



3º Congresso Brasileiro de Pedagogia Espírita

Anais

07 a 9 de novembro de 2008
Uni-Ítalo

Um projeto de inclusão integral
Ensinar tudo a todos

Pedagogia Espírita



Associação Brasileira de Pedagogia Espírita

Av. dos Imigrantes, 1550 - conj. 23

12902-000 - Bragança Paulista - SP

Tel. (11) 4032 8515

E-mail: abpe@pedagogiaespírita.org.br

Site: www.pedagogiaespírita.org.br

Anais do 3º Congresso Brasileiro de Pedagogia Espírita

Organização: Dora Incontri

Revisão: Denizart Fazio

Diagramação: Nildene Mineiro

3º Congresso Brasileiro de Pedagogia Espírita

Um projeto de inclusão integral

Ensinar tudo a todos

7, 8 e 9 de novembro de 2008

Campus da Uni Ítalo - Teatro Paulo Autran

Av. João Dias, 2046 – Santo Amaro – São Paulo

A inclusão que a Pedagogia Espírita propõe, ressignificando o termo, não se refere apenas a um ou outro segmento de educandos – mas abrange a religação das diversas áreas de conhecimento e a intenção de educar todas as pessoas humanas.

É uma proposta ativa de integração de saberes, integração de gerações, integração de segmentos sociais, integração de culturas e etnias, integração de religiosidades.

Nesta meta, é preciso assumir a militância do combate às exclusões praticadas na sociedade global, desde a prática escolar até a ordem econômica mundial – a exclusão do aluno considerado problema, pela expulsão sumária; a exclusão do diferente, pelo preconceito; a exclusão do adepto de outra religião, pelo fanatismo; a exclusão dos marginalizados sociais; a exclusão de povos e continentes inteiros da partilha dos bens da terra!

É preciso também assumir a militância pela inclusão dos conhecimentos, idéias, linhas de investigação e propostas sociais que são silenciadas pela sua exclusão da escola, da universidade, da mídia: a exclusão do espírito e do cultivo da espiritualidade, a exclusão dos sonhos de liberdade e das utopias de um novo mundo...

Comissão Organizadora

Alessandro Cesar Bigheto
Alexandre Pereira Mota
Cláudia de Martino Mota
Dora Incontri
Franklin Santana Santos
Katia Dias del Giorno
Roberto Colombo

Coordenadora Geral

Dora Incontri

Comissão Científica

Alessandro Cesar Bigheto
Dora Incontri
Franklin Santana Santos
Luis Augusto Beraldi Colombo
Mariana Borges de Andrade
Priscila Grigoletto Nacarato

Comissão Oficinas Crianças e Adolescentes

Carolinne Maciel
Cláudia de Martino Mota
Cléo de Martino Mota
Ethel Panitsa Beluzzi
Fabrício Fazio

Arte

Lili Lungarezi
Eneide Armanda de Santis

Secretárias

Ilca Caravazi
Bárbara Moraes
Sabrina Thomaz

Assessoria de Imprensa

Camila Andrade
Fabiana Fares

Palestrantes

Alessandro Cesar Bigheto

Pedagogo, mestre em História da Educação pela Unicamp, autor de livros didáticos e de *Eurípedes Barsanulfo, um educador de vanguarda na Primeira República*.

Alysson Leandro Mascaro

Advogado, doutor e Livre-docente em Filosofia do Direito pela USP, professor da pós-graduação da Universidade Mackenzie. Autor, entre outros, de *Cristianismo Libertador*.

Bohumila Araújo

Graduada e Mestre em Filologia pela Faculdade de Filosofia da Universitas Carolinae de Praga; pós-graduada em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordenadora do núcleo de Avaliação do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (UFBA). Autora, entre outros, de *A Atualidade do Pensamento Pedagógico de Jan A. Comenius*.

Dora Incontri

Jornalista, mestre e doutora em História e Filosofia da Educação pela USP. Pós-doutora em Filosofia da Educação pela USP. Coordenadora da Pós-Graduação em Pedagogia Espírita, pela Unisanta (Universidade Santa Cecília) e pela Unibem (Faculdade Espírita Bezerra de Menezes). Autora, entre

outros, de *Pedagogia Espírita, um projeto brasileiro e suas raízes e A Educação segundo o Espiritismo*.

Franklin Santana Santos

Médico, doutor em Medicina pela USP. Pós-doutor em Psicogeriatria pelo Instituto Karolinska, na Suécia. Orientador da Pós-Graduação da Disciplina de Emergências Clínicas do HC-FMUSP. Autor, entre outros, de *A Arte de Morrer-Visões Plurais*.

José Pacheco

Educador português, especialista em Música e em Leitura e Escrita. Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Foi coordenador por 30 anos da Escola da Ponte, localizada em Vila das Aves, Portugal. Autor, entre outros, de *Caminhos para a Inclusão e Escola da Ponte*.

Julio Peres

Psicólogo clínico e doutor em Neurociências e Comportamento pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Fez pós-doutorado no Center for Spirituality and the Mind na Universidade da Pensilvânia.

Klaus Chaves Alberto

Arquiteto. Mestre e doutor em Arquitetura e Urbanismo pela UFRJ. Docente do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora.

Luis Augusto Beraldi Colombo

Arquiteto e designer. Mestre em Educação, Arte e Cultura pela Universidade Mackenzie. Professor da Facamp. Autor do livro *Comenius, a Educação e o Ciberespaço*.

Marcelo Gomes

Neuropediatra pela UNIFESP. Membro da Academia Brasileira de Neurologia

Ney Lobo

Graduado em Filosofia. Pós-graduado em Educação. Idealizador da Cidade Mirim do Instituto Lins de Vasconcellos, Curitiba, Paraná. Autor, entre outros, de *Filosofia Espírita da Educação e Escola Espírita*.

Przemysław Grzybowski

Pedagogo polonês. Mestre em Ciências Pedagógicas e Doutor em Ciências Humanas pela Faculdade de Educação Intercultural na Universidade de Białystok. Autor, entre outros de *Kardec Educador. Textos Pedagógicos de Hippolyte Léon Denizard Rivail e Attitudes interculturelles des étudiants polonais*.

Regis de Moraes

Graduação em Filosofia e Ciências Sociais. Mestre em Filosofia Social, doutor em Educação, livre docente em Filosofia da Educação. Professor titular aposentado da Unicamp. Autor, entre outros, de *Ecologia da Mente e Educação, mídia e meio-ambiente*.

