kuhlmann Junior, 1994, p.69), uma das professoras do Jardim da Infância de São Paulo, escreveu para a *Revista do Jardim da Infância* o artigo “O brinquedo no jardim da infância”, considerando que:

É preciso que o jardim da infância atraia as criancinhas como o olhar benigno de uma mãe, o sorriso melífluo duma amiga. Quanto amor, quanta ternura deve haver então! [...]
Que alegria não se lê na fisionomia angélica das criancinhas ao dar o primeiro sinal para o brinquedo? E disso quanta vantagem? Quanta atividade se desenvolve?
Nesses brinquedos além do hábito da ordem que sempre infundem, conduzem também a fins morais e úteis [...]

Dessa forma, os rituais, as práticas e as rotinas institucionais foram ganhando marca e existência material, conotando símbolos e linguagens por meio do currículo, das cantigas, dos materiais e dos jogos.

Primeiras conclusões...

O rito escolar é a rememoração perene do que aconteceu uma primeira vez e volta a acontecer graças ao ritual que abole a distância entre o passado e o presente.

No Jardim da Infância, as atividades cotidianas já estavam previamente organizadas em sequências fixas devido ao currículo proposto. As atividades repetidas diariamente instituíram, tanto para as crianças como para os adultos, uma regularidade. As atitudes formais auxiliavam na construção da pertinência a um grupo social organizado a partir de regras específicas. Faziam parte desses momentos rituais: a

entrada (com canto e saudações); o repouso; o recreio; os pensamentos; os méritos; os cantos de despedida e a saída.

O currículo tinha como perspectiva o sentido de moral e espiritualidade por meio dos dons froebelianos, como é o caso da bola, da esfera, símbolo da unidade vital em todos os seres da natureza. Além dos exercícios envolvendo os dons, o currículo também era composto de atividades de roda e de linguagem oral, cantos, melodias, trabalhos manuais, modelagem, desenhos, números e cores. O Jardim da Infância, além de ser instituído como meio de combate ao analfabetismo, também tinha o intuito de funcionar como um laboratório de observação e de prática pedagógica para as normalistas.

Os rituais, assim, são mecanismos reguladores que denunciam o modo pelo qual as pessoas estão se inter-relacionando e pode se manifestar por meio da política, economia, cultura e da construção histórica do controle social em um dado local.

Os rituais na escola apresentam-se por meio da rotinização das atividades e são vivenciados diariamente por meio do currículo oculto de modo transdisciplinar, fazendo parte da vida humana cotidiana, inclusive nas atividades vivenciadas nas escolas.

Os rituais devem ser articulados não como gestos, mas como a consciência dos seres humanos em sua prática, em sua ação e em seu movimento da sociedade, pois recriam, renovam ou refazem a identidade, a personalidade do grupo e da sociedade.

Parafraseando Apple (1982, p.100), o conhecimento formal e informal transmitido pela escola, os procedimentos de rotinização das atividades, e assim por diante, precisam ser vistos como interligados. Do contrário, escapará muito de seu significado real. Essas práticas escolares cotidianas estão ligadas a estruturas econômicas, sociais e ideológicas que se encontram fora do prédio da escola; precisam, pois, ser reveladas tanto hoje quanto no passado. Foi precisamente esse passado que nos interessou aqui.

Referencias Bibliográficas

- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Editora Artmed. 2006.
- _____. *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Editora Educa. 1997.
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas*. Rio de Janeiro: Editora DP&A. 1999
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. São Paulo. Lisboa: Editora Bertrand Brasil – Difel, 1945.
- CHERVEL, André. *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Editora Berlin. 1998.

- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *O Jardim da Infância Caetano de Campos*. In DELGADO, Maria Cândida (org.). *Caetano de Campos: fragmentos da história da instrução pública no Estado de São Paulo*. São Paulo: Associação dos ex- alunos do IECC, 1994.
- FAGUNDES, Marcio Alves. “A reconstrução da identidade nacional na era Vargas: práticas e rituais cívicos e nacionalistas impressos na cultura escola José Rangel/ Juiz de Fora/ Minas Gerais (1930-1945)”. Tese de doutorado defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2010.
- FRÖEBEL, Friedrich. *La educacion del hombre*. Tradución del alemán por Luis de Zuleta, s/l, Daniel Jorro Editor. 1917.
- GENNEP, Arnauld Van. *Os ritos de passagem*. Petrópolis, Vozes. 1978
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.
- GOODSON, Ivor F. *Historia del curriculum*. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Editora Pomares-Corredor. 1995.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª edição. Porto Alegre: Editora Artmed. 2000^a.
- _____. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª edição. Porto Alegre: Artmed. 2000b.
- HERSKOVITZ, Melville. *The man and his works: the science of cultural anthropology*. New York: Alfred A Knopf, 1948.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *A pré-escola em São Paulo*. São Paulo: Loyola. 1988.
- MOREIRA, Antônio Flávio e Tomaz Tadeu da Silva. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez. 1995.
- PAVAN, Diva Otero. “Cerimonial de formatura: representação simbólica do sucesso escola”. Dissertação de mestrado defendida no Programa Educação: Administração e supervisão escolar da Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- SILVA, Benedicto. *Dicionário de Ciências Sociais/ Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Documentação Benedicto Silva; Coordenação geral Antonio Garcia de Miranda Netto.../ et al./ 2ª edição – Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1987.*
- TERRIN, Aldo Natale. 2004. *O rito: antropologia e fenomenologia da ritualidade*. São Paulo: Paulus. 2004.
- TURNER, Victor W. *O processo ritual*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- VILHENA, Maria Ângela. *Ritos: expressões e significados*. São Paulo: Paulinas, 2005.
- VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

Os benefícios da meditação nos processos de aprendizagem

Denise de Assis³³

Resumo

O avanço nas pesquisas na área de neurociência vem demonstrando que a meditação pode ser benéfica à saúde física e mental, contribuindo significativamente para a melhora na qualidade de vida. Quanto mais conhecidos se tornam os campos neurofisiológicos correlatos às experiências em estados meditativos, mais se permite que análises sejam feitas e práticas utilizadas, tendo como objetivo o alcance de metas tanto pessoais quanto profissionais, além da contribuição para o controle de alterações emocionais intensas.

Palavras Chave: Meditação, Saúde, Neurociência, Equilíbrio

Abstract

Research advances in Neuroscience demonstrate the benefits of meditation on physical and mental health, giving a significant contribution to a better quality of life. As long as neurophysiologic fields of meditative states experience are known, more is permitted to know about reaching personal or professional targets, beyond its contribution for intense emotional changes control.

Key-words: Meditation, Health, Neuroscience, Balance

Os benefícios de uma prática milenar

O professor e cientista político Willard Johnson (Universidade de San Diego, Califórnia, EUA) em seu livro *Do Xamanismo à Ciência: A História da Meditação* especula que a pré-história desta prática seria correlata à época da ‘domesticação’ do fogo: por volta de 800.000 anos atrás (JOHNSON, 1982, p.34). Segundo o autor, os homens primitivos, ao se abrigarem na caverna em volta do fogo, sentiam-se atraídos pelas chamas que bailavam diante de seus olhos. Assim, foram os primeiros a colocar em prática o exercício de manter a atenção em um determinado objeto. Para os povos primitivos, a fogueira representava a segurança, a proteção contra os animais selvagens e o calor diante do frio intenso.

Segundo Johnson, observar por longas horas as chamas da fogueira enquanto se abrigavam do frio e dos perigos noturnos, poderia ter produzido nos homens primitivos estados extáticos, inibindo temporariamente os demais estímulos sensoriais. Essa

³³ Doutoranda em Psicologia Clínica (PUC-SP), Mestre em Psicanálise, Saúde e Sociedade (UVA), Psicóloga (UNESA) <deniseassis@oi.com.br> ou <dassis.denise@gmail.com>

observação permitia afastar da consciência o padrão de luta-fuga para um estado mais calmo, de repouso, em vez de ansiedade (JOHNSON, 1982).

Outro evento da história primitiva que também estaria diretamente relacionado ao surgimento da meditação seria a caça. Os caçadores primitivos não possuíam arcos possantes com os quais pudessem abater a presa, sendo obrigados a se aproximar o máximo possível da mesma, mantendo uma distância de segurança. Assim, para se aproximar de animais selvagens no momento da caça, seria necessário silenciar a mente de todos os pensamentos, principalmente os ansiosos, mantendo a atenção e esperando o momento exato de confrontá-la. Da mesma forma, os guerreiros primitivos precisavam praticar essas habilidades para que pudessem enfrentar seus inimigos. Portanto, segundo o autor, as artes marciais, procedentes do extremo Oriente, seriam as descendentes contemporâneas destas práticas ‘meditativas’, pois todas dependem de um êxtase meditativo, do esvaziamento da mente e das ansiedades autoconscientes e bloqueadoras de ações (JOHNSON, 1982, p.36).

Mas como a prática da meditação chegou até nós? Existem registros escritos contendo várias práticas para objetivos diversificados, que remontam às primeiras civilizações da Ásia, inclusive da Índia (JOHNSON, 1982, p.53).

Com base nessa pergunta, antropólogos descobriram uma tribo no deserto de Kalahari, na África (os *!Kung San*) que sobrevive até hoje com tradições que remontam à Idade da Pedra. Uma ou duas reuniões semanais são feitas pelo grupo com o objetivo de curar, além de buscar conservar a saúde e bem-estar de seus membros. Esta prática é transmitida para as gerações seguintes (JOHNSON, 1982, p.37, 39).

Segundo os antropólogos, esse tipo de prática não é um evento relacionado apenas a essa tribo, mas é regra geral em culturas de caça e coleta primárias desenvolvidas. Os antropólogos chamam essas culturas de “xamanísticas”, em decorrência de seus principais curadores, os xamãs. No caso da tribo *!Kung San*, há uma ênfase na experiência de êxtase com o objetivo de curar, buscando um benefício psicossomático bem específico (JOHNSON, 1982, p.39 e 46).

Mas, nesse caso, o que chamou a atenção dos antropólogos foi a questão de que essas experiências possuem semelhança com as experiências meditativas que surgiram posteriormente e, com isso, essas experiências iniciais foram catalogadas como uma fonte primária das disciplinas meditativas. Esse fato foi constatado exatamente porque, na busca pelo benefício psicossomático, os nativos procuravam desenvolver uma melhor disciplina na hora da caça e responder melhor aos desafios que afligiam seus

antepassados nas lutas pela sobrevivência em ambientes hostis e misteriosos. Assim, segundo os antropólogos, os primeiros xamãs são os antepassados de meditação e outros mestres espirituais (JOHNSON, 1982, p. 39 e 46).

Por meio dessas práticas desenvolvidas ao longo dos séculos, e passadas oralmente entre as gerações com o fim das culturas de caça e coleta, foi possível que os descendentes diretos dos xamãs conseguissem preservar sua tradição deixando registrados seus ensinamentos desde o surgimento da escrita (JOHNSON, 1982, p. 53).

Na atualidade, com a globalização e a chegada ao Ocidente de várias práticas e novas técnicas do mundo oriental, a prática da meditação tem sido largamente utilizada para controle do stress e para a melhora na qualidade de vida. Estudos mais aprofundados vêm demonstrando que o senso de objetividade, atenção e memória também são significativamente apurados com a prática regular da meditação. Com isso, os benefícios dessa prática têm se mostrado tão evidentes que a meditação se transformou em objeto de estudo da neurociência. No entanto, poucos sabem que tal prática é a base da Psicologia Oriental (GOLEMAN, 1997).

A psicologia da meditação

Segundo Goleman (1997, p.132), as tentativas de elaborar uma compreensão sistemática da personalidade humana e da saúde mental não se iniciaram com a psicologia ocidental contemporânea, pois a psicologia ocidental, conforme conhecemos, conta pouco mais de um século de existência e não passa de uma versão recente de um esforço provavelmente tão antigo quanto o da civilização.

Os modelos ocidentais de saúde e normalidade são o produto da cultura européia e norte-americana, e são apenas um conjunto dentre os inúmeros ideais e normas que os povos, em várias épocas e lugares têm articulado.

Segundo o autor, os psicólogos do Ocidente, principalmente os teóricos norte-americanos (responsáveis pela maior parte das pesquisas e postulados da psicologia ocidental), por um bom tempo, ignoraram as pesquisas provenientes da psicologia oriental. Tal fato é compreensível devido à inacessibilidade de material disponível, visto que os textos foram escritos, em sua maioria, nas línguas *páli* e *sânscrito*. Além disso, quando traduzidos, foram erroneamente classificados como concernentes a doutrinas religiosas, sendo, assim, ignorados (GOLEMAN, 1997, p.180).

Não se pode negar que a resistência do eixo ocidental em considerar tais textos como científicos possui fundamento, pois os sistemas de meditação do Oriente são aplicações de psicologias espirituais. Mas poucos sabem, inclusive os próprios adeptos das religiões orientais, que a maioria das grandes religiões provenientes da Ásia possui em seu núcleo uma psicologia bastante familiar a *yôgis*, monges ou sacerdotes. O fato interessante é que no Oriente, todos eles concordam, independente do ponto de vista em que se encontram (científico ou religioso), que a meditação é o principal meio para transformar qualidades ideais em traços estáveis (GOLEMAN, 1997). E foi essa característica que permitiu a chegada da meditação no meio científico ocidental.

A meditação no Ocidente

O estudo científico da meditação, no Ocidente, teve início com as pesquisas do Dr. Herbert Benson, cardiologista e professor da Faculdade de Medicina da Universidade de Harvard (EUA), no início dos anos de 1970 (SANTOS, 2010).

Em 1975, o Dr. Benson lançou a primeira edição de seu livro que se tornou um *best-seller: The Relaxation Response*. Nesse trabalho, Benson abordou os benefícios da meditação no tratamento e na recuperação de seus pacientes. No ano 2000, fazendo um retrospecto a respeito do contexto envolvendo o meio acadêmico no período em que o livro foi lançado, Benson lembrou que era visto como heresia o fato de um médico considerar a hipótese de que o estresse e outras reações emocionais contribuíssem significativamente para o surgimento e agravamento de doenças (BENSON, 2000).

Tudo começou quando Benson, ainda no início de sua carreira, percebeu que seus pacientes hipertensos, após serem medicados, queixavam-se de fraqueza e apresentavam sintomas relacionados à vertigem. Ao sentir-se incomodado com tal fato, Benson percebeu que isso não acontecia apenas com seus pacientes (BENSON, 2000).

Aliado a isso, outro acontecimento que chamou sua atenção foi a constatação de que os pacientes apresentavam a pressão sanguínea com valores mais altos quando aferida no consultório. Benson percebeu que essa alteração acontecia devido à ansiedade que os pacientes apresentavam diante do médico. Assim, Benson concluiu que havia uma relação entre estresse, ansiedade e alterações fisiológicas (BENSON, 2000).

Em sua busca por uma explicação, Benson se encontrou com o Dr. Robert Keith Wallace, da Universidade da Califórnia, o qual estava desenvolvendo uma pesquisa com

praticantes de meditação transcendental (MT), uma das técnicas mais conhecida no Ocidente (GOLEMAN, 1997).

Em uma breve explicação, essa técnica consiste basicamente em manter-se sentado confortavelmente, de olhos fechados, por um período de 15 a 20 minutos, duas vezes ao dia, buscando repetir (pode ser mentalmente) uma palavra ou um som que possuísse algum significado pessoal³⁴. Ou seja, diferentes temas para meditação são dados a pessoas diferentes (GOLEMAN, 1997).

Assim, a partir de sua pesquisa a respeito da MT, Benson e Wallace perceberam que os meditadores conseguiam manter estáveis o batimento cardíaco, o metabolismo corporal e a respiração. Benson denominou *Relaxation Response* (resposta ao relaxamento) ao conjunto resultante dessas respostas fisiológicas em decorrência da prática (GOLEMAN, 1997) e foi esse nome que deu origem ao livro lançado em 1975.

No comentário introdutório do trabalho publicado por Benson, o cardiologista Sidney Alexander, pontuou que a meditação pode ser utilizada para os mais variados objetivos: no controle da ansiedade, como coadjuvante no tratamento da depressão, no controle de reações emocionais intensas, como auxiliar no tratamento da hipertensão, no equilíbrio dos batimentos cardíacos, no alívio da dor, no período de tensão pré-menstrual, menopausa, em quadros de insônia, nas alterações de humor e em doenças que possam surgir em decorrência do stress e da ansiedade (GOLEMAN, 1997).

Continuando suas pesquisas, Benson descobriu que a resposta ao relaxamento podia ser obtida com várias outras técnicas, incluindo yoga ou práticas simples de respiração ritmada, sendo necessário apenas que cada praticante mantivesse uma disposição mental e uma atitude passiva, de quietude (BENSON, 2000).

Outro pesquisador, Jon Kabat-Zinn, professor de medicina da Universidade de Massachusetts, também descobriu que a prática da meditação, combinada com yoga, diminuía a dependência de analgésicos e reduzia os sintomas em pacientes com dor crônica. Dentre os vários casos estudados pelo pesquisador, as queixas dos pacientes variavam entre dores nas costas e dores de cabeça (como enxaqueca e tensão), entre outros casos relacionados à dor crônica (KABAT-ZINN, 1985).

Retornando ao trabalho de Benson, introdutor das pesquisas médicas a respeito da meditação no Ocidente, dez anos depois do lançamento da primeira edição da obra

³⁴ Meditação Transcendental. Disponível em <<http://www.meditacaotranscendental.com.br>>. (Acesso em: 20 jan. 2012.)

The Relaxation Response (1975), ele lançou outro trabalho que também se tornou um *best-seller: Beyond The Relaxation Response* (1985). Desta vez, Benson percebeu que a prática da meditação, combinada com crenças pessoais, potencializava os benefícios já comprovados por essa prática. Benson chamou esta combinação de *Faith Factor* (fator fé) (BENSON, 1985).

O objetivo de Benson foi unir dois mecanismos extremamente poderosos: (1) a meditação e (2) crenças filosóficas ou religiosas. Nesse trabalho, o cardiologista procurou estabelecer uma ponte entre a fé tradicional, a prática da meditação e a observação científica. É importante considerar que Benson fez questão de esclarecer que seu objetivo não era discutir ou defender dogmas ou posturas religiosas, pois os benefícios da meditação são alcançados também por aqueles que não possuem qualquer tipo de crença ou fé, seja esta filosófica ou religiosa (BENSON, 1985).

No entanto, Benson percebeu, não apenas em suas pesquisas, mas também em outras de cunho similar, que a influência do fator fé (*Faith Factor*) podia efetivamente reduzir as dores causadas por angina e até mesmo eliminar a necessidade de intervenção cirúrgica (80% dos casos); reduzir a pressão arterial e controlar os problemas causados por hipertensão; aumentar a criatividade, principalmente nos casos de “bloqueio mental”; eliminar quadros de insônia, e prevenir ataques de hiperventilação (BENSON, 1985).

Com base no exposto até aqui, é importante observar que apesar de todos os benefícios cientificamente comprovados com a prática da meditação, existem cuidados que não podem ser negligenciados. Por exemplo, casos que podem estar relacionados a transtornos mentais. Diante de tantas vertentes de meditação, tendo em vista os mais variados objetivos, é necessário que haja um critério de avaliação das técnicas que serão utilizadas a partir da análise da estrutura clínica³⁵ daqueles que se propuserem a meditar.

Meditação e saúde mental

Há algum tempo, havia restrições a respeito da utilização de técnicas de meditação, pois algumas práticas sugestivas de visualizações e “mergulhos” mais profundos em busca do autoconhecimento poderiam contribuir para a ocorrência de surtos psicóticos.

³⁵ Avaliar a existência de transtornos mentais graves. Observação: para a Psicanálise, existem três estruturas clínicas a neurose, a psicose e a perversão.

Segundo Goleman (1997), a meditação pura e simples, em alguns casos não é apropriada. Por exemplo, um paciente que passa por crises psicóticas pode provavelmente piorar sua apreensão da realidade, ficando excessivamente absorto em realidades interiores; aqueles em estados emocionais agudos podem estar agitados demais para começar a meditação; os neurótico-obsessivos podem, por um lado, ser muito fechados às experiências novas para tentar a meditação, ou, por outro lado, preocupados em demasia com seus esforços.

Além disso, na cultura ocidental existe uma grande diferença com relação ao Oriente que interfere significativamente no tratamento de portadores de doenças mentais mais graves: o julgamento de sensações como certas ou erradas e boas ou más. Dependendo do tipo de julgamento que o indivíduo fizer a partir de suas percepções, serão desencadeadas emoções e reações diferentes (GOLEMAN, 1997).

Segundo a psiquiatra canadense Andrea Grabovac (2011), dependendo da cultura, das experiências passadas de um indivíduo e outras influências, os sentimentos diante de uma determinada situação ou objeto poderão suscitar reações agradáveis, desagradáveis ou neutras. Com base nesse pressuposto, a psiquiatra desenvolveu um tipo de tratamento baseado em um conceito da psicologia oriental (*mindfulness*) que tem sido largamente empregado no tratamento de pacientes com transtornos mentais graves e em pacientes com *déficit* de atenção.

O conceito de *mindfulness* consiste basicamente em manter a atenção no momento presente, na intenção e sem julgamento. É a capacidade de estar desperto e aumentar a atenção no fluxo constante da experiência vivida. Estar desperto aumenta o comprometimento com o momento presente e permite uma melhor clareza de como pensamentos e emoções podem impactar a saúde e a qualidade de vida. É um processo que pode ser cultivado por meio da prática da meditação. Atualmente existem alguns programas baseados neste conceito, tais como *Mindfulness* para a redução de estresse (MBSR), *Mindfulness* baseado na Terapia Cognitiva (MBCT), *Mindfulness* na Prevenção de Recaídas (MBRP), entre outros. Embora seja um processo de introspecção existente há milênios, o interesse por essa prática vem crescendo nas áreas de medicina, psicologia, serviço social e em ambientes corporativos³⁶.

Outra pesquisadora, a psicóloga Tamara Russell, do Reino Unido (*The King's College*), tomando como fundamento o conceito de *Mindfulness*, vem desenvolvendo um trabalho com seus pacientes bastante eficaz. A técnica consiste basicamente em

³⁶ Mindfulness. Disponível em <<http://www.mindfulexperience.org>>. (Acesso em: 23 jan. 2012.)

focar a atenção em partes do corpo, procurando manter a atenção em seus movimentos. Por exemplo, ficar por um longo tempo observando uma das mãos e fazer movimentos lentos e constantes. No caso de pacientes esquizofrênicos, que se queixam de ouvir vozes, a doutora orienta para que não neguem o fenômeno, mas reconheçam que as ouvem, sem julgar ou imaginar o que as pessoas possam pensar ou dizer. A doutora explica aos pacientes que eles têm a opção de manter a atenção, naquele momento, observando uma das mãos, mesmo sabendo que as vozes estão ali, escolhendo prestar atenção nos movimentos que executam e observando cada gesto. Com isso, a ansiedade característica dos pacientes tem diminuído e eles têm conseguido manter sua atenção em outras atividades, conseguindo expor melhor suas questões para que sejam trabalhadas³⁷.

