



Muitos lugares para aprender

Iniciativa:



Realização:



Cenpec
Centro de Estudos e Pesquisas em Educação,
Cultura e Ação Comunitária
Rua Dante Carraro, 68 - 05422-060 - São Paulo – SP
www.cenpec.org.br

Diretora-presidente
Maria Alice Setúbal

Coordenação geral
Maria do Carmo Brant de Carvalho

Coordenação da área Educação e Comunidade
Flávia Aidar

Isa Maria Ferreira da Rosa Guará

Coordenação do projeto
Maria Júlia Azevedo Gouveia

Coordenação de edição
Renata Campos Salles Moraes Abreu

Autoria
Bader Burihan Sawaia
Frei Betto
Lúcia Helena Nilson (She)
Isa Maria Ferreira da Rosa Guará
Maria Cristina Rocha
Mario Sérgio Cortella
Reinaldo Bulgarelli
Rosa Maria Torres
Vera Telles
e Equipe Educação e Comunidade do CENPEC

Comissão editorial
Ivana Boal
Lúcia Helena Nilson (She)
Maria Júlia Azevedo Gouveia

Edição de capítulos
Alexandre Isaac
Beatriz Levischi
Cristina Barbosa
Mara Lafourcade Rayel

Revisão
Sandra Miguel

Edição e revisão final
Bruno Favaretto

Fotos
Ana Francisca Scholz
Beatriz Levischi
Chantal Vitória
Ivana Boal
Lucy Mary Rego Nobre Franco
Maria Júlia Azevedo Gouveia
Marília Carrenho Camillo Coltri

Capa, projeto gráfico e finalização
Caco Bisol

Fotolitos
Input

Impressão
Pannon Gráfica

Tiragem
5.000 exemplares

São Paulo, 2003

Muitos Lugares para Aprender/ Centro de Estudos e Pesquisas
em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC – São Paulo;
CENPEC / Fundação Itaú Social / Unicef , 2003.

ISBN: 85-85786-19-1

1. Aprendizagem 2. Cidadania 3. ONGs I. Título II. CENPEC III.
Isa Guará IV. Vera Telles V. Frei Betto VI. Bader Sawaia VII.
Mario Sérgio Cortella

CDD-305.42

SUMÁRIO

MUITOS LUGARES PARA APRENDER

Apresentação	11
Ações complementares à escola	
Equipe Educação e Comunidade	14
Direitos da infância e juventude: convite de um aprendiz para uma viagem	
Reinaldo Bulgarelli	17
Educação, proteção social e muitos espaços para aprender	
Isa Maria Ferreira da Rosa Guará	31
O público-alvo das ações complementares à escola	
Equipe Educação e Comunidade	46
Fome de felicidade e liberdade	
Bader Burihan Sawaia	53
Direitos sociais: afinal do que se trata?	
Vera Telles	65
A concepção de aprendizagem das ações complementares à escola	
Equipe Educação e Comunidade	74
A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem	
Rosa María Torres	81
Aprendendo na escola e na ONG	
Mário Sérgio Cortella	91
Desafios para o nosso empenho educativo	
Frei Betto	105
Narrativas de aprendizagem	
Maria Cristina Rocha	121
Referências metodológicas das ações complementares à escola	
Equipe Educação e Comunidade	132
A preparação do grupo para encontrar seus saberes	
Lúcia Helena Nilson (She)	139

Uma palavra da Fundação Itaú Social

Desde 1995 vem acontecendo um trabalho em parceria entre três instituições, aliança que poderia causar surpresa há algumas décadas: uma entidade financeira, uma agência internacional e uma organização não-governamental.

4

Hoje em dia, o pacto entre diferentes segmentos da sociedade já não surpreende ninguém; ele se torna quase uma necessidade.

Foi assim que o Banco Itaú se aliou ao Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância, e ao Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária para somar esforços e buscar maior equidade e justiça social em nosso país. Uma das primeiras ações geradas em conjunto foi a edição inicial, em 1995, do Prêmio Itaú-Unicef, que integra o Programa Educação & Participação. Essa iniciativa tem se repetido a cada dois anos, com reconhecidos benefícios para as organizações que trabalham com crianças e jovens provenientes de famílias de baixa renda.

Ao colocar em evidência iniciativas que contribuem para o sucesso escolar, o Prêmio Itaú-Unicef – juntamente com os Encontros Regionais de Educadores – contribuiu para elevar o referencial pedagógico do trabalho com crianças e adolescentes economicamente desfavorecidos e divulgou ações que ocorrem isoladamente em todo o território nacional.