Palestras

A pedagogia espírita – um projeto de inclusão integral

Dora Incontri

Comenius e o projeto de ensinar tudo a todos totalmente

Bohumila Araújo

A escola espírita e a educação integral e inclusiva

Alessandro Cesar Bigheto

A Ciência do Espírito na Universidade

Júlio Peres

Aprendizado ideal: com a cabeça, as mãos e o coração

Marcelo Gomes

A inclusão de temas tabu na Universidade: Morte e Espiritualidade

Franklin Santana Santos

A pedagogia espírita e o diálogo inter-cultural

Przemysław Grzybowski

As três ecologias e a espiritualidade contemporânea

Regis de Moraes

O Espírito na Arte – a contribuição de Kardec

Klaus Chaves Alberto

A pedagogia da Espiritualidade

Ney Lobo

Vermelho como o céu

José Pacheco

Temas Livres - Apresentações orais

A Pedagogia Espírita e a Construção dos Valores do Educando: Relato de Experiência - CE -

Francisco Jahannes dos Santos Rodrigues, Edson Oliveira de Paula

Santos Rodrigues, Edson Oliveira de Paula

A Pedagogia Espírita e o Uso do Software Livre na Educação-

Joserlene Lima Pinheiro

Experiência de Pedagogia Espírita no Instituto Lar Espírita
André Luiz -MG - *André Maximiano Serpa, Marco Antonio Barroso*

Aplicação Prática da Pedagogia Espírita: Cenário Escolar -
Jurandir Bittencourt Leres, Ana Luiza do Amaral Moraes

A Pedagogia Espírita e a Práxis dos Jovens Palhaços do Grupo
Fantasia - *Aline da Silva Sousa*

Projeto “Nossa Escola Cidadã e Solidária”: “A relação entre
família, escola e conselho tutelar” à luz da Pedagogia Espírita –
Marcos A. Cunha, Giovana Viveiros, Deise Fernandes, Tânia Abreu.

O Desafio de Implantar uma Brinquedoteca em um Centro
Espírita: Relato de experiência - MG - *Edwaldo S.dos Anjos Júnior, Estevão de Andrade, Luciana Marcello, Mariana Borges de Andrade*

A Didática em Construção: Histórias de um Percurso - *Maria Aparecida Guedes Monção*

Grupos de Estudos sobre a Pedagogia Espírita: Desafios e
Perspectivas - *Maria Aparecida Guedes Monção*

A Pedagogia Espírita em sua Aplicação em Reuniões Mediú-
nicas - *Cláudia de Martino Mota e Regina Bonança*

Mocidade Espírita e Inclusão Social - Instituto de Difusão Es-
pírita de Juiz de Fora -*Sandrelena da Silva Monteiro*

A Prática Pedagógica de Jesus com os Jovens: Um Olhar Crí-
tico sobre o Sistema de Mocidades - *Edwaldo S. dos Anjos Júnior*

Projeto Lendo e Construindo (Gelc)- SP – *Ilda Lima, Sandra Lúcia C. Perazzo, Vânia Lima, Maria Helena Bianchi*

Projeto Academia de Crianças - Associação Espírita José Her-
culano Pires - *Natasha Bigheto, Egle Pilon de Oliveira Martins, Alberto Samu, Patricia Malite Imperato*

Prejuízos do Farisaísmo para a Educação e Benefícios da Pe-
dagogia de Jesus - *Valter Borges de Oliveira, Edwaldo Sérgio*

dos Anjos Júnior

Relação do Homem-animal: Uma Visão Espírita - *Régis Siqueira de Castro Teixeira, Aline da Silva Sousa, Joserlene Lima Pinheiro*

O Relacionamento Interpessoal na Facilitação da Aprendizagem – *Wilians Ferraz de Araújo*

Limites: Liberdade & Opressão - *Ivanir Pineda Sanches*

Palestras

Pedagogia Espírita, um projeto de inclusão integral

Dora Incontri

A Pedagogia Espírita, como se sabe, se insere numa tradição de pensadores e educadores, todos militantes de propostas progressistas e libertadoras, que pretendem colocar a humanidade numa rota de transformação radical, individual e coletiva. É uma proposta que se dirige a todos os seres humanos, sem separatividades, preconceitos ou exclusões.

Nesse sentido, revive em primeiro lugar, o chamado de fraternidade universal que Jesus pronunciou dois mil anos atrás. Ele incluiu, em seu círculo de amor, todos os que eram discriminados e relegados à marginalidade e, ao mesmo tempo, usou de crítica enérgica contra os que se fechavam em preceitos rígidos e hipócritas, considerando-se puros e exploravam o próximo com seu poder. Estabeleceu o princípio de igualdade essencial entre os homens, num tempo em que os povos mais civilizados, como Grécia e Roma, consideravam essencialmente inferiores os que chamavam de bárbaros, os que eram escravos e em que mulheres e crianças eram mera propriedade do poder masculino. Naquele tempo, mesmo o povo que descobriu um Deus só, não O via como Pai de toda a humanidade, mas apenas como Senhor dos exércitos, que fizera exclusiva aliança com os judeus.

Os princípios de fraternidade e igualdade inaugurados por Jesus deixaram profundas marcas na civilização e, ainda hoje, quando falamos em palavras como inclusão, diversidade, pluralismo, mais não estamos fazendo do que laicizar princípios profundamente arraigados na filosofia do Cristo, embora seus seguidores, na maioria das vezes, tenham traído tais ensinamentos.

Em todos os cantos do mundo, no Ocidente e no Oriente, antes mesmo de Jesus, surgiram grandes Espíritos que abriram caminhos de libertação pessoal e social. A Pedagogia Espírita, dentro da vi-

são universalista que tinha Kardec, embora se insira numa tradição cristã, porque o Espiritismo nasceu no caldo cultural do Ocidente, não desconhece ou menospreza a contribuição de Espíritos como Buda, Confúcio, Lao-Tsé. Com seu exemplo e com seus ensinamentos, também criticaram estruturas de poder injusto, indicaram caminhos de realização moral e de mudança social – como Buda, o príncipe que rompeu com os sistemas de castas da Índia e tornou-se mendigo (numa atitude semelhante ao que faria Francisco de Assis, muitos séculos depois, na trilha de Jesus), como Confúcio que saiu pela China a educar o povo, ensinando a virtude, combatendo a corrupção dos costumes e preconizando uma sociedade melhor organizada.

