

**CURSO DE QUALIFICAÇÃO PARA EDUCADORES
EM PARTICIPAÇÃO SOCIAL SOLIDÁRIA E
MOBILIZAÇÃO INFANTO-JUVENIL**

TRIBOS

NAS TRILHAS DA CIDADANIA

GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA EDUCADORES

Reservados todos os direitos de publicação à

ONG Parceiros Voluntários
Largo Visconde do Cairú, 17, 8º andar, Centro
90030-110 - Porto Alegre, RS
+55 51 2101 9750
www.parceirosvoluntarios.org.br

Presidente

Maria Elena Pereira Johannpeter

Superintendente

José Alfredo de Almeidinha Nahas

**QUALIFICAÇÃO DE EDUCADORES PARA PARTICIPAÇÃO SOCIAL
SOLIDÁRIA E MOBILIZAÇÃO INFANTO-JUVENIL.**

Organização

ONG Parceiros Voluntários

Responsabilidade Técnica

Fernanda Justus

Revisão da Metodologia

Ida Steques

É proibida a duplicação ou a reprodução deste volume, total ou parcialmente, por quaisquer meios, sem a autorização expressa da ONG Parceiros Voluntários.

Apoio:



SUMÁRIO

1. Apresentação
2. Planejamento do Curso
3. Desenvolvimento do Potencial Humano
4. Missão da Educação
5. Anexos
6. Referências Bibliográficas

APRESENTAÇÃO

O trabalho da ONG Parceiros Voluntários se ampara na visão de que a articulação sinérgica entre governos, empresas e sociedade civil organizada é indispensável para fortalecer o Capital Social das comunidades e transformar as economias e estruturas produtivas. Com a bandeira Emoção com Resultado, desenvolve metodologias voltadas às escolas, empresas e organizações da sociedade civil. No cumprimento de sua missão para qualificar pessoas e instituições, por intermédio de tecnologias sociais e voluntariado, visando comunidades proativas e solidárias.

Assim, quando a ONG Parceiros Voluntários propõe-se a contribuir para o desenvolvimento de um Ser Humano melhor, fomenta e promove ações para a formação de um Ser, integrado e participativo em sua comunidade, estabelecendo linhas de confiança e cooperação, que compreendam a diversidade, as potencialidades e as necessidades, contribuindo assim para o fortalecimento do capital social.

Há mais de 10 anos, a Parceiros Voluntários criou a ação Tribos nas Trilhas da Cidadania, maior movimento de voluntariado estudantil do Brasil, que surgiu a partir da reivindicação de adolescentes, das escolas públicas e privadas, que se inquietavam e queriam “colocar a mão na massa”. A ação Tribos nas Trilhas da Cidadania tornou-se realidade, em 2003, com a participação de crianças, adolescentes e jovens, em escolas do Rio Grande do Sul. Eles confirmaram o seu empoderamento realizando ações de compromisso com a coletividade. Hoje, decorridos 14 anos da Ação, são milhares de estudantes que se dedicam a buscar soluções para problemas de suas comunidades em três Trilhas: Educação para a Paz, Meio Ambiente e Cultura.

E, por acreditar que a educação é uma responsabilidade de todos os cidadãos, a Tecnologia Social Tribos nas Trilhas da Cidadania constitui-se em uma proposta de Educação para Valores, promovendo a interação de todos os atores do cenário escolar e proporcionando momentos de construção de conceitos e sua aplicação a este ambiente.

O Guia de Orientação para o Educador do curso de Qualificação para Educadores em Participação Social Solidária e Mobilização Infanto-Juvenil constitui-se num documento para educadores que atuam em escolas e diferentes espaços educacionais com vistas a orientá-los, não apenas durante o curso, mas, e principalmente, permear sua prática pedagógica no sentido de mobilizar crianças, adolescentes e jovens a engajar-se em ações solidárias e voluntárias.

Apresenta uma proposta de pensar e de fazer educação dos estudantes para a participação social solidária e voluntária através de estratégias de mobilização infanto-juvenil e poderá ser utilizado em educação formal ou não formal.

Na Parte I, o Manual do Educador contém o Planejamento do Curso, constituído pelo Objetivo Geral, o Programa com os Eixos e seus conteúdos, carga horária, bem como, a metodologia que será aplicada e a avaliação.

Na Parte II, encontram-se os textos que serão utilizados nos Eixos do Curso de Qualificação para Educadores em Participação Social Solidária e Mobilização Juvenil e, por fim, as Referências Bibliográficas utilizadas para a elaboração deste trabalho estão na Parte III.

Equipe Valores na Educação

PLANEJAMENTO DO CURSO

Objetivo Geral

Proporcionar momentos de reflexão e qualificação para educadores em Educação para Participação Social Solidária e Voluntária, visando à formação de crianças, adolescentes e jovens como agentes mobilizadores e articuladores e sua integração à escola/comunidade com base na Responsabilidade Social Individual.

Programa

EIXOS

I Desenvolvimento do Potencial Humano

II Cenário Educacional – Missão da Educação

III Juventudes, Participação Social Solidária e Voluntária

IV Proposta Educativa para Mobilização Infanto-Juvenil – Tribos nas Trilhas da Cidadania

V Estratégias para Mobilização Infanto-Juvenil

VI Planejamento

Carga horária (presencial) – 16h

Ensino a Distância – estudos complementares e planejamento – 24h

EIXOS DE QUALIFICAÇÃO

EIXO I – Desenvolvimento do Potencial Humano

Objetivo: promover a integração entre os participantes, evidenciando tópicos sobre o desenvolvimento do potencial humano: autoconhecimento, relacionamento inter e intrapessoal, processos de mudanças e valores humanos.

Conteúdos:

- Visão ampliada de Ser Humano
- Relações Inter e Intrapessoais
- Valores Absolutos e Valores Relativos

EIXO II – Cenário Educacional – Missão da Educação

Objetivo: demonstrar a relação entre Voluntariado, Participação Social Solidária e Mobilização Infanto-Juvenil com a Missão da Educação no Brasil.

Conteúdos:

- LDB – Leis de Diretrizes e Bases
- Parâmetros Curriculares Nacionais
- Temas Transversais

EIXO III – Juventudes, Participação Social Solidária e Voluntária

Objetivo: ampliar o entendimento do conceito de “juventudes” na contemporaneidade.

Conteúdos:

- Perfil dos jovens na contemporaneidade
- Participação Social
- Participação Social Solidária Juvenil
- Solidariedade
- Voluntariado
- Juventudes
- Mobilização Social

EIXO IV – Proposta Educativa para Mobilização Social Juvenil

Objetivo: apresentar a proposta educativa para a mobilização social juvenil, contextualizando a prática educativa voltada para o exercício da cidadania por meio do trabalho voluntário organizado.

Conteúdos:

- As dimensões da participação: Subjetividade, Socialização e Saber.
- Tribos nas Trilhas da Cidadania

EIXO V – Estratégias para Mobilização Juvenil

Objetivo: instrumentalizar os educadores para o desenvolvimento de práticas educativas de mobilização social Infanto-juvenil.

Conteúdos:

- Conceitos e práticas das Estratégias de Mobilização Social Juvenil.
- Mapa da Trilha

EIXO VI – Planejamento

Objetivo: proporcionar um espaço para iniciar o planejamento das ações das Tribos.

Metodologia

A metodologia a ser utilizada no curso será em forma de oficinas, pois constituem um espaço de reflexão, criação e construção do conhecimento, que reiteram a expressão pedagógica do “aprender fazendo”, onde se evidencia a importância da ação no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. As oficinas serão compostas por dinâmicas interativas, jogos cooperativos, vídeos, reflexões sobre o cenário educacional, exposição conceitual e prática.

Avaliação

Para o acompanhamento da aprendizagem do educador será utilizado um Instrumento de Avaliação propiciando que ele mesmo verifique o seu crescimento, favorecendo o feedback.

Textos

Eixo I: Desenvolvimento do Potencial Humano

- Desenvolvimento do Potencial Humano – ONG Parceiros Voluntários

Eixo II: Cenário Educacional – Missão da Educação

- Missão da Educação – ONG Parceiros Voluntários
- Educação Infantil

Eixo III: Juventudes, Participação Social Solidária e Voluntária

- Educação e Voluntariado: Uma lição de amor – Gabriel Chalita

Eixo IV: Proposta Educativa para Mobilização Social Juvenil

- Que Educador? ONG Parceiros Voluntários
- Que Procedimentos para Mobilizar Jovens? – ONG Parceiros Vol.

Eixo V: Estratégias para Mobilização Social Juvenil

- Guia de Ações – Jovens e Participação Social – ONG Parceiros Voluntários – Pg. 20 a 25

Eixo VI – Planejamento

- Mapa da Trilha – ONG Parceiros Voluntários



DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL HUMANO

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do potencial humano perpassa por duas questões fundamentais que estão interconectadas; a formação de sujeitos socialmente responsáveis e a visão ampliada de ser humano.

MORIN (2000) p.55, pontua que “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.

Trata-se de uma concepção do humano a partir de sua integração ao planeta e à cultura, na medida em que a existência humana posiciona-se como uma condição de interdependência. São as interações entre os sujeitos que permitem a perpetuação da cultura e a organização da sociedade, ao mesmo tempo em que é a cultura e a sociedade que vão garantir a autorrealização do ser humano. A complexidade humana não pode ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem. Portanto é necessário e urgente unir, congrega, compartilhar e não mais isolar, separar ou fragmentar as áreas do conhecimento.

A grande lei da Física Quântica é a Lei da Interconectividade: tudo no universo está interconectado, não há ações isoladas. O separatismo cede lugar à unificação do ser e do saber, tendo em vista a reintegração do planeta em detrimento de sua fragmentação. É emergente na contemporaneidade, que se busque conciliar a humanidade com o cosmos, não a partir de uma concepção reducionista, mas da amplitude do pensamento e das ações.

Nesta complexidade, neste caminho de novas descobertas e de novos comportamentos, o ser humano é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de sua própria construção e do mundo.

A Física Quântica traz para a ciência a presença indispensável da consciência do observador que passa, de mero e impotente observador a cocriador da realidade, ou seja, sujeitos passivos transformam-se em seres humanos partícipes de sua própria vida, arquitetos de seu destino. A certeza é substituída por um universo de possibilidades e nesse universo é a consciência humana que faz escolhas, ela influi nas outras consciências e no cosmos, construindo-se de dentro para fora.

O humano é, portanto, aquilo que faz de si mesmo, responsabilizando-se por suas escolhas e decisões, tendo em vista sua historicidade e o compromisso com as futuras gerações.

VISÃO AMPLIADA DE SER HUMANO

A visão ampliada de ser humano tem por base posturas solidárias e comprometidas com a Sustentabilidade da vida, transformando práticas individuais em práticas sociais.

Desta forma esta concepção vincula-se ao conceito de Responsabilidade Social Individual, que remete a comportamentos pessoais comprometidos com atividades cooperativas e solidárias.

“Ser socialmente responsável significa investir esforços particulares para o bem estar dos outros e do planeta” (Maturana, 2002).

A preocupação com o outro não tem fundamentos racionais; o bem estar do outro é uma preocupação ética, responsável, pois é no seu semelhante que se vê a si mesmo em sua legitimidade. O humano constrói sua identidade na convivência social, na medida em que o seu “eu” constitui-se na relação com o outro. Quando volta-se para si mesmo, encontra o outro e para voltar ao outro é necessário que se volte para si mesmo numa relação dialética e inter-subjetiva.

A contemporaneidade é marcada por uma inversão dos valores, na busca incessante e desequilibrada pelos fins, sem considerar os meios. A imagem reforçada pela mídia, valoriza de forma exacerbada a aparência, visto que a embalagem torna-se mais importante que o conteúdo, enfatizando o imediatismo e as futilidades. A marcha desenfreada das sociedades e da civilização em busca do progresso e o desenvolvimento da ciência, da razão e da tecnologia, culminou na crise planetária que se vive. O desenvolvimento gerou seres humanos automatizados, individualistas, egocêntricos, que gradativamente perdem a noção de solidariedade. A falta de ações solidárias, que os faz crer na própria onipotência, os frustra e os torna cada vez mais infelizes nas relações interpessoais, trazendo consequências às suas vidas.

Para ser humano não basta nascer humano, ou seja, não é a constituição anatômico-fisiológica que nos torna humanos. É necessário desenvolver o potencial humano, coexistindo com o outro, reconhecendo-o como legítimo e criando espaços de cooperação, traduzidos na aceitação, confiança e respeito mútuo, não negando o outro em benefício próprio. Compartilhar e ser amoroso são do humano. É nesta relação de cooperação e cuidado mútuo, que o ser humano é capaz de desenvolver a consciência de si próprio e a responsabilidade social, criando uma convivência humana, através de ações solidárias, para a realização de um projeto comum. A visão ampliada de Ser Humano consiste em compreender que a felicidade não está nas coisas que podemos ter (elas são efêmeras), mas nas ações que praticamos e o como vivemos a partir daquilo que somos e conseguimos nos tornar a cada dia, quando nos posicionamos de forma solidária ao lado de alguém ou a favor de uma causa. É isto que dá sentido à vida humana e oportuniza que o ser desenvolva seu potencial.

“As árvores não comem seus frutos – ao contrário, oferecem-nos para que outros os comam, com uma atitude de desapego; os rios sem beber das águas que por eles fluem, aplacam a sede e aliviam o calor das pessoas; as vacas oferecem seu leite, produzida principalmente para seus bezerros, com um espírito de generosidade nascida do desapego, para ser compartilhado por outro. Assim também aqueles que adquiriram sabedoria, devem oferecê-la aos demais, movidos pelo serviço amoroso.” (Sathya Sai Baba)

A natureza é generosa. E o ser humano? Não será o momento para que se instaure a Responsabilidade Social Individual, que remete a um estado de comprometimento, através de uma decisão ética, traduzida em disponibilidade para o outro e para o mundo?

FORMAÇÃO HUMANA

Formar significa oferecer uma matriz, oportunizar uma base, a partir da qual algo possa vir-a-ser. É favorecer a construção própria de cada sujeito de forma congruente com as condutas que estabelece com o outro nas relações. A formação humana implica numa visão integral do ser, tomando a pessoa por inteiro no que tange a princípios, conhecimento, crenças, valores, etc., respeitando a diversidade com a crença de que ela não obstaculiza mas, ao contrário, constitui-se numa riqueza humana inigualável.