O Programa Educação & Participação não pára aí. O Prêmio gerou subprodutos tanto sob a forma de materiais: *Guia de Ações Complementares à Escola* e a *Coletânea Educação & Participação*, dentre outros; quanto de projetos: Programa

Parcerias (entre fundações empresariais comprometidas com a cidadania corporativa); o Intercâmbio de experiências em educação entre organizações de São Luís (MA) e São Paulo (SP); e o Projeto Gestores de Aprendizagem, ação formativa que se norteia pela aprendizagem dos educandos.

Tudo isso nos permite distinguir três características que legitimam o Programa Educação & Participação: continuidade, consistência e abrangência nacional. Atuar com formadores para melhorar o acesso e a qualidade da educação recebida por milhares de jovens e crianças vulnerabilizados pela situação de pobreza é o grande desafio do Programa. O livro *Muitos Lugares para Aprender* é mais uma demonstração desse empenho.





Fome de felicidade e liberdade

BADER BURIHAN SAWAIA

“A gente não quer só comida,
A gente quer comida, diversão e arte.
A gente não quer só comida,
A gente quer saída para qualquer parte.
A gente não quer só comida,
A gente quer bebida, diversão, balé.
A gente não quer só comida,
A gente quer a vida como a vida quer”

Titãs

Pergunta-se freqüentemente: qual é a real necessidade dos excluídos? Aos pobres basta o alimento? Aos discriminados basta a lei? Às crianças basta o acesso à escola? É evidente que não. Essas são medidas fundamentais, mas não são suficientes. Os excluídos, como todos os homens, têm fome de dignidade. Eles desejam ser reconhecidos como “gente”, como seres humanos. Necessitam de afeto, de atenção, de sentir que realmente são únicos e que, ao mesmo tempo, são iguais aos seus semelhantes, o que lhes é negado nas relações sociais injustas e discriminadoras. Suas necessidades e desejos não se esgotam na luta pela sobrevivência biológica. O impulso natural de conservação da vida exige a expansão de suas possibilidades, que é o fundamento do processo de humanização. A alegria, a felicidade e a liberdade são necessidades tão fundamentais quanto aquelas, classicamente, conhecidas como básicas: alimentação, abrigo e reprodução.

O presente texto parte desta concepção ontológica para discutir o processo de exclusão social por meio do questionamento dos conceitos de inclusão social e de educação inclusiva que circulam na mídia, nas ciências sociais e na pedagogia no Brasil. Adota a afetividade – que a ciência muitas vezes considera um fenômeno incontrollável e obscurecedor da aprendizagem e criticidade – como categoria analítica e ferramenta da ação socioeducativa, para ampliar a análise da dialética inclusão/exclusão. Conhecer a vivência singular da exclusão e das políticas públicas de inclusão, isto é, as emoções e os sentimentos que afetam o corpo e a alma nessas situações sociais –, é contemplar aspectos que escapam às análises econômicas e políticas da exclusão e às avaliações da eficácia dos projetos inclusivos

orientados pela concepção de que sobreviver é conservar a máquina biológica funcionando. Nesta perspectiva, o processo de exclusão/inclusão é considerado na sua dimensão subjetivo-valorativa, ético-estética, além de econômico-política.

A SUPERAÇÃO DO SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO

56

O corpo vivo é mais do que a capacidade de se manter em pé e em movimento, é o corpo/mente com potência de ação para perseverar na autonomia e lutar contra tudo que nega a liberdade e felicidade de cada um e do coletivo. Negar as necessidades básicas do ser humano – potência de liberdade e felicidade, que podem ser traduzidas por reconhecimento, carinho, (com)-paixão, ter em quem confiar –, é negar sua humanidade e gerar um profundo sofrimento que pode ser qualificado de ético-político.

O sofrimento ético-político é gerado por práticas econômicas, políticas e sociais que variam de acordo com as variáveis dominantes (uma ou mais de uma) no processo de exclusão social: raça, gênero, idade e classe. A força do sofrimento pode ser tão intensa que chega ao limite da recusa da vida ou morte em vida. Considere-se como exemplo o “banzo”, doença misteriosa que chegava a matar os escravos negros no Brasil. Ele era causado pela tristeza decorrente da separação de sua pátria e de sua gente, a que os escravos eram violentamente forçados, vítimas da exploração pelo sistema político-econômico então vigente. Mais recentemente, esse mesmo sofrimento é responsável pelo suicídio de jovens índios de tribos brasileiras.