As duas facetas dos grandes Espíritos sempre aparecem unidas, indissociáveis: o projeto de crescimento interior não é alienação do mundo, nem escapismo místico, mas é ao mesmo tempo militância que ilumina e transforma o próprio mundo. O entrar em si, como propunha Sócrates – outra grande alma da nossa tradição ocidental – é ao mesmo tempo o sair de si, do egoísmo, da indiferença, do imobilismo. Porque ao se ver como essência divina, o ser humano enxerga em todos os seus semelhantes a mesma essência, e nessa essência reside a verdade, a justiça, o belo e o bom (como queria Platão). Ao entrar em si, o ser humano sai fortalecido para lutar o bom combate, como diria Paulo, daquele amor “que não folga com a injustiça, mas folga com a verdade”. (I Cor.13, 6)

No século XX, Gandhi, um herdeiro das duas tradições – oriental e ocidental – pois inspirou-se em seus atos no Baghavat Gita e no Sermão da Montanha, mostrou de maneira atual e nova como essa busca da verdade interior pode dar ao ser humano a força de enfrentar um império, libertar um povo e morrer pela paz. Gandhi, depois seguido de perto por Martin Luther King, outro grande Espírito do século XX, apresentou um exemplo impecável de como espiritualidade e militância social, conquista de si e luta pacífica pela melhoria do planeta são projetos indissociáveis.

“Transformar o mundo, pela transformação os homem, transformar o homem pela transformação do mundo – eis a dialética do Reino” – assim resumia Herculano Pires essa interação. (PIRES, 1967:133)

Os grandes educadores

Nesse mesmo roteiro, estão os grandes Espíritos educadores, que especificamente aplicaram com as crianças, esse projeto de resgate da divindade humana, com a meta de transformar o planeta. Podemos citar vários deles, como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Korzcak, – todos profundamente engajados em valorizar a infância, incluindo-a como portadora de direitos, como sujeitos autônomos de sua própria construção e, ao mesmo tempo, preocupados em criticar as estruturas sociais que permitem a desigualdade, o abuso, a exploração – e a exclusão, das próprias crianças, enquanto seres humanos inteiros.

Comenius, por exemplo, em pleno século XVII, proclamou um projeto de educação universal, inter-religiosa, integral, para a paz e união dos povos. Foi ele que, inspirado nos preceitos do Cristo, mas apartado do dogmatismo das igrejas, elaborou um projeto pansófico e pampédico, no sentido de que era preciso “ensinar tudo a todos, totalmente”, porque a justiça e a felicidade só poderiam ser alcançadas pelo desenvolvimento pleno do ser humano em suas potencialidades eternas. As palavras, que põe em sua obra-prima *Pampaedia*, são as mais inclusivas possíveis, revelando uma até hoje inédita abrangência de projeto educacional (tanto do ponto de vista de atingir todos os seres humanos, como o de atingir o ser humano por inteiro, como ainda por abarcar todas as áreas de conhecimento e atuação no mundo):

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

Nosso segundo desejo é que todo homem seja educado integralmente, formado corretamente, não num objeto particular ou em alguns objetos ou mesmo em muitos, mas em tudo o que aperfeiçoa a espécie humana; para que ele seja capaz de saber a verdade e não seja iludido pelo que é falso; para amar o bem e não ser seduzido pelo mal; para fazer o que deve ser feito e não permitir o que deve ser evitado; para falar sabiamente

mente sobre tudo, com qualquer um, quando necessário e não ser estúpido em nenhum assunto e finalmente para lidar com as coisas, com os homens e com Deus, em todos os sentidos, racionalmente e não precipitadamente e assim nunca se afastando da meta da felicidade.

E educado em todos os aspectos: não para pompa e exibição, mas para a verdade; quer dizer, para tornar os homens o mais possível a imagem de Deus, na qual foram criados: verdadeiramente racionais e sábios, verdadeiramente ativos e espirituais, verdadeiramente morais e honrados, verdadeiramente pios e santos e assim verdadeiramente felizes e abençoados tanto aqui, quanto na eternidade.

Em suma, para iluminar todos os homens com a verdadeira sabedoria, para ordenarem suas vidas com verdadeiros governos e para uni-los a Deus com verdadeira religião, de modo que ninguém se equivoque em sua missão neste mundo.” (COMENIUS, 1965:17)

Rousseau, por sua vez, escreveu, entre suas obras capitais, *Emílio, ou da Educação* e *Contrato Social* – complementares num certo sentido – pois o Emílio educado tal como ele propõe saberia melhor viver numa sociedade igualitária e justa como a do Contrato e, vice-versa, essa sociedade só poderia ser constituída por homens e mulheres educados como o Emílio. No *Emílio* propõe uma revolução pedagógica, baseada no reconhecimento da especificidade da criança e da necessidade de liberdade para o desenvolvimento harmônico de suas potencialidades e no *Contrato Social*, está embutida uma forte crítica à sociedade corrompida e injusta de sua época e de todas as épocas.

Seu discípulo Pestalozzi, mestre de Kardec, também foi militante social engajado na inclusão e integração de crianças socialmente desfavorecidas e crianças bem nascidas, analisando em diversas obras críticas a sociedade de seu tempo e propondo o caminho da educação popular como resgate justo de populações inteiras excluídas da possibilidade de realização moral, social, intelectual e pessoal. Ao mesmo tempo, como Comenius, também tratava por inteiro do ser humano, resumindo isso na educação do coração, da cabeça e das mãos. Em suas obras *Leonardo e Gertrudes* e *Legislação e Infanticídio* (considerado o primeiro livro de sociologia da juventude da história), há uma leitura muito atual das causas intrincadas, sociais, políticas, psicológicas, que levam à criminalidade, à marginalidade

e ao fracasso do ser humano, enquanto ser de possibilidades cognitivas, afetivas e espirituais.

Maria Montessori e Janusz Korzszak, ambos médicos e ambos com farta influência pestalozziana – por isso, suas pedagogias podem se dizer muito próximas da pedagogia espírita, tendo os mesmos antecedentes históricos – foram outros dois exemplos de conexão intrínseca entre militância pela educação e militância social – considerando que a criança tem sido na história o ser mais destituído de direitos, mais sem voz e mais excluído da posse de sua própria autonomia (mesmo na esfera em que lhe seria plenamente possível decidir por si mesma, participar democraticamente e assumir suas responsabilidades). Ambos inspiraram a Declaração dos Direitos da Criança – tendo Korzszak escrito um livro a respeito, publicado no Brasil, em co-autoria com Dalmo Dallari, *O Direito da Criança ao Respeito*. A idéia, tanto de Montessori como de Korzszak é de que não haverá justiça e aperfeiçoamento possível da civilização, enquanto não se fizer algo pela educação das crianças – não no sentido de moldá-las dentro de uma cartilha ideológica (como pretenderam fazer os sistemas políticos totalitários à direita e à esquerda), mas no sentido de que elas sejam desde já co-partícipes de sua educação, crescendo de maneira livre, crítica, plena e engajada. Por isso, Montessori modificou o próprio espaço pedagógico, permitindo à criança manipular seu meio e atuar sobre o ambiente e Korzszak (como faria também Padre Flanagan nos Estados Unidos e A. Neill em Summerhill, Inglaterra) criou a República das Crianças, onde seus alunos geriam as decisões da comunidade em pé de igualdade com os adultos.