É a formação da criança durante o seu desenvolvimento, que determina o caminho da história humana. Logo, é necessário que desde cedo, a criança experiencie o mundo tendo por base valores humanos. O adulto corrige o seu fazer, convidando a criança à reflexão, mostrando os caminhos, indicando os procedimentos mas deixando-a livre para decidir e optar, assegurando a aceitação por si mesma. Desta forma, se oportuniza o desenvolvimento da autoestima, o respeito por si mesma, colaborando para que desenvolva comportamentos autônomos.

O processo reflexivo é o principal responsável pela formação da consciência crítica, que permite ao ser humano construir sua própria identidade, tendo em vista a liberdade e a autonomia que o tornam sujeito, cidadão do mundo. O humano é um ser livre, na medida em que identifica suas necessidades e desejos, elabora hipóteses e define estratégias para que essas necessidades e desejos sejam realizados. E isso supõe possibilidades de escolha e poder de decisão.

Morin pontua que é da responsabilidade do ser humano, a transformação da Terra. Mas esta deve iniciar-se pela transformação do pensamento, através da reflexão e da consciência crítica. O pensamento é complexo, tal como o ser humano, que vive a incerteza e a contradição, ao mesmo em tempo que convive com a solidariedade dos fenômenos existentes em si mesmo. Essa ambigüidade, que traduz a complexidade do pensamento é responsável pela ampliação do saber. Embora paradoxal, o pensamento complexo distingue mas não separa; as ações são integradas.

Conhecimento e ação são, portanto, inseparáveis. Se o pensamento for fragmentado e reducionista, as ações seguirão o mesmo caminho, tornando o conhecimento cada vez mais simplista.

Nesta perspectiva o ser humano é situado como autor de seu processo organizador, que o torna sujeito, ocupando seu espaço no mundo e busca no outro a possibilidade de consolidar as dimensões de um viver humano mais solidário.

Para se viver a complexidade da vida é necessário a formação da consciência reflexiva de si e do mundo, a partir da crítica e da reflexão transformadora.

É a partir do processo organizador de autoconhecimento, que o sujeito se transforma, constrói sua identidade e aprende sempre, situando sua aprendizagem em função de seu "habitat", pois o Conhecimento está ligado à vida, faz parte da existência humana.

"És o único ser humano, entre todos os animais terrestres, que podes soltar tuas certezas em qualquer momento e deixar que a biologia do amor te guie, ou alienar-te nelas, destruindo a tua liberdade reflexiva. És o único ser humano que, na reflexão, podes ser responsável, livre e ético em teu viver..." (Maturana, 2000, p.86).

A formação humana implica ainda no desenvolvimento do potencial ético do ser humano.

Terezinha Rios pontua que ética e moral são campos diferenciados. "Enquanto a moral se define como o conjunto de valores, regras, normas, que dirigem as ações dos indivíduos em sociedade, a ética se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade. Isto quer dizer que a ética problematiza, questiona, busca a consistência dos padrões morais vigentes na sociedade, passando por um processo de investigação que procura compreender o sentido da ação. A missão da ética, portanto, é explicar a moral buscando seu fundamento.

É na resposta dada à pergunta da ética: como queremos viver? Que se definirá a dimensão de um viver humano, permeado por atitudes e comportamentos que estejam em consonância com os desejos. Isto quer dizer que é a partir de uma atitude crítica que o ser humano decide e realiza suas escolhas.

O desejável é que essas escolhas sejam congruentes com o seu pensamento, onde o que se diz é o que se faz. A ética deve ser vivida na coerência do convívio, em que pensamento, palavra e ação, ou seja, o que se pensa, o que se diz e o que se faz estejam intimamente relacionados, traduzindo as reais necessidades e desejos do humano.

A ética está associada, portanto, à solidariedade que é a única arma que se dispõe para que a humanidade possa tornar-se realmente humana.

MISSÃO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA - Algumas reflexões

A educação é, sem dúvida, o fio condutor prioritário da formação humana, constituindo-se em alicerce da construção de novos modelos de vida. Assim, a educação não significa apenas aquisição de informação que leva ao conhecimento, mas a ampliação dos horizontes da mente e o aperfeiçoamento do caráter do ser humano.

As escolas tentam preencher um espaço vazio que deveria estar alicerçado nos valores humanos e na estrutura familiar. O foco principal dos currículos escolares tem sido preparar para o mercado e não formar cidadãos para a vida.

Educar para a vida implica numa revitalização do sistema educacional, resgatando o que de fato é prioritário, e uma mudança de comportamento dos educadores, ampliando sua capacidade de amar.

Desta forma é necessário que o professor analise o seu grau de comprometimento com o verdadeiro sentido de educar e sua missão como agente de crescimento e transformação.

Portanto, a missão do educador não pode estar atrelada à mera atividade profissional, pois a docência extrapola a questão funcional. Quem tem a missão de educar para a vida, deve sentir amor pelos alunos, pelo conhecimento e, sobretudo, desejo e prazer em educar. Essa missão supõe crença na possibilidade de transformação do ser humano.

Maturana (2002) diz que “o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. A educação, como sistema educacional, configura um mundo ...”

Dessa forma, a escola constitui-se num lugar de formação, ambiência que promove relações formativas na interação, oportunizando ao sujeito, o respeito por si e pelo outro, possibilitando a aprendizagem da solidariedade, e a compreensão da diversidade como riqueza humana.

Aprender a ser, um dos quatro pilares da educação para o século XXI, apontada por Delors (1999), é um dos pontos básicos que define a escola como ambiência de construção, micro-mundo onde os conceitos de moral, ética, respeito a si e ao outro, cooperação, solidariedade, participação, etc. sejam de fato vividos e não apenas tratados teoricamente, despertando no aluno, desejo de constituir-se em agente de mudança.

Mas para isso é necessário que o saber seja rescitado, pois encontra-se multifacetado e disperso, num currículo fragmentado que dificulta a perspectiva de conjunto. O trabalho da escola deve ser posicionado como um todo para que o aluno possa ter um ponto de referência, clareza nas orientações, um retrato congruente do que ele vive e do que esperam dele.

Além disso, e talvez o mais importante, é que o educador inicie o processo reflexivo por si mesmo. Urge uma mudança de mentalidade e postura diante de sua compreensão de mundo e da necessidade de renovar-se constantemente, buscando a formação necessária. É sair do estado de morosidade, rotina e falta de esperança, cultivando-se e acreditando que a ambiência da escola seja um espaço de ampliação da inteligência e da criatividade. É no aprender a aprender que o educador transforma sua ação numa prática pedagógica transformadora, onde ele educa e é educado.

Entende-se como uma das principais missões da educação, educar para o despertar de uma sociedade solidária e humana, revitalizando os valores do homem no sentido de fortalecer possibilidades de emergência de cidadãos protagonistas, conscientes, e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização verdadeiramente humana.

Paulo Freire (2000, p.80) concebe a escola como: “o lugar onde se faz amigos. Não se trata só de prédios, sala, quadros, programas, horários, conceitos. Escola é, sobretudo, gente; gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de ilha cercada de gente por todos os lados. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém; nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se “amarrar nela!”. Ora, é lógico, numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz”.

MISSÃO DA EDUCAÇÃO

INTRODUÇÃO

Humberto Maturana pontua: “formar seres humanos para o presente, para qualquer presente, seres nos quais qualquer outro ser humano possa confiar e respeitar, seres capazes de pensar tudo e de fazer tudo o que é preciso como um ato responsável a partir de sua consciência social”.

Esta é a missão de todos nós – família, escola, comunidade – comprometidos com a formação de jovens a fim de que possam intervir na realidade de forma responsável, com vistas a sua transformação.

Elegemos alguns documentos orientadores da Educação no Brasil, que se constituem na base de sustentação da nossa proposta. Estão de tal forma interligados, que o escopo de um acaba por permear os demais numa relação de interdependência, complementando-se e interpenetrando-se.

São eles:

I – LDB, Lei nr. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Selecionamos alguns pontos que nortearão nosso trabalho, com vistas a contextualizá-los com a missão de educação, incluindo-se em nossa prática, para que possamos transformar a mesmice rotineira da escola num cotidiano mais prazeroso.

Título I – Da Educação

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

São 11 princípios apontados pela LDB, mas selecionamos o XI acima referido, cujo enfoque direciona a presente proposta de trabalho.

Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

Capítulo II – Da Educação Básica

Seção I – Das Disposições Gerais

Art. 22 – A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhes a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 27 – Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:
I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.

A LDB aponta 4 diretrizes, das quais elegemos a I por sua abrangência e significação na abordagem em questão.

Seção IV – Do Ensino Médio

Art. 35 – O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

São 4 as finalidades que a LDB aborda para o Ensino Médio. Destacamos a II e a III por contemplarem de forma mais contundente os objetivos deste trabalho.

II – OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO

1. Aprender a conhecer: é adquirir os instrumentos da compreensão, possibilitando que o ser humano descubra o mundo que o rodeia através da investigação e do prazer que o conhecimento proporciona. É ele que nos leva a compreender melhor a ambiência na qual estamos inseridos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender melhor os processos, interferindo na capacidade de discernir, visando optar e decidir com autonomia.

O conhecimento evolui “ad infinitum” e não se pode pretender conhecer tudo. Por isto a transdisciplinariedade é fundamental, determinando avanços significativos na área do conhecimento. Desta forma, o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está pronto, não tem fim e pode ser enriquecido mediante trocas e intercâmbio de experiências.

Aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, que se traduz num estado de aprendizagem permanente, onde a atenção, a memória e o pensamento devem ser constantemente exercitados. O ser humano coloca-se em disponibilidade para compreender, conhecer e descobrir com alegria e de forma prazerosa.

2. Aprender a fazer: vinculada à questão da formação profissional, uma vez que se trata de ensinar o aluno a colocar em prática o seu conhecimento, este princípio refere-se essencialmente à possibilidade de ação sobre o meio. E o agir implica em transformar o entorno, em modificar o que está posto.

Assim, aprender a fazer não pode mais se limitar a preparar alguém para executar uma tarefa determinada. Aprender a fazer deve extrapolar à mera qualificação técnica, traduzida pela transmissão de práticas rotineiras e repetitivas.

A aprendizagem do saber fazer deve contemplar competências tais como, a capacidade de comunicação e trabalho em equipe, de iniciativa, de gerir e resolver conflitos, entre outras, que, aliadas à competência técnica, resultará num ser humano mais preparado à contemporaneidade.

3. Aprender a viver junto: implica em conviver, participando e cooperando com os outros em todas as atividades humanas. A aprendizagem deste pilar talvez seja um dos maiores desafios da educação. Entretanto é inegável que a ambiência da escola constitui-se no local mais apropriado para que se desenvolva este princípio, oportunizando ao sujeito, o respeito por si e pelo outro, possibilitando a aprendizagem da cooperação e da solidariedade e a compreensão da diversidade como riqueza humana.

A descoberta do outro passa primeiramente pela descoberta de si mesmo. Só se pode compreender o comportamento alheio, desenvolver empatia se houver um trabalho de autoconhecimento com base na reflexão e no desenvolvimento do potencial humano. A capacidade de abertura e compreensão da alteridade deve ser reforçada no enfrentamento de ideias e opiniões, pois o confronto que se processa mediante a troca e o diálogo é um dos instrumentos mais importantes para que a aprendizagem da convivência com o outro seja de fato internalizada e introjetada.

A participação em projetos comuns oportuniza aos alunos a ultrapassagem de processos individualistas, transformando o entorno com ações solidárias, mediante o trabalho conjunto e cooperativo, aliando satisfação e prazer com esforço de todos. Assim, projetos de cooperação podem originar a aprendizagem de resolução de conflitos, constituindo-se em marco referencial para a vida adulta destes alunos.

4. Aprender a ser: trata-se do pilar que integra os demais. É o princípio que privilegia a aprendizagem do ser por inteiro. Contempla o desenvolvimento integral do humano para que ele possa desenvolver melhor sua personalidade, elaborando pensamentos autônomos e críticos, decidindo com discernimento e responsabilidade pessoal, suas ações nas diferentes circunstâncias que a vida lhe apresenta.

É trabalhando todas as potencialidades do sujeito, em toda sua riqueza e contradições, que alcançaremos a tão sonhada realização do ser humano.

Os quatro pilares da educação constituem-se em apenas um, na medida em que se impenetram e são interdependentes.

III - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

O Ministério da Educação, ao consolidar os Parâmetros Curriculares Nacionais, indica como meta central auxiliar o aluno a “enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo conhecedor de seus direitos e deveres”.

Para o ensino fundamental os PCN indicam dez objetivos gerais, dos quais destacamos cinco como pontos de referência para a proposta em questão.

- “Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito”.
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente.
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de interrelação pessoal e de inserção social para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.

- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, mediante a proposta de uma educação comprometida com a cidadania, em que o aluno não deve apenas problematizar a realidade, mas intervir nela de forma responsável, enquanto agente de transformação, indicam quatro princípios orientadores da educação escolar:

- “Dignidade da pessoa humana. Implica respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas”.

- Igualdade de direitos. Refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas, etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada.

- Participação. Como princípio democrático traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas, etc.

- Corresponsabilidade pela vida social. Implica partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva. É, nesse sentido, responsabilidade de todos a construção e a ampliação da democracia no Brasil.

Assim a proposta indicada pelos PCN contempla o ensino de valores, conceitos, princípios, atitudes e práticas sociais, oportunizando o desenvolvimento da autonomia e a aprendizagem da cooperação e da solidariedade legitimando uma prática educativa voltada para a compreensão e transformação da realidade social, pessoal, coletiva e ambiental.

IV - TEMAS TRANSVERSAIS

Entende-se por transversal “aquilo que se estude atravessado de um lado a outro”; “encadear”; “transpassar”; “infiltrar-se”. Assim os conteúdos dos temas transversais – conceituais, procedimentais, ou atitudinais – ou estão distribuídos nas diversas disciplinas, atravessando as áreas de conhecimento ou então se transformam em eixo centralizador da aprendizagem, aglutinando em torno de si, as diferentes disciplinas, já que seu caráter globalizador permite que transpassem os diversos conteúdos do currículo transformando-se em fator estruturante e fio condutor da aprendizagem.