Na base da exclusão está o poder e a desigualdade social que o acompanha. Porém, para a manutenção desta ordem legitimada nas sociedades modernas (neoliberalismo), a desigualdade precisa ser administrada. Ou seja, os excluídos devem, de alguma forma, ser incluídos e sentir-se incluídos. Inclusão e exclusão configuram, assim, duas faces de uma mesma moeda, já que muitas vezes a inclusão não passa de uma estratégia de adaptação à

ordem social excludente. Administrar a desigualdade significa, portanto, incluir perversamente e tratar apenas de seus efeitos superficiais, deixando de lado as causas mais profundas da exclusão, re-produzindo novas formas de sofrimento ético-político. A não compreensão da dialética exclusão/inclusão leva à análise da exclusão, apenas, por meio de índices frios e cálculos complicados, como os que procuram definir se a fronteira entre miséria e pobreza é R\$ 65 ou R\$ 60.

É preciso cuidado para não banalizar o sofrimento do pobre e do excluído gerado pelo bloqueio de sua capacidade de expandir a vida. Eles são vistos como pessoas sem necessidades “elevadas”, presos apenas à sobrevivência biológica, sem direito a “sutilezas emocionais” nem à cultura e ao lazer, considerados supérfluos.

Estudos com pessoas em situação drástica de exclusão demonstram a dimensão ético-política de seus sofrimentos. Moradores de favelas não limitam suas necessidades à moradia; clamam por dignidade como na queixa comum de que: “as pessoas passam por mim e não me vêem”; “quero me sentir gente”. As mães e os adolescentes pobres apontam a escola como fonte de sentimentos negativos: tensão, ressentimento, desqualificação e expulsão. Ao mesmo tempo a definem como uma necessidade fundamental, por ser a única esperança de tirar as crianças das ruas e dessas mudarem de vida. Talvez por isso ela seja a instituição mais apontada como geradora de sofrimento, nas pesquisas.

Estes exemplos, entre muitos outros, questionam os estereótipos correntes dos marginalizados, justificando a qualificação de inferiores, e incapazes de possuir sentimentos refinados, isto é, humanos.

Bader Burihan Sawaia é socióloga, doutora em Psicologia Social, coordenadora do Núcleo de Estudos Psicossociais da Inclusão/Exclusão (NEXIN) da PUC-SP, coordenadora e professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da PUC-SP. É organizadora dos livros *As Artimanhas da Exclusão* (Editora Vozes) e *A Dialética Exclusão/Inclusão – Reflexões Metodológicas* (Editora Cabral), entre outros.

O AFETO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

O sofrimento ético-político, ao apontar as necessidades afetivas e emocionais dos excluídos, revela o lado perverso da inclusão que é o da exclusão integrativa, aquela que inclui para excluir, que acolhe as diferenças para administrá-las, que precisa da tristeza e da impotência para se reproduzir, aquela traduzida exclusivamente por indicadores sócio-econômicos. Na área da educação, por exemplo, a "aprovação automática" diminui o índice de evasão escolar e a educação inclusiva, por sua vez, coloca todas as crianças na escola, alegando a "aceitação das diferenças". Mas, para melhorar a qualidade dessa inclusão, é preciso conhecer o sentido de tais ações, saber como elas afetam as crianças. Daí a importância de se perguntar: a escola colabora com a superação do sofrimento ético-político ou o reproduz às avessas? Ela está potencializando essas crianças para aumentar sua capacidade de agir e de interagir com os outros ou para a heteronomia? Não se pode esquecer que "potencializar" pressupõe o desenvolvimento de valores éticos na forma de sentimentos, desejos e necessidades, tendo em vista a superação do sofrimento ético-político.

Vale citar aqui a declaração de uma jovem de 18 anos, com dificuldade de aprendizagem, que distinguiu o medo que sentia da mãe, do medo que sentia da professora. O primeiro era bom, pois a mãe, apesar de repreender e castigar a filha, acreditava que ela tinha capacidade para estudar. Esse medo gerava ação, incentivava a superação do problema. O segundo era ruim, "pavoroso", já que era reforçado pela humilhação e vergonha provocadas pelo olhar da professora, causando um estado de imobilidade ou reações atabalhoadas. O sofrimento dessa menina revela um caso de inclusão perversa. Ela sentia que o olhar da professora dizia "você está aqui entre nós, mas você é inútil, sua aprovação é uma concessão". Trata-se, portanto, de uma inclusão que provoca tristeza, humilhação e depressão, anulando a potência de ação e reforçando o sofrimento ético-político.