No Brasil, a pedagogia de Paulo Freire, que se insere nesta mesma tradição, com nuances socialistas, ao propor uma pedagogia do diálogo, respeitando o lugar de partida do educando, dentro de seu contexto e favorecendo-lhe o espírito crítico e a apropriação do conhecimento, também faz obra inclusiva.

A vanguarda espírita

Desde os seus primórdios, com as personalidades de Kardec e Léon Denis na França, o espiritismo teve um caráter progressista, de intensa militância pela educação popular, pela inclusão de todos num projeto de educação universal. Basta lembrar que em sua obra

de pedagogo na França por mais de 30 anos, Kardec não só lutou pela educação pública de qualidade, como manteve em sua própria casa cursos gratuitos para centenas de alunos (adultos) de astronomia, química, matemática e gramática. Léon Denis, por sua vez, além de estar lado das causas operárias, cooperativistas, como oriundo aliás dessa classe, participou ativamente de empreitadas de educação popular em sua época, como as bibliotecas e palestras públicas e itinerantes, que a Liga de Ensino praticava na França.

No Brasil, a Pedagogia Espírita nasce em sua prática mais avançada com Eurípedes Barsanulfo, que fundou uma escola em todos os sentidos inclusiva – gratuita, que trabalhava os alunos em todas as suas capacidades, que tinha alunos e docentes negros, numa época de predomínio de idéias eugenistas, que mantinha meninos e meninas na mesma sala de aula – coisa que nem os mais progressistas como Ruy Barbosa advogavam plenamente – e, sobretudo, trabalhava o lado espiritual dos alunos, sem lhes ferir a liberdade de consciência.

Anália Franco fez o mesmo nesse sentido inclusivo, coisa que lhe valeu as críticas dos não-espíritas (por incluir a dimensão espiritual) e dos espíritas (por fazê-lo de forma inter-religiosa e não-sectária).

José Herculano Pires, que pela primeira vez, formulou teoricamente aspectos fundamentais da Pedagogia Espírita, era homem profundamente engajado nas lutas sociais de seu tempo, tendo definido essa pedagogia como libertadora, democrática e não impositiva.

Os princípios da inclusão

As diretrizes da Pedagogia Espírita, dentro de toda essa tradição citada e assumida, devem portanto contemplar a inclusão de maneira plena, abrangente e única, dentro das seguintes condições:

- Engajando-se na mudança estrutural da sociedade injusta em que vivemos, praticando com os alunos a integração das classes sociais (e não praticando o assistencialismo paternalista que coloca o socialmente desfavorecido em posição de dependência e subalternidade);
- Propondo o resgate da espiritualidade como dimensão necessária da vida e, portanto, da educação, mas sem proselitismo e doutrinação, antes na prática do ensino inter-religioso;
- Atuando de forma interdisciplinar, para integrar os conhecimen-

tos numa pansofia, como queria Comenius e, com isso, fazendo da aprendizagem algo muito mais significativo e estimulante;

- Adotando os critérios de cientificidade e racionalidade que Kardec propõe para a análise e adoção de um caminho espiritual, justamente para que ele não se torne alienação e misticismo, favorecendo a dominação e o escapismo.

Bibliografia

COMENIUS, Johann Amos. *Pampaedia*. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1965.

INCONTRI, Dora. *Pedagogia Espírita, um projeto brasileiro e suas raízes*. Bragança Paulista, Editora Comenius, 2006.

INCONTRI, Dora. *Vivências na Escola*. Bragança Paulista, Editora Comenius, 2005.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Sämtliche Werke und Briefe*. Kritische Ausgabe. Zúrique, Orell Füssli, 1927-1980. Obras, Vol. I a XXVIII. Cartas, Vol. I a XIII.

PIRES, J. Herculano, *O Reino*. São Paulo, Edicel, 1967.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Ensaio Pedagógico*. Bragança Paulista, Editora Comenius, 2004

Comenius e o projeto de ensinar a todos tudo totalmente

Bohumila Araujo

Resumo: A autora deseja mostrar neste texto a atualidade do pensamento pedagógico de J. A. Comenius, pedagogo e filósofo tcheco do século XVII. Presente na literatura especializada e citado frequentemente como referência em várias pesquisas e projetos, sobretudo quando se trata da didática e do método sincrítico, comparado aqui à visão holística, este autor exhibe fascinante vigor com a sua concepção democrática de ensinar “a todos tudo totalmente” (omnes omnia omnino). Este trabalho aponta para a necessidade de aumentar a acessibilidade aos textos comenianos pouco conhecidos, sobretudo na área de espiritualidade, tão claramente presente no ideário comeniano. Neste contexto é recomendado o estudo mais aprofundado da obra comeniana na qual afloram as raízes das novas tendências na educação para o terceiro milênio.

Palavras-chave: Ideário pedagógico comeniano; método sincrítico; transdisciplinaridade e espiritualidade.

Introdução

A humanidade vive hoje em dia uma grave crise decorrente da fragmentação do conhecimento. A ciência, alegando a sua “neutralidade”, afastou-se da ética, na medida em que deixou de se posicionar em relação a outros ramos do conhecimento, tais como a religião, a espiritualidade, a mística, a arte e a filosofia. Sob influência do paradigma newtoniano-cartesiano que levou a uma visão mecanicista do mundo, o conhecimento se fragmentou em disciplinas cada vez mais numerosas e mais especializadas. A amplitude das disparidades, a complexidade e a imbricação dos problemas que ameaçam o nosso universo geraram a necessidade de enfrentar esta crise. Cada vez mais se impõe a idéia de que a educação constitui um dos mais poderosos instrumentos para formar os atores do futuro, trazendo novos

paradigmas, entre os quais se destacam a globalização, a transdisciplinaridade, a espiritualidade e a visão holística. Estas novas tendências apontam com clareza para o estado da paz, para a necessidade da defesa do meio ambiente e para a integração ética e espiritual em todos os seres humanos, em todas as áreas de conhecimento e profissões, permeando todo o processo de ensino-aprendizagem.

A comunidade científica fica assustada com a percepção de que o imenso avanço técnico, realizado ao longo de apenas cem anos, não conseguiu eliminar a fome, a violência, o racismo, a ignorância – ao contrário, talvez tenha servido para aumentar a desigualdade entre os homens. A complexidade da sociedade assim evolui mais rapidamente que a ciência que tenta entendê-la, criando uma espécie de crescente brecha epistemológica. As tensões entre a teoria e a realidade sinalizam a procura de uma nova forma pela qual a realidade se deveria apresentar à inteligência para que possa abarcar uma totalidade a fim de se chegar ao saber que tenha um significado completo, despontando a necessidade do homem se compreender a si mesmo na relação com suas atividades e como parte orgânica de todo o universo.