Assim, através de técnicas diversificadas de meditação, tem sido possível trabalhar até mesmo com os casos mais difíceis. Desse modo, seja na aplicação clínica ou na busca por momentos de tranquilidade com o objetivo de revigorar as forças, a meditação, que surgiu muito antes da escrita, tem despertado a atenção da comunidade científica, que vem investigando as áreas cerebrais ativadas durante a prática e os resultados alcançados no curto, médio e longo prazo.

Nesse momento da história em que a tecnologia avançou consideravelmente, trazendo consigo mudanças em todas as áreas, os neurocientistas começam a divulgar os resultados de suas pesquisas sobre o assunto.

Neurociência e meditação

Segundo os psiquiatras Newberg e D'Aquili, da Universidade da Pensilvânia (EUA), o simples exercício de manter o foco em determinado objeto ou construir uma imagem mental na qual se possa manter a atenção pode causar uma sensação de estar alheio ao mundo externo. Esse simples exercício colabora para que a ansiedade diminua e permite uma visão mais ampla no momento de tomada de decisões (KOENIG, 1998). De acordo com os pesquisadores, a atividade cerebral durante a meditação ativa o *sistema límbico* (KOENIG, 1998).

Abrindo espaço para uma rápida explicação sobre o sistema límbico, segundo Carlson, em 1937, o neuroanatomista James Papez sugeriu que o circuito relacionado a

³⁷ *Clinical Applications of Mindfulness*. Disponível em <<http://cienciaespiritualidade.com/2012/artigos/clinical-applications-of-mindfulness-dra-tamara-russell/>> (Acesso em: 24 jan. 2012.)

um conjunto de estruturas cerebrais interconectadas seria responsável pelas funções de motivação e emoção. Em 1949, porém, o fisiologista Paul McLean incluiu outras estruturas no circuito descrito por Papez, adotando o termo *sistema límbico*. A partir dessa fundamentação, a amígdala, o hipocampo, as regiões do hipotálamo e os feixes de fibras que fazem a interconexão entre essas estruturas passaram a fazer parte do sistema límbico. Assim, as áreas relacionadas a esse sistema não são responsáveis apenas pela motivação e emoção, mas por meio da interação entre elas há interferências também nos processos de atenção, memória e aprendizagem (CARLSON, 2002).

Nos momentos de meditação, essa interação ocorre porque os impulsos correlatos do meditador estimulam o hipocampo direito que, em contrapartida, estimula a amígdala direita. O resultado é uma estimulação das porções laterais do hipotálamo, gerando uma leve sensação de prazer. Esse processo ‘realimenta’ o córtex pré-frontal, reforçando todo o sistema em uma concentração progressiva que vai se intensificando em relação ao objeto (KOENIG, 1998).

Além disso, por meio de interconexões envolvendo o sistema límbico, torna-se possível evitar alterações emocionais intensas, contribuindo para a melhora e o equilíbrio tanto da saúde física quanto mental. Logo, com a prática constante da meditação, assim como da oração, o senso de objetividade e os processos de atenção, aprendizagem e memória são aprimorados (KOENIG, 1998).

Esse processo ocorre porque, nos momentos de meditação, a estrutura envolvendo a amígdala, o hipocampo e o hipotálamo entram em interação. A amígdala atua na transmissão de alguns tipos de informação entre o hipocampo e o hipotálamo (envolvido na regulação do sistema nervoso autônomo): essa interação entre o hipocampo e a amígdala interfere nos mecanismos de aprendizagem e memória (KOENIG, 1998). Logo, a prática constante da meditação permite que todos esses mecanismos entrem em um fluxo constante e contínuo de interação sem acessar bruscamente o sistema luta-fuga que é característica dos quadros de ansiedade.

A pessoa ansiosa enfrenta os acontecimentos normais da vida como se fossem crises. Cada mínima ocorrência aumenta sua tensão e essa tensão, por sua vez, aumenta o próximo evento ordinário – um prazo de entrega, uma entrevista, uma consulta (GOLEMAN, 1997).

A pessoa ansiosa está no limiar de ameaça e, caso conseguisse manter um estado mais relaxado, apreenderia os eventos com mais tranquilidade. A vantagem na prática da meditação está em romper a espiral ameaça-excitação-ameaça, pois aquele que

medita relaxa com mais facilidade depois de experimentar um desafio. Isso permite que a probabilidade de ver ocorrências inocentes como ameaçadoras diminua. Assim, o meditador consegue perceber a ameaça com maior precisão e reagir com excitação apenas quando necessário (GOLEMAN, 1997).

Conclusão

No final da sessão sobre meditação e saúde mental fizemos uma pequena observação a respeito dos avanços tecnológicos que vêm trazendo mudanças significativas em todas as áreas, sejam pessoais, profissionais, sociais ou culturais. É um momento de novas possibilidades, mas também de desafios e incertezas diante do novo. Os estímulos vindos de todos os lados, por vezes, sobrecarregam o corpo, a mente, interferem na capacidade de pensar e de estabelecer prioridades, pois o mecanismo estímulo-resposta parece ser a única possibilidade de reação.

Diante de todo esse ritmo, falar sobre meditação pode trazer a sensação de perda de tempo ou até mesmo causar estranheza, pois todos têm que estar conectados o tempo todo, sabendo de todas as notícias e de pelo menos, de ‘quase todos’ os assuntos.

Mas a tecnologia que contribuiu para a criação do mundo globalizado é a mesma que vem comprovar os benefícios de uma prática milenar que por muito tempo foi vista pela ciência ocidental como desprovida de qualquer cunho científico, relacionada à superstição ou como prática pertencente a povos primitivos e ignorantes (GOLEMAN, 1997).

Neste sentido, talvez o que falte ao mundo moderno seja desligar o piloto automático das reações e refletir a respeito de práticas que evoluíram ao longo dos séculos, auxiliando no processo de autoconhecimento, determinação de objetivos e melhora na qualidade de vida, de uma forma natural. Práticas essas que auxiliam no despertar de habilidades e soluções criativas ainda não descobertas devido à correria e às pressões do dia a dia.

Dessa forma, o encontro entre o passado milenar (pela meditação e práticas semelhantes) e os avanços tecnológicos pode ser muito produtivo, potencializando a capacidade de criar e recriar, na busca pela melhora e pelo equilíbrio na qualidade de vida.

Referências bibliográficas

- CARLSON, Neil R. *Fisiologia do Comportamento*. São Paulo: Manole, 1ª ed, 2002.
- BENSON, Herbert e KLIPPER, Miriam Z. *The Relaxation Response*. New York: HarperCollins Publishers Inc, 2000.
- BENSON, Herbert e PROCTOR, William. *Beyond The Relaxation Response*. New York: Berkeley Books, 1985.
- DALGALARRONDO, Paulo. *Religião, Psicopatologia & Saúde Mental*. Porto Alegre: Artmed, 1ª ed., 2008.
- GOLEMAN, Daniel. *A Mente Meditativa*. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, , 1997.
- GRABOVAC, Andrea et al. “Mechanisms of Mindfulness: A Buddhist Psychological Model”. *Springer Science+Business Media.Mindfulness*, n° 2, p. 154-166, 2011.
- JOHNSON, Willard. *Do xamanismo à ciência: uma história da meditação*. São Paulo: Editora Cultrix, 1982.
- KABAT-ZIN, Jon et al. “The Clinical Use of Mindfulness Meditation for The Self-Regulation of Chronic Pain”. *Journal of Behavioral Medicine*, Vol. VIII, n° 2, p. 163-190, 1985.
- KOENIG, Harold. *Handbook of Religion and Mental Health*. New York: Academic Press, 1998.
- SANTOS, Jair de Oliveira. *Meditação: fundamentos científicos*. Salvador: Faculdade Castro Alves, 2010.

Sites consultados

- ASSIS, Denise. Transmissão Psíquica: Uma Conexão entre a Psicanálise e a Física. Disponível em: <://www.uva.br/mestrado/dissertacoes_psicanalise/transmissao-psi-quica-uma-conexao-entre-a-psicanalise-e-a-fisica.pdf> (Acesso em: 23 jan. 2012).
- Meditação Transcendental. Disponível em: <http://www.meditacaotranscendental.com.br> (Acesso em: 20 jan. 2012).
- Mindfulness. Disponível em: <http://www.mindfulexperience.org> (Acesso em: 23 jan. 2012).
- RUSSELL, Tamara. Clinical Applications of Mindfulness. Disponível em: <http://cienciaespiritualidade.com/2012/artigos/clinical-applications-of-mindfulness-dra-tamara-russell/> (Acesso em: 24 jan. 2012).

O teatro e o seu papel humanizador: a formação espiritualista na educação infantil

Luana Pedrosa Rodovalho³⁸

Adriana Carolina Soares dos Santos³⁹

Resumo

O artigo tem como objetivo apresentar a importância da arte na educação infantil para a formação de cidadãos espiritualistas, comprometidos com o bem-estar social e com um ideal comum de instaurar uma sociedade mais justa, igualitária e harmônica. A formação deste indivíduo começa na infância e a escola tem um papel fundamental de proporcionar aos alunos experiências artísticas que lhe permitam desenvolver a fantasia, a imaginação, a capacidade de criação, a linguagem e o senso do belo. Neste trabalho, apresentamos o teatro como uma alternativa para a expressão de sentimentos e emoções por meio do corpo, e para o desenvolvimento do homem espiritualista, consciente de sua humanidade e de seu papel enquanto ser social, cultivando o conhecimento pela sensibilidade.

Palavras-chave: Arte, educação infantil, teatro, educação espiritualista

Abstract

This article aims to present the importance of art during the preschool education in order to educate spiritualist citizens, compromised with social welfare and with a common ideal of build a fairer, more equal and harmonious society. This process begins in the childhood, and the schools have a major role of developing the phantasy, imagination, creative capacity, the language and the sense of beauty. In this work, we introduce the drama as an alternative in expressing feelings through the body, and for the development of the spiritualist man, aware of his humanity and of his role as a social being, growing the knowledge through the sensibility.

Key words: art; preschool education; drama; spiritualist education

Tudo tem um propósito. Até as máquinas. Os relógios dizem as horas. Os trens levam a lugares. Servem a seus propósitos. [...] Por isso máquinas quebradas me deixam triste. Não servem a seus propósitos. Talvez seja assim com as pessoas. Perder o nosso propósito é como estar quebrado. (A INVENÇÃO..., 2011)

³⁸ Graduada em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, especialista em Psicopedagogia e Educação Especial pelo Instituto Passo 1 de Pós-Graduação <maelua@yahoo.com.br>.

³⁹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU e participante do PET Conexões Educomunicação <drika_johvens@hotmail.com>.

A ideia para escrever este artigo surgiu do diálogo entre as autoras sobre a complexidade da vida, das relações e do mundo em que vivemos; sobre a sacralidade a que remete a palavra vida e a banalização desta no contexto atual da sociedade; sobre a angústia de descobrir qual o nosso papel, qual a nossa atuação (enquanto cidadão, enquanto profissional, enquanto gente, no sentido mais amplo do termo) para a construção de uma sociedade harmônica, agradável.

O objetivo deste trabalho é buscar alternativas, pensar opções que nos permitam a nossa plena humanização, que possam nos proporcionar uma existência integral, alcançando aquilo que julgamos ser a essência da nossa história: a felicidade, aquilo a que chamamos de “paz de espírito”.

Não é preciso olhar muito longe para ver o estado crítico vivido pela nossa sociedade. Casos de corrupção, descaso político, violência urbana, agressões ao outro e ao meio são constantemente noticiados por todas as mídias. As relações sociais, familiares e pessoais estão cada vez mais enfraquecidas pelo esgarçamento das bases valorativas que conferem ao homem a sua humanidade: o amor, a confiança, o respeito mútuo. As pessoas foram coisificadas, há cada vez mais necessidades criadas pela chamada sociedade do consumo; tudo tem um preço e é descartável.

As pessoas aprendem que, para ser feliz, qualidade vinculada na maioria das vezes ao dinheiro e aos bens materiais, é necessário ser desonesto, competir com o outro, saber mentir. Educam seus filhos para que pensem da mesma forma, e sejam ainda mais “bem-sucedidos”. Entramos então em um círculo vicioso. Como o objetivo não é alcançado, surgem várias teorias procurando explicar as causas dessa situação e o que é necessário mudar para conquistar a felicidade que o homem tanto almeja. Para Okada (2006) o homem está chegando ao seu limite.

Movido pelo materialismo, que o faz acreditar somente naquilo que vê, e pelo egoísmo, que o leva a agir de acordo com sua própria conveniência, o homem tornou-se prisioneiro de uma ambição desmedida e inconsequente e vem destruindo o equilíbrio do planeta, criando para si e seu semelhante, desarmonia e infelicidade. As graves consequências do desrespeito às Leis Naturais podem ser verificadas na agricultura, na medicina, na saúde, na educação, na arte, no meio ambiente, na política, na economia, e em todos os campos da atividade humana. [...] Se continuar agindo assim, é certo que o homem acabará destruindo o planeta e a si mesmo. (OKADA, 2006, p. 6.)

Ao mesmo tempo, a humanidade alcançou um nível tecnológico e científico nunca visto antes. A internet nos permite nos conectar em tempo real com pessoas do

outro lado do mundo; a ciência permite incríveis avanços na área da medicina; sociedades que por muito tempo permaneceram subjugadas pelo poder de um ditador estão se libertando; a globalização e os progressos alcançados nos transportes e na comunicação permitem que a literatura, o cinema, a música, a arte, sejam amplamente divulgados.

De fato, vivemos em uma época contraditória. Não se sabe para onde a humanidade caminha, e se o progresso alcançado cientificamente poderá salvar o planeta que está pedindo socorro. Somos bombardeados com perspectivas sobre o futuro da humanidade, sobre as catástrofes naturais causadas pela própria ambição do homem. Observamos a necessidade de uma mudança consciencial, transformando as restritas concepções. Isto é, se o homem realmente deseja uma sociedade mais justa, igualitária e harmônica, o mundo precisa de uma mudança de perspectiva. Segundo Freire (2008), a situação que vivemos não é inexorável, mas possível de mudança de acordo com a consciência de cada indivíduo.

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no meu mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados*, mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se reiterar, é *problemático* e não inexorável. (FREIRE, 2008, p. 19.)

Perguntamo-nos, então, que tipo de ser humano a nossa sociedade, o nosso sistema educacional, os nossos professores estão formando. O ser humano sensibilizado com um ideal de uma sociedade melhor ou o trabalhador que está sendo formado para ganhar rios de dinheiro? Um ser pensante, crítico, criativo ou um reproduzidor das desigualdades sociais? Qual exemplo damos às nossas crianças? E qual o papel da educação nessa transformação e na formação de cidadãos plenos e emancipados, comprometidos com o bem-estar social e o ideal comum da humanidade?

É natural que, se a postura de cada homem fosse de amor ao próximo, respeito à humanidade e servir ao seu semelhante, o objetivo de construir um mundo pacífico e harmônico seria alcançado, pois a paz e a harmonia predominariam nas relações sociais e com a natureza. Mas, para isso, cada indivíduo precisaria ser sensibilizado por esse ideal, e nesse sentido, a educação é essencial, e a escola se torna um ambiente propício.

De acordo com Okada (1996) esse mundo, considerado por ele como um paraíso na Terra, só pode ser construído por meio da mudança de cada indivíduo, e da expansão desta mudança para a sociedade.

O Paraíso Terrestre a que costumamos nos referir é, em termos mais claros, o Mundo do Belo. Em relação ao homem, é a beleza dos sentimentos, o belo espiritual. Naturalmente, as palavras e atitudes do homem devem ser belas. Da expansão do belo individual nasceria o belo social, isto é, as relações pessoais se tornariam belas, assim como também as casas, as ruas, os meios de transporte e as praças públicas. Em grande escala, como é natural que a limpeza acompanhe o Belo, a política, a educação, e as relações econômicas também se tornariam belas e limpas, da mesma forma que as relações diplomáticas entre os países. (OKADA, 1996, p. 316.)

Em um primeiro momento, esse discurso parece utópico e distante. No entanto, é totalmente possível colocá-lo em prática, partindo de cada indivíduo e tomando uma proporção cada vez maior, como em uma espécie de contágio, por assim dizer. Costumamos pensar na humanidade como algo fora da nossa realidade, algo distante, mas fazemos parte dela e podemos modificá-la, partindo do que se encontra à nossa volta.

Para Vigotski (*apud* MARTINS, 2006, p. 49) “a educação é a influência premeditada, organizada e prolongada no desenvolvimento de um organismo”. Isso significa que o processo educativo não é espontâneo, e sim planejado, intencional; e não é neutro, pois está relacionado com o contexto que o cerca, com a organização social em que se encontra. Neste sentido, a intencionalidade remete a conhecer o indivíduo que se educa, em sua concretude e nas suas possibilidades de vir-a-ser, e a identificar que fins essa educação atende.

Pensando que a educação está situada no âmbito das formas políticas e econômicas da organização social a que pertence, Martins (2006) afirma que a educação atual

[...] apresenta-nos o fortalecimento do capital financeiro, a legitimação dos processos de reprodução social que coisificam o ser humano, que transformam a educação em possibilidade de consumo individual, reduzindo-a a condição de mercadoria. (MARTINS, 2006, p. 50.)

Segundo Martins (2006), na concepção vigotskiana, no entanto, a educação não pode preterir o seu papel de socializar o saber historicamente produzido, visando à máxima humanização dos indivíduos por meio da formação dos processos psicológicos superiores, os quais se encontram além da vida cotidiana e se desenvolvem a partir das

relações sociais. Nesse caso, o indivíduo que aprende é, ao mesmo tempo, produto e agente ativo no processo de criação de seu meio.

Entendemos que a humanização do indivíduo, citada por Vigotski, está relacionada à espiritualização do homem – apesar de a sua teoria se encontrar no âmbito materialista dialético – e pode ser alcançada por meio do trabalho com várias linguagens e com a arte.

A educação infantil e a arte

A formação desse indivíduo sensível e harmônico começa na infância, e seu desenvolvimento pode ser muito beneficiado pelas artes. O trabalho com várias linguagens artísticas é importante no sentido de desenvolver a fantasia, a imaginação, a capacidade de criação, a linguagem, a expressão de sentimentos e emoções, o senso do belo, os cinco sentidos e habilidades de coordenação motora e atenção.

Além disso, a arte disponibiliza formas de trabalhar a interdisciplinaridade e supõe um modo subjetivo de ver o mundo, propiciando a formação crítica e criativa do indivíduo. Proporciona a criação de um ambiente saudável, repleto de confiança e segurança, tornando o aprendizado algo fácil e prazeroso. Por ser uma produção social, também permite a sua inserção em um contexto histórico cultural, ampliando a experiência da criança. De acordo com Vigotsky (2009, p. 23),

[...] quanto mais uma criança ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou: quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe de sua experiência - sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

Dessa forma, a proposta de trabalhar com as artes se dá no sentido de ampliar o repertório cultural da criança, explorar e enaltecer suas experiências, desenvolver sua imaginação, expressar sentimentos e promover a sua sensibilização pelo mundo em que vive. As formas de expressão do corpo, o teatro, o desenho, a pintura, a música, a dança, criam essas possibilidades, permitindo que a criança conheça a si mesma, suas necessidades e das pessoas à sua volta. Para Honorato (2010, p.1),

o envolvimento da criança com a arte, com a experiência estética, é uma das condições propícias para fazer a imaginação da criança brotar, florescer. Para imergir no universo da experiência da arte, é necessário tempo e paciência, duas condições favoráveis ao brilhar da imaginação.

O processo de criação não é cronológico ou passível de mensuração. É preciso explorar e criar condições para o ensino das artes, mesmo que este não seja tradicionalmente o objetivo do currículo escolar, voltado para o ensino das letras e a lógica do raciocínio. A racionalização do conhecimento escolar está relacionada às influências da sociedade atual e do sistema em que vivemos, sendo que o ensino ou espetáculo artístico são considerados práticas de lazer para alguns ou exclusivo para os possíveis portadores de um dom.

Ferreira (2003, p. 144) diz que,

[...] Na **infância**, exploram-se o espaço, os materiais, os gestos, as sensações que vêm das cores, do tato, dos cheiros e, sobretudo exploram-se as possibilidades de criar, inventar. “É através do criar que a criança constrói o seu próprio discurso e descobre possibilidades de ser no mundo”. A arte a auxilia neste processo, pois trabalha com a imaginação e criação.

É importante que a arte crie possibilidade à criança de explorar o mundo que a cerca de diferentes formas, de se expressar e construir seu próprio discurso; estabelecer relações consigo mesma em atividades introspectivas e individuais, e com os outros, em atividades grupais. Além disso, desenvolver o senso de organização e estética e a autonomia.

Ferreira (2003) lembra ainda que a arte faz parte da construção do discurso poético da criança e faz com que esta se torne o mais consciente possível de suas ações e possibilidades de escolha, enriquecendo suas produções e construções.

Nas crianças, o criar é uma tomada de contato com o mundo, em que a criança muda principalmente a si mesma. Ainda que afete o ambiente, ela não o faz intencionalmente, pois tudo o que a criança faz o faz em função da necessidade do seu próprio crescimento, da busca de se realizar. (MOREIRA *apud* FERREIRA, 2003, p. 152.)

Geralmente, a escola apresenta a arte para a criança somente para cumprir normas e para preencher o tempo. Para trabalhar com a arte na educação infantil, é necessário que o professor compreenda que é uma influência forte na vida de seus alunos, pois é um dos maiores exemplos que a criança tem a seguir.

Nesse contexto, refletimos também sobre a ida ao teatro, que se faz importantíssima. Apesar de ser extra-cotidiana em relação à rotina escolar, pode ser transformada em situação de ensino-aprendizagem, na qual a construção de

conhecimento esteja presente, fazendo com que o aluno desenvolva autonomia, despertando desde cedo o valor de se reconhecer autor da própria história. Em aula, os estudantes podem trabalhar questões observadas nas cenas que assistiram e desenvolver jogos que trabalhem relação, interação, sensibilidade, raciocínio, aprendizagem. Nesse aspecto, os jogos teatrais podem cooperar ricamente com a aprendizagem.

Para Koudela (2001, p.44) os jogos teatrais podem fazer a transição da subjetividade do jogo dramático para o realismo objetivo do palco. Sendo assim, o jogo teatral visa a propiciar uma nova realidade aos nele inseridos. Essa pode ser uma estratégia didática para que os objetivos sejam atingidos, havendo um valioso envolvimento do participante.