Segundo o filósofo Baruch Spinoza do século XVII, as paixões tristes diminuem nossa capacidade de ação, o que se revela na forma de submissão aos outros ou de revolta; já as alegres aumentam nossa potência de agir, fortalecendo a vontade de estar com os outros, de compartilhar e de se afirmar como pessoa. Daí a sua afirmação de que as emoções constituem a base da ética, da sabedoria e da potência de ação contra a servidão, a tirania, a ignorância e a superstição, combate que é condição da ação coletiva democrática.

Ética é a capacidade do corpo e do pensamento em selecionar, nos encontros, o que permite ultrapassar as condições de existência na direção à liberdade e felicidade, como um aprendizado contínuo.

Esta capacidade depende dos afetos. São eles que a aumentam ou a deprimem, interferindo diretamente na capacidade de agir, ou não, em favor da autonomia. Portanto, negar ou menosprezar o afeto na ação educativa é inibir a potência de ação. É ignorar a função conscientizadora e de potencialização da autonomia que as emoções podem desempenhar na educação. É impulsivados pelos afetos que decidimos se algo é bom e que determinada ação deve ser evitada. Uma idéia, uma ação ou um desejo mudam apenas com uma emoção mais forte. Dessa concepção decorre um princípio pedagógico: não controlar as emoções para educar, mas desbloquear a capacidade de afetar e ser afetado e restabelecer o nexo entre ação e razão, rompido pela exclusão e pela disciplinarização. Como os afetos são gerados nos encontros com o outro, o caminho da recuperação da afetividade não está na força interior e no auto-esforço, e sim na coletividade, nas relações face à face que singularizam as relações sociais dominantes, definindo como cada um é afetado nos encontros com o outro.

A POLÍTICA DA AFETIVIDADE CONTEMPORÂNEA

Ao enfatizar a afetividade como princípio pedagógico e a ética fundada num modo de vida sinalizado pela alegria, é

preciso cuidado para evitar os riscos de se enredar na política da felicidade e do bom-humor “full-time” e da auto-estima. Uma das determinações poderosas das relações geradoras de sofrimento ético-político é a ideológica – uma espécie de “política da afetividade”, constituída de regras que definem o que seriam as emoções “boas” e “ruins” em determinada época, para os diferentes segmentos sociais. Hoje há, por exemplo, o enaltecimento do prefixo “auto”, presente em expressões como auto-estima, auto-ajuda, autocontrole etc. As palavras de ordem são: “você se basta”, “vá buscar força e soluções dentro de você”. Qual seria a mensagem dessa “moda emocional”? É a apologia do isolamento, da solidão e da competitividade, o que traz implícitas a manutenção do individualismo e a alienação: ninguém precisa do outro. Essa política da afetividade gera e reforça o sofrimento ético-político: quem sofre, passa a sentir-se ainda mais culpado por não conseguir reagir, por “não se bastar”.

Atualmente, assiste-se a uma valorização das emoções, da felicidade individual e do prefixo “auto”, o que não pode ser confundido com a afetividade ética. O interesse pelas emoções no espaço público tem finalidade disciplinadora. O poder público, as empresas e a mídia – em suma, o poder dominante – descobriu a força das emoções, aprendeu a administrá-las e faz isso com uma habilidade incrível. As pessoas podem ser automatizadas e adestradas para reproduzir a inclusão perversa, mediante, por exemplo, a ditadura da felicidade: “seja feliz todo o tempo”, “tenha bom humor”. Isto é bem diferente de potencializar o afeto para o crescimento individual e coletivo mediante ações transformadoras. No caso da inclusão perversa, há uma separação entre afeto, razão e afecções do corpo, com predomínio das paixões reativas, tristes ou alegres. Já quando há uma ação transformadora, o afeto é indissociável da reflexão crítica, pois as idéias da alma são as afecções do corpo e não idéias inadequadas, impostas socialmente.

Como exemplo dessas duas formas de lidar com a emoção, pode-se tomar o fato histórico recente da eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Ao criar a campanha baseada no tema “a esperança vence o medo”, o publicitário Duda Mendonça administrou a emoção, visando a votos decorrentes da não-reflexão e da submissão. Mas, ao mesmo tempo, a figura de Lula mobilizou um afeto intelectual, uma emoção alegre potencializadora da autonomia e do pensamento crítico, estimulando na população uma vontade de ação coletiva e o desejo de liberdade e felicidade públicas (e não o depósito de esperança em um único salvador e o afunilamento das emoções em um único campo perceptivo). Trata-se de um caso em que a emoção foi trabalhada de maneiras diferentes a partir de um mesmo fato.