“A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade)... Os temas transversais dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais optaram por integrar os temas transversais no currículo, de forma a estarem presentes em todas as áreas do saber, relacionando-as às questões da atualidade. Pontua que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais. Além disso, outros temas podem ser incluídos no currículo, mostrando-se, portanto, flexível e aberto.

A finalidade central dos temas transversais traduz-se na possibilidade dos alunos desenvolverem “capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença, intervir de forma responsável. Assim, os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos”.

Cada um dos temas propostos é acompanhado de um documento norteador que indica os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas para sua inclusão no currículo.

- Ética

Diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas, envolvendo a forma como se age frente ao outro.

Como eixo desse trabalho foram eleitos quatro blocos de conteúdo, que compõem os valores que permeiam o princípio da dignidade do ser humano: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade.

- Pluralidade Cultural

O respeito aos diferentes grupos e culturas é o grande desafio da escola no sentido de superar o preconceito e a discriminação que existe na convivência diária. A escola como ambiência de diálogo, troca, exercitando o “aprender a conviver”, reconhece e valoriza a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade.

- Meio Ambiente

A reflexão sobre as relações sócio-econômicas e ambientais com vistas a decisões adequadas para obtenção do equilíbrio entre o crescimento cultural, a qualidade de vida e a questão ambiental constitui-se num dos temas transversais mais importantes. É necessário trabalhar o desenvolvimento da consciência no sentido de que o aluno compreenda que a Terra é uma grande rede de seres interligados e interdependentes.

- Saúde e Orientação Sexual

A escola cumpre um papel de suma importância na formação dos cidadãos para uma vida saudável, desenvolvendo a capacidade para o autocuidado, assim como a compreensão da saúde como direito e responsabilidade pessoal e social.

O trabalho de orientação sexual visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Na escola deve ser entendido como processo de intervenção pedagógica, que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores. Essa intervenção se dá coletivamente, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico, enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade.

- Temas Locais

Contempla temas de interesse específico de uma determinada realidade.

MISSÃO DA EDUCAÇÃO: ALGUNS DIZERES

“Cabe à educação a missão de fazer com que todos, sem exceção façam frutificar os seus talentos e potencialidade criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização de seu projeto pessoal”. (Delors, p.15)

“Em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns... a educação tem como objetivo essencial, o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social”. (Delors, p.45)

“Um dos principais papéis reservados à educação consiste antes de tudo, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades”. (Delors, p.73)

“A educação como sistema educacional configura um mundo e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação”. (Maturana, p.29)

“... a educação não é mais que um ato de amor compartilhado. Ninguém esquece um bom professor ou professora, e não o esquece não pelo que ensinava, mas pelo que era. Daí a importância da relação pedagógica afetiva, do envolvimento emocional no ato de ensinar, do valor da sedução e da comunicação e de certo encantamento...” (Carbonell, p.111)

“A tarefa fundamental da educação, ao construir, reconstruir e socializar o conhecimento é formar cidadãos, portanto contribuir para que as pessoas possam atuar criativamente no contexto social de que fazem parte, exercer seus direitos e, nessa medida, ser de verdade, pessoas felizes”. (Rios, p. 26)

“... o que se procura com o gesto de ensinar senão partilhar um esforço amoroso...” (Rios, p.18)



1. CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E DE PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele (BRASIL, 1994a). A criança, assim, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura (FARIA, 1999).

Olhar a criança como ser que já nasce pronto, ou que nasce vazio e carente dos elementos entendidos como necessários à vida adulta ou, ainda, a criança como sujeito conhecedor, cujo desenvolvimento se dá por sua própria iniciativa e capacidade de ação, foram, durante muito tempo, concepções amplamente aceitas na Educação Infantil até o surgimento das bases epistemológicas que fundamentam, atualmente, uma pedagogia para a infância. Os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra.

Essa perspectiva é hoje um consenso entre estudiosos da Educação Infantil (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998; SOUZA; KRAMER, 1991; MYERS, 1991; CAMPOS ET AL., 1993; OLIVEIRA; ROSETTI-FERREIRA, 1993; MACHADO, 1998; OLIVEIRA, 2002).

A interação a que se referem os autores citados não é uma interação genérica. Trata-se de interação social, um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente (VYGOTSKI, 1986 e 1989). Nessa perspectiva, a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce (VYGOTSKI, 1991).

Muitas vezes vista apenas como um ser que ainda não é adulto, ou é um adulto em miniatura, a criança é um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando em peso e altura. É um ser em desenvolvimento porque essas características estão em permanente transformação. As mudanças que vão acontecendo são qualitativas e quantitativas— o recém-nascido é diferente do bebê que engatinha, que é diferente daquele que já anda, já fala, já tirou as fraldas. O crescimento e o desenvolvimento da criança pequena ocorrem tanto no plano físico quanto no psicológico, pois um depende do outro.

Embora dependente do adulto para sobreviver, a criança é um ser capaz de interagir num meio natural, social e cultural desde bebê. A partir de seu nascimento, o bebê reage ao entorno, ao mesmo tempo em que provoca reações naqueles que se encontram por perto, marcando a história daquela família. Os elementos de seu entorno que compõem o meio natural (o clima, por exemplo), social (os pais, por exemplo) e cultural (os valores, por exemplo) irão configurar formas de conduta e modificações recíprocas dos envolvidos.

No que diz respeito às interações sociais, ressalta-se que a diversidade de parceiros e experiências potencializa o desenvolvimento infantil.

Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade. Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nascem.

Por sua vez, a visão da criança como ser que é também parte da natureza e do cosmo merece igualmente destaque, especialmente se considerarmos as ameaças de esgotamento de recursos em nosso planeta e as alterações climáticas evidentes nos últimos anos. Conforme alerta Tiriba (2005), os seres humanos partilham a vida na Terra com inúmeras espécies animais, vegetais e minerais, sem as quais a vida no planeta não pode existir. Essas espécies, por sua vez, interagem permanentemente, estabelecendo-se um equilíbrio frágil e instável entre todos os seres que habitam o ar, a água dos rios, dos lagos e dos mares, os campos, as florestas e as cidades, em nosso sistema solar e em todo o universo.

A intenção de aliar uma concepção de criança à qualidade dos serviços educacionais a ela oferecidos implica atribuir um papel específico à pedagogia desenvolvida nas instituições pelos profissionais de Educação Infantil. Captar necessidades que bebês evidenciam antes que consigam falar, observar suas reações e iniciativas, interpretar desejos e motivações são habilidades que profissionais de Educação Infantil precisam desenvolver, ao lado do estudo das diferentes áreas de conhecimento que incidem sobre essa faixa etária, a fim de subsidiar de modo consistente as decisões sobre as atividades desenvolvidas, o formato de organização do espaço, do tempo, dos materiais e dos agrupamentos de crianças.

Pesquisas realizadas desde a década de 1970 (HARDY; PLATONE; STAMBACK, 1991) enfatizam que todas as crianças podem aprender, mas não sob qualquer condição. Antes mesmo de se expressarem por meio da linguagem verbal, bebês e crianças são capazes de interagir a partir de outras linguagens (corporal, gestual, musical, plástica, faz-de-conta, entre outras) desde que acompanhadas por parceiros mais experientes. Apoiar a organização em pequenos grupos, estimulando as trocas entre os parceiros; incentivar a brincadeira; dar-lhes tempo para desenvolver temas de trabalho a partir de propostas prévias; oferecer diferentes tipos de materiais em função dos objetivos que se tem em mente; organizar o tempo e o espaço de modo flexível são algumas formas de intervenção que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. As iniciativas dos adultos favorecem a intenção comunicativa das crianças pequenas e o interesse de umas pelas outras, o que faz com que aprendam a perceber-se e a levar em conta os pontos de vista dos outros, permitindo a circulação das ideias, a complementação ou a resistência às iniciativas dos parceiros. A oposição entre parceiros, por exemplo, incita a própria argumentação, a objetivação do pensamento e o recuo reflexivo das crianças. (MACHADO, 1998).

Ao se levar em conta esses aspectos, não se pode perder de vista a especificidade da pedagogia da Educação Infantil, como afirma Rocha (1999):

Enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 até 6 anos de idade.

É importante destacar que essas relações educativas, às quais a autora se refere, na instituição de Educação Infantil são perpassadas pela função indissociável do cuidar/educar, tendo em vista os direitos e as necessidades próprios das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado. Este último aspecto torna-se especialmente relevante no caso das creches no Brasil, onde em muitas delas ainda predomina um modelo de atendimento voltado principalmente à alimentação, à higiene e ao controle das crianças, como demonstra a maioria dos diagnósticos e dos estudos de caso realizados em creches brasileiras (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2004). Essa afirmação evidencia a não-superação do caráter compensatório da Educação Infantil denunciado por Kramer (1987) que ainda se manifesta nos dias atuais, como também a polarização assistência versus educação, apontada insistentemente por Kuhlmann Jr. (1998). Sabemos que não basta apenas transferir as creches para os sistemas de ensino, pois “na sua história, as instituições pré-escolares destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres, e isso é que precisa ser superado” (p. 208).

Assim, a ênfase na apropriação de significados pelas crianças, na ampliação progressiva de conhecimentos de modo contextualizado, com estratégias apropriadas às diferentes fases do desenvolvimento infantil, parece bastante justificada.

Da mesma forma que defendemos uma perspectiva educacional que respeite a diversidade cultural e promova o enriquecimento permanente do universo de conhecimentos, atentamos para a necessidade de adoção de estratégias educacionais que permitam às crianças, desde bebês, usufruírem da natureza, observarem e sentirem o vento, brincarem com água e areia, atividades que se tornam especialmente relevantes se considerarmos que as crianças ficam em espaços internos às construções na maior parte do tempo em que se encontram nas instituições de Educação Infantil. Criando condições para que as crianças desfrutem da vida ao ar livre, aprendam a conhecer o mundo da natureza em que vivemos, compreendam as repercussões das ações humanas nesse mundo e sejam incentivadas em atitudes de preservação e respeito à biodiversidade, estaremos difundindo uma concepção de educação em que o ser humano é parte da natureza e não seu dono e senhor absoluto (TIRIBA, 2005).

Os aspectos anteriormente abordados devem ser considerados no processo de discussão e elaboração de diretrizes pedagógicas dos sistemas de ensino e das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Vale ressaltar a relevância da participação dos professores, dos demais profissionais da instituição e da comunidade nesse processo, não só para que os aspectos citados sejam efetivamente considerados no desenvolvimento da proposta como também para cumprir a legislação.

Em síntese, para propor parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, é imprescindível levar em conta que as crianças desde que nascem são:

- cidadãos de direitos;
- indivíduos únicos, singulares;
- seres sociais e históricos;
- seres competentes, produtores de cultura;
- indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral.

Por sua vez, as crianças encontram-se em uma fase de vida em que dependem intensamente do adulto para sua sobrevivência (MACHADO, 2001). Precisam, portanto, ser cuidadas e educadas, o que implica:

- ser auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas;
- ser atendidas em suas necessidades básicas físicas e psicológicas;
- ter atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida.



Além disso, para que sua sobrevivência esteja garantida e seu crescimento e desenvolvimento sejam favorecidos, para que o cuidar/educar sejam efetivados, é necessário que sejam oferecidas às crianças dessa faixa etária condições de usufruírem plenamente suas possibilidades de apropriação e de produção de significados no mundo da natureza e da cultura. As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a:

- brincar;
- movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
- expressar sentimentos e pensamentos;
- desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
- ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas;
- diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil.

A criança, parte de uma sociedade, vivendo em nosso país, tem direito:

- à dignidade e ao respeito;
- autonomia e participação;
- à felicidade, ao prazer e à alegria;
- à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social;
- à diferença e à semelhança;
- à igualdade de oportunidades;
- ao conhecimento e à educação;
- a profissionais com formação específica;
- a espaços, tempos e materiais específicos.



2. O DEBATE SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na última década do século XX, o discurso sobre a qualidade da educação ocupou um espaço significativo no debate educacional e direcionou políticas implantadas no quadro das reformas educacionais nos diversos países. Sucedendo a um período de significativa expansão de matrículas na Educação Básica, com a crescente presença de alunos das classes populares nas escolas, houve um deslocamento das preocupações com a democratização do acesso para a ênfase nas questões de permanência.

A educação submeteu-se a uma crescente preocupação com medidas de eficiência na gestão dos recursos disponíveis marcadas pela influência dos órgãos de cooperação internacional. Concepções originadas do mundo empresarial foram adotadas, tais como os chamados programas de qualidade total, que procuram substituir os controles externos do trabalho por uma adesão do trabalhador às metas de qualidade das empresas. No lugar de uma estrutura hierarquizada de administração dos sistemas de educação, buscou-se descentralizar responsabilidades e tarefas, ao mesmo tempo em que se montou um sofisticado aparato de avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos, resultados estes considerados produtos da educação.

Muitos estudiosos têm analisado criticamente essas tendências, o que vem permitindo uma evolução do debate nos anos mais recentes. Casassus (2002) e Enguita (1994) chamam a atenção para o risco presente nesse deslocamento do discurso que substitui a preocupação com a igualdade pelo foco na qualidade, principalmente em contextos de desigualdade social, nos quais os processos de exclusão acontecem tanto dentro como fora da escola. Nesse sentido, recuperam um debate desenvolvido em décadas passadas, que opunha a preocupação com qualidade à exigência da “quantidade”, ou seja, à democratização do acesso à educação (BEISIEGEL, 1981). Apple (2000) mostra como a importação de critérios de qualidade baseados na lógica do mercado— que incentivam a competição entre escolas, premiam os professores de acordo com os resultados dos alunos e equiparam as famílias a consumidores de produtos e serviços— tende a ampliar as desigualdades nas escolas. Outros autores argumentam que a qualidade da educação não se mede somente pelos resultados obtidos pelos alunos nos testes de aprendizagem, mas também pelo processo educativo vivido na escola, que envolve aspectos mais amplos de formação para a cidadania, o trabalho e o desenvolvimento da pessoa.