O processo de jogos teatrais visa efetivar a passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva do palco.

De acordo com Koudela (*apud* SPOLIN, 1985) o jogo teatral pode auxiliar no processo de transformação do egocentrismo em jogo socializador.

O Teatro e seu papel de humanização na educação

O processo de construção do conhecimento artístico é dinâmico e se realiza em constante fluxo de construção e reconstrução. O teatro, enquanto prática sensível que envolve corpo, emoção e imaginação, pode contribuir para um desabrochar pleno das faculdades intelectuais de crianças, adolescentes e adultos, pois permite aos indivíduos criar ou expressar o que a sua imaginação motivar. É nessa perspectiva que, também, podemos refletir sobre a afirmação de Andrade (1993, p. 45) de que a “expressão artística é inerente do ser humano”.

A prática teatral é fundamental como experiência possível para o desenvolvimento da sensibilidade, além de garantir espaços de formação de vivências artísticas do convívio cultural entre as pessoas. Quando a criança tem oportunidade de experimentar, desde cedo, a sensibilização que o teatro proporciona em sua vida, por meio da ludicidade, pensando o indivíduo de forma integral, isto é, como um ser que é espiritual, emocional, racional e cultural, seu desenvolvimento é especialmente produtivo, facilitando a construção de um ser humano reflexivo, crítico e positivo em suas atuações diante do mundo.

Muitas análises sobre a sociedade contemporânea, suas dinâmicas culturais e contextos socioeconômicos, a determinam como “era” do conhecimento, do cientificismo, da tecnologia. Na conjuntura dos parâmetros dessas análises, observamos que, a cada instante, novas invenções e avanços científicos são gerados, estabelecendo transformações significativas na construção dos novos conhecimentos. Compreendemos que tais transformações exigem de cada profissional – com destaque aqui para a função do professor – uma ressignificação constante de seus conhecimentos para uma nova prática educativa, que se faz necessária. Ao falar sobre a aquisição do conhecimento Piaget (1978, p.6), afirma que:

O conhecimento é uma construção contínua do saber, não estando em nenhum momento, pronto ou acabado; ele se constrói a partir da ação do indivíduo no meio físico e social; todo conhecimento novo está ligado, de alguma forma, a estruturas internas já desenvolvidas e a ligação de um a outro passa por um processo de ligações mentais; a este processo dá-se o nome de equilíbrio/desequilíbrio.

A ressignificação é muito importante, já que, na escola, convivem alunos de distintas culturas e camadas sociais e que, de modo geral, projetam na relação com o professor o desejo de satisfação de distintas carências: intelectuais, afetivas, emocionais, culturais, entre outras. Diante disso, dentre as funções do professor está a participação central em ações pedagógicas conjuntas, nas quais não se pode negar os saberes que o aluno traz consigo para a escola. Isso significa que não se deve separar o saber teórico do saber prático. Acreditamos que, nesse caso, a atuação docente estará voltada para a mediação da aquisição do conhecimento. Caso contrário, seria como se os conhecimentos existissem ‘em si’, desligados da realidade concreta, e como se as ideias fossem mais válidas do que a realidade. (MEDEIROS, 1975).

Como manifestação artística, o teatro pode ser vivenciado como produção, como prática, como processo e não somente como “obra acabada”: é proposta que se completa na relação com o público. Assim sendo, acreditamos que, por meios das encenações teatrais, o indivíduo participante tenha a oportunidade de refletir e reproduzir suas ideias. Por isto, Boal (1996, p. 72) diz que “o ser se torna humano quando inventa o teatro”.

O teatro abre caminhos para um desabrochar pleno das faculdades intelectuais das crianças, adolescentes e adultos. No processo de criação, o homem interage com o mundo e essa interação é necessária para o ser humano. Segundo Andrade (2000, p.45):

Com o auxílio da expressão artística e a criatividade inerente, o ser humano expressaria, tomaria conhecimento, dentro de um contexto social. Esta é a alma da arte, é este poder que se pretende recuperar pelas artes, terapias e terapias expressivas.

Os seres humanos são criativos e têm grandes potenciais de imaginação que o auxiliam em seu aprimoramento em vários aspectos de sua existência humana. Rubem Alves (1998, p.15) ressalta que:

O que nos separa dos animais é que os pensamentos que moram na nossa cabeça desandaram a proliferar, multiplicaram-se, cresceram. O que teve vantagens indiscutíveis porque foi graças aos pensamentos que moram na cabeça que o mundo humano se construiu. A filosofia, a ciência, a tecnologia... Cresceram tanto que chegaram a entupir a sabedoria do corpo. O conhecimento vai crescendo, sedimentando, camada sobre camada, e chega um momento em que nos esquecemos da sabedoria sem palavras que mora no corpo.

Diante disso, é lógica a distinção entre o inteligível e o sensível, sendo que o conhecer seria apenas uma ação mental intelectual, inteligível, e o sensível estaria mais ligado ao saber de saborear o conhecimento unindo o corpo e mente. Portanto, a ação teatral permite que essa fusão ocorra de forma integrada.

Nessa mesma linha teórica Capra (1988, p.35), argumenta que:

O racional e o intuitivo são modos complementares de funcionamento da mente humana. O pensamento racional é linear, concentrado, analítico. Pertence ao domínio do intelecto, cuja função é discriminar medir e classificar. Assim, o conhecimento racional tende a ser fragmentado. O conhecimento intuitivo, por outro lado, baseia-se numa experiência direta, não-intelectual da realidade, em decorrência de um estado ampliado de percepção consciente. Tende a ser sintetizador, holístico e não-linear.

Acreditamos que a educação da sensibilidade seja uma forma de transformar e ampliar a visão unilateral e dicotômica do mundo que o homem contemporâneo tem. Além de restituir uma visão humanista globalizadora, que compensa a importância demasiada dada a alguns campos mais restritos do conhecimento, faz ocorrer a integração do homem consigo mesmo e com a sociedade multicultural.

Verificamos a importância das realizações artísticas na construção de um mundo mais perceptivo. E, no caso do teatro, é importante ressaltar que ele trabalha a inteligência e as emoções do ser humano, enquanto indivíduo e ser social, rompendo barreiras opressoras e levando-o a uma atitude reflexiva. Como Boal (1996, p.72) afirma:

O modo de romper a opressão consiste fundamentalmente em pedir ao protagonista para que reviva a cena não como ela ocorreu, mas como ela poderia ou poderá ocorrer no futuro, os antagonistas, evidentemente, não permanecerão inertes, reagirão e a temperatura do conflito apresentará tendência a aumentar. Assim, a dinâmica, tendo sido restaurada, a situação se tornará clara e as alternativas mais evidentes.

A relação ensino-aprendizagem entre aluno e professor é de troca e constantes transformações. Todos os educadores precisam estar disponíveis as mudar e, especificamente, o professor de teatro, o qual, em sua formação, atua como agente de novas perspectivas, contribuindo no âmbito social, emocional, cognitivo e moral dos educandos. Esse trabalho se faz possível com a união entre todos os envolvidos.

Para que no futuro o teatro na educação assuma seu verdadeiro papel, que é o de contribuir para o desenvolvimento emocional, intelectual e moral da criança, correspondendo fielmente aos seus anseios e desejos, respeitando-lhe as etapas do pensamento que evolui do concreto para o formal, para dar-lhe uma visão de mundo a partir da marcha gradativa das suas próprias descobertas é preciso que se atendam dois pontos essenciais:

-a preparação dos professores

-o apoio governamental, isso é, uma efetiva ação do Ministério da Educação e da Cultura. (REVERBEL, 1979, p.155.)

O desafio da arte na produção de conhecimento rompe com o padrão que por tanto tempo inferiorizou o *status* científico das artes na história do conhecimento, pois envolve a sociedade, a história, a vida. Ela não está ligada apenas contemplação passiva, pois atua com dinamismo e representa trabalho, possui forças materiais e produtivas que impulsionam as relações sociais, levando o homem à compreensão de si mesmo e da sociedade multicultural.

Tanto a arte como a ciência respondem sempre às condições histórico-concretas da vida da sociedade. Estão determinadas pelo Estado e o caráter das relações de produção [...] Isto determina a existência de uma estreita relação entre o reflexo artístico que se traduz em imagens artísticas, e o pensamento científico, que o faz em conceitos, categorias e leis. Tanto o pensamento artístico como o científico refletem o mundo objetivo e se desenvolvem com a prática social. (DURÀN *apud* CARREIRA e CABRAL, 1996, p.12)

De acordo com Courtney (2001) o jogo teatral pode ser aplicado em todas as áreas com a grandiosidade de sua força motivadora para criar significado à existência humana. O autor aborda o jogo, teatro e pensamento baseado nas teorias da antropologia, psicologia social, psicanálise, psicologia infantil e nas modernas teorias do conhecimento, behaviorismo da imitação, na psicolinguística e na psicologia do

desenvolvimento de Piaget. O autor defende também que a imaginação dramática está no centro da criatividade humana, já que desde a infância a criança brinca, desenvolve o humor e personifica o outro.

Ressaltamos também que os jogos teatrais, as dramatizações, com espontaneidade, improvisação, sensibilidade e determinação, podem contribuir para o processo evolutivo da aquisição do conhecimento, pois a vida é um processo inacabado, em um fluxo evolutivo constante.

A constituição dos saberes e das experiências vividas pelas práticas artísticas, apontam a possibilidade e a necessidade de se refletir sobre sua importância no processo de aprendizagem dos indivíduos. Uma vez que o conhecimento não pode ser entendido por um único ângulo, mas por várias possibilidades de aprendizagem.

Considerações Finais

Os diálogos e reflexões realizados em torno do tema estudado nos possibilitaram perceber a necessidade de formar um ser integral, sensível e criativo, voltado à construção de uma sociedade pacífica e harmônica. Fizeram-nos perceber quão fértil é o espaço da educação infantil para alcançar esse objetivo, e que isso só ocorrerá à medida que nós, educadores, pudermos propiciar e mediar esses conhecimentos.

Nesse sentido, é imprescindível que nos tornemos aquilo que queremos que nossos alunos se tornem, isto é, precisamos desenvolver também a nossa própria capacidade de expressão, de criação e de sensibilização, transformando o ambiente educativo em um espaço de trocas e de diálogo.

É preciso expandir nossa visão, ampliar nossa consciência, estarmos atentos ao presente, percebendo que somos seres ricamente complexos, não temos somente um tipo limitado de inteligência. Faz-se necessária a compreensão de que somos seres integrais com mente, corpo, espírito, com suas respectivas culturas, e, apesar de nossas diferenças, podemos nos complementar. Assim, a cada dia tornar nossa existência melhor e mais produtiva. Para isso, é preciso a disponibilidade e o respeito às diferenças. A expansão da consciência é valiosa para o nosso trabalho, ampliando nosso repertório sempre.

Neste trabalho, refletimos com foco na educação infantil, pois a formação de base de um indivíduo se dá como um grande facilitador para seu progresso. Não podemos deixar de ressaltar que, independente da faixa etária, todos podem

experimentalizar a riqueza que trabalho da sensibilidade, abraçado neste artigo pelo teatro, pode proporcionar em nossas vidas.

Ressaltamos que, ao longo da pesquisa realizada, nossos horizontes foram ampliados para o resgate do fazer artístico como forma de contribuir para a formação plena do cidadão.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Rubem. *Filosofia da Ciência: Introdução aos jogos e suas regras*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- ANDRADE, L. Q. *Terapias Expressivas: uma pesquisa de referências teórico-práticas*. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 2000. Tese (Doutorado em Psicologia).
- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- CABRET, Hugo. *A invenção*. Direção: Martin Scorsese. Fotografia: Robert Richardson. Paramount Pictures, 2011. 1 DVD (114 min), NTSC, color. Título original: Hugo.
- CAPRA, Fritjof. *O tao da física*. São Paulo: Cutrrix, 1988.
- CARREIRA, A. L.; CABRAL, B. A. V. O Teatro como Conhecimento, in ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. *Memórias R. cient./FAP*, Curitiba, v.3, p. 39-52, Jan./dez. 1996.
- COURTNEY, R. *Jogo, Teatro e Pensamento*. As bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FERREIRA, P. N. “Artes visuais na educação infantil”. (Org.). NICOLAU, Marieta L. M.; DIAS, Marina Célia. In: *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*. Campinas: Papirus, 2003.
- HONORATO, Aurélio Regina de Souza. “A imaginação e a infância”. Disponível em: <http://www.gedest.unesc.net/seilacs/infancia_aureliahonotato.pdf> (Acesso em: 1 abr. 2011).
- IGREJA MESSIÂNICA MUNDIAL DO BRASIL. *Princípios Messiânicos*. 1ª Edição. São Paulo: Igreja Messiânica Mundial do Brasil, 2006. 64 p.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- MARTINS, Lígia Márcia. “Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações”. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (orgs.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira&Marin, p. 49-61, 2006.
- OKADA, Mokiti. “Considerações sobre o Paraíso Terrestre”. In: *Alicerce do Paraíso*. 9ª edição. São Paulo: Fundação Mokiti Okada, 1996. p. 316-317.
- PIAGET, Jean. *Lógica e Conhecimento Científico*. São Paulo: Zahar, 1978.
- REVERBEL, Olga. *O Teatro na Sala de Aula*. 2 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.
- SPOLIN, Viola. *O Jogo Teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1985.
- VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e criação na infância*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Leituras e narrativas abrem possibilidades para as ações interdisciplinares em sala de aula?

Ana Maria Ramos Sanchez Varella ⁴⁰

Resumo: Um dos princípios da pesquisa na área da Interdisciplinaridade é o desapego. A ação aqui apresentada parte exatamente dessa palavra. Somente foi possível um novo olhar do professor pesquisador quando ele abriu suas fronteiras para um profundo trabalho na busca da estética e da ética. Quando ele se propôs a ouvir o outro em uma dimensão singular e conseguiu perceber sua própria singularidade e limite. A dúvida constante e a humildade permitiram que o educador pesquisador pudesse ousar e permitir a ousadia do outro. O “Projeto Incentivo à Leitura” foi um verdadeiro encontro entre a ação praticada e a ação vivida. Quando os alunos universitários conseguiram expressar seus próprios sentidos, foram capazes da ousadia maior da criação e da transcendência. O professor educador, nesse momento, recebeu desses alunos a possibilidade de uma nova produção do conhecimento.

Palavras-chave: leituras, narrativas, projeto, interdisciplinaridade.

Abstract: One of the aims of this research in the Interdisciplinarity Field is the detachment – and the action herein exactly represents this word. The professor-researcher opened her eyes to this new approach as well as allowed herself to enter into a deep work in search for ethics and aesthetics. It was when she proposed to hear the other and could notice her own singularity and limit. The constant doubt and humbleness allowed the researcher-educator to dare and allow the other to dare as well. The project reading encouragement was a true encounter between the practiced and lived action. When the university students could explore their own senses they were able to dare even more towards creation and transcendence. At this moment, the professor-educator received from her students the possibility of a new production of knowledge.

Keywords: readings; narratives, projects, interdisciplinarity.

Este artigo apresenta o envolvimento dos alunos universitários no Projeto **Incentivo à Leitura**, que está no seu décimo ano de execução e é realizado na área de Língua Portuguesa, sob minha orientação. É aplicado em diferentes cursos, mas, para este artigo, escolhi narrar o evento vivenciado no Curso de Comunicação Social (Publicidade e Jornalismo) e Administração, primeiro semestre, de um Centro Universitário em São Paulo, em salas com mais 70 alunos na faixa etária de 20 a 50 anos.

⁴⁰ Pós-doutora na área da Interdisciplinaridade. Pesquisadora dos Grupos de Estudos e Pesquisas: GEPI e INTERESPE <anamariarsv@hotmail.com>.

Histórico

Concretizado em 2003, o Projeto foi uma estratégia para uma ação pedagógica a partir de emergências surgidas em salas de aula. Estava no início de minhas pesquisas na área da interdisciplinaridade. Segundo Fazenda (2006, p.49), “ao tratarmos a Interdisciplinaridade, há uma relação de reciprocidade, de interação que contribui para o diálogo entre diferentes conteúdos, desde que haja uma intersubjetividade presente nos sujeitos.”

Para a elaboração do projeto foi fundamental vivenciar as categorias da interdisciplinaridade, e, atualmente, com cuidado e humildade, à medida que me aprofundo nas pesquisas, percebo novas construções e elaborações para ele. Não é uma tarefa fácil abrir-se para ouvir o outro. Frustrações existem até hoje, mas são cada vez mais bem digeridas pelos envolvidos no processo.

Objetivos

Permitir que os alunos se integrem e reflitam sobre a leitura como processo integrador dos sentidos, pois a literatura é um pretexto para atrair novos leitores capazes de desenvolver novos conhecimentos e capacidades linguísticas. Incentivar os alunos a ser leitores reflexivos e pesquisadores leitores. Além disso, levar os alunos a experimentar os pressupostos interdisciplinares: espera, diálogo, respeito, alegria, ousadia, desapego, e refletir sobre a construção da própria vida.

Resultados

Os **resultados** são diferentes a cada semestre, pois há sempre uma nova proposta, participativa, construída com a ajuda dos alunos. Respeitam-se as individualidades e o caminho de cada um e, assim, o processo da leitura e a sua valorização oferecem uma nova oportunidade à diversificação de olhares e direcionamentos. O encaminhamento e a projeção deste Projeto no tempo somente foram possíveis, porque ele pôde ser aplicado. Houve liberdade para atuar e, segundo Fazenda (2001, p.134), “o educador não pode mais caminhar numa única e restrita direção.” E, mais, “apesar de todas as lacunas na formação, o educador não renunciou jamais ao sonho de uma educação diferenciada” (FAZENDA, 1999, p.10).

Fase atual

À medida que o Projeto se desenvolve, há mudanças em minha postura como pesquisadora. No primeiro semestre do ano de 2012, propus-me utilizar com os alunos o método da escuta sensível, a fim de ouvi-los em todos os canais e tentar, com isso, contemplar um aprendizado compartilhado para me aprofundar na valorização do potencial interno de cada um. Apresentar a ideia e questionar com eles as possibilidades de caminhos também passou a ser um novo passo para o Projeto. Para isso, a estratégia foi buscar na mídia textos que pudessem gerar novas ideias.

Uma frase da mídia jornalística chamou minha atenção ao afirmar que alunos universitários não sabem ler e interpretar textos. Um jornalista mencionava Guimarães Rosa como uma das leituras mais complexas e que, dificilmente, os universitários dariam conta de ler seus textos. Observando a generalização do jornalista e, na defesa da competência de alunos ainda desconhecidos por mim, no semestre que se iniciaria, questionei o porquê dessa análise tão fria e cruel. Estimulo é o recurso mais utilizado por mim, para que os alunos possam ler e escrever melhor, e com competência. Por esse motivo o desafio foi duplo: um texto de Guimarães Rosa foi o escolhido para dar continuidade ao “Projeto Incentivo à Leitura”, e teria de provar que os alunos universitários eram capazes de ler, entender e interpretar um texto. O que eu não contava é que teria outro desafio: muitos alunos, de cursos diferentes, em uma mesma sala de aula.

Espera e paciência: a dinâmica do grupo

A ação a ser analisada ocorreu a partir do conto de Guimarães Rosa *A terceira margem do rio*. Público-alvo: alunos dos cursos de Comunicação Social (Publicidade e Jornalismo) e Administração.

Salas numerosas, cursos com desejos e comportamentos diferentes. Uma única disciplina com ênfase na linguagem escrita. Os alunos já apresentam, de início, aversão à aula, pois têm dificuldades com a Língua Portuguesa. O que fazer? Como atraí-los para a importância do ler, do entender e do escrever?

O maior problema percebido foi o fato de que não nos conhecíamos. Não havia vínculo entre nós, e eles se negaram a trabalhar em grupos. A disciplina foi considerada

chata, desnecessária, difícil, desestimulante etc. O que fazer? Percebi que não poderia entrar no texto sem que eles aceitassem essa convivência e mudassem de atitude.

Ao apresentar os contos “As primeiras histórias”, de Guimarães Rosa, os alunos ficaram meio aborrecidos, alguns nem queriam ler. Imagine, ler Guimarães Rosa! Criticaram, de início, a proposta. Persisti na ideia, mostrei a eles a importância do autor e de conhecer um pouco do que ele havia escrito, a época. Pedi que tentassem ler, e assim foi.

No começo, tive mesmo que dar conta de tudo sozinha. Eu mesma falava, interpretava e eles ouviam, mas alguns não estavam sendo chamados para a leitura. Mais uma vez precisava intervir no processo. Apesar de já ter vivido esse embate outras vezes, sempre era um novo momento, novos desafios, público diferente. Eu era a mesma visitando meu passado, mas eles estavam no processo pela primeira vez. Se não fizesse algo naquela situação emergente, poderia pôr tudo a perder.

Pensei em diferentes estratégias para que pudessem se conhecer melhor, pois, nos processos de seleção para emprego, eles estão habituados a vivenciá-las. Jogos e dramatizações foram recursos utilizados para conversarem, trocarem ideias. Com paciência, esperei o momento certo para intervir no processo, e comecei a mostrar a eles a importância da convivência em grupo, respeitando as diferenças, na busca da harmonia, bom senso, consenso etc. Não houve uma sintonia geral, mas a maioria parecia aceitar minhas colocações, e começou a haver um movimento de união. Percebi que a postura deles em relação ao grupo se modificou. Passaram a ouvir e respeitar o outro. Esse movimento permitiu-nos retornar ao texto de Guimarães Rosa. O processo vivido foi de reconstrução constante, pois o caos é instaurado em qualquer momento da aula. Há a necessidade de ficar atenta a tudo que se passa, para a harmonia geral e, ao perceber que não está funcionando, buscar novas estratégias para os alunos irem se conhecendo.

Ação proposta com desapego

A ação proposta no Projeto tenta desmistificar a problemática leitura-escrita no universitário. O método utilizado parte da postura disciplinar e propõe outros patamares, os quais passam pela interdisciplinaridade. Alguns momentos são fundamentais nesse processo, dentre os quais: estratégias de leitura, textualização, intertextualização, encantamento, reflexões, busca de sentidos e transcendência ao texto. É necessário

sempre buscar novos sentidos para a vida, e o processo de criação pode ser um grande aliado.

Um dos princípios da Interdisciplinaridade apresentados por Fazenda (1999) é o desapego. A ação ora apresentada parte exatamente dessa palavra. Somente foi possível um novo olhar, quando abri minhas fronteiras para um profundo trabalho na busca da estética e da ética. Quando me propus a ouvir o outro em uma dimensão singular e consegui perceber minha própria singularidade e limites. A dúvida constante e a humildade me permitiram a ousadia e permissão para a ousadia do outro. O “Projeto Incentivo à Leitura” é um encontro entre a ação praticada e a ação vivida. Quando os alunos universitários conseguiram expressar seus próprios sentidos, foram capazes da ousadia maior da criação e transcendência. Percebi nos alunos a possibilidade de uma nova produção do conhecimento.