O PODER DO AFETO

E a educação? Qual deve ser a postura dos educadores diante do sofrimento ético-político, produto e força de sustentação da dialética exclusão/inclusão, dos padrões de comportamento que reforçam o individualismo, da política da afetividade e da administração das emoções? Não se pode exigir que o educador e a educadora sejam super-homens ou super-mulheres. Deve-se antes considerar que eles também estão em situação de sofrimento, não apenas por compreenderem os problemas, mas também por sua condição social. Mesmo assim, eles podem fazer muito para desbloquear na criança as disposições afetivas que favoreçam seu processo de desenvolvimento e de emancipação. Pode-se dizer, talvez, que assim como o professor alfabetiza, ele afetiviza. Trabalhar os afetos é agir sobre os poderosos processos que determinam os sujeitos como livres ou servís de qualquer forma de poder, inclusive o criminoso. “Só as pessoas livres são gratas umas às outras e estão ligadas por fortes laços de amizade. As servís ligam-se por recompensa e medo”, afirma Espinosa.

A escola e as ONGs devem procurar transformar a sala de aula ou de atividades em espaço de bons encontros, que favoreçam a potência de aprendizagem e a aquisição de habilidades requeridas pelo desenvolvimento individual e também para expansão desse. A opção pelas relações, intersubjetividade e idéia de coletividade procura evitar que a criança e o jovem tornem-se insensíveis ao próprio sofrimento e ao do outro. É importante que o educador fique atento aos padrões impostos pela política da afetividade (como, por exemplo, a moda da autoajuda), e que os avalie constantemente. Precisamos, antes de tudo, olhar a criança de outro lugar que não o da dominação e sujeição e da competência e incompetência. Questionar a nossa concepção de homem e fazer opções teóricas e pedagógicas que priorizem a felicidade e a liberdade como condição humana, assim como é preciso lembrar que todos têm sutilezas emocionais e sofrimentos, mesmo que não aparentem.

Nas análises da exclusão e nas propostas de inclusão temos de incorporar a questão do sofrimento e da felicidade ao conceito de cidadania para orientar o projeto pedagógico. Isso exige ações básicas, como combater a discriminação sutil no dia-a-dia da escola, pois a criança e o jovem assimilam com facilidade a política da afetividade e são muitas vezes preconceituosos. Um exemplo simples de discriminação é a prática de dar aos outros apelidos pejorativos, fato comum entre as crianças e até mesmo entre os adultos, mas que causa muito sofrimento e afeta a vontade de estudar e de interagir com o grupo. Outro exemplo é a diferença entre o fazer, o falar e o sentir. Costuma-se dizer que a criança enxerga a alma, como afirma a menina que tinha o medo ruim do olhar da professora, o que significa que ela é afetada pelos afetos do outro, pelo subtexto das ações e das palavras.

Quando falamos em liberdade e felicidade em educação, falamos em priorizar, na educação, a imaginação e a criatividade. A arte é um recurso fundamental para se atingir esse objetivo, pois, conforme diz Vygotsky, ela é a "técnica das emoções".

Além de motivar a exposição das emoções, ela favorece a sensibilidade coletiva, a arte não é fechada em si mesma. Ela precisa ser compartilhada. A criação só se completa na recepção. Porém, num projeto pedagógico, a arte, não deve ser um fim em si mesma ou torna-se uma técnica aplicada duas vezes por semana, encaixada, com muito esforço na grade curricular. Há que se ter cuidado para não reduzir a arte à política do pão e circo, ou atribuir-lhe a função de redentora do sofrimento ético-político. A introdução da arte na educação precisa estar coerente com o projeto mais amplo de potencializar a sensibilidade e suas relações com o entendimento, de modo a contribuir para o redimensionamento das emoções, dos sentimentos e das idéias. Assim, propõe-se a transformação da educação em uma experiência estética que contribui para aglutinar os indivíduos nas ações sociais transformadoras. A aprendizagem passa a ser vista como “catarse”, uma experiência afetiva que transforma o pensamento e a sensibilidade, potencializando a capacidade de ultrapassar as próprias condições de existência.

Esta é a finalidade última da educação potencializadora. Para tanto, a ação não pode se reduzir ao espaço da escola. É uma luta contra a desigualdade, nas suas dimensões subjetiva, social e ética, que deve ser travada em parceria com outras instituições e ONGs. Só assim a educação poderá concretizar o alerta de Paulo Freire: “temos de mudar a consciência, potencializar os afetos, mas tudo isso deve ser acompanhado pela possibilidade de mudança. É antiético não fazê-lo”.