Entre os autores contemporâneos que procuram conciliar a ciência e a consciência, acompanhando as novas tendências, é possível citar o pioneiro do termo “holismo”, o estadista e filósofo sul-africano Jan Christiaan Smuts, autor do livro *Holismo e Evolução* (*Holism and Evolution*), Anísio Teixeira, um dos mais destacados educadores brasileiros do século XX, autor de inúmeros textos e livros (*Educação não é privilégio*, *Educação e Universidade*, *Ensino Superior no Brasil – Análise e interpretação de sua evolução até 1969*), Pierre Weil (carismático reitor da Universidade Holística Internacional de Brasília-UNIPAZ, autor de *Sementes para uma Nova Era*, *The Art of Living in Peace*, *Transdisciplinaridade*, *A mudança de sentido e o sentido da mudança*), Paolo Rossi (*A Ciência e a Filosofia dos Modernos*), Erich Fromm (*Ter ou Ser*), Roberto Crema (*Introdução à Visão Holística*) e Fritjof Capra (*O Tão da Física e O Ponto de Mutação*). Cito neste contexto também a Profa. Dora Incontri, cujas obras e cuja pesquisa seguem os eixos temáticos de espiritualidade e educação (*Pedagogia Espírita*, *DEUS e deus*).

Entre os pensadores clássicos sobressai, neste contexto, o nome do filósofo e pedagogo tcheco Jan Amos Komenský (28/03/1592-15

/11/1670), mais conhecido pelo nome latinizado Comenius. O Mestre das Nações, como costuma ser chamado, nasceu e viveu sua infância na Morávia (hoje em dia parte integrante da República Tcheca), no período conturbado pela lutas religiosas da Reforma e Contra-Reforma e pela tempestuosa Guerra dos Trinta Anos (1618-1648) que atingiu praticamente todos os países da Europa, dilacerando política e religiosamente os velhos feudos. Comenius surge assim na Europa Central no momento em que se registra a evolução quantitativa da instrução, exigida e facilitada pela invenção da arte de imprensa e pelo surgimento da nova força político-econômica – a burguesia, cujo código de ações e representações encontra a ressonância no protestantismo que simboliza a contestação das velhas estruturas.

Em 1628, em consequência do decreto imperial que instituía como a única religião admissível na Boêmia e Morávia a religião católica romana, Comenius se vê obrigado a deixar a sua terra natal e parte, juntamente com mais de trinta mil protestantes para o exílio. Percorreu vários países da Europa, tendo atuado, sobretudo, na Polônia, Hungria, Inglaterra, Suécia e Holanda. Considerado como “Profeta da Moderna Pedagogia”, a sua influência se faz sentir em reformas escolares de vários países. A sua obra está marcada pela pansofia e panharmonia, educação para a paz e método sincrítico que pode ser comparado, na sua preocupação de superar análise e síntese, com a visão holística.

Comenius e o seu método sincrítico

O método sincrítico e o subseqüente paralelismo foram usados por Comenius pela primeira vez em sua Didática Tcheca, escrita em 1630. A partir desta data, a sincrise aparece em todas as suas obras didáticas e pansóficas, sendo desenvolvida sobretudo em Didática magna e Novíssima lingvarum methodus (O método mais novo das línguas). Tendo despertado na época grande atenção, mereceu muitos elogios, provocou também algumas críticas, como foi o caso de René Descartes, que defendia o método analítico. Nos séculos XVIII e XIX, o método sincrítico caiu em esquecimento e só passou a ser objeto de interesse por parte dos comeniólogos no século XX, notadamente depois da descoberta do manuscrito Consulta Geral sobre a Reforma das Coisas Humanas (De rerum humanarum emendatione

consultatio catholica), encontrado no arquivo do orfanato de Halle, Alemanha, em 1934.

Para Comenius, o método ideal, o método pleno, é a união da análise, síntese e síncri-se. O termo síncri-se (do grego *sygkrisis*) pode ser encontrado já em Aristóteles, porém, com conteúdo diferente da concepção comeniana. Enquanto em Aristóteles se encontra o termo síncri-se no sentido da reunião, às vezes caótica, dos dados sobre um tema, para Comenius a síncri-se é a reunião dos dados a fim de comparação das partes com partes, totalidades com totalidades, partes com totalidades, para se obter as devidas relações e correspondências. Por sua vez, Platão usa o termo no sentido de uma combinação ou união como oposto a diacrisis, i.e. separação, desunião.

O método sincrítico de Comenius se baseia na teoria de que o universo é construído em camadas paralelas cujos princípios mais significativos correspondem um ao outro. Estas camadas possuem relações recíprocas, cada uma representando a expressão adequada da outra. As causas são as mesmas, porém, diferem na forma da sua existência. As idéias fundamentais das coisas (da realidade), podem ser desvendadas na natureza, pois é nela que se pode encontrar o reflexo das idéias na forma mais clara e mais compreensível.

De acordo com Comenius, no processo ensino-aprendizagem deve se levar sempre em consideração a totalidade, já que a natureza é um todo unitário regido por leis universais. A intenção de método sincrítico comeniano é pôr em harmonia o pensamento, a fala e a ação e, baseado na conformidade entre o signo (palavra) e a coisa (realidade), introduzir a harmonia universal entre os diversos níveis da realidade, desde o microcosmo até o macrocosmo.

Depois de conhecer a coisa analítica e sinteticamente, na opinião de Comenius, o aluno deve reunir partes e totalidades para uma adequada comparação (as partes com as partes, os todos com os todos e as partes com os todos), destacando-se o momento dinâmico da ativação dos discípulos, estímulo para manipular, assimilar e gerar conhecimento, transformando o saber em saber fazer. A visão holística é assim o encontro do novo com o velho, do convencional e não-convencional, confluência de tudo que a mente humana costumava e ainda costuma separar.

A síncri-se e a educação para a panharmonia, para a paz, i.e. a educação emocional, representam elementos básicos do código comeniano de ações e representações. Além das obras didáticas já citadas,

estão presentes também em Escola pansófica, Ventilabrum sapientiae (Ventilabro da sabedoria) e, sobretudo, em seus escritos filosóficos, como Via lucis (Caminho da luz) ou monumental Consulta Geral (De rerum humanarum emendatione consultatio catholica).

Num salto qualitativo de apreensão da realidade, a sincrise – igualmente como a visão holística – mostra o rumo em direção ao novo homem, um homem em equilíbrio, em harmonia com as suas capacidades desenvolvidas de compreensão e de poder e com a sua contrapartida de ordem temperamental afetiva e moral – homo concursus do qual fala o educador francês Edgar Faure.

Há uma semelhança surpreendente nas concepções de Comenius e do psicólogo alemão Karl Jaspers, pois ambos sublinham que existe uma polaridade onde a totalidade é vista pelos elementos e vice-versa, formando um círculo que determina a reciprocidade da parte e da totalidade.