As etapas disciplinares foram seguidas, estratégias de leitura, entendimento, paráfrases, reflexões, interpretações com objetividade e subjetividade, busca dos diferentes sentidos do texto. Os alunos utilizaram diferentes recursos para formar sua produção e com isso valorizaram também a disciplina. Cada aluno contribuiu com seu grupo, apresentando seus textos individuais. Assistir ao filme *A terceira margem do rio* também foi mais uma composição dessa fase.

Os grupos puderam manifestar a representação da terceira margem da forma que quisessem, com a arte que desejassem, já que Guimarães Rosa não deixa explícita a ideia do que seja a terceira margem; fica apenas a imagem a ser perseguida. Trabalhos fantásticos, poesias, dramatizações, tudo foi feito por eles. A cada aula mais energia, mais vontade de escrever e de criar.

Riqueza nas apresentações

Foram várias aulas de pura emoção. Os grupos integrados trouxeram suas riquezas na construção de poesias, textos, obras de arte, origamis, dramatização etc. Cada grupo apresentou o que significava a terceira margem na sua interpretação: alegria, tristeza, solidão, fé, harmonia e vida foram algumas das palavras utilizadas nas apresentações.

A classe se emocionava e me emocionava a cada apresentação. Estava vivendo um processo de transformação interna mais uma vez. Não conseguia explicar esse fenômeno que estava ocorrendo.

Compartilhar, um momento mágico

Os alunos fizeram apresentação oral de seus trabalhos e utilizaram textos poéticos dramatizados, músicas e todo tipo de expressão. Todos se harmonizaram e confraternizaram. Momentos mágicos, pois não houve medo de compartilhar emoções. Educadora e alunos se envolveram de forma uníssona, com respeito e transformação.

Segundo Fazenda “o respeito ao ser de cada um, ao universo particular de suas subjetividades, de suas diferenças, marca o exercício do educador no cotidiano” (1999, p.10).

As apresentações continuaram e, ao seu término, perguntei aos alunos se gostariam de fazer uma exposição dos trabalhos. Eles aceitaram o desafio. Outros, que fizeram cenas dramatizadas, aceitaram colocá-las no teatro. Desse modo, concluíram o processo com um evento cultural aberto ao público.

A magia da construção

A pesquisa tem uma magia toda especial, pois proporciona ao pesquisador essa transformação interna. Tanto eu quanto os alunos saímos enriquecidos de todo esse processo. A emoção surge e contagia. Por isso o movimento da terceira *margem do rio* foi tão forte. Navegamos pelo rio, às vezes calmo, às vezes bravio; não tivemos medo de enfrentá-lo, mesmo indo em direção a uma terceira margem desconhecida.

A Universidade se abriu para o reconhecimento de um Projeto que já está no seu décimo ano, vivenciado no silêncio da sala de aula – o reconhecimento permite a ação pedagógica com liberdade, fundamental para que todo esse encaminhamento possa ocorrer. Os alunos puderam mostrar livremente os resultados de sua construção. Há dados importantes a destacar: há dois ou três professores que apoiam o projeto durante toda a sua execução; outros, ainda não participaram. Houve quem se negasse a acompanhar os alunos nessa construção. Viraram as costas para o crescimento de seus alunos, questionaram o trabalho e o prejuízo de aulas, fizeram reclamações à coordenação. Nada disso desmotivou o grupo, embora eu ainda fique surpresa com tais atitudes. Entretanto, os valores obtidos e o desenvolvimento pessoal dos alunos é o que deve ser valorizado. Enfrentar o desafio, a dúvida, não ter medo de errar e voltar atrás,

pedir desculpas, questionar. Exercer com o outro o encontro da harmonia e humildade, sem perder a forma ética e estética da construção do conhecimento.

Muitos alunos, em suas reflexões, escreveram que, depois desse Projeto, eles não eram mais as mesmas pessoas. Disseram que aprenderam e cresceram muito com todo o processo. Mais uma vez, sinto-me transformada e modificada com o crescimento dos alunos.

Uma ação interdisciplinar, liberdade na educação?

Uma proposta para a modificação dos paradigmas educacionais é pensar em ações interdisciplinares nas salas de aula. Com isso, não há lugar para insatisfação ou arrogância. As palavras de ordem são humildade, cooperação, produção do conhecimento. Alunos e educador tornam-se parceiros das ações exercidas, o que proporciona cada vez mais respeito e aprendizado.

Uma atitude interdisciplinar é identificada pela ousadia da busca, da pesquisa, da transformação. Na universidade, há a oportunidade dos alunos pesquisadores revelarem suas potencialidades e competências. Quando se realiza um projeto interdisciplinar, há a necessidade de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte. Fazenda (2001) nos alerta que “a Interdisciplinaridade é essencialmente um processo que precisa ser vivido e exercido com prazer”. Se a interdisciplinaridade é ação, certamente os alunos conseguiram atingir os objetivos propostos, levando-os ao caminho do pensar, questionar e construir. A liberdade do ser individual foi exercida, respeitada em todas as suas potencialidades. A sala de aula da graduação teve o privilégio de aprender a pesquisar e constatar que uma ação interdisciplinar pode ser a liberdade para o ato de educar.

Referências bibliográficas

- FAZENDA, Ivani Catarina. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. Campinas, Papirus, 2001.
- _____. *A virtude da força nas práticas interdisciplinares*. Campinas, Papirus, 1999.
- _____. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, Papirus, 2006.
- VARELLA, Ana Maria R.S. *A comunicação interdisciplinar na educação*. São Paulo, Escuta, 2008.

O olhar de quem olha: cultura visual, arte e mediação na aula de história - o uso da imagem na construção do conhecimento histórico

Claudio Moreno Domingues⁴¹

Resumo

Este texto procurou, a partir de uma visão qualitativa, avaliar a pertinência do uso da cultura visual, principalmente de obras de arte, no ensino de História, e como a imagem pode contribuir para a formação de conceitos e do pensamento histórico. O objetivo foi pesquisar procedimentos de abordagem e mediação, leitura, percepção, análise e interpretação, para entender como se processa a compreensão do estudante e as relações que estabelece entre o suporte imagético e o conteúdo da disciplina de História; motivando assim, o adolescente a adquirir uma postura protagonista dentro das ações educacionais, tomando-o como agente na construção de si e do seu conhecimento. O foco foi direcionado ao “olhar de quem olha”, envolvendo alunos do nono ano do ensino fundamental da rede pública estadual, buscando reflexões sobre a complexidade do olhar, a natureza do objeto e as possibilidades e limites não só destes fruidores, mas também do mediador; passos fundamentais para o planejamento e desenvolvimento de ações educacionais que envolvam a mediação e o ensino aprendizagem.

Palavras-chave: História, cultura visual, arte, mediação, ensino e aprendizagem

Abstract

This qualitative text intends to evaluate the effectiveness of the use of visual culture, mainly art pieces, in the study of history and how an image can contribute to the creation of new concepts and historic thought. The objective is to research methods of approach and mediation, reading, perception, analysis and interpretation, to understand how happens the student comprehension and the relationships between the imagery support and the content of the History discipline. Motivating the teenager to acquire a more proactive posture inside educational actions, turning him into a construction agent of himself and of knowledge. The focus is directed to “The look of who sees”, engaging eight grade students of state public schools. Seeking a debate over the complexity of the “look”, the nature of the object and the possibilities and boundaries, not only from them but also from the mediator, fundamental steps to the planning and development of educational actions that engage mediation and the self learning method.

Keywords: History, visual culture, art, mediation, teaching method

⁴¹. Mestre em Artes Visuais pelo IA - Instituto de Artes da UNESP - Universidade Estadual Paulista. <claudiomdomingues@gmail.com>

[...] cada civilização tem a sua arte, cada povo a sua poesia, cada época o seu estilo. A obra de arte, como filha de seu tempo, e, portanto, como expressão da alma de um determinado povo ou de uma determinada época, pode ser considerada como documento de uma nação ou de uma idade [...].

Luigi Pareyson (2001, p.125-126).

Este artigo foi estruturado a partir da noção simbiótica de que a arte e a história se constroem e se vinculam no fazer social. Procurei compreender e avaliar o emprego de determinados elementos da cultura visual, em especial a linguagem artística, nas aulas de História do ensino fundamental, na rede pública estadual do Estado de São Paulo.

Em minha trajetória no magistério, comecei intuitivamente a buscar uma maneira mais eficaz e, ao mesmo tempo saborosa, de proporcionar aos alunos uma atitude mais reflexiva ante os dados historiográficos que dispomos sobre o passado, a partir do uso de imagens (fixas e do cinema).

Ao cursar o programa de pós-graduação *stricu sensu* do IA - Instituto de Artes da UNESP – Universidade Estadual Paulista –, procurei encontrar respostas sobre a natureza da imagem e os mecanismos de leitura e interpretação formal e simbólica, bem como os processos de mediação na sala de aula, tão pertinentes ao entendimento e à compreensão do estudo histórico.

No geral, a imagem e a obra de arte sempre foram vistas como uma expressão romântica da emoção, do sentimento e do espírito humano, de natureza subjetiva; portanto, sem confiabilidade como documento. Apenas uma representação e expressão estética. No entanto, a partir da “Escola dos Anais” (VIEIRA, 2007, p. 14-15), a visão positivista sobre a história e os documentos históricos sofreu uma radical transformação. Passou a predominar a noção de que toda a produção humana, material ou imaterial, é um documento de época, passível de análise e interpretação histórica.

Foi em função desse contexto que busquei avaliar o uso pedagógico da imagem e as formas de construção de conceitos e do conhecimento histórico, visando a tornar a aula de História mais dinâmica e reflexiva, permitindo aos estudantes uma postura mais ativa e protagonista nas ações educacionais. Alguns questionamentos nortearam minha busca: Como se processa a compreensão visual dos estudantes? Que relações estabelecem entre a imagem e o conteúdo da disciplina de História? Como empregar os

elementos da cultura visual para a formulação de conceitos e a interpretação dos processos históricos?

Historiadores como a professora Circe Bittencourt (2003) e o professor Ciro Flamarion Cardoso (1997) indicam que a tendência atual do ensino de História é abandonar a narração meramente descritiva e a simples memorização de datas, nomes e acontecimentos, e introduzir novas metodologias e documentos de pesquisa e análise, dentre os quais os elementos da cultura visual. Objetiva-se formar um estudante dinâmico, atuante em caráter multidisciplinar, diferente daquele que recebeu uma “educação bancária” de conhecimento enciclopédico como afirmou Paulo Freire (2011) sem conexão com a sua realidade, o que pouco contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O mundo contemporâneo é o da imagem e da visualidade, como afirmou o historiador da arte René Huyghe (1986). Conceitos, ideologias, produtos e gostos são criados, manipulados e transmitidos pelo universo sensorial imagético. Assim, a cultura visual ganha corpo em todos os espaços e mídias, da política à economia e do social ao cultural, permitindo conexões de informações na construção de conhecimentos, aproximando povos e culturas em suas características e contradições.

O filósofo alemão Ernest Cassirer (2005) nos trouxe uma importante reflexão sobre a imagem na sua dimensão simbólica: analisar o papel do símbolo na formação social do ser humano. Ele aponta para as possibilidades do uso da arte (e da imagem) na compreensão da natureza do homem, enquanto um ser social que vive e se relaciona com o mundo por meio do universo simbólico que cria e recria para si. Por essa razão, optei pelo uso da linguagem da arte e da propaganda na cultura visual, pela sua possibilidade de síntese e representação social que apresentam, incorporando ao trabalho pedagógico um processo investigativo de mediação que contou com a participação ativa dos estudantes.

Foi a arte-educadora, professora Mirian Celeste Martins, que me proporcionou um maior entendimento sobre os processos de mediação e as possibilidades do seu uso em sala de aula, na busca da construção do conhecimento histórico. Assim, iniciei uma pesquisa empírica com alunos do nono ano do ensino fundamental da rede pública estadual do Estado de São Paulo. Introduzi exercícios de leitura e análise de imagens e filmes relativos aos conteúdos do currículo estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

As leituras tomaram por base imagens com reproduções de desenhos, gravuras, pinturas, esculturas, edificações, publicidade e cenas sequenciais de filmes editadas, sobre os seguintes conteúdos: As Grandes Navegações, o Renascimento e o Absolutismo Monárquico. Na ação de mediação, os estudantes foram convidados a se manifestar livremente sobre as obras, objetivando um ‘mapeamento’ de observações e sensações espontâneas, interligadas aos seus conhecimentos prévios, para, em seguida, iniciar o processo de análise e interpretação formal e simbólica.

Algumas questões serviram de guia nessa busca: Que sensações a imagem/obra de arte despertava? Como a arte reflete um determinado contexto sociopolítico? Como os estudantes liam os signos presentes em um produto da cultura visual? E o que transmite sobre o artista e o seu contexto de produção? Como esses aspectos provocavam o pensamento histórico?

Nesse percurso, discuti com meus alunos parceiros/objeto da pesquisa ora relatada, sobre a ideia da dimensão simbólica como contingência inerente ao gênero humano, seguido pela formação do pensamento visual e a construção do conhecimento pela experiência significativa; e como a visualidade colabora para a formulação de conceitos.

Como metodologia de trabalho de pesquisa, a opção foi trabalhar com os procedimentos da abordagem mediadora propostas por Abigail Housen (1986) e os passos de leitura mediada propostos por Robert William Ott (MARTINS, 1998; OTT in: BARBOSA, 2003; RIZZI, 2000; SCHULTZE, 2006), sendo: acolhimento inicial, provocação, mediação, levantamento de dados e avaliação. Em outra etapa, empregamos também o método de análise comparativa indicado por Edmund Feldman (In: BARBOSA e MARTINS, 1998), além de debates e avaliações escritas com questões abertas.

A pesquisa se subdividiu em movimentos de sondagem de percepções sensoriais e de conteúdo. Depois, procurei direcionar as ações a partir da leitura mediada em si, pelo uso de imagens fixas e imagens em movimento alternadamente, em análises individuais ou pelo método comparativo de duas ou mais imagens; primeiro, com curadoria do professor e, depois, com curadoria dos alunos. Jogos interpretativos, bem como exercícios de avaliação sob a forma de questionários também foram empregados.

Nessa trajetória, os avanços e descobertas de cada etapa apontaram os caminhos, perspectivas e possibilidades para o entendimento dos processos de leitura e

compreensão dos estudantes; as ações da mediação e do mediador, em cruzamento profícuo entre História, educação, cultura visual e arte.

O olhar de quem olha e a ação de mediação

O primeiro passo foi reconhecer meu objeto de pesquisa. Quem eram os jovens que participariam ativamente do trabalho? Como pensavam os adolescentes na faixa etária do nono ano do ensino fundamental? Eles estariam no início da adolescência, fase inicial do processo de transformações físicas, psicológicas e relacionais, momento crucial em que o pensamento reflexivo se desenvolve, permitindo ao indivíduo conceituar e operar de forma abstrata, com base na lógica formal: criticar, julgar, justificar e formular hipóteses, buscando entender e definir a si próprio e o mundo ao seu redor, formando sua personalidade e integrando sua identidade autônoma.

Em relação aos seus hábitos, atividades e preferências de caráter cultural, um levantamento geral demonstrou uma grande homogeneidade de costumes, práticas e gostos, apontando um baixo índice de leitura e inversamente um alto índice de atividades passivas como assistir TV, vídeo e *games*. Pude verificar também que, nessa fase, o cinema exerce uma atração especial, mais do que os livros. Os filmes de ação, aventura, suspense, violência e terror predominam em suas preferências.

Na sequência, elaborei uma ação de sondagem para identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os conteúdos e conceitos de História estudados nos anos anteriores. Que reflexões traziam, por exemplo, sobre a Antiguidade e a Idade Média, e que associações estabeleciam com imagens desses mesmos conteúdos? Como abordavam as imagens e que dificuldades encontravam ao fazê-lo? Como realizavam a relação imagem-texto? A imagem seria para eles uma fonte de conhecimento, uma mera visualização do conteúdo, algo vazio de significado?

Conversei com eles sobre os passos da pesquisa, sua metodologia e objetivos. Em seguida, discutimos sobre a diferença entre os termos *imaginatio*⁴² (imagem), como um texto visual de representação social passível de interpretação e *illustratio*⁴³ (ilustração), como elemento acessório do texto verbal, um complemento que ilumine a ideia do texto verbal, problematizando os usos da imagem ao longo da História.

⁴² “Imago e imaginário” - *Dicionário Escolar Latino-Português*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1956, p. 449.

⁴³ *Illumino e illustratio* - Idem, 448.

Selecionei cinco imagens e elaborei cinco textos, abordando temas tratados dos anos anteriores. Eles deveriam relacionar cada imagem com o texto correspondente. Depois, escolher uma das associações e esclarecer as razões da sua escolha. O foco da atividade não era exatamente o que os estudantes sabiam, mas como eles efetuavam a leitura das imagens e dos textos, que dificuldades encontravam, que reflexões realizavam e como procediam à análise das imagens e estabeleciam a relação imagem-texto.

O número de alunos que conseguiu estabelecer com sucesso as relações solicitadas correspondeu a 25% do total, um percentual que considero bastante satisfatório, principalmente se levarmos em conta algumas variantes como a própria natureza do exercício, já que eles não possuíam nenhuma experiência anterior significativa no trato com a imagem. Portanto, a atividade se realizou em caráter intuitivo. Aqui, estou lidando com a questão da memória significativa, das imagens mentais de Piaget (2002) e do pensamento visual de Arnheim (1985), para quem a percepção se alia a memória visual. Assim, na tentativa de compreender aquilo que vemos, desencadeamos uma ação cognitiva baseada em uma imagem mental, formulada e reformulada desde nossa infância, que nos habita e da qual lançamos mão para efetuar a leitura e a interpretação significativa do mundo.

Quando observamos os dados obtidos sobre as dificuldades apresentadas, pude verificar que um pouco mais da metade afirmou não ter tido dificuldade em estabelecer as relações solicitadas. Dentre as justificativas, várias apontaram mais para questões de método do que conceituais, como a atenção requerida para fazer o exercício e a busca de detalhes. Rapidamente, alguns incorporaram a ideia da análise e interpretação da imagem como um processo de leitura, e não simplesmente um olhar, afirmando textualmente: “Eu lia a imagem”, ou “Comecei a ler a figura”, para as representações da cultura visual.

Ficou evidenciado que, nas leituras solicitadas e nas relações estabelecidas, a imagem foi o elemento que proporcionou o maior grau de dificuldade e hesitação, sendo percebido em 70% das respostas obtidas, devido ao seu caráter plurívoco, complexidade compositiva. Dentre outras justificativas dos estudantes, tenho a fala de T. S. Rodrigues⁴⁴: “Porque eu acho que as imagens não me deram tantas informações quanto

⁴⁴ Por opção ética, as falas dos alunos participantes desta pesquisa foram identificadas apenas pelas iniciais abreviadas e sobrenome. Esclareço ainda que, visando a minimizar equívocos na interpretação das falas dos alunos, optei quando necessário, pela correção ortográfica. O restante foi mantido como no original.

o texto que era mais explicativo. Então, eu me baseava primeiro no texto, depois via as imagens”.

Alguns estudantes sentiram dificuldade por não perceberem uma referência direta e mais explícita nas imagens. Estes não buscavam uma relação de reciprocidade texto-imagem, mas procuravam na expressão textual um indício, uma espécie de ‘legenda’ que permitisse compreender melhor as imagens. Na realidade, as dificuldades se apresentaram mais por falta de repertório metodológico, no que se refere aos mecanismos de leitura e ao relacionamento imagem-texto, do que a questões interpretativas de conteúdo. Contudo, muitos conseguiram superar essa limitação e perceberam a importância da imagem, e como o manuseio do binômio imagem-texto pode ser facilitador para a compreensão dos conceitos e conteúdos. Por exemplo, na fala do aluno P. S. Moura: “Por causa das figuras e através do texto, dá para chegar a uma conclusão específica sobre o assunto, e a figura ajuda a identificar”.

Soa contraditório que, na sociedade contemporânea, submetida diariamente a uma avalanche de imagens, a maioria dos estudantes aponte ter maior dificuldade no trato da imagem, do que no do texto. Um dos obstáculos possíveis para que os estudantes pudessem ler e interpretar as imagens e, em especial, as obras de arte, é acreditarem que existe uma resposta e uma verdade única que se esconde por trás da aparência imediata das coisas, a qual, uma vez decifrada, esgotam-se as possibilidades interpretativas. A grande dificuldade está em perceber e aceitar que a análise imagética não possui um conteúdo expressivo e simbólico fechado em si, mas se apresenta como uma obra aberta em múltiplas interpretações – como afirmou Umberto ECO (1997) –, que podem variar de pessoa para pessoa, e de tempos em tempos. Cada geração olha para o mundo pelo filtro sociocultural de seu tempo, e este certamente nunca é único e definitivo. Precisamos esclarecer aos nossos estudantes que cada olhar é um olhar e não: *o olhar*.

Pude verificar que, no geral, a imagem ainda não é vista como uma linguagem que reflete o pensamento dos seus produtores, e pode desvelar elementos de uma época. A maioria dos estudantes olhou-as apenas como uma ferramenta facilitadora e não como um documento. Contudo, suas falas apontaram para caminhos que permitiram direcionar as próximas ações da pesquisa, procurando brechas de acesso e visando a superar essa limitação.

Assim, parti para uma ação direta em relação ao uso de imagens fixas e em movimento, agora sob os procedimentos teóricos da leitura mediada. Iniciei, então, a

primeira ação de mediação com um conteúdo específico da disciplina de História do nono ano, com um texto verbal sobre as Grandes Navegações.

Comecei, em todas as salas, a leitura e discussão do texto, realizando as orientações com mapas históricos. A intenção foi mostrar como a visão europeia sobre o mundo conhecido foi se ampliando e se transformando a partir das navegações ibéricas; o impacto causado pelo encontro de novas culturas e do outro, refletido não só no pensamento, mas no imaginário coletivo. Em seguida, iniciei a leitura de imagens do período em questão, tomando-as como representação e documento.

Primeiro, em conjunto, conceituamos a diferença entre ‘ver’ e “perceber” baseado em Arnheim (2002). Para os estudantes, ver e ler uma imagem seriam apenas denominações de um mesmo processo que se resume na identificação e entendimento da imagem pela observação/percepção dos seus elementos de composição. Concluímos que ver é reconhecer o objeto por meio de sua configuração geral, pela forma, cor e outros elementos.