Por sua vez, o respeito à diversidade cultural e étnica e a consideração das realidades locais, reivindicados por diversos movimentos sociais, no bojo de um questionamento sobre a imposição de critérios estabelecidos unilateralmente a partir da lógica dos grupos dominantes, reforçam a demanda por processos mais participativos de definição e aferição da qualidade da educação.

No Brasil, iniciativas nesse sentido têm sido realizadas por administrações municipais que adotaram a concepção de “qualidade social” e por grupos que militam na área educacional. Um dos exemplos é a Consulta sobre qualidade da educação na escola (2002), pesquisa realizada em dois estados brasileiros com apoio da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que procurou ouvir o que diretores, professores, funcionários, alunos, pais e pessoas da comunidade pensam sobre qualidade da escola. Outro exemplo é o projeto Indicadores da Qualidade na Educação (2004), realizado por Ação Educativa, Unicef, PNUD e Inep, com participação ampla, que buscou desenvolver um instrumento flexível para ajudar a comunidade escolar a avaliar e a melhorar a qualidade da escola. Em recente seminário na Bolívia, promovido pelo Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL, 2003), foram apresentadas e debatidas diversas abordagens desse tema, entre as quais essa experiência brasileira e documentos de outros países com critérios de qualidade elaborados por centrais sindicais, movimentos populares e organizações não governamentais.

No que se refere à Educação Infantil, a origem do debate sobre a qualidade foi marcada pela abordagem psicológica. No início, a preocupação com os supostos efeitos negativos da separação entre mãe e criança pequena levou a um questionamento da creche centrado principalmente nos aspectos afetivos do desenvolvimento infantil. Em um segundo momento, sob efeito das teorias da privação cultural a partir da década de 1960, houve um deslocamento do foco para o desenvolvimento cognitivo da criança, visando ao seu aproveitamento futuro na escola primária. O uso de testes psicológicos foi incentivado, e os resultados considerados positivos de algumas experiências, principalmente nos Estados Unidos, reforçaram os argumentos em defesa da expansão da oferta de educação pré-escolar para as crianças menores de 6 anos.

A continuidade do debate levou a um amadurecimento das abordagens no campo da psicologia do desenvolvimento. Em diversos países ocorreram mudanças de ênfase que contribuíram para novas concepções direcionadas para a melhoria da qualidade. A crítica ao foco exclusivo na separação mãe-criança, a valorização do papel da mulher na sociedade, a mudança de uma preocupação voltada principalmente à escolaridade futura para a valorização das experiências vividas no cotidiano das instituições de Educação Infantil foram fatores importantes nesse processo. As abordagens de avaliação da qualidade também passaram a conferir maior atenção aos contextos familiares e locais, emergindo desses trabalhos um consenso a respeito da importância da formação em serviço e da participação das famílias. Foram consideradas também nesse debate as diferenças de tradição e as várias modalidades nacionais de oferta de atendimento educacional, as questões das desigualdades sociais e o respeito à diversidade cultural.

Na Comunidade Européia, em 1991, foi publicado o documento *Quality in services for young children: a discussion paper* (Qualidade dos serviços para a criança pequena: um texto para discussão) (BALAGEUR; MESTRES; PENN, 1992), elaborado por integrantes da Rede Europeia de Atendimento Infantil, coordenada por Peter Moss, pesquisador ligado à Universidade de Londres. O contexto europeu, caracterizado por uma enorme diversidade de culturas, línguas, identidades nacionais e regionais, exigiu a adoção de uma perspectiva sensível às diferenças de tradição e às várias modalidades nacionais de oferta de atendimento educacional. Por sua vez, as experiências consolidadas e reconhecidas por sua qualidade, como, por exemplo, aquelas desenvolvidas nas regiões do norte da Itália e na Escandinávia, inspiraram e ajudaram a formulação de uma concepção de qualidade mais avançada, atenta para as questões das desigualdades sociais e ao mesmo tempo voltada para o respeito à diversidade cultural.

Mais recentemente, foi feita uma revisão dessa experiência, a qual evidencia a crescente inquietação com os grupos sociais de origem étnica, cultural e religiosa diversa dos povos europeus, representados ali principalmente pelos imigrantes dos países em desenvolvimento.

Assim, os problemas decorrentes do confronto entre identidades diferentes contribuem para a ênfase maior na necessidade de uma relativização de perspectivas na definição de padrões de atendimento educacional.

Peter Moss fez uma síntese interessante desse debate durante o II COPEDI Congresso Paulista de Educação Infantil, realizado em 2000. Segundo ele:

- 1) a qualidade é um conceito relativo, baseado em valores;
- 2) definir qualidade é um processo importante por si mesmo, oferecendo oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, ideias, conhecimentos e experiências;
- 3) o processo deve ser participativo e democrático, envolvendo grupos diferentes, que incluem alunos, famílias e profissionais;
- 4) as necessidades, as perspectivas e os valores desses grupos podem divergir;
- 5) portanto, definir qualidade é um processo dinâmico, contínuo, requer revisões e nunca chega a um enunciado definitivo. (MOSS, 2002, p. 20-21).

Na mesma linha de reflexão, Anna Bondioli (2004, p. 13-14) sintetiza a natureza da qualidade nos serviços para a “primeiríssima” infância, na perspectiva dos educadores da região da Emília Romagna, na Itália:

- a qualidade tem uma natureza transacional;
- a qualidade tem uma natureza participativa;
- a qualidade tem uma natureza auto-reflexiva;
- a qualidade tem uma natureza contextual e plural;
- a qualidade é um processo;
- a qualidade tem uma natureza transformadora.

No caso brasileiro, a desigualdade apresenta diversas faces, como há tempos aponta Rosemberg (1996, 1999a e 1999b), não se resumindo às diferenças sociais e econômicas, mas expressando-se também nas discriminações de etnia e gênero, nos contrastes entre a cidade e o campo e entre as regiões do país.

Em um país marcado por tantas diferenças, o equilíbrio entre a preocupação com a igualdade e a preocupação com o respeito às diferenças nem sempre é fácil de alcançar. O desigual acesso à renda e aos programas sociais está marcado por esses diversos pertencimentos de classe, de etnia e de gênero, heranças históricas e culturais que também se expressam no acesso à Educação Infantil e na qualidade dos programas oferecidos. Assim, no contexto brasileiro, discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero.

Ademais, é preciso considerar que não existe ainda um patamar mínimo de qualidade que caracterize a maior parte dos estabelecimentos de Educação Infantil. Assim, o respeito à diversidade e a consideração ao contexto local devem ser relativizados quando condições adversas, presentes nas creches ou nas pré-escolas, afetam os direitos básicos da criança pequena, chegando a significar riscos a seu desenvolvimento físico, psicológico e como ser social.

A partir do debate mais geral sobre a qualidade na educação e mais especificamente em relação ao atendimento na Educação Infantil, é possível extrair algumas conclusões:

- 1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações;
- 2) depende do contexto;
- 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades;
- 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO

Para que haja maior interação entre família e escola, a instituição deve estar preparada para lidar com as diferentes e plurais estruturas familiares, que vão muito além do modelo tradicional de marido-mulher-filhos. É cada vez mais comum a família monoparental (Constituição Federal, artigo 226, § 4º), isto é, aquela em que apenas um dos pais (homem ou mulher) é referência. No Brasil, quase um terço das famílias é chefiado por mulheres. Há também famílias reconstituídas, na qual mulheres e homens vivenciam novos casamentos e reúnem filhos de outras relações, famílias que articulam em uma mesma casa vários núcleos familiares, famílias formadas por casais homossexuais, entre outras.

Outros fatores que devem ser levados em conta são as diferenças sociais. Em um País marcado por profundas desigualdades, como é o caso do Brasil, uma série de condições sociais e familiares colocam milhões de crianças em situação de risco. Como as pesquisas evidenciam que apenas o atendimento de qualidade produz resultados positivos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, é fundamental que essas crianças tenham acesso a experiências educativas de qualidade nas creches e pré-escolas.

Só assim a Educação Infantil poderá se constituir como importante fator de democratização da nossa sociedade. Se atuarem juntas, compartilhando anseios, conquistas e dificuldades, família e escola cumprirão com grande sucesso a tarefa de formar seres humanos confiantes, tolerantes, solidários e respeitosos dos direitos e da dignidade de todos - enfim, cidadãos!

O artigo 22 da LDB que trata da educação básica expressa apenas duas finalidades: a) fornecer ao aluno a formação comum indispensável para o exercício da cidadania; b) fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Nesse contexto, a Educação Infantil, na qualidade de ramo da educação básica, alberga, necessariamente, estas finalidades.

Segundo o Programa Nacional de Educação (PNE) de 2001, a articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas. O resultado dessa troca produz efeitos sobre a autoestima da criança e no seu desenvolvimento.

Em que pese os grandes desafios que ainda temos que vencer, estamos vivenciando um momento histórico muito oportuno para a reflexão e a ação em prol das crianças. Cada vez mais, a educação e o cuidado na primeira infância - a Educação Infantil -, são tratados como assuntos prioritários de governo, organismos internacionais, organizações da sociedade civil e por um número crescente de países em todo o mundo.

Governos e instituições da sociedade civil vêm desenvolvendo no Brasil e no mundo propostas pedagógicas, materiais e experiências educativas comprometidas com o enfrentamento das discriminações, sejam elas de raça, classe social, gênero, etnia, cultura, religião, política, necessidades especiais ou opção sexual, entre outras. Esses trabalhos buscam promover os direitos humanos, a dignidade da pessoa humana, o respeito, a tolerância e a valorização da diversidade, como bases de uma sociedade multicultural, democrática, justa e cidadã. A Educação Infantil tem papel fundamental nesse processo, pois a cultura da discriminação é imposta às crianças desde o berço.

Bibliografia

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848 . Código Penal Brasileiro . de 7 de dezembro de 1940.

BRASIL. Constituição da Republica Federativa do Brasil . de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394 . Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). de 26 de dezembro de 1996.

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

BULOS, Uadi Lemmêgo. Constituição Federal Anotada . 2ª ed. revist. e atualiz. São Paulo: Saraiva, 2001.

CAMPANHOLE, Hilton Lobo e, CAMPANHOLE, Adriano. Constituições do Brasil . 12ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1998.

CURY, Munir, DE PAULA, Paulo Afonso Garrido e, MARÇURA, Jurandir Norberto. Estatuto da Criança e do Adolescente Anotado. 2ª ed. revist. e atualiz. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2000.

COMPARATO, Fábio Konder. A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos. 3ª ed. revist. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2003.

ISHIDA, Valter Kenji. Estatuto da Criança e do Adolescente . Doutrina e Jurisprudência. São Paulo: Editora Atlas, 1998.

LOPES, Maurício Antonio Ribeiro. Comentários à Lei de Diretrizes e Bases da Educação. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1999.

MEC/INEP. Censo da Educação Infantil/2000 e Censos Escolares 2000 e 2001.

NOGUEIRA, Paulo Lúcio. Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado. São Paulo: Saraiva, 1991.

3. IDENTIDADES JUVENIS E ESCOLA

*Prof. Dr. Paulo Cesar Rodrigues Carrano
Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*

Existe uma significativa diferença entre dialogar com educadores ou apenas com professores de escola: essa é a tensão principal que gostaria de dar a este texto. Se falamos simplesmente como professores de escola, reduzimos nosso campo de reflexão aos processos formativos institucionais. Ao dialogarmos como educadores, nos abrimos para a totalidade do processo educativo do qual a escola e seus sujeitos são partes indissociáveis.

Os trabalhadores da educação necessitam estar atentos às transformações que ocorrem na composição do tecido social, no qual suas práticas estão imersas. Considera-se que uma das questões centrais que afligem os responsáveis pela educação de jovens e adultos hoje é a composição das turmas, que expressa modificações da estrutura política, econômica, social e cultural do mundo e da sociedade brasileira.

A heterogeneidade etária e o caráter cada vez mais urbano dos alunos transformam o perfil de um trabalho que, durante um bom tempo, caracterizou-se pela presença quase exclusiva de adultos e idosos com fortes referências aos espaços rurais. A acentuada mistura entre jovens e adultos e a reurbanização (Freire, 1982) de determinadas turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos) representam desafios que podem transformar-se tanto em dificuldades insolúveis como em potencialidades orientadas para o seu sucesso educativo e social.

Início nossa conversa trazendo elementos para ajudar na compreensão das tensões reais entre aquilo que costuma-se denominar como o “mundo da escola” e o “mundo dos jovens alunos”. Abordarei mais à frente questões relacionadas com a especificidade do ser jovem no mundo de hoje e, por fim, discutirei a importância do reconhecimento das múltiplas identidades da juventude para a comunicação nos espaços escolares.

AS CULTURAS DA ESCOLA E DA JUVENTUDE NA CIDADE

Seria errôneo pressupor a existência de uma única cultura juvenil na escola que não fosse também cultura da cidade. A instituição escolar é, sem dúvida, uma das mais fortes expressões do sentido de urbanidade. A escola representou no curso do desenvolvimento da modernidade capitalista a universalidade cultural que faltava ao campo.

Num mundo globalizado, onde as informações - não o conhecimento, diga-se de passagem - circulam com grande velocidade e atingem lugares cada vez mais distantes, o sentido de isolamento geográfico e cultural toma-se cada vez mais improvável; as principais características dos processos culturais são a sua alta capacidade integradora e o seu hibridismo. Nessa perspectiva considero um grande risco sociológico falarmos na existência de uma possível separação entre o mundo da escola e o mundo dos jovens alunos.

O escritor uruguaio Eduardo Galeano (2000) nos lembra que o melhor do mundo está na quantidade de mundos que o mundo contém. Em plena era da globalização hegemônica, os jovens de nossas cidades têm demonstrado a possibilidade de articulação de muitas identidades culturais que não constituem se, necessariamente, em mundos incomunicáveis. À escola coloca-se o desafio de derrubar os muitos muros materiais e simbólicos que foram construídos ao longo da história e que, em última instância, são os principais responsáveis pelas interferências nas comunicações entre os jovens alunos, seus colegas mais idosos e seus professores.