Hoje em dia há um número considerável de estudiosos da holística que procuram estas interligações. Por exemplo, Roberto Crema, psicólogo e antropólogo brasileiro, formula o termo “corpo caloso”, o qual, para ele, representa um espesso feixe de nervos que agregam milhões de fibras nervosas. Este feixe, na sua opinião, interliga os dois centros cerebrais – o esquerdo e o direito – exercendo a transcendente função de interconexão hemisférica.

Ao traçar um rápido paralelo entre a concepção comeniana/holística em contraste à educação tradicional, nota-se que a educação tradicional desenvolve sobretudo um lado do cérebro (o esquerdo), preocupa-se somente com o ensino do raciocínio e memória, é dual, fragmentária, trazendo visão parcial e conhecimento vulnerável, resultando em egoísmo, consumismo e agressividade; enquanto a educação comeniana/holística desenvolve ambos os lados do cérebro, preocupa-se com a educação emocional, é única, integrativa, trazendo visão da totalidade e conhecimento sólido, resulta em preocupação com a utilidade comunitária, trazendo a paz interna e externa. (Vale a pena lembrar que Anísio Teixeira em Educação e o Mundo Moderno diz que o tradicional dualismo produz progresso das técnicas chamadas materiais e a estagnação dos costumes sociais, morais e políticos.)

A atualidade do pensamento pedagógico comeniano

Observa-se em Comenius claramente o princípio da transdisciplinaridade já que o Mestre das Nações (como era freqüentemente chamado) realça sempre a importância de construir pontes entre várias áreas de conhecimento, considerar todas as coisas em conjunto e em suas relações – *sumantur omnia simul*: eruditio, politia, religio.

Deve ficar claro que Comenius nunca usou a palavra “transdisciplinaridade” propriamente dita, parece que o primeiro a usar o termo “transdisciplinar” foi Jean Piaget ao falar sobre a interdisciplinaridade no Congresso da OCDE em 1970, em Nice, França, ao afirmar que no estágio das relações interdisciplinares, é possível esperar o aparecimento de um estágio superior que seria “transdisciplinar”, que não se contentaria em atingir as interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total sem fronteiras estáveis entre as disciplinas.

A transdisciplinaridade utilizada sob qualquer que seja denominação, significa um avanço qualitativo, representa uma convocação para o ato de reflexão dos cientistas, técnicos juntamente com os artistas, os filósofos, os religiosos, os poetas e os místicos.

A concepção da transdisciplinaridade, decorrente do método crítico, leva Comenius a dar grande importância para a colaboração dos cientistas, filósofos, pedagogos, ultrapassando os limites das cidades e as fronteiras das nações. Na Consulta Geral e em Caminho da Luz, Comenius cunha a idéia de Conselhos e Tribunais internacionais, entre eles o *Colegium Lucis* (Colégio da Luz) para os assuntos relacionados com a ciência, com a língua universal e com as escolas; *Dicasterium Pacis* (Tribunal da Paz), para os assuntos jurídicos e políticos; e *Consistorium Oecumenicum* (Concílio Ecumênico) para os assuntos ligados com a religião.

Neste contexto convém mencionar que Comenius considerava útil e proveitoso visitar países estrangeiros com a finalidade de conhecer de perto diversos sistemas educacionais, bem como pensadores e filósofos das mais variadas origens. A existência dos elementos ligados a comparações entre temas educativos e pensamentos pedagógicos pode ser constatada no capítulo 12 da *Pampaedia* (Educação Universal), uma das partes da Consulta Geral, onde trata do tema *apodemia* (*αποδημια*), i.e. viagens, que devem ser empreendidas

para consolidar a sabedoria, comparar as práticas educacionais, aproveitando as boas experiências com o espírito predisposto a aprender e a ensinar. Hoje em dia, a internacionalização das relações, não só econômicas, mas também sociais e culturais, estabelece na prática o que o mercantilismo iniciou na época de Comenius, e que ele anteviu com extrema propriedade na sua obra.

Em *Didática magna* e *Ventilabro da sabedoria*, Comenius sublinha a necessidade de despertar no aluno a vontade de aprender para que o ensino possa ser feito de um modo rápido, agradável e sólido (compendioso, jucunde, solide). Neste processo de ensino-aprendizagem, o mestre das nações destaca o papel da imagem que tem, na opinião dele, o poder de transmitir uma grande quantidade de informações em questões de segundos. O alfabeto vivo que faz parte da sua famosa obra *Orbis sensualium pictus* mostra o por que Comenius é chamado com frequência de precursor do método áudio-visual.

Os desenhos da primeira edição de *Orbis Pictus*, feitos provavelmente pelo próprio autor (que era excelente desenhista e costumava ilustrar ele mesmo as suas obras), são dinâmicos e tentam captar o movimento ou as propriedades que possam despertar na criança o maior interesse no sentido de querer complementar o desenho com a fantasia infantil. Não foi sem motivo que este livro continuou a carreira de sucesso até o século dezenove. O grande poeta, filósofo e naturalista alemão, Johann Wolfgang Goethe, nas suas memórias, destaca *Orbis pictus* como o único livro de valor adequado à capacidade e às necessidades de crianças da época.

Ainda no início do século XIX, Alexander von Humboldt, contado por pessoas do Governo venezuelano que pretendiam edificar o sistema de educação primária e secundária e que procuravam livros e manuais para esta finalidade, recomenda, exatamente, *Orbis Pictus*. Assim, em 1840, esta famosa obra comeniana é editada em espanhol, em Caracas, traduzida por José Vargas (segundo presidente da República Venezuelana) e P.P. Diaz, sendo, ao que parece, o primeiro trabalho de Comenius publicado no solo latino-americano.

A importância que Comenius dá à imagem no processo ensino-aprendizagem é avaliada e comentada, entre outros, também por Roberto Rossellini, um dos maiores nomes da moderna cinematografia mundial. Rossellini lembra a concepção comeniana do aproveitamento da imagem para tornar o ensino mais atrativo e, conseqüen-

temente, fácil, rápido e sólido, criticando o desvio do instrumento técnico moderno quase que exclusivamente para distração.

O cérebro do aluno, devidamente motivado e interessado, pode, com um mínimo de esforço e praticamente sem gastar energia, aprender o que lhe interessa. Diz Rossellini que “o conhecimento é como a água. Com sede, podemos beber uma jarra inteira. Do contrário, é um suplício”.