Sobre o reconhecimento, assim se pronunciou Dewey (1994, p. 260): “O reconhecimento é a percepção detida antes que tenha oportunidade de desenvolver-se livremente. No reconhecimento há o princípio de um ato de percepção”. O educador norte-americano vê o reconhecimento como uma fase inicial, um estágio anterior à percepção e a leitura. Ler e perceber implicam em uma observação mais apurada, do todo para as partes e destas para o todo, procurando analisar, interpretar e estabelecer relações, atribuindo um significado e um valor; a partir do nosso repertório, vivência e critérios de gosto.

Realizamos, então, a leitura coletiva de uma imagem, tomando por método o processo de mediação do arte-educador norte-americano Robert William Ott, intitulado *Image Watching*⁴⁵ (MARTINS, 1998; OTT in: BARBOSA, 2003; RIZZI, 2000; SCHULTZE, 2006), que consiste de seis estágios ou categorias, nomeadas por verbos no gerúndio, para enfatizar a noção de processo. Assim, temos:

- *Thought Watching*⁴⁶: acolhimento inicial que desperta o sujeito para a ação de leitura, ações lúdicas de integração, interação e relaxamento, entre outras;

⁴⁵ *Image Watching*: o termo vem sendo utilizado no Brasil no original em inglês por autoras como Ana Mae Barbosa e Maria Christina Rizzi, e pode ser entendido como “ver imagem”, ou “vendo imagem” (SCHULTZE, 2006, p.21).

⁴⁶ *Thought Watching*: da mesma forma que o termo anterior, é mantido no original e pode ser traduzido como “ver o pensamento” ou “observação do pensamento” (SCHULTZE, 2006, p.21).

- Descrevendo: observação e enumeração do que se vê;
- Analisando: investigação sobre o que foi visto envolvendo elementos de composição formal, técnicas de execução etc.;
- Interpretando: estabelecimento de relações afetivas entre o já sabido e o objeto, e a busca dos seus sentidos e razões para tentar compreendê-lo;
- Fundamentando: agregação de dados externos, contexto, biografia, estética, escolas etc., aprofundando a interpretação;
- Revelando: estágio no qual o sujeito pode expressar na prática aquilo que experimentou e interiorizou sobre o objeto. Pode ser de caráter objetivo ou metafórico, podendo ocorrer por meio oral, dissertativo, desenho, pintura, teatralização, música etc. (o estágio *revelando* também pode assumir um caráter avaliativo da mediação, enquanto processo).

Todos foram estimulados a falar espontaneamente sobre as imagens projetadas, o que aconteceu timidamente. Logo a participação dos estudantes foi diminuindo. Mesmo clamando pela participação e exposição de suas impressões, a resposta era o silêncio ou o ‘dar de ombros’. O que estava acontecendo? Por que os ânimos logo se arrefeceram?

Uma explicação possível seria que, nessa fase, o adolescente pode assumir uma postura defensiva, com temor de falhar ou de se expor. Ele se retrai “pelo constrangimento e pelo sentimento de vergonha” (FARIA, 1998, p. 85). Por isso, vale-se do silêncio como pausa para reflexão, que precisa ser considerada, ou como uma fuga, o que precisa ser resgatado.

Como superar esse constrangimento? Nas outras salas, ao invés de deixar as imagens em exposição contínua, decidi apresentá-las por um curto espaço de tempo. Primeiro, foram trinta segundos, depois reduzi para vinte ou quinze, sendo que eles deveriam observá-la, para, depois, comentar o que viram. Ao contrário do que esperava, o resultado foi positivo, uma vez que o tempo reduzido de observação os obrigou a ficar mais atentos aos detalhes. Pude observar que a exposição contínua levava os estudantes a se cansarem e se desinteressarem com rapidez, pois a imagem continuava lá e podia confirmar suas impressões. No segundo caso, ao contrário, o temor de perder o acesso à imagem fez com que eles olhassem com mais interesse e atenção, permitindo inclusive um processo de análise mais rápido do que o anterior. Aparentemente, quanto menor era

o período de exposição, maior era a excitação. O interesse e a participação foram em maior número, mais intensos e reflexivos.

Considerando os dados anteriores, passei a elaborar as abordagens sob a forma de jogo, o que serviu para descontrair e motivar, removendo a aura de formalidade ritualística do saber desenvolvido em sala de aula. Após a introdução da dinâmica do jogo, as leituras foram propostas com mais entusiasmo, ampliando a participação dos estudantes em um clima que gerou certo grau de competitividade, uma vez que um queria observar mais detalhes do que o outro. Na continuidade, pude verificar que, mesmo antes de terminada a fase inicial de descrição iconográfica dos elementos da imagem, muitos já procuravam falar sobre os possíveis sentidos e significados envolvidos, partindo para as possíveis interpretações daquilo que se via. Depois de esgotadas as falas dos alunos, passei a incluir informações externas às imagens, para que eles pudessem avançar na compreensão dos seus possíveis significados.

Pude observar que o aprendizado geral dos conteúdos saiu enriquecido, potencializado pela leitura das imagens em conjunção com o texto verbal. A troca de informações e impressões de pontos de vista diversos dinamizou as leituras, ampliando as reflexões. Após essa fase de leitura mediada de imagens fixas, sugeri que partíssemos para a análise de um outro suporte imagético com uma linguagem própria - o cinema. Procuramos, então, conhecer as possibilidades interpretativas da linguagem fílmica.

Sobre o uso do cinema em sala de aula, o professor Carlos Alberto Vesentini (2003, p.165) afirmou que precisamos: “Entender os filmes como parte de um curso supõe, no mínimo, o mesmo trabalho oferecido a outros documentos ou a textos da bibliografia”. O filme deve ser parte integrante da temática enfocada “[...] e merece tanta consideração quanto qualquer texto de época”. Para poder analisar a imagem em movimento e seus potenciais analíticos, e extrair conteúdos, conceitos e elementos de representação sobre o período das navegações e as transformações no imaginário da época medieval em transição para a Idade Moderna, optei por trabalhar com *frames* selecionados e editados do filme *1492 - A Conquista do Paraíso (The Conquest of Paradise)*, de Ridley Scott, 1992.

Antes de iniciar a ação de leitura mediada de uma obra fílmica, conversei com os estudantes sobre a natureza de uma produção cinematográfica. Questionei sobre o que há de real e o que há de ficção e fantasia na realização de um filme. A maioria afirmou que um filme, quando assume uma temática de caráter histórico, deve “apresentar os fatos como ocorreram”. Assim, percebi que a questão do cinema como produto cultural,

precisava ser problematizada. Debatermos a ideia do cinema como um recorte, uma realidade criada, uma visão sobre o real e não o real. Discutimos sobre o filme como produto e objeto de consumo, uma produção artística industrial de autoria coletiva e historicamente datada no tempo e no espaço e, portanto, submetida às influências de sua época.

Falamos sobre a natureza artística, ideológica e mercadológica do filme, em que suas partes se compõem da reunião de várias ações e visões: autor, produtor, roteirista, diretor, atores, figurinistas, cenógrafos, som, técnicos em efeitos especiais etc. O discurso fílmico de caráter histórico fala sobre uma determinada época, mas também diz muito sobre o momento em que foi realizado, as intenções de falar sobre um determinado momento histórico, sobre seus autores e sobre seu próprio tempo. A leitura do discurso fílmico também se submete à realidade de seu tempo, pois o que vemos é condicionado pelas nossas experiências e filtros simbólicos.

Antes de qualquer leitura, os alunos eram questionados sobre o que percebiam na cena. Só após algumas manifestações eu intervinha, problematizando e provocando reações e reflexões. Nos primeiros quinze minutos, a atenção foi obtida com tranquilidade. Depois disso, tive que atuar, ou seja, o desenvolvimento da aula dependeu da relevância dos segmentos selecionados, da qualidade da imagem, das instalações, da pertinência das análises e da ação de mediação do professor. Ele é o grande responsável pelo bom andamento dos trabalhos, procurando sempre converter desatenção em interesse, indisciplina em ação participativa, audição passiva em reflexão significativa. Aqui, há a questão do tempo de tolerância fílmica em um trabalho pedagógico. Longas exibições geram desconforto e cansaço. Percebi que os adolescentes suportam no máximo quinze minutos de exibição contínua. Desse ponto em diante, o trabalho pode ficar comprometido; o interesse e a atenção declinam, comprometendo os resultados. O ideal é trabalhar com sequências selecionadas e editadas do filme.

Depois desse primeiro exercício, algumas questões foram apresentadas aos alunos para que se expressassem sobre a atividade: seu desempenho, o método, as facilidades e/ou dificuldades apresentadas e a relevância do uso das imagens fixas e aquelas em movimento no estudo da História das Navegações. Era previsível que os adolescentes memorizassem mais as imagens fixas de caráter descritivo e, no filme, as sequências de forte apelo emocional, do que aquelas mais abstratas, para as quais a interpretação depende do domínio de códigos mais específicos de cada linguagem

envolvida. No entanto, o dado mais importante nessa ação foi o fato de muitos alunos terem conseguido superar a mera descrição de elementos memorizados a partir do texto sobre as Navegações. Em suas falas surgiram conclusões e atribuições de valor, oriundas da fusão de elementos do texto verbal e dos textos imagéticos.

Na apuração dos resultados 67,62% dos estudantes declaram reconhecer a imagem em movimento como um instrumento mais significativo para o estudo da História do que a imagem fixa, que ficou com 32,38% das opções. A imagem cinematográfica foi apontada como mais dinâmica, por estar mais vinculada ao imaginário cultural/visual dos estudantes, circunstância propiciada principalmente pela televisão.

A produção fílmica comporta elementos que possibilitam um maior envolvimento emocional, estando mais próxima das suas expectativas, de uma válvula de escape e, ao mesmo tempo, de uma busca por modelos de inspiração. O tempo fílmico e a narrativa prendem a atenção. Já a imagem fixa tende a ser monótona, não despertando o interesse e a curiosidade do observador.

Apesar do maior grau de dificuldade que a imagem em movimento apresenta, os estudantes preferem-na para suas análises por serem mais dinâmicas e por incorporarem um maior envolvimento emocional e desafio interpretativo. O tempo cinematográfico em seu ritmo de síntese condensa acontecimentos de longa duração e locomoção virtual de espaço e tempo, permitindo maior aproximação com o ritmo acelerado da sociedade contemporânea, mais do que em outros suportes.

Em uma avaliação geral, os estudantes realizaram as leituras com razoável desenvoltura e um bom aprofundamento, percebendo detalhes, e levantando questões que requeriam reflexão e relações que iam além da mera identificação. Muitos começaram a perceber as possibilidades interpretativas da imagem pela sua composição formal e pelo seu conteúdo simbólico. O diálogo aberto e a conversação também foram agentes facilitadores de reflexões, pois os estudantes perceberam que suas leituras eram no geral possíveis e aceitáveis sob determinado ponto de vista. Acredito que o grande ganho nessa fase da pesquisa tenha sido a introdução da leitura sob a dinâmica de um jogo e desafios de interpretação. A mediação tornou-se mais participativa e produtiva.

Após constatar que os estudantes encaram a imagem fixa com maior dificuldade, propus um novo exercício de mediação, por meio do qual foi possível aprofundar um pouco mais as questões formais e de representação, discutindo com eles elementos de configuração como: composição, plano, linha, cor, signo, alegoria, símbolo etc. em

junção ao próximo tema de estudo do planejamento da disciplina de História – o Renascimento, tentando proporcionar-lhes novas e significativas experiências, como afirmou J. Dewey (1994).

Mediação por análise comparativa de imagens

Para realizarmos uma nova proposta metodológica de ação de mediação, recorri à proposta apresentada pelo arte-educador norte americano Edmund Feldman (BARBOSA e MARTINS, 1998). Seu método é significativo, pois estabelece a leitura de imagens a partir de uma comparação entre duas ou mais unidades, permitindo que leituras individuais construam outras leituras e possibilidades interpretativas, a partir de pontos de aproximação e/ou afastamento. Seguindo essa premissa, optei por obras de duas épocas diferentes, uma gótica e uma renascentista, mas com temática análoga (imagens com Maria segurando o corpo de Cristo, após a deposição da cruz, denominadas genericamente como *Pietá*), permitindo, assim, mobilizar os interlocutores a observarem mais atentamente, na busca de elementos de igualdade e diferenças, continuidade ou ruptura, possibilitando um olhar mais amplo e com maior criticidade, e procurando entender como as alterações estéticas carregam em si mudanças de pensamento de uma época. Só mais tarde um texto teórico sobre o Renascimento cultural e científico foi introduzido. O objetivo foi construir com os estudantes alguns conceitos que nortearam o Renascimento, a partir da visualidade expressa em reproduções de obras de arte da época, para a compreensão do desenvolvimento do pensamento no período com a transição da mentalidade medieval para o mundo moderno.

As questões formais presentes em uma obra de arte foram apresentadas, tomando como base ideias desenvolvidas por Heinrich Wölfflin, contidas em seu livro: *Conceitos Fundamentais da História da Arte* (2000, p.18), quando trata de conceitos básicos para o estudo da arte renascentista. A questão da “evolução da linha enquanto caminho da visão e guia dos olhos [...]”, orientando e limitando o campo visual.

Para incrementar as regras do ‘jogo’ de leitura comparativa mediada por imagens, e, ao mesmo tempo, obter maior atenção e concentração possível, cada imagem foi projetada isoladamente e sem nenhuma legenda ou identificação. Solicitei, então, que observassem a primeira reprodução no prazo de trinta segundos, e que o fizessem em silêncio, evitando comentários. Esclareci que o objetivo era realizar

primeiramente, uma coleta sensorial, um momento de colecionar referências sensoriais (MARTINS, 2003b)⁴⁷ e memórias. Assim, cada um deveria olhar para a imagem e mapear suas próprias sensações e reações: o que percebiam, viam e sentiam; como procuravam compreender o objeto analisado e que relações estabeleciam entre as informações percebidas e o que já traziam em si. Portanto, cada leitura foi realizada separadamente. Em um segundo momento, elas foram colocadas lado a lado, e as comparações foram se estabelecendo.

Transformar a mediação em uma espécie de jogo interpretativo surtiu excelentes resultados. No desafio do jogo comparativo, além de observar livremente cada obra, pude também solicitar que eles atentassem para determinados detalhes. Essa opção, contudo, depende dos objetivos que o educador pretende alcançar com a mediação: construção de conceitos, conhecimentos específicos, análise de elementos de composição, fruição estética ou outros.

Procurei estabelecer em parceria a diferença entre identificar e descrever, e, ao mesmo tempo, mostrar que suas leituras eram cabíveis, até mesmo os equívocos, uma vez que estes podem servir como trampolim para interpretações mais coerentes, algumas imprevisíveis, e confirmando a ideia do pensamento em rede rizomática em múltiplas conexões.

Mostrar a imagem rapidamente implica em não permitir uma leitura mais detalhada do objeto. No entanto, cada um vê determinados elementos e, quando todos são convidados a se manifestar a respeito do que viram, os dados se somam, a identificação e a descrição é feita em conjunto, pois as informações percebidas são socializadas e o conhecimento construído coletivamente.

A seguir, a imagem era reintroduzida, para confirmar ou não os itens elencados. Procurei mostrar a pertinência e as falhas em suas observações, e, em conjunto, procuramos interpretar esses dados e direcionar novos questionamentos. Que ideias poderiam ser abstraídas dos elementos de composição? E a questão simbólica dos signos visuais? O que diz a imagem sobre a época em que foi produzida?

Um dado instigante é que os estudantes tendem a buscar os elementos de igualdade, negligenciando a análise das diferenças. Na continuidade da mediação, a segunda imagem foi tomada, tendo inevitavelmente por referência as ideias colhidas a

⁴⁷ O conceito de 'coleta sensorial' foi trazido pelas professoras Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque, no material educativo para a 4ª Bienal do Mercosul e comporta a ideia de amearhar todas as sensações, sentimentos e memórias possíveis, na tentativa de realizar uma interpretação (MARTINS e PICOSQUE, 2003b).

partir da imagem anterior. A observação e análise já aconteciam no processo comparativo, como uma memória visual recém-adquirida. Mostrei a eles que suas observações eram plenamente possíveis. Também expliquei que eles estavam descrevendo, analisando e interpretando não só duas imagens, mas duas obras, dois autores e duas épocas da história, cada uma com suas características, ideias, mentalidade e visão de mundo.

As imagens foram disponibilizadas aos estudantes, sem nenhuma legenda ou identificação. A questão da legenda é um item importante, pois tende a direcionar o olhar, e sua ausência permite um conjunto maior de reflexões entre o visto e o já sabido, criando uma percepção mais apurada. Na minha prática, percebi que só depois de esgotadas as possibilidades interpretativas é que a legenda pode ser apresentada, permitindo ampliar as discussões, confirmando ou negando determinados elementos e introduzindo novas informações e possibilidades.

Só mais tarde tomamos um texto sobre o Renascimento, o qual trazia algumas questões teóricas e informações sobre a época, o desenvolvimento histórico, a estética, a evolução do pensamento racional e das ideias humanistas. A leitura e interpretação do texto foi mais produtiva do que o habitual, pois alguns alunos iam associando o conteúdo do texto com a atividade de leitura de imagem, sendo que, em determinados momentos, eles mesmos retomavam questões discutidas a partir das imagens.

Para poder avaliar a pertinência das ações e aferir se os objetivos foram atingidos, dividi cada sala em grupos de quatro estudantes e cada grupo recebeu a reprodução de uma obra renascentista para efetuar um exercício de leitura. Entreguei uma folha com algumas questões, objetivando orientar os seus olhares. Nessa atividade, eles demonstraram uma boa desenvoltura em relação aos aspectos formais e simbólicos. Por exemplo: cores predominantes, composição por planos, proporção composição triangular (como na Mona Lisa), linhas visuais, perspectiva, equilíbrio, efeitos de luz e sombra, volume etc. (OSTROWER, 1996). Identificaram elementos de época como: vestimentas, cenário, arquitetura, personagens, posturas e hierarquia das figuras. Alguns grupos apresentaram respostas com maior grau de percepção e reflexão, estabelecendo relações mais amplas do que aquelas ligadas diretamente à imagem, avançando sobre as questões da interpretação simbólica e das suas próprias referências pessoais, como nesses exemplos: “Humanismo: com a exposição dos santos em forma humanizada, mostrando várias pessoas como tema central do quadro. Racionalismo: capacidade de raciocínio, com castelos bem feitos, ao fundo, e a forma geométrica ‘pirâmide’ do grupo

de pessoas”. (sobre o quadro *A Sagrada Família* de Rafael⁴⁸) e “A ressurreição de Jesus é o renascimento de uma nova era, assim como o Renascimento que buscou renascer a cultura greco-romana”. (relativo ao quadro *A Ressurreição de Cristo*, também de Rafael⁴⁹).

A leitura da imagem e a construção de conceitos

O objetivo dessa fase final da pesquisa foi avaliar a pertinência do uso dos textos imagéticos da cultura visual para a compreensão do Absolutismo Monárquico, pela construção do conceito de poder em suas plurívocas configurações.

Nas ações anteriores, todas as imagens tomadas como objeto de leitura foram coletadas e apresentadas pelo educador; na etapa final, o processo foi invertido. Os estudantes foram convidados a realizar a curadoria das imagens, coletando e trazendo para a aula imagens que, na sua visão, expressassem algum sentido de poder, e, assim, o material introduziu o novo tema de estudo. As imagens recolhidas por eles procederam de fontes impressas de mídias variadas: revistas, jornais ou da publicidade. A pesquisa foi realizada em dupla, cada imagem foi fixada em uma folha sulfite, sendo acompanhada de um breve comentário esclarecendo as razões da escolha e como a ideia de poder ali se apresentava.

Na seleção das imagens, os referenciais icônicos e simbólicos predominaram em relação a questões formais, sempre tendo por foco a temática de ‘poder’. Para efeito de classificação, as pesquisas apresentadas foram coletivamente reunidas a partir de seus aspectos conotativos mais explícitos, sendo que o enfoque político foi aquele que se apresentou em maior incidência. Tive os seguintes enfoques em destaque: político, simbólico, tecnológico, militar, religioso, social, econômico e poder da natureza e da beleza. O resultado da classificação mostrou o predomínio da presença e ostentação de símbolos, posturas hieráticas e riqueza material, as quais, na nossa sociedade, configuram aspectos visuais do poder. A ideia de poder foi observada sob diversos aspectos, permitindo discussão sobre seus significados e as diversas configurações nas quais se apresenta. Os estudantes concluíram que poder não é um, são vários, e podem

⁴⁸ RAFAEL, Sanzio. *A Sagrada Família*. 1507. Óleo sobre madeira, 131 x 107 cm. Munique, Alte Pinakothek, Bayerische Staatsgemaldegalerie. Fonte: *Enciclopédia Multimídia de Arte Universal*. São Paulo: AlphaBetum Edições Multimídia.

⁴⁹ RAFAEL, Sanzio. *A Ressurreição de Cristo*. C. 1503. Óleo sobre madeira, 52 x 44 cm. São Paulo, MASP. Fonte *Enciclopédia Multimídia de Arte Universal*. São Paulo: AlphaBetum Edições Multimídia.111111

se apresentar sob diversos aspectos e intensidades. A discussão teve seu foco direcionado sobre questões de representação do poder, não adentrando em suas origens ou legitimidade.

Na sequência, as imagens reunidas e misturadas, sendo expostas em cada sala, formando um painel para apreciação e comentários coletivos. Essa era uma fase de sensibilização e de coleta sensorial a respeito dos conceitos de poder, a partir dos referenciais presentes no material coletado e a pertinência das escolhas. Iniciamos a leitura mediada, priorizando as imagens dos estudantes. Apenas após o aparente esgotamento de suas possibilidades interpretativas, imagens com curadoria do professor foram introduzidas. Pelo fato de os adolescentes estarem lendo suas próprias imagens, o método do jogo aplicado no segundo movimento pôde assumir procedimentos menos formais, uma vez que a expectativa e a mobilização já estavam afloradas.

No debate, procuramos evidenciar a natureza das imagens, ressaltando a razão das escolhas na sua dimensão simbólica e formal. Durante as falas, procuramos encontrar ‘palavras-chave’ que pudessem sintetizar as ideias ali expressas, ou que caracterizassem cada imagem. Os termos foram anotados no quadro negro. Em uma votação aberta, cada estudante escolheu uma palavra que, segundo ele, mais bem expressava o conceito de poder, para compormos um mapa conceitual. Os principais termos evocados remetiam a ideias como: política, economia, dinheiro, ordem, organização, grandiosidade, superioridade, força militar, religião, conhecimento e, na questão simbólica, signos como: coroa, medalha, cetro, capa, trono, faixa, luxo, riqueza, arquitetura, beleza, dentre outros.