ESCOLAS E CULTURAS

Torna-se impossível falar da cultura da escola sem considerá-la no contexto da existência das instituições modernas, que surgiram para realizar o processo de transformação da subjetividade popular. O processo de escolarização foi também um amplo processo de inversão de prioridades culturais. A escola surge não apenas para ensinar saberes, mas fundamentalmente para fabricar os corpos da modernidade industrial capitalista. A educação escolar seguiu um longo caminho, realizando a rejeição de outras formas de sociabilidade e transmissão de conhecimentos que não espelhavam a reprodução cultural institucionalizada nos ambientes escolares. Muito do que hoje se entende como currículos multiculturais se aproxima daquilo que Pierre Bourdieu denominou “estratégias de condescendência” ante às culturas não escolares.

Proponho que retomemos a historicidade do processo educativo, apontando não para a existência de culturas separadas - da escola e da cidade - mas para a configuração de um sistema territorial de formação no qual a própria cidade se apresenta como uma totalidade educativa. Quando a escola não reconhece a existência de outros processos culturais educadores, ela fecha-se em si mesma. O comunitário não é somente o extra-escolar, considerado como o espaço do senso comum; ele é também o território social e simbólico no qual a prática popular elabora aquilo que Paulo Freire (1995) chamou de saber da experiência jeito.

É preciso inverter o conservador processo de constituição das escolas como “celas de aula” (Carrano, 1999), uma violência especificamente escolar de vigilância e fechamento que surge como alternativa ao cenário de violência das cidades. Não parece-lhes contraditório que tentemos educar para a liberdade num ambiente de aprisionamento? Concordo com o cineasta Roberto Rossellini: Um espírito livre não deve aprender como escravo.

O típico da aprendizagem humana não é a assimilação das coisas do mundo, mas a troca intersubjetiva com outras consciências e sensibilidades. É nesse sentido que a escola se afirma como o espaço e tempo dos encontros entre os muitos sujeitos culturais que a fazem existir; devemos fazer-nos conscientes daqueles que pretendemos educar.

O professor Moacyr de Góes contou uma história muito interessante sobre um padre que ensinava latim para crianças muito pobres na cidade de Natal. Quando perguntaram-lhe como fez para ensinar latim ao João, ele disse: -Para ensinar latim ao João? Primeiro, foi preciso conhecer o João. O latim veio depois. A história serve para nos mostrar que não devemos conhecer o aluno apenas racionalmente. A busca pelo conhecimento é fundamentalmente o encontro com a totalidade do humano. Estamos sempre querendo saber o que o aluno sabe ou deixa de saber; entretanto, o que ele sente é algo indissociável daquilo que ele é como sujeito cultural.

A escola deveria ser também um espaço privilegiado para os muitos jogos sociais; o jogo instaura o espaço da liberdade, da diferença e do diálogo. Até que ponto nossas escolas têm se caracterizado por esses valores? A discussão sobre a dificuldade do diálogo entre jovens e adultos nas escolas lembrou-me uma passagem do livro *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carrol; sobre o ronronar dos gatos, Alice comentou: É um hábito muito inconveniente dos gatinhos responderem sempre com um ronrom a qualquer coisa que se diga (...) como conversar com alguém que sempre diz a mesma coisa?

CONDIÇÕES SOCIAIS DA JUVENTUDE CONTEMPORÂNEA

Mesmo diante dos graves problemas estruturais de reprodução da vida, muitos grupos sociais da juventude elaboram saídas criativas para as inúmeras crises de realização cultural contemporânea. Algumas ações procuram contornar a precariedade material elaborando alternativas culturais nos múltiplos e também contestados territórios da cidade. Ao atribuírem novos sentidos aos espaços, os jovens os transformam em lugares de acentuada simultaneidade cultural e simbólica. A juvenização das cidades cria, em certo sentido, a consciência de que os jovens não vivem nos mesmos lugares que os adultos; alguns chegam a admitir que os jovens parecem viver em outro mundo. Um desafio que se apresenta para o campo educacional é o de conseguir os necessários “vistos” e “passaportes” para a viagem que é dialogar e mesmo compartilhar dos sentidos culturais que são elaborados nas múltiplas redes sociais da juventude (Carrano 2000).

Os gostos, as atitudes e os comportamentos dos jovens se identificam atualmente pela multiplicidade e a ambivalência. É impossível realizar o inventário das condições sociais de existência em diferentes contextos sociais e estabelecer um denominador comum para caracterizar uma única cultura da juventude. Num mesmo ambiente, em uma mesma festa de família, se pode encontrar o jovem punk e o executivo; o ateu e o evangélico; o sério e o irônico; o que não fala com os pais e aquele que, ao contrário, estabelece com eles uma relação intensa; o que adora o estudo ou a escola e o que considera o esforço intelectual ou a vida escolar um aborrecimento ou perda de tempo. Essas distintas tipologias também não são fixas, caso consideremos os inúmeros jogos relacionais que compõem os processos de formação das muitas identidades de um mesmo indivíduo ou grupo. A juventude se mantém como categoria sociológica inventada pelos adultos; entretanto, os seus sentidos se tomam cada vez mais difíceis de totalizar. Quando muito, podemos elaborar provisórios mapas relacionais.

Os conflitos que envolvem a juventude não caracterizam-se tanto pela reivindicação da identidade que se forja no confronto ou adesão a utopias e ideologias sociais consideradas distantes e impessoais. Assistimos à emergência de questões que estão relacionadas ao nascimento, à morte, à saúde, à sobrevivência imediata, ao prazer e ao divertimento e que colocam em primeiro plano as relações com a natureza, a identidade sexual, os recursos comunicativos e a estrutura profunda do agir individual.

A juventude contemporânea cultiva as características de disponibilidade, flexibilidade e mobilidade. Esse sentido de fluidez e abertura se estende em todas as áreas da vida. Os contextos e instâncias da vida social que se apresentam resistentes aos novos fluxos comunicativos da juventude tendem a ser identificados como ultrapassados e sofrem resistências.

Os jovens que não compartilham das ideologias do progresso são hostis às doutrinas e às fórmulas que se voltam para as promessas de um futuro melhor. O acento é colocado muito mais na brevidade e na emergência do tempo. Os dias, semanas, meses são breves e o futuro, incerto. O futuro distante passou a ser considerado por sua imprevisibilidade. A juventude grita/canta/dança que o futuro é agora!

Evidencia-se, em muitos sinais, uma ideológica resposta de desconfiança nas instituições e ideologias do progresso - a escola aí incluída. O racionalismo da modernidade parece não convencer que tem condições de colocar os meios tecnológicos a serviço das finalidades humanas. Talvez algumas atitudes dos jovens que consideramos irracionais sejam, em verdade, críticas ao racionalismo que caracterizou durante muito tempo o ser humano moderno e ocidental.

A corporicidade (Carrano, 1999) jovem aposta em outras formas de ser, sentir e pensar. Isso não é, necessariamente, algo negativo.

Os jovens estabelecem com o trabalho, por exemplo, um sentido ambivalente que oscila entre o desejo e a desconfiança.

O trabalho regular já não pode ser considerado como um dado de ordem estrutural e inevitável para todos nas sociedades organizadas pelo modo de produção capitalista. A desvinculação do desenvolvimento econômico da base da ocupação regular e a conseqüente realidade da desocupação ou da ocupação precária transformou radicalmente as relações da juventude com o sentido do trabalho. A realidade do trabalho precário, em suas distintas formas, reserva para o jovem o forte vínculo entre trabalho e incerteza.

O tempo livre para a juventude não é mais uma promessa do capital. Ele já é uma realidade neste fim de século, não como democratização da era dos lazes para todos, mas como precarização social, que empobrece material e espiritualmente uma gigantesca parcela da humanidade. A instabilidade em que o capitalismo tardio lançou o trabalho debilitou a própria ética que o viu nascer. O trabalho, transformado em existência precária, vê também diminuído o seu valor social. Até mesmo a mística inaugural da ética protestante -o trabalho enobrece o homem -dissolve-se em larga escala.

Um dos efeitos mais perversos desse processo é a produção da subjetividade humana no contexto de um tempo livre desocupado. Não falo da utópica sociedade do tempo livre do capitalismo industrial ou mesmo do mundo da liberdade socialista, mas sim do tempo precário de uma sociedade com muitos símbolos de riqueza para todos e dignidade material para poucos.

O JOVEM NA ESCOLA

Existe a disseminada consciência de que as escolas não são iguais; elas possuem distintas bases materiais, professores com diferentes níveis formativos, interesses, práticas e ideologias. Nesse sentido, tornou-se “politicamente correto” defender a diversidade de projetos pedagógicos entre as escolas. Isso representou um avanço significativo no relacionamento entre as diferentes instâncias de poder institucional nas redes de ensino. Entretanto, parece-me que ainda precisamos avançar muito no sentido da extensão do direito à pluralidade aos próprios jovens que, em muitas circunstâncias, são tratados como uma massa uniforme de alunos sem identidade.

As dificuldades em lidar com a diversidade parecem algo congênito na constituição da idéia de escolarização. A homogeneidade é muito mais cara à determinada cultura hegemônica escolar do que a noção de heterogeneidade, quer seja ela de faixa etária, de gênero, de classe, de cultura regional ou étnica.

Uma possibilidade educativa é a diminuição da intensidade de nossas intenções pedagógicas, em benefício da maior atenção aos sentidos culturais que circulam pelos espaços sociais escolares. O educador atento precisa ser capaz de indagar o que os grupos culturais da juventude têm a nos dizer. Não estariam eles provocando-nos - de muitas e variadas maneiras - para o diálogo com os sentidos de práticas culturais que não encontram espaço para habitar a instituição? Aquilo que consideramos como apatia ou desinteresse do jovem não seria um deslocamento de sentido para outros contextos educativos que poderíamos explorar, desde que nos dispuséssemos ao diálogo? A evasão escolar não seria precedida de uma silenciosa evasão subjetiva dos sentidos de presença na instituição?

A atenção com as culturas dos grupos da juventude pode permitir que falemos de dimensões normalmente negligenciadas na escola: a festa, a leveza, a sensibilidade, a identidade coletiva e a solidariedade que recompõe vínculos gregários numa sociedade que promove e cultua o isolamento, mas contraditoriamente condena a violência. É preciso sair da armadilha cultural e política dos que só enxergam delinquência e violência nos grupos da juventude.

Uma atitude que pode contribuir para a mudança das relações entre jovens e adultos nas escolas é a discussão sobre o lugar que é reservado ao corpo nas práticas escolares. O trabalho corporal na escola precisa ser encarado não como técnica disciplinar ou de expressão, ferramenta acessória de rendimento, mas como política de conhecimento de si e de comunicação com o outro. A educação da juventude nos espaços escolares deveria ser pensada como uma estratégia de libertação dos sentidos humanos.

Uma das tarefas mais urgentes de todos os educadores é a descolonização da sensibilidade educada para a sociedade de consumo; isso torna-se vital quando tratamos da educação da juventude. Em geral acreditamos que a escola deve ser o lugar de aprender coisas. De fato ela o é; entretanto, deveria ser também o espaço-tempo cultural onde seríamos estimulados a desaprender (de-discere) a multiplicidade de condicionamentos sociais que nos afastam da autoconsciência e da solidariedade. A racionalidade instrumental das nossas pedagogias quer nos fazer crer que a aprendizagem restringe-se apenas a saberes situados fora de nosso corpo. Quantas vezes nos importamos mais com o que o nosso aluno sabe sobre os conhecimentos científicos do que sobre o seu conhecimento de si?

Não é só no pensamento, mas através de todos os sentidos, que o homem se afirma no mundo objetivo, ensinou-nos Karl Marx (1989). A sensibilidade humana é resultante da educação dos sentidos, que precisam ser humanizados.

Uma atenção ao corpo pode contribuir para que os jovens dialoguem entre si e com as gerações adultas. É possível ajudar na construção de pontes para o outro, derrubando as portas dos apartamentos que nos apartam da comunicação com o mundo.

Bibliografia

CANCLINI, Néstor García. Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998

CÂNDIDO, Antonio. As diferenças entre o campo e a cidade e o seu significado para a educação. Pesquisa e Planejamento. SP, 1: 51-65, junho, 1957.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Angra de tantos reis: práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade. Niterói: Tese de Doutorado.

Programa de Pós-Graduação em Educação, FEUFF/SPU/UFF, 1999, 450p.

Juventudes: as identidades são múltiplas. In: Movimento: revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Nº 1, Maio de 2000, DP&A Editora, 2000, 11-28.

FREIRE, Gilberto. Rurbanização: que é? Recife: Editora Massangana, 1982.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1995.

GALEANO, Eduardo. Depois do futebol: futebol em pedacinhos. In: Futebol: paixão e política/ Paulo Cesar Rodrigues Carrano (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MARX, K. Manuscritos Econômico-Filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1989.

* Artigo publicado em "Jovens, Escola e Cultura". São Paulo: Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil, nº 10 – Novembro de 2000.

4. QUE EDUCADOR?

Um educador para a participação social compreende os jovens como sujeitos da sua história e da cultura, que sabem e produzem conhecimentos de ordem variada a respeito de si e dos outros. Com base nesses conhecimentos, habilidades e capacidades, planejará e estruturará ações educativas que fomentem a participação social solidária e voluntária dos jovens.

Sendo assim, o ponto de partida para o desenvolvimento de um processo educativo que favoreça a participação social é o conhecimento dos jovens com quem se vai interagir, o que inclui suas trajetórias pessoais, experiências de participação já vivenciadas e expectativas. Além disso, o estabelecimento de vínculos de amizade e cooperação intergeracional, bem como a escolha adequada de estratégias educativas para a mobilização e permanência de jovens em ações sociais são desafios que se impõem ao educador.

Na dimensão do saber, compete ao educador, reconhecendo os saberes prévios dos jovens, dar prioridade para aqueles que possam ser construídos através da reflexão a respeito do fazer. Tal reflexão oportuniza a efetiva autoria dos jovens nas ações, bem como um posicionamento crítico sobre a sociedade. Simultaneamente, convém que as aprendizagens estejam aprofundadas na diversidade de conhecimentos e que o educador seja o mediador na interação dos jovens com diferentes temas derivados das práticas sociais da cultura.

Como gestor da prática educativa, o educador precisa manter o interesse dos jovens pela participação social. Uma vez que a intenção é favorecer a autonomia, também importa que o planejamento das ações sociais seja compartilhado com os jovens. Convém incentivar o grupo a avançar em relação aos objetivos estabelecidos, favorecer a interação, oportunizar reflexão, construir participativamente e apoiar as ações emancipatórias surgidas no curso da ação, avaliando-as permanentemente para não perder de vista os objetivos planejados.