Rossellini (1992:26-27) declara textualmente: “Um homem provocou em mim um arrebatamento extraordinário. É Comenius, humanista tcheco e defensor da Reforma, que foi o primeiro a se expressar de maneira verdadeiramente pedagógica. Sonhava com o que chamava de pansofia, isto é, a ciência de todas as ciências, para poder ensiná-la a todos.” Comenius achava que em pedagogia é necessário utilizar grandes quantidades de palavras que cada um entende da maneira que quer. Ao falar do elefante, dando todos os detalhes possíveis, cada aluno pode imaginar algo diferente. Ao mostrar o elefante verdadeiro ou sua imagem, os alunos podem rapidamente saber o que significa o termo elefante.

Na opinião de Rossellini é incrível ver passar quatro séculos, ter à disposição técnicas extraordinárias para condensar, através da imagem tudo o que foi pensado, refutado, demonstrado, desde que o homem existe e que pode ser facilmente assimilado por todos e, no entanto, perceber que esta imagem, em vez de ser aproveitada para educar e difundir conhecimento, é usada para espetáculos que não trazem nenhum benefício à formação do ser humano.

Neste aspecto, Rossellini tem o apoio total do autor brasileiro Beraldi Colombo que no seu livro “Comenius, a Educação e o Ciberespaço” diz que os computadores invadiram qualquer espaço da Terra, tudo está dentro dos computadores, nossas referências, nossos modelos, nossas vidas estão conectadas em rede, o pesadelo do Big Brother de George Orwell aconteceu e ninguém se assustou, ninguém percebeu sua ação, ele foi transformado num circo pós-moderno auto-satírico, auto-referente de um programa de TV.

Comenius no Brasil

Entre os autores brasileiros que procuraram o referencial teórico nas obras do Mestre das Nações, vale a pena lembrar a opinião do

grande estadista baiano Rui Barbosa (1849-1923), quando, no seu Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário, de 1882, ao falar da importância do método indutivo lembra o ideário comeniano em que a “compreensão do vocábulo há de resultar da compreensão da coisa”. Afirma que Comenius é um dos mais extraordinários vultos em toda a história da Pedagogia, poderoso espírito que promulgava a educação popular nos princípios da grande renovação baconiana, i.e. a condenação do escolasticismo e a volta à natureza.

Quanto às referências explícitas à obra de Comenius, é possível mencionar, nos últimos anos, entre tantas outras, a Politecnia, Escola Unitária e Trabalho, de Lucília Machado, onde a autora analisa o que significa, como surgiu e que implicações tem a idéia da escola única, declarando que “Comenius parece ter sido a primeira pessoa a afirmar a necessidade de unificação do ensino”.

Em Repensando a Didática, Olga Damis comenta a contribuição comeniana para formar bases de uma pedagogia que prioriza a arte de ensinar, mostrando a relevância de se compreender a relação entre o conteúdo técnico da didática e a prática social, ao considerar a força da educação no sentido de transformar ou conservar uma determinada realidade.

O largamente difundido livro *A Educação Contra a Educação*, de Moacir Gadotti, polemiza em torno do conceito da educação permanente e cita Comenius como representante da pedagogia utópica: “O mito da educação não pára de alimentar as utopias na esperança de vencer a finitude e a dialética da existência humana. Sob novas formas, o mito reaparece, toda vez que uma sociedade não encontra soluções para os problemas do presente. Verifica-se então que o projeto de Comenius, talvez utópico no século XVII, se torna realizável hoje em dia graças à tecnologia da educação”.

Enquanto para Gadotti a educação permanente é somente um lugar de promessa e um discurso ideológico que pode servir de instrumento para a despolitização das massas, o Relatório de E. Faure identifica-se com a visão comeniana do assunto e vê a educação permanente como idéia central das políticas educacionais para o futuro.

É interessante observar que nas suas primeiras obras didáticas, Comenius expressa a opinião de que há educabilidade plenamente viável somente na infância e na juventude, achando que os educadores devem projetar suas ações para as crianças e “não perder tempo”

com os adultos. Porém, gradualmente, Comenius alarga os seus horizontes e evolui para uma concepção cada vez mais abrangente de uma escola que é todo o universo e toda a vida, do ventre materno até a morte, percebendo no homem a capacidade de encarnar sempre, de uma nova maneira, os valores, qualquer que seja a etapa da sua existência.

Extremamente instigante é o artigo da educadora brasileira Vanilda Paiva, publicado na Revista da Faculdade de Educação, da UFF, sob o título “Johann Amos Comenius (1592-1670): Primórdios da Pedagogia Política e da Democratização do Ensino”. Fundamentando-se no pensamento do pesquisador alemão Klaus Schaller, um dos maiores conhecedores da obra comeniana, Paiva mostra que a didática de J.A. Comenius deve ser vista como parte do seu ideário multiforme social, político, religioso e filosófico reformista, ostentando como idéias principais a democratização do ensino e a proposta de uma pedagogia política. Vanilda Paiva, autora da Educação Popular e Educação de Adultos, comenta no artigo supra citado o aumento do interesse pela obra de Comenius e afirma que, num país como o Brasil, ele é atual na medida em que a universalização do ensino (mesmo do elementar), das oportunidades escolares, ainda é um objetivo a ser alcançado. Na opinião dela, Comenius é atual também no que concerne ao ensino como obrigação e tarefa do Estado e no que toca ao apelo à renovação dos métodos pedagógicos.

Recentemente se registra no Brasil o surgimento dos pesquisadores que tentam decodificar o inter-relacionamento do riquíssimo ideário do grande pensador morávio no contexto das novas tendências na educação para o terceiro milênio. Quero citar, neste contexto, pelo menos alguns nomes.

Na região Sudeste, convém lembrar, em primeiro lugar, Dora Incontri, jornalista e pedagoga paulista, que desenvolve a sua pesquisa sobretudo na área de espiritualidade e educação, filosofia para crianças, interdisciplinaridade, ensino inter-religioso e ética. No seu livro “Pedagogia Espírita”, a Profa. Dora Incontri ressalta que “a espiritualidade cristã de Comenius fundamenta sua visão de homem e de mundo, de tal forma que a origem divina é garantia de uma possibilidade real de realização da perfectibilidade humana, e ao mesmo tempo de uma organização justa no mundo”.