Representação, poder, riqueza e luxo - a fabricação da imagem real em Luís XIV

Na sequência, rumamos com mais objetividade para o nosso tema de estudo dessa etapa - o Absolutismo Monárquico. Optei por apresentar para duas turmas primeiro a imagem fixa com o rei francês Luís XIV e outras com representação estética do poder real. Na terceira turma, iniciei pelo uso da imagem em movimento, tendo em mente que a questão conceitual relativa ao poder e à autoridade já havia sido iniciada pelas imagens trazidas por eles. Iniciamos assim, a leitura de imagens com a temática do Absolutismo, centralizando o estudo no retrato de corpo inteiro de Luís XIV, realizado por Hyacinthe Rigaud, em 1701 (Palácio de Versalhes, Paris) e algumas imagens de seus plagiadores.

Para a leitura do quadro do ‘rei sol’, resolvemos retomar a abordagem sob a forma de jogo, com tempo de observação negociado. A ideia era focar inicialmente na descrição dos elementos constitutivos da obra e nas questões formais de composição, para, depois, intensificar a interpretação simbólica dos signos. O rei se apresenta em uma postura imponente, como um homem de decisão, que, em conjunto à sua indumentária e símbolos de seu cargo e posição, configuram um maior grau de destaque, poder, autoridade, superioridade e expressão de riqueza. O rei francês esbanja majestade e suntuosidade na cenografia rica e teatral de Rigaud. A referida imagem tornou-se um verdadeiro ícone da representação da realeza; centralizador, imponente, ostentando ricamente os distintivos do seu poder. Esse estilo passaria a ser copiado pelos pintores em toda Europa e fora dela, inclusive pelas famílias reais portuguesa e brasileira.

Uma vez analisadas as imagens fixas, recorreremos mais uma vez às imagens em movimento. Dois filmes foram escolhidos para auxiliar na construção visual do conceito de poder absoluto: *O homem da máscara de ferro* (*The Man in the Iron Mask*), EUA 1998 e *Marquise* (*Marquise*), França 1997. Ambos procuram exibir recortes da época áurea do Absolutismo, retratando a corte francesa do período barroco. Cenas representativas da atuação política e da personalidade de Luís XIV foram editadas e analisadas, tomando não só a evolução do enredo, mas também a questão simbólica e formal dos elementos de composição fílmica: cenários, figurinos, diálogos, trilha sonora, iluminação, ângulo de câmera, entre outros. Os filmes possibilitaram que os estudantes percebessem os aspectos políticos do poder de Luís XIV, concentrando em si todo o controle, autoridade e poder, tomando todas as decisões. Do filme *Marquise*, só duas cenas foram analisadas: o despertar do rei e seu banho medicinal em um chafariz. Nesse caso, aponte para determinados elementos do cotidiano e costumes da época, refletindo sobre as transformações e permanências, ao compará-los com os nossos costumes atuais.

A discussão sobre o significado do termo ‘absoluto’ e o conceito de Absolutismo, foi realizada por um mapeamento conceitual de palavras que poderiam ajudar a compreendê-la. Surgiram termos como: total, completo e pleno, entre outros. Assim, segundo os estudantes, um governo absolutista seria um governo com poderes totais e uma Monarquia Absolutista um governo em que o rei ou o imperador governa com plenos (ou totais) poderes.

A mediação do texto verbal usou todos os elementos utilizados até então. As discussões giraram em torno da centralização do poder na figura de um só governante, as razões da cumplicidade das classes dominantes, as manobras e a corrupção dos

políticos, a manipulação das leis, o uso de símbolos e cerimônias para enaltecer a figura do rei e do Estado e a submissão do restante da sociedade, ou como eles disseram: “o povo pobre”. Foram apontadas noções que incluem a ideia de autoridade, força, domínio, controle, riqueza, comando, superioridade, dinheiro, respeito, conhecimento, medo, temor, cargo, ordem, disciplina, colocar-se acima etc.

Foi possível verificar que as análises anteriormente realizadas serviram de base para a construção conceitual. Os estudantes puderam abstrair, a partir das mediações e leituras das representações visuais das imagens. Isso é muito positivo, pois mostra que eles interiorizaram as ideias a ponto de passar a empregá-las em suas falas e estabelecer comparações com o tempo atual. Algumas falas de alunos podem ser usadas como exemplo disso: “O poder representa autoridade, uma posição melhor que a dos outros; capacidade, domínio, razão, possibilidade, moral, direito de agir e mandar; potência”. (F. G. Almeida e N.Brandão)⁵⁰ e “É tudo aquilo que, de alguma forma, expressa poder, como ter dinheiro (atualmente), ou simplesmente por ter uma posição (antigamente), em uma escala: rei, rainha, príncipes, nobres etc.” (T. S. Rodrigues e R. O. Silva).

Alguns adolescentes conseguiram avançar nas suas indagações, apontando para as permanências e rupturas entre a estrutura do poder do passado e a atual, como é possível observar na seguinte expressão: “Porque o que temos hoje [poder] é muito diferente daquele dos nossos antepassados; a forma de governar mudou muito, o povo é que decide quem vai mandar e quem vai ter poder para governar” (R. S. Martins e H. P. Cavalcante - comentário nosso⁵¹). Também na aproximação do Absolutismo com a atualidade: “Hoje, o poder absolutista é comparado como o rei de antigamente e o presidente de hoje. Porém, há muita diferença, pois, hoje em dia, para fazer algo, os presidentes precisam consultar o povo. Já, antigamente, o rei fazia sem se importar com as consequências” (J. Cardoso e J. Pinheiros).

Cabe ressaltar aqui que esse trabalho não pretendeu esgotar a discussão sobre o conceito de poder, pois, como é possível perceber na fala dos estudantes o tom negativo e a desesperança são predominantes. Há uma grande insatisfação em relação à ação dos ‘detentores do poder’. Ideias como democracia, justiça social, distribuição de renda e crescimento econômico, precisam ser introduzidas, gerando novos questionamentos.

⁵⁰ Por uma questão de praticidade, a partir deste ponto, optei por incluir primeiro a fala de cada aluno participante e depois a sua identificação abreviada.

⁵¹ "Comentário nosso" ou "grifo nosso" significa que o autor incluiu algum elemento/observação na fala citada, entre colchetes ou entre aspas.

Em busca do olhar dos estudantes: a cor e o sabor da experiência

Procurando saber dos estudantes como eles viram as ações realizadas no decorrer da pesquisa ao longo do ano letivo, elaborei uma última ação avaliativa, permitindo que eles expressassem suas ideias a respeito da mediação como estratégia de aula, além do uso de imagens da cultura visual (fixas ou em movimento) e da arte como objeto de leitura, interpretação e construção do conhecimento histórico.

A ideia foi instigar os estudantes a partir de uma imagem que não fosse diretamente ligada a nenhum dos temas de nosso estudo, para que suas falas não fossem direcionadas. A obra *Fotógrafo por necessidade*, do argentino Jorge Saenz, 2000, pretendia despertar nos estudantes a reflexão sobre a curiosidade inerente ao olhar, própria de quem quer saber. Olhos que veem, olhos que olham, o olhar de quem olha, todos procurando compreender o mundo e a nós mesmos. Acompanhando a imagem, havia duas questões solicitando que eles direcionassem um olhar de avaliação sobre todas as ações realizadas ao longo do ano, apontando o que foi significativo e como a imagem pôde atuar para sua compreensão sobre a História. Por fim, pedi ainda que sintetizassem as aulas do ano em uma única frase.

A fala dos estudantes foi importante, pois pôde dar a medida da viabilidade de determinadas ações, ideias e o uso de leituras imagéticas para a construção de conceitos e do conhecimento histórico. O fato de a atividade ser voluntária e não avaliativa de seu desempenho, mas do processo da pesquisa, pôde apontar resultados mais pertinentes para expressar o nível de participação e aproveitamento dos adolescentes. A maioria lançou seu olhar sobre as ações propostas, colocando-se em expressões carregadas de juízos de valor e critérios de gosto. Outros priorizaram a avaliação da sua própria participação no processo e assumiram posturas mais críticas. Não só as vantagens do uso da imagem foram apontadas, mas também a importância de suas características intrínsecas: ser plurívoca, abrir-se em múltiplas possibilidades e interpretações, possuir signos e mensagens que podem ser decifrados. A mediação permitiu-lhes interiorizar a ideia de possibilidade (as múltiplas conexões rizomáticas) e não de conhecimento fechado.

Em relação à assimilação e compreensão dos conteúdos, foi possível constatar que os estudantes avançam muito mais em seus estágios de análise e interpretação quando conseguem seguir os passos da leitura mediada de Robert W. Ott, ou seja, primeiro focam a atenção na descrição do que se veem, depois procuram entender o

objeto analisado, para, em seguida, interpretá-lo pelo cruzamento de seus conhecimentos e os dados percebidos, passando a atribuir um significado e um valor. O quarto passo ocorreu, mas as contribuições se fizeram mais tímidas, sem dúvida por falta de repertório, mas não menos significativas. A última etapa corresponderia aos exercícios ou ações de avaliação. Vejamos a seguir:

- Ênfase no estágio descritivo: “A imagem me mostrou com mais detalhes o que acontecia naquela época.” (V. Nogueira) e “[...] este ano eu aprendi a ver os detalhes das imagens e isso foi o que mais me auxiliou. Através desses detalhes, pude ampliar muito meus conhecimentos [...].” (W. S. Souza).
- Ênfase no estágio analítico: “O que foi importante pra mim foi aprender a ler as imagens, buscando mais detalhes e coisas além da visão; mas também da compreensão da figura.” (T. S. Rodrigues) e “[...] até o efeito que uma música produz em uma cena.” (F. Fernandez).
- Ênfase no estágio interpretativo: “As imagens me ajudaram a compreender como era a situação, a arte, a agropecuária, as indústrias no passado, Idade Média, Renascimento, nas descobertas de terras. E também me ajudou a descobrir porque o mundo está neste *capitalismo absurdo*.” (A. F. Bispo, grifo nosso).

O uso constante do adjetivo “divertido” em várias respostas foi um sinal promissor, mostrando que por vezes o mais relevante para os alunos não é o “o quê” mas o “como”. Tornar a aula mais “divertida” possibilitou uma maior aproximação, não só entre o professor e os estudantes, e entre estes e o conteúdo, mas entre eles próprios, permitindo ações em conjunto mais produtivas do que a tradicionalíssima tríade: texto-lousa-giz.

Outra questão se refere à participação ativa e protagonista dos estudantes em todo o processo, proporcionando não só um maior interesse e participação nas aulas, mas na própria atitude de interação que o método favorecia. Assim, estudantes destacaram estes elementos: “[...] com as imagens (fixas e em movimento) os alunos podem *interagir mais nas aulas* e unindo o útil ao agradável, ou seja, a *lição e a diversão*.” (G. R. Santos, grifo nosso).

O enfoque na questão do tempo histórico, principalmente a relação tempo-passado tempo-presente, também foi discutida, o que evidencia que muitos conseguem perceber a importância da história; não como um conhecimento estéril sobre o passado,

mas entendendo o presente como a soma das nossas experiências anteriores, que precisam ser lembradas, conhecidas, discutidas e problematizadas, na busca da compreensão sobre a realidade e sobre nós mesmos. Projeta-se, desse modo, um futuro melhor, como vemos a seguir: “Com certeza, com elas [as imagens] eu podia assimilar como era realmente o conteúdo, *tanto o assunto de antigamente* (por filmes e imagens) *quanto os assuntos de hoje.*” (B. P. Gonçalves, grifo e comentário nosso), e “No estudo da História, as imagens foram a chave para abriremos a imaginação da forma certa e, assim, conseguirmos aprender.” (A. Oliveira).

A ideia da construção de conceitos a partir da mediação de imagens físicas e mentais, fixas e em movimento, pode ser vista na fala do estudante N. C. Andrade, quando ele se vale do termo ‘poder’, foco-chave deste estudo, evidenciando que o conceito foi interiorizado a ponto de ser empregado de uma maneira não usual para se referir às nossas aulas daquele ano: “Professor, obrigado por sua paciência e pelo seu ‘poder’ de ensinar.” (H.G. Santos, grifo nosso).

Um estudante chegou a se manifestar sobre nossos estudos, valendo-se de uma avaliação metafórica, descrevendo o estudo da história como o alimento que sacia a fome do mundo pelo conhecimento, na busca da perpetuação, sobrevivência e desenvolvimento da espécie humana: “Aula de História é ‘que nem’ feijão. Precisamos saboreá-la para perder a fome do conhecimento.” (L. G. Silva).

A compreensão dos objetivos, recuos e avanços desta pesquisa na processualidade das suas ações, levaram-me a encarar os resultados, ações e ideias aqui manifestadas não como únicas e definitivas; ao contrário, elas se constituem em um conjunto de possibilidades e olhares que se constroem pela soma de experiências passadas e outras que ainda virão pelas ações de outros educadores e pesquisadores. Quantas perguntas ainda poderiam ser feitas! Quantas não tiveram uma resposta! Quantas dúvidas em aberto! Minha esperança é de que este trabalho possa servir de estímulo para a conexão com novas problemáticas e novas perguntas, procurando compreender a complexidade e as variantes que envolvem a natureza do olhar e a busca do conhecimento histórico.

As imagens da cultura visual e da arte, mediadas e interpretadas a partir do repertório e referenciais dos estudantes, agregando percepções e informações de fontes variadas, pelo cruzamento de sensações e saberes de outras áreas do conhecimento, permitiu ampliar a complexidade das imagens mentais e dos conceitos em construção nos estudantes, orquestrados em um pensamento movente que nunca se fecha, mas se

abre para novas e possíveis conexões rizomáticas e significativas. A arte, a educação e a História se combinam e se complementam em reciprocidade para a formação do pensamento histórico, para a construção do conhecimento e para a compreensão do mundo e de nós mesmos.

A História recente e a História passada estão presentes na cultura visual e na arte, pois estas funcionam como agentes de representação social, inseridas em uma dimensão espaço-tempo passível de interpretação pelos seus interlocutores e somatizada ao seu próprio repertório. É nesse sentido que o professor de História faz sua curadoria educativa: tomando as imagens como fonte histórica e documento, na tentativa de compreender o desenvolvimento das sociedades; uma compreensão que vai além da arte e da História em si, permitindo um olhar sobre o tempo passado e o tempo presente, aproximando o ontem e o hoje. Com isso, a cultura visual, a arte e a História se tornam mais próximas dos fruidores, dando-lhes razão e significado, sobre e para a vida.

O trabalho com imagens fixas, inicialmente tidas como monótonas e maçantes, ganhou respeitabilidade quando elas deixaram de ser tratadas como ilustração, sendo devidamente valorizadas como texto, representação, documento e testemunho sensível de uma produção datada, que permite interpretar estética e historicamente, não só o tempo, mas os costumes e os homens que a produziram. A contextualização da imagem e do próprio leitor foram condições fundamentais para a mediação.

Este trabalho mostrou que é viável aos educadores das diversas áreas do conhecimento abraçarem as contribuições parceiras da cultura visual, da arte e dos processos de mediação, e não apenas as disciplinas de arte-educação e História. Uma paisagem holandesa pode enriquecer uma aula de Geografia. Um quadro de Mondrian pode servir como ponto de partida para uma aula de Geometria ou Matemática. Imagens publicitárias podem servir como ponto de partida para reflexões da Sociologia, Filosofia, códigos e linguagens, entre outras. *A Lição de Anatomia* de Rembrandt, não se prestaria a uma aula de Anatomia ou História da ciência? Esculturas clássicas ou obras de Rodin, não poderiam ser úteis em uma aula de Educação Física? Que redações poderiam surgir a partir de uma nutrição estética propiciada pela fruição de obras contemporâneas de artistas como Alex Fleming, Vik Muniz, Regina Silveira e tantos outros, tomando-as não como *illustratio*, um adereço que completa e dá brilho ao texto ou conteúdo, mas como texto e objeto de estudo?

Sem dúvida, a arte e o universo da cultura visual têm muito a oferecer para a educação. As possibilidades são estimulantes. Contudo, muita pesquisa, trabalho e

mudanças ainda se fazem necessárias para atingir tais metas. Esta pesquisa ampliou a percepção sobre o que é uma aula de História e o papel do educador; como os procedimentos e as ações de mediação, quando instigantes e desafiadoras, levam os alunos a refletir sobre a História e sobre sua própria história. Nesse processo, a imagem e a cultura visual desempenham um papel-chave, pela sua força de representação simbólica e como documento de uma época. Olhar, saber olhar e questionar o próprio olhar permite reflexões mais significativas na busca de compreender o mundo em que vivemos. Vejo, hoje, a reflexão histórica como um instrumento vivo e atuante, que toma por base documentos e interpretações do passado e do presente para compreender o tempo atual, nossa sociedade, nossas relações e nossa própria vida.

Referencias bibliográficas

- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. SP: Pioneira, 2002.
- _____. *El pensamiento visual*. Argentina, Editorial Universitária de Buenos Aires, 1985.
- BARBOSA, Ana Mãe T. *A imagem no ensino da arte: Anos Oitenta e Novos Tempos*. 3. ed. SP: Editora Perspectiva, 1988.
- _____. (org). *Arte - Educação: leitura no subsolo*. 5ed. SP: Cortez Editora, 2003.
- BITTENCOURT, Circe (org). *O saber histórico na sala de aula*. 8. ed. SP: Contexto, 2003, p.69-90.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN]: História. Brasília: Mec / SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: FNDE, 2005. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livrodidatico.html#historico>. (Acesso em: 24 mai. 2005). Seção: livro didático, item: Siscort.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Infantil e Fundamental. *Guia de Livros Didáticos 2005: História*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. v.5.
- BURKE, Peter. *A fabricação do rei: A construção da imagem pública de Luís XIV*. RJ: Jorge Zahar Editor, 1994.
- CARDOSO, Ciro F. e VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da história, ensaios de teoria e metodologia*. SP: Ed.Campus, 1997.
- CASSIRER, Ernest. *Ensaio sobre o homem: Introdução a uma filosofia da cultura humana*. SP: Martins Fontes, 2005.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes. “O adolescente como protagonista”. In: *Cadernos Juventude, Saúde e Desenvolvimento*, Ministério da Saúde, v. I, Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.bireme.br/bvs/adolec/P/cadernos/capitulo/cap07/cap07.htm>>. (Acesso em: 21 mai. 2005.)
- DEWEY, John. “A Arte como experiência”. In: *Os pensadores*. Textos selecionados. SP: Abril Cultural, 1994. v.XL.
- DOMINGUES, Claudio Moreno. In: MARTINS, M.C. et al. Grupo de Pesquisa e Mediação Arte/Cultura/Público do Instituto de Artes da UNESP. “Curadoria educativa: uma pesquisa em andamento”. 2004. Trabalho apresentado ao Seminário Internacional Mediação Social e Cultural: A Arte Como Experiência. SP: Centro Cultural Banco do Brasil, 2004.
- ECO, Umberto. *Obra aberta*. 8. ed. SP: Editora Perspectiva, 1997.

- FARIA, Anália R. *Desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget*. SP: Editora Ática, 1998.
- FERRO, Marc. *Cinema e história*. RJ: Editora Paz e Terra, 1992.
- FRANZ, Teresinha Sueli. *Educação para uma compreensão crítica da Arte*. SP: Letras Contemporâneas Oficina Edit.Lt. 2003.
- FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. SP: Editora Paz e Terra, 2001.
- HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. SP: Martins Fontes, 2000.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.
- HOUSEN, Abigail. *Niveles del desarrollo estético*. [S. L.:s. n.], 1986. Digitado.
- HUYGHE, René. *O Poder da Imagem*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1986.
- KELLNER, Douglas. Lendo Imagens Criticamente: Em Direção a Uma Pedagogia Pós-Moderna. In: SILVA, Tomaz T. *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. 2ed. RJ: Ed.Vozes,1998, p.104 - 131.
- LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de babel*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.
- LUÍS XIV, um governo de luzes. *História viva*. SP: Duetto Editorial, nº. 25, ano III, p.28-51, nov. 2005.
- MARTINS, Mirian Celeste. O sensível Olhar - Pensante. In: FREIRE, Madalena (org). *Observação registro reflexão - instrumentos metodológicos i*, 3ed. SP: Espaço Pedagógico, fev. 2003a, p. 20-38. (Série Seminários)
- _____. *Procurando brechas de acesso para o encontro sensível com a arte: tarefas da mediação*. SP: Brasil + 500, 2000 (Texto digitado para o Curso de Formação de Monitores).
- _____. PICOSQUE, Gisa (org.). Inventário dos achados - O olhar do professor-escavador de sentidos. In; 4ª Biental do Mercosul. Porto Alegre: Fundação, 2003b.
- _____. PICOSQUE, Gisa e GUERRA, Maria T. T. *Didática do ensino de arte - a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. SP: FTD, 1998, xxxp.
- OSÓRIO, Luiz Carlos. *Adolescência hoje*. 2ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1992.
- OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. 12ed. RJ: Campus, 1996.
- OTT, Robert Wilson. "Ensinando crítica nos museus". In: Barbosa, Ana Mae. (org). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 5. ed. SP: Cortez Editora, 2003. p. 113-141.
- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. SP: Martins Fontes, 2001.
- PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. 18ed. RJ: Editora Bertrand Brasil Ltda., 2002.
- RAPPAPORT, Clara Regina (coord.). *Adolescência: abordagem psicanalítica*. SP: EPU-Ed.Pedagógica e Univ.Lt., 1993, p.1-23.
- _____. FIORI, W. R. e DAVIS, C. *Psicologia do desenvolvimento. Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais*. v.1. SP: EPU - Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1981 (7ª reimpressão, 2004).
- RIZZI, Christina. Contemporaneidade (mas não onipotência) do Sistema de Leitura de Obra de Arte - Image Watching. In: *boletim arte na escola*. SP: Fundação Iochpe, nº22, mar. 2000.
- ROSSI, Maria H. W. "A compreensão das imagens da arte". In: *Arte & Educação em Revista*. Porto Alegre, RS: p.27-35, 1995.
- SCHULTZE, Ana Maria. *Fotografias na escola: leituras sensíveis do mundo*. [S. L.:s. n.], 2006. Digitado.
- VESENTINI, Carlos Alberto. "História e Ensino: O tema do sistema de fábrica visto através de filmes". In: BITTENCOURT, Circe (org). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 8. ed. SP: Contexto, 2003, p.163-175.
- VIEIRA, Maria do Pilar A., PEIXOTO, Maria do Rosário da C. e KHOURY, Yara Maria Aun. *A Pesquisa em História*. SP: Ed. Ática, 2007. Série Princípios 159.
- WOLFFLIN, Heinrich. *Conceitos Fundamentais da História da Arte*. 4. ed. SP: Martins Fontes, 2000.