Para a construção de novas aprendizagens, é importante que o educador esteja atento à pluralidade de situações e informações a serem oferecidas para reflexão, de modo a apresentar diferentes pontos de vista, contextualizar e problematizar aspectos da vida cotidiana, investir na superação do senso comum, ampliando assim o horizonte e o repertório de experiências juvenis e as formas de intervenção e participação social.

Como articulador de um trabalho coletivo, o educador incentivará os jovens a assumirem papéis diferentes, fortalecendo uma relação coletiva de troca, complementaridade e respeito às diferenças e criando condições para o desenvolvimento da observação, do pensamento crítico, da análise, da investigação.

Assim como a dimensão do saber e da socialização merecem atenção nas ações educativas que visam mobilizar jovens para a participação social, é importante acolher e possibilitar espaços de manifestação das buscas pessoais e necessidades afetivas e comunicacionais dos jovens, uma vez que, na atualidade, cada vez mais, participar em ações sociais depende de uma certa coincidência entre os problemas de ordem individual e os elementos que mobilizam determinada ação coletiva.

Por fim, espera-se que o educador venha refletir sistematicamente sobre si mesmo, sua atuação social e profissional, para que se constitua como adulto de referência, aberto a aprender continuamente nas relações com os jovens, respeitado pelos mesmos pelo modo como conduz a construção do conhecimento e por sua coerência na atuação social e profissional.

DESTAQUES

“As práticas que ocorrem fora da instituição escolar devem chamar a atenção dos educadores, não para trazer a rua para o interior da escola, esvaziando a especificidade dos processos que ocorrem no seu âmbito. Mas é preciso reconhecer, compreender esse universo se, de algum modo, quisermos transformar a ação educativa da escola, quanto mais não seja pelo melhor conhecimento dos sujeitos aos quais se destinam os esforços dos educadores.”

“Nenhuma proposta de aproximação entre a escola e os jovens pode ser realmente efetiva se não partir de uma reflexão do educador sobre a juventude e sobre a relação que mantêm com os jovens.”

“Educar é colaborar para a formação social dos jovens em temas relacionados à sua experiência de vida, favorecendo processos de vinculação e integração da cultura juvenil à cultura escolar e à sociedade.”

“O esforço de elaboração de um projeto de diálogo com os jovens para o incentivo à participação social não é fácil, pois a descontinuidade dos grupos de um ano para o outro dificulta a construção de vínculos entre educadores e escola, educadores e jovens, jovens e jovens, gerando fragmentações no grupo. Isso se soma à escassez de espaços de reflexão coletiva entre os educadores, o que torna o exercício de elaboração em grupo um desafio de grande dimensão.”

“As diferentes iniciativas dos grupos juvenis revelam novos campos de interesse da juventude que precisam ser mais bem conhecidos e apropriados pelos educadores.”

“Há necessidade de pesquisar e estudar um pouco sobre o papel do convívio entre pares de idades e de gênero para a socialização e para o desenvolvimento de aprendizagens. Que importância pedagógica damos a esses convívios? Na organização das turmas e no planejamento do trabalho, dos tempos e espaços respeitamos e incentivamos essa tendência ao convívio entre pares de idade? Sentimos a necessidade de reeducar nossas sensibilidades para as dimensões formadoras dos agrupamentos?”

4.1 JOVENS E PARTICIPAÇÃO SOCIAL SOLIDÁRIA

Proposta Educativa

Esta Proposta Educativa objetiva fundamentar ações de formação de jovens na perspectiva da participação social solidária e voluntária, dimensão central de uma cidadania plena e ativa. Seu princípio maior é mobilizar e incentivar jovens, reconhecidos em suas culturas e potencialidades, à atuação na vida pública.

A proposta apresenta elementos constitutivos de uma metodologia de mobilização social de jovens com a intenção de orientar diversas ações educativas que visem consolidar uma cultura de participação, tanto a partir da escola, como espaço privilegiado para o encontro com os jovens, como em outros espaços de convivência social em que os jovens se fazem presentes.

Concebe que a juventude é, por excelência, momento de fazer escolhas, por isso aposta na dimensão afirmativa da participação social, fundamental para oportunizar experiências que desenvolvam a autonomia, a responsabilidade e o comprometimento como entorno, de modo a possibilitar o delineamento de projetos de futuro que se caracterizem pela construção de modos de viver mais solidários.

Falar de participação juvenil é também falar de culturas juvenis, o que leva a reconhecer as múltiplas vivências e identidades que os jovens experimentam em nossos dias. Ao se relacionarem de muitas formas e se vincularem, a um só tempo, a diferentes grupos de pertencimento, constituem redes sociais nas quais se reconhecem em sua individualidade, seja por aproximação, seja por diferenciação. Nesses grupos de pertencimento, desenvolvem formas de ser e de sentir-se com e entre os outros.

É intenção dessa proposta educativa ampliar os motivos que unem os jovens em diferentes redes de solidariedade, incentivando-os a vivenciarem ações solidárias e voluntárias através de iniciativas formais ou informais. Assim, importa educar para a convivência afetiva, mas também interessa estreitar vínculos sociais, de cultura e de pertencimento a um espaço público que favoreça o reconhecimento do próximo e de si mesmo.

As dimensões da educação para a participação

Uma proposta educativa que tenha por objetivo desenvolver uma cultura do voluntariado jovem precisa considerar, com igual importância, as dimensões de socialização, subjetividade e saber presentes nas vivências de participação social e, na atualidade, impossíveis de serem dissociadas.

Da mesma forma, um processo de engajamento e crescente afirmação da participação social solidária exige que haja espaços/momentos privilegiados para que os jovens possam estudar, refletir e avaliar constantemente suas práticas, o que possibilita a produção de saberes capazes de colaborar para constituir tal cultura, tornando-a parte da direção de vida.

Considerando que os jovens se constituem como sujeitos na convivência social a partir das relações que experimentam, seja no âmbito da família, da escola, da comunidade, dos movimentos juvenis ou em contextos mais amplos, é importante que sejam examinadas as redes de interação vividas pelos jovens. Tais relações constituem o mundo em que se reconhecem, os relacionamentos que travam, as referências nas quais se pautam e as motivações às quais recorrem para se definirem em relação aos outros.

Em suas experiências de socialização, os jovens descobrem e expressam suas preferências por alguns espaços para viabilizarem ou legitimarem sua participação. Estabelecem vínculos e formas de relacionamentos particulares, enfrentam dificuldades e limites para a ação e adotam atitudes para vivenciarem o espaço público de modo a explicitarem a imagem que têm da sociedade em geral e de alguns espaços em particular, como a escola.

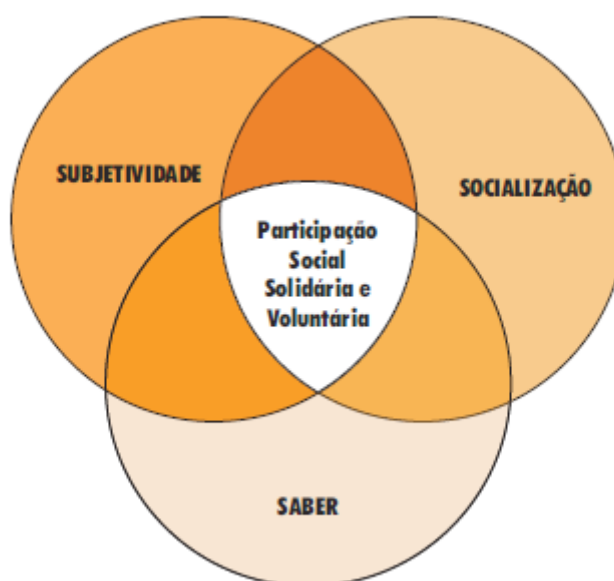
A subjetividade privilegia a percepção que os jovens têm de si no contexto da experiência de participação. Por meio dela, se reconhecem como sujeitos que se definem em sua singularidade e nas relações como mundo, que se apropriam culturalmente da realidade, constroem identidades/pertencimentos. A dimensão subjetiva também se refere aos exercícios de si, ou seja, às atenções que dedicam a si mesmos para produzir uma estética, uma atitude, uma identificação singular e coletiva, a partir dos grupos de pertencimento e das diferentes relações que experimentam na vida coletiva.

A dimensão do saber diz respeito às aprendizagens em que os jovens tomam consciência da sua condição à medida que se apropriam do mundo e pensam suas relações com o entorno, autorizando-se a se manifestarem como sujeitos que aprendem com as experiências vividas.

Ao expressarem opiniões e saberes, indicam o lugar que estes ocupam em seus projetos e o que pensam sobre os saberes que a sociedade considera importantes.

Assim, eles apresentam potencial de transformação a partir do que sentem, fazem, aprendem e elaboram criticamente, assumindo condições de participação autônoma na vida social.

As três dimensões constituem diferentes possibilidades de interação dos jovens com o mundo e abrem perspectiva para a compreensão do significado social da participação, onde se situa o reconhecimento individual, o comprometimento com a vida em sociedade e onde anunciam projetos de futuro. Na intersecção das dimensões da socialização, da subjetividade e do saber, a participação social solidária e voluntária se apresenta como um componente de cidadania ativa, favorecendo a vivência de diferentes formas de participação. O desenvolvimento de saberes e competências para a ação social decorre de sentir-se tocado pelo que acontece no seu entorno, e se solidifica quando o jovem experimenta o agir e reflete sobre a participação. Isso significa que subjetividade, socialização e saber estão intimamente imbricados. Em vista disso, um projeto educativo que se disponha a mobilizar jovens para a participação social precisa, portanto, contemplar essas dimensões, como mostra, didaticamente, a ilustração abaixo:



Princípios

A partir dos objetivos e dimensões desenvolvidos anteriormente, a proposta educativa que aqui se explicita pode ser expressa através de cinco princípios orientadores de uma prática de formação social de jovens, a saber:

- Educar para a participação social como exercício de cidadania supõe a criação de situações de aprendizagem em que os jovens aprendam a participar vivenciando experiências efetivas de atuação solidária. Trata-se de valorizar o presente e a concretude do agir.
- A consolidação de uma cultura de participação social solidária e voluntária juvenil exige o fortalecimento da autonomia e responsabilidade dos jovens, assegurando-lhes autoria e visibilidade no processo de proposição, gestão, execução e avaliação de ações sociais.
- A valorização das diferentes linguagens, culturas, expressões e competências juvenis contribui para o engajamento e a produção de novas formas de participação social.
- As experiências de participação social solidária e voluntária dos jovens podem viabilizar a construção de espaços de aprendizagens sociais, de intergeracionalidade e cooperação sociocultural, elementos imprescindíveis para a formulação de direções de vida e expectativas de futuro.
- A mobilização e a permanência de jovens em ações de participação social solidária e voluntária implica em buscar aproximações entre os objetivos da ação coletiva e as necessidades afetivas, comunicativas e de solidariedade de cada um na vida cotidiana. Trata-se, assim, de valorizar as expectativas pessoais dos jovens tanto quanto os propósitos sociais das ações.

Processo educativo, educador e práticas

Os jovens aprendem a participar socialmente em espaços que ultrapassam os limites da educação formal. Muitos deles iniciam essa aprendizagem junto a suas famílias e comunidades, outros são incentivados por amigos, por exemplos de pessoas ou por instituições.

Outros, ainda, atendem a chamamentos de bandeiras sociais diversas, por vezes através da escola. Face à intenção de fomentar ações educativas de mobilização de jovens, é preciso refletir a propósito de práticas a serem implementadas de modo a potencializar as oportunidades de todos aprenderem.

Nesse contexto, importa sinalizar algumas competências do educador, tanto no âmbito do conhecimento necessário à atuação em prol da cidadania plena e ativa, quanto na formulação de ações que favoreçam as aprendizagens sociais, afetivas e cognitivas e nas formas de gestão da prática educativa, constituindo equipes, coletivos de trabalho ou redes de cooperação identificadas com projetos e valores comuns. Ao educador compete a coordenação e o planejamento das ações educativas concretizadas em ações sociais que, por sua vez, possam ter a gestão compartilhada com os jovens.

Um educador para a participação social compreende os jovens como sujeitos da sua história e da cultura, que sabem e produzem conhecimentos de ordem variada a respeito de si e dos outros. Com base em conhecimentos, habilidades e capacidades, planeja e estrutura ações de modo que os jovens possam participar ativamente. Compete a ele criar um meio rico, aberto a toda classe de estímulos, sem preconceitos, de modo a que todos sejam incentivados a cooperar, expressando suas próprias linguagens, estéticas, modos de fazer.

Sendo assim, o ponto de partida para o desenvolvimento de um processo educativo que favoreça a participação social é o conhecimento dos jovens com quem se vai interagir, o que inclui suas trajetórias pessoais, experiências de participação já vivenciadas e suas expectativas.

Além disso, o estabelecimento de vínculos de amizade e de diálogo intergeracional, bem como a escolha adequada de estratégias educativas para a mobilização e engajamento crescente dos jovens, são desafios que se impõem ao educador.

Na dimensão do saber, compete-lhe reconhecer os saberes juvenis e dar prioridade aos que possam ser construídos através da reflexão a respeito do fazer. Tal reflexão oportuniza a efetiva autoria dos jovens nas ações, bem como um posicionamento crítico sobre a sociedade. Para a construção de novas aprendizagens, é importante que o educador esteja atento à pluralidade de situações e informações a serem oferecidas para reflexão, de modo a apresentar diferentes pontos de vista, contextualizar e problematizar situações da vida cotidiana, investir na superação do senso comum, ampliando assim o horizonte e o repertório de experiências juvenis e as formas de intervenção e participação social.

Convém, ainda, incentivar o grupo a avançar em relação aos objetivos estabelecidos, favorecer a interação entre seus membros, oportunizar reflexão a respeito do processo vivido por todos, construir participativamente e apoiar ações emancipatórias surgidas no curso da ação, avaliando-as sempre para não perder de vista os objetivos traçados.

Como articulador de um trabalho coletivo, é tarefa do educador incentivar os jovens a assumirem papéis diferentes, fortalecendo uma relação coletiva de troca e respeito às diferenças, multiplicando qualidades e diluindo dificuldades.