Filmografia:

1492 - *A conquista do paraíso*. Direção: Ridley Scott. Produção: Ridley Scott e Alain Goldman. Música: Vangelis. EUA, Inglaterra, França e Espanha: Paramount Pictures, 1992. 1 DVD (150 min). Título original: *The Conquest of Paradise*. Distribuição: Odyssey Distributors Ltd., no Brasil Flashstar Home Video Ltda.

Marquise. Direção: Verá Belmont. França: 1997. 1 DVD (123 min). Distribuição no Brasil Flashstar Home Video.

O homem da máscara de ferro. Direção: Randall Wallace. Produção: Russell Smith e Randall Wallace. EUA: United Artists, 1998. 1 DVD (132 min). Título original: *The Man in the Iron Mask*. Dist.

Formação continuada de professor do campo: um breve panorama acerca da rede de educação para a diversidade

Rita Laura Avelino Cavalcante⁵²

Resumo: A questão da formação de professores tem sido um tema recorrente na agenda educacional nas últimas décadas. Porém, no âmbito da extensa produção acadêmica acumulada pela área de formação docente nesse período, ainda é notória a escassez de trabalhos sobre a formação do professor das áreas rurais. Este artigo apresenta um breve panorama das ações da Rede de Educação para a Diversidade (REDE) proposto pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), de modo a privilegiar os programas que fazem uso da Educação a Distância (EaD), destinados aos professores que atuam nas escolas do campo. A pesquisa realizada baseou-se em documentos e dados oficiais referentes ao Programa Rede de Educação para a Diversidade (REDE), privilegiando os editais que visam à sua implantação e ao seu fortalecimento, através de um grupo permanente de instituições de ensino superior dedicadas à formação continuada de professores e profissionais de educação do campo no Brasil.

Palavras-chave: Rede de Educação para a Diversidade; Formação de professores; Escolas do Campo/Rurais; Universidade Aberta do Brasil.

The question of formation of professors has been a recurrent theme in the educational agenda over the last decades. Nevertheless, in the range of the extensive academic production in the area, over this period, the lack of works about formation of professors from the rural areas is still notorious. This paper presents a brief overview about the actions of the Rede de Educação para a Diversidade (REDE), proposed by the Ministry of Education (MEC), through a partnership between the Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) and the Universidade Aberta do Brasil (UAB), to privilege the programs that use the Distance Education (DE), which focus on rural teachers. This research was based on official data and documents referring to the REDE, emphasizing those which aim its implantation and strengthening through a permanent group of higher education institutions dedicated to the continuous formation of professors and professionals of rural education in Brazil.

Keywords: Education Net for Diversity; formation of professors; Rural Schools; Universidade Aberta do Brasil.

Introdução

⁵² Possui pós-doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atualmente é professora Associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei, e coordenadora de tutores do curso de Especialização em Letramento e Alfabetização do NEAD/UFSJ.

<ritalaura.cavalcante@gmail.com>

É indiscutível que a questão da formação de professores tem sido um dos temas mais recorrentes na agenda educacional das duas últimas décadas. Sua presença cada vez maior nos fóruns de debates e nas publicações científicas da área indica a centralidade dessa temática e sua relevância, mas também as dificuldades de equacioná-la (ANDRÉ, 2000; BUENO et al., 2006; GATTI, 2008; SAVIANI, 2009; BELLO e BUENO, 2012).

Os trabalhos produzidos contemplam a questão da formação sob focos e contextos muito diversos, mas ainda é notória a escassez quando o que está em questão é a formação do professor das áreas rurais. Isso é surpreendente, por se tratar de uma área de grandes demandas e que requer um tratamento cuidadoso em virtude de suas especificidades, como já ressaltado por diversos autores (cf. ANDRÉ, 2000; CAVALCANTE, 2003; ARROYO, 2007; SILVA, COSTA e ROSA, 2011).

Ao mesmo tempo em que há um importante debate sobre a formação do professor, a escola pública das áreas rurais ainda tem nos seus quadros um significativo número de professores sem formação superior.

O nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural. No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais têm formação superior, enquanto nas escolas urbanas esse contingente representa 56,4% dos docentes. O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6.913 funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maioria desses professores leigos atua nas Regiões Nordeste e Norte. (Brasil, 2007, p. 33).

O Brasil é um país de dimensão continental que ainda possui na zona rural um imenso contingente de trabalhadores. Apesar do intenso êxodo que houve no decorrer das últimas décadas, ainda existem aproximadamente 30 milhões de pessoas vivendo no campo. Para atender as crianças e jovens do campo, havia, em 2010, segundo dados oficiais, pouco mais de 280 mil professores, atuando somente em escolas básicas. Ressalta-se que apenas 36% desse total de professores possuíam curso superior (MEC/INEP, 2011).

Salienta-se que, em estudos anteriores, percebemos nos depoimentos dos professores que, mesmo para os que têm acesso ao ensino superior, eram muitas as dificuldades para continuarem seu processo de formação, sobretudo o alto custo do transporte, das mensalidades e da manutenção dos cursos, mesmo quando realizado em universidades públicas (CAVALCANTE, 2003 e 2007).

Em vista desse cenário, perguntamos: no momento atual, como se delinea o quadro dessa formação, considerando em particular o Programa de Educação para a Diversidade (REDE) oferecido pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB)?

O objetivo deste artigo é apresentar um breve panorama das ações da REDE, de modo a privilegiar os programas de formação para os professores das áreas rurais. A pesquisa realizada baseou-se em documentos oficiais referentes ao programa, tendo como eixo privilegiado os Editais publicados pelo MEC e suas propostas de implantação nas instituições públicas de educação superior (IPES).

Formação de professores para as escolas do campo: algumas ações e programas

O intenso debate a as reivindicações que partiram de diferentes setores da sociedade brasileira desde os anos 1980 foram e ainda são fundamentais para discussão e implantação de algumas políticas públicas. A partir da *I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica no Campo*, realizada em 1998, teve início um rico e promissor debate sobre a educação rural/campo. Um dos aspectos debatidos naquele momento dizia respeito aos conceitos de educação rural e educação do/no campo. O conceito de educação do campo é novo e ainda está em construção. Como afirma Caldart (2009),

[...] o conceito de Educação do Campo, como parte da construção de um paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social. Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Esta é a base concreta para discutirmos o que é ou não é a Educação do Campo. (Caldart: 2009, p.97.)

No Parecer CNE/CEB 36 de 04 de dezembro de 2001, que propõe a elaboração das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo*, foi explicitado que a educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

Com a Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002, que instituiu as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo*, fomentou-se, então, o debate, a criação e implantação das ações e projetos voltados para a formação do professor que atua nas escolas do campo. O Artigo 12 diz o seguinte:

O exercício da docência na Educação Básica [...] prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. (Brasil, 2002.)

E garante o Artigo 13:

Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (Brasil, 2002.)

Em 2004, houve dois acontecimentos importantes: a *II Conferência Nacional: Por uma Educação do Campo* e a criação em julho desse ano da SECAD, que é a Secretaria responsável pela educação no campo. No bojo das discussões e lutas pela educação no campo há uma discussão acerca da diversidade, tema esse que estava na pauta desde os anos 1980, e que crescia e diversificava a cada momento.

O Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a qual, em 2010, passou a ser Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com a finalidade de contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação.

O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado para a valorização das diferenças e da diversidade, a

promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, e visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

A SECADI é responsável pela articulação com os sistemas de ensino. Implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, no campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Essa Secretaria é responsável por vários Programas e Ações relacionados ao mundo rural, como o PROJOVEM CAMPO, PROCAMPO e a Rede de Educação para a Diversidade (REDE), entre outros.

Embora não seja nosso objeto de análise, ressaltamos que o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação no campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas escolas rurais.

Vale ressaltar que, em 2006, o Ministério da Educação criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior a camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que trabalham com a educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e Distrito Federal. O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006 para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País", conforme consta no Art. 1. Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas. A UAB oferece vários cursos, por meio das instituições públicas de ensino superior integrantes do Sistema, quais sejam:

- Bacharelados, Licenciaturas, Tecnológico e Especializações: cursos voltados para formação inicial e continuada de professores da educação da rede pública

de educação básica e para o público em geral interessado (demanda social). As vagas para atendimento da demanda social são acertadas entre as instituições de ensino ofertantes e os governos locais, sendo publicadas nos editais de seleção de estudantes para os cursos.

- Especializações do programa Mídias na Educação: cursos ofertados com o objetivo de proporcionar formação continuada voltada ao uso pedagógico, na educação a distância, de diferentes tecnologias da informação e da comunicação. Esse curso foi reformulado e reestruturado em duas entradas distintas: curso de extensão de 160 horas, para professores que não possuem nível superior completo, e especialização de 360 horas (no mínimo), para professores já graduados;
- Especializações para professores, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC): cursos ofertados em nível de pós-graduação *lato sensu*, com duração de 360 horas e certificação para os concluintes. Atendendo à legislação vigente, destina-se ao preparo de docentes para temas transversais dos currículos de educação básica.

Em 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) publicou um documento intitulado *Panorama da Educação no Campo*, que apresenta o quadro atual da educação destinado ao homem do campo. Constam como principais dificuldades da educação no campo:

- a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;

- baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana;
- a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas;
- a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra;
- a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade. (MEC/INEP, 2007.)

A assunção da existência de tais dificuldades já é um avanço, pois implica na necessidade de tomar medidas para superá-las; contudo, o risco que se corre é de que, muitas vezes, medidas emergenciais são aventadas para a solução de problemas estruturais, o que impede uma discussão mais consistente, como a exigida pela educação no campo.

Rede de educação para a diversidade (rede): uma proposta de formação em educação do campo

O *Programa Rede de Educação para Diversidade (REDE)* foi lançado em 2008 com o objetivo de estabelecer um grupo permanente de instituições públicas de educação superior dedicado à formação continuada, semipresencial, de profissionais da rede pública da educação básica e a produção de material didático-pedagógico específico. Esse programa também tinha como objetivo disseminar e desenvolver metodologias educacionais para a inserção dos temas da diversidade no cotidiano das salas de aula. Foram ofertados cursos de formação continuada para professores da rede pública da educação básica em áreas da diversidade: relações étnico-raciais, gênero e diversidade, formação de tutores, jovens e adultos, educação do campo, educação integral e integrada, ambiental e diversidade e cidadania, entre outros.

A REDE também tinha como atribuição fomentar a adesão e o desenvolvimento de propostas das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) nos temas e áreas da diversidade, buscando ampliar as oportunidades de formação de educadores e gestores educacionais da rede pública de educação básica, procurando oferecer cursos nas modalidades de extensão, aperfeiçoamento e especialização, e, buscou elaborar metodologias e conteúdos específicos das áreas específicas. Os principais parceiros da REDE no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil são o Fundo Nacional de Educação (FNDE), a Secretaria de Educação a Distância, as Instituições Públicas de

Educação Superior (IPES) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre outros.

Para atender as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo, citada anteriormente, a REDE propôs ações voltadas para a formação de seus professores, gestores e técnicos e demais agentes sociais por meio de dois cursos distribuídos em seis módulos, e podendo ser oferecidos nas modalidades de extensão/aperfeiçoamento e especialização. Essa ação teve como objetivo ampliação do acesso à formação continuada dos profissionais que atuavam nas escolas no campo, procurando contribuir para a oferta de uma educação contextualizada às realidades de suas populações, de qualidade e em conformidade com as Diretrizes, conforme explicitado no Manual Operacional da REDE. Outro objetivo foi articular e consolidar parcerias entre os sistemas Federal, Estadual, Municipal e os Movimentos Sociais para o fortalecimento da Educação no Campo.

Conforme colocado nos Editais da Rede, esses cursos visavam a promover uma formação teórica e prática sobre a educação no campo; oferecendo uma formação continuada em Educação no Campo para os profissionais da educação que atuavam nos sistemas e nas escolas públicas no campo; oferecendo formação continuada em Educação no Campo para educadores dos Movimentos Sociais que tinham experiência e/ou atuavam em processos educacionais; alternativos; e ampliação, por intermédio da EAD, do acesso às tecnologias educacionais no campo. Esses cursos destinavam-se, prioritariamente aos profissionais da educação dos sistemas públicos de ensino, educadores que tinham experiência e/ou atuavam em educação no campo e, jovens e adultos das comunidades no campo.

Para implantação desse programa, o MEC/SECADI lançou o Edital nº 1 em 16 de abril de 2008 com o objetivo de convocar as instituições de ensino superior para constituir a Rede de Educação para a Diversidade; selecionar propostas de cursos de formação continuada à distância nas modalidades de extensão, aperfeiçoamento e especialização a ser ofertados por instituições de ensino superior nos polos municipais de apoio presencial da UAB; e, selecionar propostas para a gestão de portal da REDE de formação para a diversidade. Salienta-se que esse edital contemplava a educação no campo assim como outros temas das áreas da diversidade.

Com relação à abrangência, esse curso pretendeu atingir as redes públicas com algum tipo de acesso à internet banda larga, com computadores disponíveis para os usuários durante cerca de 90 minutos/dia. Ressalta-se que prioritariamente deveriam ser

atendidos os municípios com os menores resultados no IDEB e Territórios da Cidadania. Os cursos eram oferecidos na forma de extensão/aperfeiçoamento (Práticas Pedagógicas na Educação do Campo e/ou Gestão Democrática da Educação do Campo, com até 180 e com duração de 6 meses) e especialização (Especialização em Educação do Campo, com 360 horas, com duração média de 12 meses). A metodologia desenvolvida era a semipresencial com encontros presenciais e a distância a partir da interatividade do tutor com o cursista, via internet, na plataforma *Moodle*. Nesses cursos, 30% de cada módulo deveriam ser presenciais, no mínimo. Os cursos também ficaram disponíveis *offline*, em material impresso e multimídia.

No ano seguinte, foi lançado o Edital nº 1 SECAD/MEC de 13 de fevereiro de 2009, convocando mais uma vez as instituições de ensino superior para se inscreverem na Rede de Educação para a Diversidade com o objetivo de buscar o fortalecimento da Rede e fomentar a elaboração de material didático para o ensino das temáticas da diversidade na educação básica. Nesse Edital, os proponentes poderiam apresentar propostas para elaboração e oferta – ou somente oferta – do curso de Educação do Campo com carga horária de 180 horas.

A partir dos dados oficiais obtidos na SECADI e no Portal da CAPES/UAB, foi possível observar que, pelo do Edital nº 1, apenas a Universidade Federal do Espírito Santo implantou o curso de Educação do Campo, oferecendo 350 vagas em 2008. Em 2009, foram iniciados quatro cursos em universidades de diferentes estados: Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), com 780 vagas, Instituto Federal do Pará (IFPA), com 350 vagas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com 250 vagas e Universidade Federal do Paraná (UFPR), com 350 vagas. Em 2010, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) ofereceu 100 vagas e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) 1000 vagas.

Em abril de 2009, foi lançado o Edital nº 6 SECAD/MEC com o objetivo de selecionar instituições de ensino superior para fomento da REDE no âmbito do Sistema UAB. Nesse edital foram aprovados, em 2009, o curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, em 2010, a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) iniciaram o curso de Especialização em Educação do Campo. A Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPb) ainda tiveram seus projetos aprovados mas não tinham iniciado os cursos.

O Edital N° 28 SECAD/MEC, de 23 de novembro de 2009, teve o objetivo de convocar instituições públicas de ensino superior e respectivos núcleos de pesquisa participantes do Sistema UAB para apresentar propostas dos cursos especificados na PARTE A desse edital. Nele, as propostas de Curso de Educação do Campo deveriam ter uma carga horária de 180 horas (2 cursos de 180 horas). Ainda segundo os dados oficiais, em resposta ao Edital N° 28 SECAD/MEC, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), iniciaram o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo em 2009.

Podemos observar que, durante o período de 2008 e 2010, o programa foi reeditado algumas vezes e com alguma diferença, mas preservando o seu objetivo primordial que era a formação dos professores e profissionais da educação do campo. Contudo, ao analisar os documentos oficiais e consultas ao *site* do MEC, não ficam claras as razões da baixa adesão por parte das IPES ao programa.

Algumas considerações

Podemos perceber que, na última década, houve uma expansão de programas voltados para a formação de professores, particularmente com a criação de Institutos Superiores de Educação e pela diversidade e flexibilidade de oferta de curso especiais e cursos a distância.

Não há dúvidas de que o MEC tem anunciado a existência de recursos para essa área e que os programas e ações de formação de professores se multiplicam. Contudo, há uma questão posta por Arroyo (2007, p. 167) a ser enfrentada:

como equacionar e programar a inclusão nesses programas de formação específica dos profissionais que atuam ou atuaram na educação específica dos povos do campo, reconhecendo-os como sujeitos de políticas específicas de valorização e de formação,

se esses programas são experimentais, supletivos e temporários? E mais, em que medida essa proposta tem alcançado os professores e profissionais da educação do campo? Considerando o grande número de IPES, particularmente no interior do país, como se justifica uma adesão tão pequena ao Programa? E ainda, há uma garantia de continuidade desse Programa? Não temos a pretensão de responder essas e outras questões, mas, mesmo considerando os limites deste artigo, podemos observar que

houve ações desencadeadas pela Rede de Educação para a Diversidade, mas elas não se configuraram como uma política pública de formação de professores do campo. Nem mesmo podemos observar, a partir dos dados oficiais, se o Programa terá continuidade, fugindo, assim, dos ‘arremedos’ e das propostas temporárias tão recorrentes no contexto educacional onde estão inseridas as escolas do campo, conforme aponta Arroyo (2007).

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, M.. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil — 1990-1998. In CANDAU, V. (org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ARROYO, M. G. Políticas de Formação de educadores(as) no campo. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002, que instituiu as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo*. Brasília: SECAD, 2002.
- _____.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Panorama da Educação no Campo*. Brasília: INEP, 2007.
- _____.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília: INEP, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses Estatísticas*. Brasília: INEP, 2011.
- BELLO, I. M. E BUENO, B. O. Programas especiales de formación superior de profesores en Brasil: la universitarización del magisterio en cuestión. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Santiago do Chile, vol. 20, n.6, 2012.
- BUENO, B. O et alii. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, 2006.
- CALDART, R. Sobre educação do campo. In Foerste E. et alii (org) *Introdução à Educação do Campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade*. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.
- CAVALCANTE, R. L. A. *A escola rural e professor no “Campo das Vertentes”*. Tese (Departamento de Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.
- CAVALCANTE, R. L. A. e CESÁRIO, L.. Educação Rural em São João del-Rei: formação e práticas pedagógicas de seus professores. CD ROM do *VI Congresso de Produção Científica da UFSJ e XV Seminário de Iniciação Científica*. Universidade Federal de São João del-Rei, 2007.
- GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v.13, n.37, p.57-70, 2008.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v.14, n.40, jan/abril., 2009.
- SILVA, COSTA e ROSA. A educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v.16, n. 46, p.149-165. jan/abril, 2011.

Apresentamos abaixo a tradução do artigo “Considerações sobre o conceito de verdadeiro amor”, do Revmo. Tetsuo Watanabe, publicado na Revista Izunomê (nº 64, Japão, 2005), na série “Fundamentos para a expansão do Johrei”.

Considerações sobre o conceito de verdadeiro amor

Revmo. Tetsuo Watanabe (tradução de Andréa Gomes Santiago Tomita)

1. Sobre a importância do amor-próprio

O homem vem a este mundo com um corpo físico recebido de seus pais e uma alma provinda de Deus (Nidai-Sama)

Como diz o poema de Nidai-Sama, nós humanos, vivemos graças ao amor de Deus e das pessoas. Somos, portanto, seres dignos de respeito e existências preciosas.

Será que temos plena consciência desta verdade? Será que amamos e valorizamos a nós mesmos verdadeiramente? É possível que os senhores pensem: “Mas isso não significa um tipo de amor egoísta?”

Meishu-Sama nos ensinou: “O exemplo mais extremo de amor *Shojo*⁵³ é o amor-próprio; em seguida, por ordem, o amor entre familiares, os amigos, a comunidade, as classes, o amor pela pátria e o amor pelo povo. Todos esses tipos de amor são amor *Shojo*. Por mais ardentes que sejam, acabam constituindo um mal [...]”⁵⁴. Contudo, a partir deste trecho, considerar o “amor a si próprio” como o mais extremado tipo de amor *Shojo*, é tirar conclusões precipitadas.

Naturalmente, conforme o enfoque deste amor-próprio, ele será apenas um amor egoísta que, de fato, constituirá um “mal”. Mas, o amor-próprio que eu recomendo não é um amor que acaba sendo autoconclusivo, e sim um amor verdadeiro que se estende à humanidade.

Por outro lado, o homem moderno se encontra em um estado crítico de perda não só do amor-próprio, mas também do amor à família, à comunidade, à nação e ao povo. Ou seja, já ultrapassou a fronteira do amor tido como prejudicial e caminha para um tipo

⁵³ O termo *Shojo*, para o fundador da Igreja Messiânica Mundial, faz referência a tudo que se considera restrito, limitado, que não contempla a amplitude das coisas (*Daijo*), mas sim vivifica e valoriza as porções limitantes e não abrangentes, sendo o próprio ato de julgar citado como uma característica *shojo*.

⁵⁴ “Se você deseja corresponder à Vontade Divina ...”. In: *Pão Nosso*, 6ª. ed. SP: Fundação Mokiti Okada: 2000, p.184-185.

de amor completamente pernicioso e destrutivo – o que é motivo de muita preocupação. É exatamente como uma perda de identidade.

Ouçõ de professores de idiomas e de professores universitários que têm contato com japoneses no exterior. Eles informam que, mais do que a questão da língua estrangeira propriamente dita, os estudantes japoneses não sabem expressar seus pensamentos e falta a eles conhecimentos básicos sobre sua própria pátria. Por exemplo, muitos japoneses sequer conhecem sua própria cultura e tradição que tanto interessa aos estrangeiros, como é o caso do *bushido* (caminho do guerreiro) e do espírito *zen*. Também não se interessam por questões internacionais. Mesmo que perguntem e eles sobre sua opinião, nada têm a dizer. Isto é, tanto como indivíduos japoneses ou como seres habitantes deste mundo, parecem ter uma identidade muito pouco marcante. Os senhores poderão achar “qualquer um consegue amar a si mesmo”, mas, nestes termos, será que as pessoas estão realmente amando a si próprias?

Anualmente, no Japão, mais de 30 mil pessoas se suicidam. Elas tiram a própria vida para fugir dos sofrimentos que a realidade lhes impõe. São protótipos de pessoas que não conseguem amar a si mesmas. Em contrapartida, pessoas que incorrem em crimes ou vivem em conflitos entre familiares também demonstram o quanto não amam a si mesmas. Certamente devem sentir-se mal, tanto por magoar o outro quanto por ser magoado. Contudo, não conseguem dar um basta nessas situações.