Também é importante acolher e possibilitar espaços de manifestação das buscas pessoais e das necessidades afetivas dos jovens, uma vez que, na atualidade, a participação em ações sociais depende, cada vez mais, de alguma coincidência entre as expectativas e necessidades de ordem individual e os objetivos coletivos da ação.

Por fim, o educador também deve ser capaz de refletir sistematicamente sobre si mesmo, sua ação educativa, suas interações com os jovens, a fim de poder se constituir como adulto de referência, aberto a aprender continuamente nas relações intergeracionais, sendo respeitado pelo modo como conduz a construção do conhecimento e por sua atuação na vida social e profissional.

A aprendizagem cooperativa é aquela que pode favorecer a consideração das diferentes juventudes, potencializando habilidades psicossociais e de interação. A ajuda mútua, a colaboração e a solidariedade são valores fundamentais e se concretizam na relação com os outros, na aceitação de pontos de vista diversos, na negociação, na comunicação e na auto-estima.

É importante que as situações de participação social ampliem oportunidades de interação, favorecendo ações de ajuda mútua e apoio entre jovens e adultos, de modo a superar a clássica divisão de tarefas dos grupos de trabalho tradicionais, que tornam as responsabilidades difusas ou centralizadas.

Elaboração de projetos

Ensinar e aprender através de projetos implica em agir coletivamente, por meio do conhecimento da realidade e da pesquisa como forma de valorizar a participação. Numa ação coletiva, todos formam uma comunidade de sentido em torno do planejamento, execução e avaliação de ações para a transformação da realidade, o que supõe escolhas voltadas para o futuro.

Por esse motivo, projetos são estimuladores da cidadania ativa dos jovens e propõem a vivência ampla de situações-problema, reflexão e tomada de atitudes diante dos fatos. Os jovens que atuam por meio deles lidam com ambiguidades, soluções provisórias, necessidades que surgem durante o processo, por isso é preciso atenção aos objetivos inicialmente postos.

A escolha dos temas e dos conteúdos específicos da participação social é de responsabilidade de todos e convém que possam contemplar a cooperação como necessidade de demandas locais que remetam a uma reflexão sobre a cidadania, com o potencial de gerar ações de intervenção social. Também a escolha do tema poderá valorizar o contexto sociocultural e partir de temas vivos, buscando articular as diferentes atividades a serem implementadas, traçar um plano de trabalho com ações, responsabilidades, períodos e prazos definidos.

Os projetos também possibilitam o compartilhamento da produção coletiva, momento de avaliar, adquirir novos conhecimentos, reforçar valores, rever atitudes, valorizar práticas desenvolvidas, expressar dificuldades e aprendizagens a serem alcançadas no futuro.

Espaço aberto para a cultura juvenil

Os jovens se articulam em torno de identidades transitórias, plurais, auto-reflexivas, continuamente reconstruídas de modo relacional e interativo e que emergem em espaços da sociedade transformados em territórios próprios dos diferentes grupos culturais juvenis. As identidades coletivas são mostradas publicamente através de roupas, tatuagens, inscrições corporais, criam estéticas que lhes são próprias, assim como a adoção de alternativas para as práticas de aprendizagem e canais de socialização de seus conhecimentos, como a música, os fanzines, o grafite, os , rádios comunitárias, etc. Diferentes grupos podem ser reconhecidos por suas marcas identitárias, através das quais se diferenciam de outros jovens e também dos adultos.

Estudos recentes têm mostrado que, na atualidade, os jovens estão mais envolvidos com atividades ligadas ao lazer e a cultura, o que pode apontar para um alargamento dos interesses e práticas coletivas de participação. Nesse sentido, é legítimo apostar que a arte e a cultura contribuem para o engajamento e a produção de novas formas de participação social dos jovens. Destacam-se, então, experiências de cooperação sociocultural empreendidas pelos movimentos juvenis.

As manifestações culturais, mesmo aquelas episódicas e pontuais, são fortes catalizadoras das atenções e interesses dos jovens. Eles referem que, através das produções culturais, conseguem expressar seus sentimentos, ideias, visões de mundo e propostas de vida. São, por isso, fundamentais as diferentes maneiras que os educadores podem criar para valorizar as vozes jovens, dar significado a elas na mobilização e engajamento em ações solidárias, a partir das suas capacidades de produção cultural. As manifestações culturais juvenis podem ser, então, a forma, mas também o conteúdo da ação solidária.

Ensinar e aprender a partir de uma abertura às manifestações dos jovens pressupõe a compreensão dos movimentos juvenis como produtores de cultura, além de serem expressão dos valores presentes em uma sociedade. Assim, é importante que um projeto educativo dê visibilidade à cultura juvenil, ampliando os espaços de expressão da criatividade e de desenvolvimento da criticidade em relação a essa produção.

5. QUE PROCEDIMENTOS PARA MOBILIZAR JOVENS?

1. ESPAÇO ABERTO PARA A CULTURA JUVENIL

Estudos têm mostrado que os jovens na atualidade estão mais envolvidos em atividades ligadas ao lazer e à cultura. Por meio delas, manifestam importantes traços da cultura juvenil, suas formas de convivência social, opções estéticas, linguagens, diversidade étnica, religiosa e regional. Essa tendência aponta para um alargamento dos interesses e práticas coletivas de participação, sendo legítimo apostar que os jovens estão produzindo diferentes formas de engajamento e de participação social.

Ensinar e aprender estabelecendo espaços abertos para as manifestações juvenis pressupõe a compreensão dos movimentos como produtores de cultura que expressam os valores presentes em uma sociedade. Essa atitude favorece que questões do mundo contemporâneo sejam problematizadas, que os jovens conheçam o contexto em que se inserem e as tradições que as impõem, tornando a realidade mais complexa e significativa. Tais atitudes propiciam que se reconheçam como sujeitos inseridos no mundo e responsáveis pela sua preservação e/ou transformação.

Os jovens vivenciam diferentes manifestações culturais, seja no âmbito da arte, do esporte, do trabalho ou do lazer. Estas vivências são, por vezes, episódicas e móveis, ora em um âmbito, ora em outro, ou simultaneamente experimentam diferentes formas artísticas e de expressão. O fato é que a produção cultural atrai a atenção dos jovens.

Desse modo, contemplar a possibilidade de expressão cultural dos jovens pode assegurar não só seu envolvimento, mas sua permanência em práticas solidárias. Assim, manifestações culturais juvenis e participação social solidária e voluntária podem vir a inovar as formas tradicionais de ação coletiva.

O procedimento aqui apresentado dá visibilidade à cultura juvenil e amplia espaços de expressão da sua criatividade.

Possibilita, ainda, que os jovens desenvolvam criticidade em relação a sua produção, reflitam e façam escolhas dos caminhos a serem percorridos no processo de participação social e na constituição do seu projeto de vida.

2. A COOPERAÇÃO COMO NECESSIDADE

A gestão das aprendizagens que pode favorecer a consideração da diversidade é a aprendizagem cooperativa.

Como tal, a heterogeneidade dos jovens é tida como elemento positivo, potencializa habilidades psicossociais e de interação. A ajuda mútua, a colaboração e a solidariedade são valores basilares e se concretizam na relação com os outros, na aceitação de pontos de vista, na negociação, na comunicação e na autoestima. Dessa maneira, a aprendizagem cooperativa favorece o processo de socialização dos jovens e a aquisição de competências.

A cooperação apresenta distintos graus de autonomia. Ela pode se constituir como tutoria, quando a relação de reciprocidade é bastante assimétrica entre os jovens e os adultos, até uma relação de cooperação propriamente dita, que distribui de maneira igual a ação recíproca, ou de colaboração, quando a igualdade e a reciprocidade são simétricas e elevadas.

Para que se estabeleça uma relação cooperativa, convém propiciar a interdependência positiva, em que jovens e adultos se reconheçam no grupo, partilhem seus objetivos e assumam papéis diferenciados.

É importante que as situações de participação social ampliem oportunidades de interação, favorecendo ações de ajuda mútua e apoio entre jovens e adultos, superando a clássica divisão que torna as responsabilidades difusas ou hierarquiza previamente.

Como atividade de aprendizagem, as ações cooperativas se apoiam em habilidades sociais, centradas na competência comunicativa, na resolução de problemas, na participação interativa, na aceitação de diferenças. Também oportunizam permanente reflexão sobre todo o processo, pautada nos objetivos estabelecidos, motivando permanentes modificações para atingir o fim desejado.

3. ELABORAÇÃO DE PROJETOS

Ensinar e aprender através de projetos implica em agir coletivamente, por meio da pesquisa como forma de conhecer e valorizar a participação. Numa ação de participação coletiva, todos formam uma comunidade de sentido em torno do planejamento, execução e avaliação de ações para a transformação da realidade pautada nos conhecimentos já construídos.

Os projetos favorecem a aprendizagem por meio da participação social, logo, propõem a vivência ampla de situações-problema, reflexão e tomada de atitudes diante dos fatos. Ao atuarem por meio deles, os jovens lidam com ambiguidades, soluções provisórias, variáveis e conteúdos que surgem durante o processo, por isso precisam estar atentos para os objetivos inicialmente postos.

A escolha dos temas e dos conteúdos específicos da participação social é de responsabilidade de todos e convém que possa contemplar demandas locais que remetam a uma reflexão sobre cidadania, com o potencial de gerar ações de intervenção social. Valorizando o contexto sociocultural e partindo de temas da vivência juvenil, o projeto propõe nova relação com o conhecimento, problematizando a contribuição de cada atividade no seu desenvolvimento, orientado por um plano de trabalho construído coletivamente, que deixe claro as ações a serem realizadas, distribua responsabilidades, períodos e prazos.

Executada esta etapa, a consolidação das aprendizagens se concretiza pelo compartilhamento da produção coletiva.

É também o momento de executar avaliações que levem em conta a qualidade do que foi realizado, os conhecimentos construídos, os valores, atitudes e hábitos desenvolvidos, as dificuldades e as aprendizagens que se anunciam para serem alcançadas no futuro.

Nesse sentido, a história de vida dos jovens e das comunidades em que se inserem, sua cultura e seus modos de ver e viver são, nos projetos, conhecimentos propulsores de competências para refletir, planejar, executar e avaliar, respaldado autonomia, reforçando comprometimento social e reconhecendo-se como sujeitos que produzem e usufruem em cultura.

ANEXOS

MAPA DA TRILHA

Nome da Escola:	Município:
Nome da Tribo:	Trilha:
Educador:	Telefone:

Olá, Tribeiros (as) e Educadores (as)!

Agora que vocês reuniram a galera e formaram a sua Tribo, chegou a hora de contar o que vocês estão planejando! Conversem entre si e respondam as questões abaixo:

1. Como você ficou sabendo da Tecnologia Social Tribos nas Trilhas da Cidadania*?
Continuidade de ações já realizadas na Escola
Convite de colegas/amigo
Curso da Parceiros Voluntários
Convite dos Educadores/escola
Outro _____
2. O que despertou o interesse de vocês para participarem de Tribos*?
Possibilidade de conhecimentos adquiridos
Vontade de participar de um projeto de voluntariado
Fazer a diferença na vida de outras pessoas
Ver o resultado das ações de voluntariado
Participar de um projeto com outras crianças e/ou jovens
Possibilidade de reconhecer os problemas da comunidade e as oportunidades de agir na solução
Outro _____

*pode assinalar mais de uma opção

3. Por que a sua tribo escolheu essa trilha?

4. Cite os parceiros que sua tribo buscará para colaborar na realização das ações.

Conte aqui como serão realizadas as quatro ações planejadas.

Não esqueça, as ações de sua tribo deverão estar alinhadas com a trilha escolhida. Também, escolha ações que tenham ligação entre si.

Planejamento da Ação 1

O que vamos fazer?	
Como vamos fazer?	
Quem faz o que?	
Quando realizaremos a ação?	
Onde será realizada?	
Quem e quantos vamos beneficiar?	
Quanto vai custar?	

Planejamento da Ação 2

O que vamos fazer?	
Como vamos fazer?	
Quem faz o que?	
Quando realizaremos a ação?	
Onde será realizada?	
Quem e quantos vamos beneficiar?	
Quanto vai custar?	

Planejamento da Ação 3

O que vamos fazer?	
Como vamos fazer?	
Quem faz o que?	
Quando realizaremos a ação?	
Onde será realizada?	
Quem e quantos vamos beneficiar?	
Quanto vai custar?	

Planejamento da Ação 4

O que vamos fazer?	
Como vamos fazer?	
Quem faz o que?	
Quando realizaremos a ação?	
Onde será realizada?	
Quem e quantos vamos beneficiar?	
Quanto vai custar?	

Aqui você vai saber como poderão ser avaliadas e divulgadas as ações da sua tribo. Para isso, no final de cada Ação planejada siga os seguintes passos:

Avaliação da Ação

- Verifique se as atividades da Ação planejada foram realizadas;
- Identifique quais resultados foram gerados dessa Ação para: tribeiros, escola, comunidade e público beneficiado pela Ação;
- Faça a leitura dos pontos positivos e negativos identificados na realização da Ação;
- Descreva os pontos a serem melhorados.

Divulgação:

- Registre com seu celular ou câmera fotográfica o processo de desenvolvimento da Ação (encontros, produção de cartazes, materiais, etc.) e no dia da realização da Ação;
- Descreva suas impressões/sentimentos sobre o que aconteceu durante a realização da Ação;
- É bem legal durante a Ação coletar depoimentos das pessoas beneficiadas e dos próprios tribeiros. Grave esse depoimento em seu celular ou faça uma entrevista em questionário.
- Depois de tudo isso, pode enviar por e-mail para seu educador que ele enviará para a Unidade da Parceiros Voluntários publicar no site e página do Facebook ou envie direto para marcia@parceirosvoluntarios.org.br

Agradecemos sua colaboração para divulgarmos as ações!

Conheça nossos meios de comunicação:

tribos.parceirosvoluntarios.org.br e www.facebook.com/acaotribos

Autorização de Participação na Tecnologia Social Tribos nas Trilhas da Cidadania e Direito de Imagem

ALUNO	Nome:	
	Data de Nascimento:	Série / Ano:
	Telefone:	E-mail:
	Escola:	
	Já participou da Tecnologia Social TRIBOS? Em caso positivo, onde e quando?	
RESPONSÁVEL	Nome:	
	RG Nº:	Nacionalidade:
	Estado Civil:	Profissão:
	Renda familiar per capita:	
	Endereço Residencial: (Logradouro, nº, CEP, Bairro, Cidade e UF)	
		Telefone:
	Endereço Profissional: (Logradouro, nº, CEP, Bairro, Cidade e UF)	
		Telefone:
Relação com o aluno: (Pai, Mãe, Tutor)		

Na qualidade de Responsável pelo(a) aluno acima nomeado(a), autorizo que o(a) mesmo(a) participe da Tecnologia Social Tribos nas Trilhas da Cidadania, uma realização da ONG Parceiros Voluntários e da Escola

, como público a ser apoiado, também autorizo a Parceiros Voluntários a utilizar a imagem (fotos e filmes) de meu (minha) filho (a) nas publicações da ONG Parceiros Voluntários por tempo indeterminado, bem como em todas as peças publicitárias e similares que visam a mobilização pública para a prática do voluntariado em busca do bem comum para a sociedade.

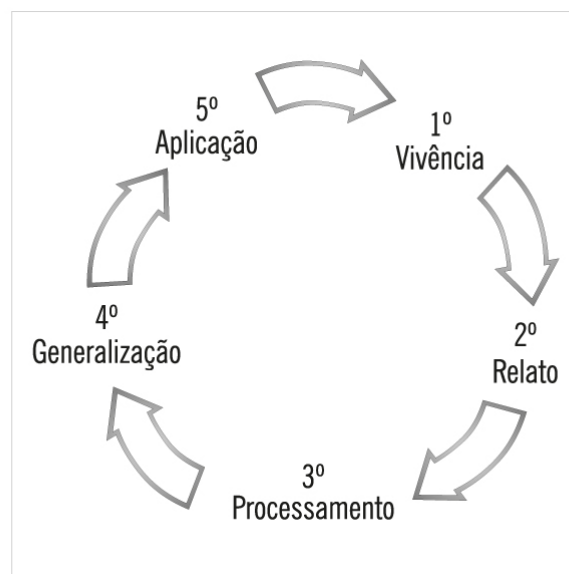
Declaro, também, estar ciente de que o artigo 7º, XXXIII da Constituição Federal, por força da Emenda Constitucional nº 20, o art. 403 da CLT, por ocasião da Lei 10.097 de 19/12/nº 2000 e o ECA - Lei 8.069/90, por força da Constituição, proíbem qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos, motivo pelo qual também estou ciente de que meu filho(a) não realizará nenhum tipo de trabalho, estando, apenas, participando de uma Proposta Educativa que tem como objetivo “proporcionar às crianças, adolescentes e jovens uma oportunidade de atuar no contexto social como agentes mobilizadores e articuladores de soluções para problemas de suas comunidades, por meio do voluntariado, com base em valores humanos e éticos, no exercício da Solidariedade e da Responsabilidade Social Individual (RSI)”. Não há qualquer comprometimento ou vínculo obrigacional com qualquer tipo de resultado, podendo o mesmo, à qualquer tempo, requerer sua saída da Tecnologia Social Tribos.

Ciclo de Aprendizagem Vivencial (CAV)

Quem trabalha com aprendizagem indutiva não dá a solução para os participantes permite que estes respondam por si mesmos.

O uso de vivências com a finalidade de treinamento ou aumento da visão sistêmica só faz sentido se ao final os participantes tiverem efetivamente aprendido o suficiente para alterar seu comportamento e visão do mundo. Como dizia Lao-Tsé, “Saber e não fazer ainda é não saber”.

A aprendizagem vivencial acontece quando o participante se envolve no processo, analisa criticamente, extrai algum tipo de insight e aplica seus resultados na vida prática. Vivemos este processo de aprendizado indutivo o todo momento em nosso dia-a-dia. Quando o facilitador consegue fazer com que os participantes também vivam isto durante a vivência, ele está aplicando o Ciclo de Aprendizagem Vivencial, que possui as seguintes fases:



VIVÊNCIA

É o jogar propriamente dito. É importante lembrar que a aprendizagem indutiva significa aprendizado através da descoberta. Portanto, qualquer que seja a vivência aplicada, ela deve necessariamente trazer algum aprendizado para o participante. Muitas vezes este estágio é o que dá mais trabalho em termos de preparação, material, etc., mas é apenas a base para as fases que se seguem. Se o facilitados parar o processo neste momento estará perdendo a maior riqueza que os jogos oferecem: a possibilidade de expansão da consciência dos participantes.

RELATO

Neste momento as pessoas já vivenciaram o jogo ou atividade e estarão prontas (e na maioria das vezes ansiosas) para compartilhar o que perceberam e como se sentiram durante o processo. A intenção desta fase é tornar disponível para si mesmo e para o grupo a experiência de cada participante. Existem inúmeros métodos para se aplicar nesta fase, e podemos citar alguns:

- Registrar, por escrito como foi à vivência e como se sentiu em cada estágio.
- Partilhar, em duplas, trios, subgrupos ou o grupo inteiro, dependendo das circunstâncias.
- Livre associação de idéias. Se o grupo estiver “inibido”, o facilitador pode começar jogando uma pergunta e deixar que o grupo se expresse.

Neste momento é muito importante que o facilitador perceba até quando deve deixar que os participantes falem. Se algum indivíduo estiver prolixo ou subjetivo demais, faz parte da competência do facilitador equilibrar a necessidade do indivíduo e do grupo, fazendo cortes nos momentos certos. Uma boa técnica para isto é trazer o participante para o presente, fazendo perguntas bem práticas, no aqui e agora sobre como o jogo foi vivenciado.

PROCESSAMENTO

Este é um momento de extrema importância no aprendizado: é onde os participantes vão associar o que viveram com padrões de comportamento no grupo e sistematizar a experiência vivida. Esta “discussão em profundidade” deve estar relacionada ao jogo e abordar temas como facilidade/dificuldade do jogo, problemas de relacionamento/planejamento que aconteceram, lideranças e idéias criativas que surgiram, etc. O processamento deve ser enfatizado se o facilitador pretende que o grupo tenha realmente um aprendizado significativo.

É importante ter certeza de que o processamento foi esgotado e que cada participante percebeu como se sentiu antes de passar para a próxima fase e generalizar a experiência.

GENERALIZAÇÃO

Aqui o facilitador ajuda os participantes a dar um passo da experiência simulada para a realidade da vida. Algumas dicas para fazer isso são:

Sugestões de intervenções:

- Fazer paralelos entre a vida e o que foi vivenciado.
- Perguntar o que cada participante aprendeu e o que está começando a ter um significado diferente, ou não!
- Perguntar como as verdades e valores vivenciados, se aplicam no dia-a-dia. Esta etapa deve ser breve, pois é um momento fácil de perder o foco, principalmente se o grupo for de pessoas que trabalham juntas e, portanto têm problemas comuns.

A generalização corre o risco de virar solução para todos os problemas do grupo. Faz parte das tarefas do facilitador cuidar para que a atenção do grupo fique no objetivo específico do treinamento, não em todos os problemas do “mundo exterior”.

APLICAÇÃO

Este é o momento de planejar novos rumos e conseguir dos participantes comprometimento para as mudanças. É onde os jogadores vão elaborar planos de ação, metas pessoais, etc.

É esta etapa que realmente vai avaliar se o treinamento ou vivência teve ou não o efeito desejado. Os planos podem ou não ser compartilhados com o grupo, dependendo de cada caso.

Para auxiliar na facilitação de grupos quando fazemos uso de vivências, propomos uma reflexão sobre os seguintes itens:

- Se observe – sem longas teorias.
- Você pode usar um bastão que fala (um microfone, por exemplo), declarando que só quem está com o objeto pode falar, para organizar o compartilhar de idéias.
- Agradeça quando as pessoas o elogiarem, mas compartilhe com o grupo, o facilitador é instrumento do processo e não o responsável por ele “”.
- Se alguém ataca o facilitador diretamente, o grupo espera que você responda. “Porém responda sem reagir pessoalmente, focando no processo do grupo e não no ataque, ou em você”.
- Evite citar os participantes como exemplo. Principalmente se for exemplo negativo ou vexatório.
- Se apenas um participante não falou, pergunte, deixando para ele a decisão de falar.
- Se alguém está preso a recordações do passado, pergunte como está agora e traga-o para o presente.
- Sempre que nos depararmos com conflitos o contrato de grupo poderá ser revisitado e recombido.
- Você poderá participar da vivência, porém, lembre-se sempre do “bastão”, ele normalmente está na sua mão.
- O que você não sabe a respeito de perguntas “fale a verdade” com respeito ao grupo;
- Lembre-se nas visitas externas e compromissos o que é muito inadequado, chegar fora do horário.

REFERÊNCIAS

JALOWITZKI, Marise. Manual Comentado de Jogos e Técnicas Vivenciais. 1998, Sulina.

CURSO DE QUALIFICAÇÃO PARA EDUCADORES

PROJETO DE AÇÃO EDUCATIVA JUNTO A CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS

Uma das atividades que integram o Curso é a elaboração de um projeto de mobilização e engajamento de crianças, adolescentes e jovens em experiências de participação social na sua comunidade escolar.

O primeiro esboço do projeto será elaborado e socializado neste segundo encontro. Para tanto, a partir da pesquisa realizada (Quem são os jovens com quem trabalho?), dos textos sugeridos para leitura, das discussões e reflexões coletivas do primeiro encontro, dos princípios de uma proposta educativa apresentada, procure descrever uma possibilidade de ação educativa junto às crianças, adolescente e jovens com os quais você trabalha, considerando:

PRINCÍPIO FUNDAMENTAL:

OBJETIVOS:

AÇÃO PROPOSTA(RESUMO):

ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES(PASSOS POSSÍVEIS):

JOVENS ENVOLVIDOS(NÚMERO, CRITÉRIOS,..):

PERÍODO DE REALIZAÇÃO:

RECURSOS NECESSÁRIOS:

RESULTADOS ESPERADOS:

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, Celso. Manual de Técnicas de Dinâmica de Grupo de Sensibilização e Ludopedagogia, Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 1997.
- Carbonell, Jaume. A Aventura de Inovar: a Mudança na Escola. Porto Alegre, RS. Artmed Editora, 2002.
- Costa, Antonio Carlos Gomes da (org.). Educação e Vida: um Guia para o Adolescente. Belo Horizonte, MG. Modus Faciendi, 2001.
- Curso de Formação de Jovens, Educação e Participação Social – Junho à Novembro 2005 – Vol. I e Vol. II – NIUE – UFRGS.
- Delors, Jacques (org.). Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Lisboa, Portugal. Ed. ASA, 1996.
- Documentos Oficiais: LDB nº 9.394 de 20/12/96, Os Quatro Pilares da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais, Temas Transversais.
- Enricone, Délcia (org.). Ser Professor. Porto Alegre, RS. Edipucrs, 2006.
- Fagundes, Márcia Botelho. Aprendendo Valores Éticos. Belo Horizonte, MG. Autêntica, 2003.
- Freire, Paulo – Pedagogia da Autonomia, Paz e Terra. São Paulo, 1996.
- Guimarães, Pe. Marcelo Rezende (org.). Tribos nas Trilhas da Cidadania: Histórias e Guias para o Voluntariado Juvenil. Porto Alegre, RS. ONG Parceiros Voluntários, 2004.
- Inoue, Ana Amélia (org.). Temas Transversais e Educação em Valores Humanos. São Paulo, SP. Ed. Petrópolis, 1999.
- Instituto da Pastoral da Juventude. Dinamizar é Libertar. Porto Alegre, RS. Evangraf, 2001.
- Kirby, Andy. 150 Jogos de Treinamento. São Paulo, SP. T e D Editora, 1995.
- Martinelli, Marilú. Aulas de Transformação. São Paulo, SP. Ed. Petrópolis, 1996.
- Martinelli, Marilú. Conversando sobre Educação em Valores Humanos. São Paulo, SP. Ed. Petrópolis, 1999.
- Maturana, Humberto. Emoções e Linguagem na Educação e na Política. Belo Horizonte, MG. Ed. UFMG, 1998.
- Maturana, Humberto. Formação Humana e Capacitação. Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.
- _____. Cognição, Ciência e Vida Cotidiana. Belo Horizonte, MG. UFMG, 2001.
- Militão, Albigenor. S.O.S. Dinâmica de Grupo. Rio de Janeiro, RJ. Qualitymark Editora, 1999.
- Morin, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro – Cortez. Brasília, DF. UNESCO, 2000.
- _____. Educar na Era Planetária. São Paulo, SP. Brasília, DF. Cortez, 2003.
- Nieves Alvarez, Maria (org.). Valores e Temas Transversais no Currículo. Porto Alegre, RS. Artmed Editora, 2002.
- Pérez Serrano, Glória. Educação em Valores – 2ª Ed. Porto Alegre, RS. Artmed Editora, 2002.
- Petraglia, Izabel Cristina. Edgar Morin. A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber. Petrópolis, RJ. Vozes, 1995.
- Pesquisa Jovens e Participação Social Solidária. Maio 2005. NIUE.
- Ranciére, Jacques. O Mestre Ignorante. Belo Horizonte, MG. Autêntica, 2005. Revistas Nova Escola. Março, Abril 2007.
- Rios, Terezinha Azevedo. Compreender e Ensinar: por uma Docência da Melhor Qualidade. São Paulo, SP. Cortez, 2005.
- Rios, Terezinha Azevedo. Ética e Competência. São Paulo, SP. Cortez, 2005.
- Sandrini, Marcos. Para Sempre! O Compromisso Ético do Educador. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.
- Villela, Milú. Realizando Juntos, Coletânea de Textos. Instituto Brasil Voluntário. São Paulo, SP. 2001.
- Voluntariado Educativo – Uma Tecnologia Social – Instituto Faça Parte.
- ONG Parceiros Voluntários. Relatórios Anuais. www.parceirosvoluntarios.org.br .

ONG Parceiros Voluntários
Largo Visconde do Cairú, 17, 8º andar, Centro
90030-110 - Porto Alegre, RS
+55 51 2101 9750
www.parceirosvoluntarios.org.br

Realização: **INSTITUIÇÕES
DE ENSINO DO RS**

Patrocínio:



Parceiros  Voluntários 