Há também o indivíduo que se nega a progredir, contentando-se com sua atual maneira de ser. Também não considero esse tipo de pessoa possuidora de amor-próprio pois falta nela o desejo de se harmonizar com o meio que a cerca, em constante transformação. O mesmo se aplica àqueles que são desinteressados de tudo e consideram uma chatice estudar, instruir-se e vivenciar novas experiências. Será possível considerar uma pessoa dessas – tão limitada – como alguém que ama a si mesma?

Desejo recomendar a vocês que sejam donos de um amor-próprio autêntico. Isto porque quem se ama de fato, também consegue amar o seu próximo. Porém, quem não ama sequer a si mesmo, como há de conseguir amar o outro? Quem não confia em si mesmo, também não há de confiar no outro.

Vou explicar mais uma vez. Somente ao compreendermos que recebemos uma partícula divina graças ao amor de Deus e nascemos graças a nossos pais, é que também veremos que o “outro” é também filho de Deus e dos seres humanos, e que, portanto, deve ser

respeitado e valorizado. Assim, penso que o verdadeiro amor altruísta não nasce do nada; seu ponto de partida é o verdadeiro amor-próprio.

2. Conhecer significa amar

É impossível falar em verdadeiro amor sem tocar na questão do ‘conhecer’. Cada um dos senhores conhece a si mesmo? A grande maioria, como não quer se anular, evita se colocar diante de seu lado negativo e tenta escondê-lo. Por isso, quando alguém aponta seus defeitos, sente-se profundamente aborrecido. O lado negativo também é algo que faz parte de você. Portanto, merece sua análise imparcial. Esse é um ponto muito importante.

Por exemplo, mesmo sabendo que Meishu-Sama nos ensinou a não julgar o próximo, acabamos julgando o bem e o mal das pessoas. Mesmo sabendo que não devemos, agimos assim. Nesse caso, o primeiro passo a ser dado é reconhecer seriamente que eu existo e tenho essa falha. Mas, se ficamos presos somente nisso, acabamos odiando a nós mesmos. Assim, devemos apenas reconhecer nossa falha e, sem subterfúgios, colocarmo-nos frente a frente com ela. Quando estivermos prestes a cometê-la, devemos pensar com firmeza: “Não posso agir assim”. Manter acesa essa consciência possibilita a melhoria de nossas falhas e o esforço para ampliar nossas qualidades. Naturalmente, proporciona a diminuição das falhas.

Se a pessoa esconde suas sombras e foca apenas em seus pontos luminosos, imperceptivelmente, se torna presunçosa. A essa altura, apesar de possuir suas qualidades, as pessoas ao redor acabam se afastando dela. Perceber e reconhecer suas próprias sombras é imprescindível para a autoelevação, ou seja, sem conseguir praticar esse ponto, não se consegue praticar a orientação do Quarto Líder Espiritual: “Devemos nos colocar diante de Meishu-Sama e expor o nosso eu sem falsidades, e nos esforçarmos para nos aproximarmos da perfeição como seres humanos”.

Quem consegue praticá-la, ama verdadeiramente a si mesmo.

3. Conhecer a religião

Conhecer-se verdadeiramente é uma atitude muito importante, que também se adequa à nossa religião, a qual desenvolve atividades da salvação. Eu, assim como todos os senhores, penso que nossa religião é maravilhosa. Desejo, também, do fundo

de minha alma que as pessoas do mundo inteiro acreditem no verdadeiro Deus e se tornem pessoas que amam Meishu-Sama. Contudo, as pessoas em geral, longe de gostarem das religiões, sentem uma espécie de temor.

Em 1999, segundo pesquisas de uma universidade japonesa, 2/3 dos entrevistados consideraram as religiões como algo perigoso. A imagem de autocomplacência e de exclusivismo por parte das religiões e, em certos casos, até de destruição, possivelmente seja decorrente do caso de terrorismo provocado pela religião Aum Shinrikyo, no metrô de Tóquio. Entretanto esse pensamento não se restringe aos jovens; até mesmo adultos encaram as religiões dessa maneira, embora o caso já tenha ocorrido há seis anos. Isso porque, desde essa época, têm ocorrido diversos casos de terrorismo ligados à religião – como os vistos no Iraque e no Oriente Médio – que apavoram o mundo inteiro.

Nossa religião prima pelo bom senso. Por isso, acredito que devemos demonstrar às pessoas, pelo elevado grau de nossa espiritualidade, que não há motivo para pavor algum. Devemos verificar o que são atitudes exclusivistas e autocomplacentes.

Gostaria, então, de refletir sobre o que a sociedade vê de perigoso nas religiões, bem como o nosso próprio conceito de salvação. Abaixo, cito alguns fatores que induzem o pavor na sociedade:

- A. considerar o seu fundador como um deus onisciente e onipotente;
- B. restringir a liberdade do indivíduo;
- C. considerar sua religião como absoluta e mais elevada, atacando as demais;
- D. envaidecer-se diante dos que não possuem uma crença.

A. Sobre “considerar o seu fundador como um deus onisciente e onipotente”

Segundo o senso comum, considerar o fundador um deus onisciente e onipotente é algo impossível já que ele tem um corpo físico que limita sua atuação. Além do mais, considerando-o um deus, suas palavras se tornam absolutas e, em seu nome, é possível cometer assassinatos ou provocar guerras.

Em 15 de junho de 1950, o Supremo Deus tomou assento no ventre de Meishu-Sama – fundador de nossa religião. Ele passou a viver em Estado de União com Deus. Mas, como o próprio Meishu-Sama se referira a si mesmo como uma “criatura”, creio que chamá-lo de “Deus Supremo” propriamente dito não seja correto.

No intuito de expressar que havia se tornado verdadeiro filho do Deus Supremo, em 15 de junho de 1954, Meishu-Sama anunciou o “Nascimento do Messias”, tornando pública sua divindade. Após sua ascensão, passamos a reverenciá-lo como *Oshiemioyanushinokami*⁵⁵. Acreditamos, pois, que, mesmo no Mundo Divino, ele está encarregado da salvação da humanidade e desenvolve sua grandiosa missão como Messias.

B. Sobre “restringir a liberdade do indivíduo”

Meishu-Sama nos ensina: “Não devemos esquecer que a verdadeira fé deve ser absolutamente espontânea e sem restrições”⁵⁶. Portanto, o tópico acima não se aplica à nossa religião. Naturalmente, os Ensinamentos são ordens divinas e, portanto, devem ser seguidos; porém, sem que se imponham pressões ou exigências.

C. Sobre “considerar sua religião como absoluta e mais elevada atacando as demais”

É natural um fiel que tenha vivenciado muitos milagres como a cura de uma grave doença, a transformação interior ou até mesmo tenha sido salvo de um estado desesperador, considerar o nosso Fundador como uma divindade absoluta e elevada. Tal compreensão só pode ser alcançada à medida que se atravessa o portão da fé e se chega ao seu local mais nobre. Decerto pessoas com tal compreensão são pessoas de convicção extremamente elevada.

Visto que os descrentes em Deus ou iniciantes na fé não têm este tipo de convicção, é difícil para eles compreender da mesma maneira. Portanto, primeiramente, é preciso valorizar o sentimento alheio e, sem impingir a fé, incentivar ao máximo que eles possam viver experiências dessa ordem.

⁵⁵ *Oshiemioyanushinokami* é uma outra forma de expressar o nome do fundador da Igreja Messiânica, Meishu-Sama, que, após alcançar o nível de messias, passa a ser reverenciado como a divindade responsável pela transmissão dos ensinamentos de Deus aos homens. O termo é utilizado apenas na ocasião de entoação das orações *Amatsu Norito* e *Zenguen Sandji*.

⁵⁶ “Universalismo”. In. Material de Estudo, p.59.

D. Sobre “envaidecer-se diante dos que não possuem uma crença”

Nos seus Ensinamentos, Meishu-Sama diz que o homem bom é aquele que acredita no invisível e o mau aquele que não acredita. Será que podemos, então, dizer “você é mau” para alguém que não crê em Deus? Se assim agirmos, estaremos nos assemelhando aos religiosos fundamentalistas. É por esse motivo que Meishu-Sama também nos ensina: “Não sendo Deus, o homem não deve levianamente julgar o bem e o mal do próximo”, ou seja, uma vez que ele não é Deus, não deve julgar o bem e mal das coisas.

Assim sendo, se enfatizarmos apenas um determinado trecho dos Ensinamentos, esses se tornarão um espécie de “faca de dois gumes”. Isto é, devemos estar cientes de que podemos estar transmitindo o sentimento de Meishu-Sama de maneira deturpada. Nesse sentido, gostaria de acrescentar o seguinte: “Deus ama quem ama o próximo. Mas quem ama somente a Deus, acaba temido pelo próximo.”

Acima, discorri apenas sobre quatro dos muitos pontos que levam as pessoas a desconfiar das religiões. Doravante, nós devemos cada vez mais ampliar nossos corações com vistas ao mundo. Assim como diz o ditado: “Quem conhece perfeitamente a si e a seu adversário, há sempre de ganhar a disputa” – o mesmo pode ser aplicado em se tratando da salvação das pessoas. Nós precisamos entender o sentimento das pessoas e desenvolver a Obra Divina com a sabedoria alcançada pela leitura dos Ensinamentos. Devemos estar constantemente atentos e empenhados nesse sentido. Este é o caminho que nos conduz ao verdadeiro amor à humanidade.

4. Postura correta na leitura dos Ensinamentos

Nidai-Sama nos ensinou:

Se apenas o Johrei resolvesse tudo, bastaria termos recebido o *Ohikari*. Porém, ter os Ensinamentos significa que eles devem ser lidos, e a Verdade deve ser esclarecida de acordo com o senso comum. Se não nos empenharmos em nos elevar hoje, [...] seremos deixados para trás”.⁵⁷

E também, que a postura na leitura de Ensinamentos deve ser diferente conforme a posição e nível daquele que os lê:

⁵⁷ “Os Ensinamentos são o alimento da nossa alma” In: *Fonte da Sabedoria - Ensinamentos de Nidai-Sama – volume Prática da Fé*. 3a. ed. São Paulo: Fundação Mokiti Okada, 2012. p.51

Não devemos ser dependentes da leitura de Ensinamentos, mas, sim, compreendê-los e assimilá-los corretamente. A partir de então é que poderemos atuar livremente. No caso dos iniciantes, não há problema em ‘engolir’ os Ensinamentos sem ‘mastigá-los’. Mas, no caso dos ministros, a situação é outra. Gostaria que procedessem com tal discernimento.⁵⁸

“Compreender e assimilar corretamente” significa que devemos incorporar os Ensinamentos completamente. Por sua vez, “desenvolver o senso comum da sociedade” é imprescindível para a busca da Verdade. Por meio disso é que nossas palavras e atos vão se tornar cada vez mais bem expressos.

Os trechos acima são fundamentais para nós – instrumentos desta obra de salvação no Mundo Material – que amamos e conduzimos um número crescente de pessoas à felicidade. Portanto, movidos pelas orientações de Nidai-Sama, gostaria de sugerir a prática da leitura de Ensinamentos que apreende o verdadeiro desejo de Meishu-Sama e analisa se o que viemos aprendendo está ou não de acordo com a Vontade Divina, com nossa missão e com aquilo que os outros estão buscando.

Finalmente, peço que os senhores pensem sobre como é importante absorver o sentimento de Meishu-Sama com vistas à felicidade de todos os seres humanos. Tenho certeza de que o conhecimento dessa verdade constitui o caminho para alcançarmos o verdadeiro amor a Meishu-Sama e à humanidade.

⁵⁸ “Os Ensinamentos devem ser compreendidos e assimilados corretamente” In: *Fonte da Sabedoria - Ensinamentos de Nidai-Sama – volume Prática da Fé. 3a ed.* São Paulo: Fundação Mokiti Okada, 2012 p.49

Tributo ao Reverendíssimo Tetsuo Watanabe (1940-2013) – Idealizador e Patrono da Faculdade Messiânica

Rogério Hetmanek⁵⁹

Conheci o reverendíssimo Tetsuo Watanabe, na Igreja Messiânica, no Grajaú, Rio de Janeiro, em fevereiro de 1972. Nessa época, eu atuava, profissionalmente, como jogador de futebol no Clube de Regatas do Flamengo com o Chiquinho (posteriormente, reverendo messiânico). Juntos, buscávamos respostas para as nossas dúvidas existenciais.

No primeiro contato com o reverendíssimo, na época um jovem ministro, constatamos tratar-se de um religioso sem qualquer tipo de afetação religiosa. Seu discurso natural fazia dos diversos temas abordados oportunidades de grandes esclarecimentos. A partir de novos encontros, não tive dúvidas de que estava diante de um ser humano predestinado a realizar uma grandiosa obra em benefício da humanidade. Por esse motivo, não hesitei em aceitar suas orientações, no sentido de promover meu ingresso na carreira sacerdotal.

Ao longo de 41 anos de convivência, identifiquei nele, entre outras qualidades pessoais, a figura de um autêntico educador. Não simplesmente alguém que se limita a ensinar baseado em uma teoria já existente; mas, sobretudo, um educador que apresentava uma nova teoria espiritualista e altruísta, testada e comprovada na prática do seu dia a dia. Portanto, não seria nenhum exagero dizer, atualmente, que o percurso de sua vida missionária faz jus ao título desta revista: *Saberes em Ação*.

Suas efetivas ações, com base na Verdade da Lei da Natureza, ensinada por Mokiti Okada, resultaram na expansão e desenvolvimento da Igreja Messiânica Mundial, da Fundação Mokiti Okada, da Korin Empreendimentos e da Faculdade Messiânica.

Sua forte determinação de servir como instrumento de concretização do ideal de Mokiti Okada revelou seu incansável comprometimento com esse ideal.

Dentre as muitas características marcantes de sua personalidade sonhadora e idealizadora, destacava-se o carisma, a nobreza, a simpatia, a generosidade, o otimismo, o altruísmo e, sobretudo, a manifestação do sentimento de gratidão em qualquer circunstância. Tal sentimento fundamentava-se na sua convicção de que o Criador não

⁵⁹ Mestre em Filosofia pela PUC-SP e bacharel em Direito. Diretor Geral da Faculdade Messiânica

criou os seres vivos simplesmente para sobreviverem e funcionarem, mas, principalmente, para evoluírem ilimitadamente. Por isso, ele acreditava e ensinava que tudo o que Deus faz é bom.

Três dias antes do seu falecimento, ele concluiu o seu livro *O Cultivo da Felicidade*, em elaboração durante sete anos, com ênfase nos cinquenta anos de sua vida missionária no Brasil.

Trata-se de uma obra que revela a prática de uma teoria inédita que, sem dúvida, muito contribuirá para a formação educacional dos líderes da humanidade; principalmente dos que sonham ver concretizada uma autêntica civilização, consubstanciada na conquista humana da verdadeira saúde, prosperidade e paz.

Ao reverendíssimo Tetsuo Watanabe, idealizador e patrono da Faculdade Messiânica, manifestamos nossa profunda e eterna gratidão, na certeza de que, na dimensão espiritual, ele continuará com sua forte determinação de servir ao Plano do Supremo Criador de construir na Terra o Reino dos Céus. De nossa parte permanecerá vivo o nosso compromisso de colocar em prática a missão que ele atribuiu à Faculdade Messiânica: “Formar cidadãos que façam da Verdade sua razão de viver”.



Reverendíssimo Tetsuo Watanabe (1940-2013). Idealizador e Patrono da Faculdade Messiânica.

NORMAS PARA PUBLICAÇÕES

1. A *Saberes em Ação*, revista de estudos semestral da Faculdade Messiânica, publica trabalhos inéditos em âmbito nacional sob a forma de artigos, resenhas de livros e textos diversos de autores brasileiros e estrangeiros.
2. Os artigos enviados são submetidos à Equipe Editorial, que faz a seleção do material que será publicado. Esta seleção leva em consideração a originalidade, relevância e qualidade metodológica e científica, além de sua adequação às normas da ABNT. A Equipe Editorial reserva-se o direito de apontar correções necessárias nos trabalhos recebidos, devolvendo-os aos autores para sua devida adequação às normas da revista. Os textos serão submetidos à revisão final de língua portuguesa.
3. O teor do conteúdo e a exatidão das citações são de inteira responsabilidade dos autores.
4. Os artigos submetidos à publicação na *Saberes em Ação* devem ser inéditos e não devem estar sendo considerados por outra publicação.
Os artigos e resenhas devem conter:
 - **Título em português e inglês** - maiúsculo e minúsculo, negrito, centralizado, fonte 14. Não deve exceder 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções etc.). O nome do(s) autor(es) e e-mails devem constar conforme o(s) autor(es) deseja(m) que seja publicado.
 - **Resumo escrito** em espaçamento simples entre linhas, no mesmo idioma, com até 150 palavras e mais quatro palavras-chave, além de uma versão em inglês do resumo (Abstract), nos mesmos padrões, com quatro palavras-chave (Keywords).
 - **Informações sobre o(s) autor(es)** - Os autores deverão fornecer sua atual filiação institucional, bem como o cargo que nela ocupam ou a função que desempenham. Breves informações complementares podem ser acrescentadas, sem que, no total, ultrapassem cinco linhas.
 - **No caso de resenha:** Recomenda-se um máximo de 5 páginas, em Times New Roman tamanho 12, com entrelinhamento de 1,5. No cabeçalho deve constar a citação completa da obra resenhada. No final, nome do resenhador, a filiação institucional e/ou titulação e e-mail em nota de rodapé.
5. Os originais de textos devem ter, de modo geral, o seguinte formato e extensão: artigos e estudos/ensaios teóricos (entre 15 e 25 laudas), debates e comunicações (até 8 laudas) e resenhas (até 5 laudas), incluindo referências e notas.
6. Os artigos e outros textos devem ser digitados em computador em versão recente do programa Microsoft Word, formato A4, fonte Times New Roman, corpo 12, alinhamento justificado, com margens de 3 cm e espaçamento entre linhas de 1,5.

7. Em arquivo separado, o autor incluirá breve currículo: formação acadêmica, atividade profissional, principais publicações, endereço completo, telefone e endereço eletrônico. A Secretaria de Redação notificará os autores após a recepção dos trabalhos enviados.
8. O padrão editorial de *Saberes em Ação* obedecerá às prescrições da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Todavia, para que os colaboradores já as adotem em seus originais, seguem-se alguns preceitos para os quais se chama especial atenção:
 - a) Citações bibliográficas curtas (até 3 linhas) são inseridas no texto, entre aspas. Citações longas (mais de 3 linhas) devem constituir parágrafos independentes, datilografados em espaço 1 (um) e recuados a 4 cm da margem esquerda, sem aspas.
 - b) Todas as citações devem seguir-se do sobrenome do autor e ano da publicação (e número da página, se for o caso), entre parênteses. Ex.: (MARTINS, 1994, p. 15). Se houver, do mesmo autor, mais do que um título citado, deve-se acrescentar uma letra após a data, tal como no exemplo: (MARTINS, 1995b, p. 33).
 - c) As notas de rodapé devem restringir-se a comentários e/ou observações pessoais, destinando-se a prestar esclarecimentos ou tecer considerações que não devam ser incluídas no texto, para não interromper a sequência lógica da leitura. Devem ser colocadas na parte inferior da página e iniciar-se com chamada numérica no texto, sem parágrafo. Devem ser digitadas com caracteres em corpo 10, com espaço simples entre as linhas.
 - d) As referências bibliográficas devem vir no final do texto, em ordem alfabética a partir do sobrenome do autor, com espaço simples entre as linhas e espaço duplo entre si. Títulos de livros e periódicos devem vir em itálico, títulos de teses e dissertação entre aspas.
 - e) Além da Introdução e das Considerações finais, o artigo deve conter alguma subdivisão, que pode ser numerada ou não.
 - f) Os elementos essenciais que compõem as referências bibliográficas estão listados abaixo e deverão ser digitados conforme os exemplos:
 - a) livros: SOBRENOME DO AUTOR, Nome. Título. Edição. Local: Editora, data. página.
 - g) b) capítulos de livros: SOBRENOME DO AUTOR, Nome. Título do capítulo. In: Título do Livro, Edição. Local de publicação: Editora, data. páginas.
 - h) c) artigos de periódicos: SOBRENOME DO AUTOR, Nome. Título do artigo. In: Título do Periódico. Local, volume, número, páginas, mês e ano.
 - i) d) artigos de congresso: SOBRENOME DO AUTOR, Nome. “Título do artigo”. In: NOME DO CONGRESSO, Número do congresso, ano em que foi realizado, local onde foi realizado. Título da publicação. Local de publicação: editora, data, páginas.
 - j) e) Outros tipos de publicações e/ou ocorrências devem seguir as normas da ABNT.
9. A revista *Saberes em Ação* reserva-se o direito de alterar os originais com o fim de adequá-los a essas e outras normas de seu padrão editorial.

10. O processo de avaliação de a *Saberes em Ação* consiste de duas etapas.
 - a) Os artigos serão avaliados previamente pela Equipe Editorial, que examinará a adequação do trabalho à linha editorial.
 - b) Os artigos serão examinados por dois pareceristas externos a Equipe Editorial.
 - c) A aceitação ou recusa dos originais, com a consequente notificação aos autores, cabe à decisão da Equipe Editorial.
11. Os autores deverão assinar documento autorizando a publicação de seus textos.
12. O texto deverá ser remetido, via Internet, em formado Word for Windows, junto com o termo de abdicação dos direitos autorais para o e-mail sabersemacao@faculdademessianica.edu.br.
13. A revista se permite introduzir pequenas alterações formais nos textos que publica. Ideias e opiniões constantes das matérias publicadas são de responsabilidade exclusiva dos autores. Os direitos autorais das matérias publicadas pertencem à *Revista Saberes em Ação*.

CHAMADA PARA PUBLICAÇÃO – 2014

A Equipe Editorial da *Saberes em Ação* – Revista de Estudos da Faculdade Messiânica – está recebendo textos para publicação semestral em 2014:

Número 3: Temática: “Saúde & Espiritualidade”

Número 4: Temática: “Arte & Espiritualidade”

- Serão aceitos textos que se enquadram nas categorias de Artigos Científicos Originais, Artigos de Revisão e Resenhas Críticas relacionadas à temática.
- Os artigos encaminhados para publicação devem ser inéditos, em meio impresso ou eletrônico.
- A revista receberá para publicação artigos redigidos em português. Os artigos devem ser submetidos já revisados.

Orientações para elaboração de artigos podem ser encontradas acessando o item “Normas para publicações”.

Submissão de artigos

Os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação às Normas de Publicação. As que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

Para mais informações, acesse o site da *Revista Saberes em Ação*:

<http://www.faculdademessianica.edu.br/revista/>

Dúvidas: Enviar e-mail para sabereseacao@faculdademessianica.edu.br ou pelo telefone (011) 5087-5167.