Precisam ser mencionados também três outros autores paulis-

tas que pesquisam os temas comenianos: Sergio Carlos Covello, membro-fundador da Sociedade Educacional J.A. Comenius, em São Paulo, idealizador das Semanas Comenianas e autor de vários trabalhos sobre Comenius. O último livro de Sérgio Covello, Comenius: A Construção da Pedagogia, é bem elaborada biografia. O livro é enriquecido por citações e fotografias que complementam, com adequação, o texto que se torna importante fonte referencial em português para os interessados no assunto. Edson Pereira Lopes, coordenador do Centro Especializado de Pesquisa e Extensão e do Trabalho de Graduação Interdisciplinar da Escola Superior de Teologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie é autor do “Conceito de teologia e pedagogia na Didática magna de Comenius” e do livro “A inter-relação da teologia com a pedagogia no pensamento de Comenius”. O terceiro pesquisador que merece a atenção quando se fala de novos ângulos adotados nos mais diversos estudos comenianos, é Luis Augusto Beraldi Colombo, arquiteto e designer que entrou no campo da Educação pela porta do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Mackenzie. O autor aqui corajosamente introduz Comenius ao século XXI, onde o velho mestre se vê inserido no ciberespaço aberto para educar. Como designer, Beraldi Colombo aprecia a importância que o pai da pedagogia moderna atribui à imagem, destacando, ao mesmo tempo, o seu humanismo e a aplicabilidade das idéias comenianas nas atuais propostas educacionais e metodológicas.

No Nordeste ficam registrados três nomes ligados com os estudos comeniológicos: Wojciech Kulesza, polonês, radicado em João Pessoa, professor da UFPB, Bohumila Araújo, de origem tcheca, trabalha na Universidade Federal da Bahia no Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público e Eládio Barbosa, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor Eládio procura em Comenius as raízes da educação emocional e os elementos do taoísmo, enquanto a autora deste trabalho, atua na UFBA na área de avaliação e educação a distância, desenvolvendo, ao mesmo tempo, estudos sobre o método sincrítico, sobre o uso da imagem no processo ensino-aprendizagem e sobre o ensino para a paz e panharmonia, tão marcantes na obra comeniana. Sob a orientação do Professor Emérito, Dr. Edivaldo Boaventura, elaborou a dissertação “A atualidade do pensamento pedagógico de Comenius”, aprovada summa

cum laude e posteriormente publicada pela EDUFBA com pequenas modificações. Dr. Edivaldo Boaventura, ele próprio destacado educador e pesquisador, sempre tem ressaltado o corte renascentista de Comenius, refletido exatamente no humanismo e na construção de pontes entre várias áreas de conhecimento.

Os trabalhos de Wojciech Kulesza enfatizam o uso do pensamento sincrítico como a principal ferramenta comeniana para a teoria e prática da educação. Em “Comenius: Persistência da Utopia em Educação”, o dinâmico comeniólogo da UFPB, comentando a aplicação do método comeniano no ensino de ciências, mostra como a visão de Comenius, referente à formação científica, está diretamente relacionada com sua concepção de ciências: “A idéia é proceder do simples para o mais complicado, do fácil para mais difícil, tal como Comenius pensava o ensino do latim a partir da língua materna, a alfabetização científica deve partir das primeiras percepções das coisas, estendendo-se a formação científica à medida que as coisas se tornam mais complexas. Kulesza investiga o conceito comeniano de ciência no contexto dos acontecimentos e discussões que marcaram o nascimento das chamadas ciências modernas, no novo processo de geração da produção do conhecimento afirmando que o movimento em direção ao conhecimento parte do mundo platônico das idéias, chega na realidade sensível, e daí, através de uma metafísica aristotélica, eleva-se através da atividade do sujeito até a onisciência divina. A filosofia natural, ou como se diz hoje, as ciências naturais, constituem, portanto, a base sobre a qual se erige o conhecimento, que por sua vez, se constitui na realização plena do homem. Em nenhum momento se estabelece uma ruptura entre teoria e prática, entre ciência e vida, assentando na relação entre as duas a base da *formatio hominis*. A ciência, segundo Comenius, só encontra sentido próprio em seu caráter educativo, e a formação do homem só se completa através da realização prática de suas possibilidades individuais, sociais e cósmicas.

No Sul desenvolve as suas pesquisas João Luiz Gasparin, professor paranaense da Universidade Estadual de Maringá. A tese de doutorado de João Luiz Gasparin, intitulada *Comênio ou da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos Totalmente*, gira em torno da gênese histórica da didática, ressaltando a importância do resgate dos clássicos em educação que como Comenius assinalam a forma específica de

como se apropriaram das questões humanas vitais e de como encaminham e traduziram essas preocupações no campo educacional, o que pode ser de grande valia para encaminhar os temas que nos inquietam hodiernamente.

Conclusão

A preocupação de Comenius em formar o homem (*ars artium hominem formare*), concebendo as escolas como oficinas de onde sairiam homens com virtudes, bons, belos, morais e úteis à sociedade, representa a base para as suas idéias sobre o entendimento universal entre todas as nações do mundo, sobre a paz e a harmonia, unindo o homem à natureza numa surpreendente visão cosmográfica. A máxima comeniana *Omnes, omnia, omnino* (a todos tudo totalmente) e o leitmotiv que permeia toda a sua obra *Omnia sponte fluant absit violentia rebus* (que tudo flua espontaneamente, que violência esteja ausente das coisas) sintetizam claramente os conceitos didáticos comenianos, transmitindo, ao mesmo tempo, toda a sua metodologia educacional e a preocupação com a democratização do ensino.

Percebe-se que Comenius formulou questões e pensamentos que vão além do seu contexto, no tempo e no espaço. As suas idéias não lhe pertencem mais: elas estão aí presentes no que a chamada escola tradicional tem de melhor e no que os sistemas educacionais consideram seus axiomas básicos. Por isso o estudo do seu ideário é válido não somente como parte da história da educação, mas como uma fonte viva de inspiração para novas propostas e pesquisas, notadamente nas áreas de Didática, Ética e Método de Ensino de Línguas, ressuscitando a importância e a força dos valores humanísticos da harmonia, tolerância e respeito pelo Outro.

Tendo em vista a escassez das obras de J. A. Comenius nas bibliotecas brasileiras, recomenda-se aumentar a acessibilidade aos textos comenianos nas bibliotecas universitárias por meio das aquisições ou intercâmbio com o exterior, e, para a comunidade dos leitores brasileiros potencialmente interessados, novas edições em português, notadamente dos textos selecionados ou reedições das traduções já existentes e raramente disponíveis. Em 1994 foi criado, por iniciativa do Prof. Edivaldo Boaventura, um Círculo de Estudos Comenianos, cujo objetivo era divulgar a obra deste pensador. Na época foram

organizadas algumas palestras, apresentações nos eventos nacionais e internacionais e uma exposição na Biblioteca Central da UFBA. Hoje em dia há intenção de revitalizar o Círculo e preparar uma edição bilíngüe de alguns dos textos mais expressivos deste autor

REFERÊNCIAS:

ARAUJO, Bohumila. *A atualidade do pensamento pedagógico de J.A.Comenius*. Salvador, BA: EDUFBA, 1996.

BARBOSA, Rui. *Obras Completas*. Vol. 10, tomo 2. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.

COLOMBO, Luis Augusto Beraldi. *Comenius, a Educação e o Ciberespaço*. Bragança Paulista, SP, Editora Comenius, 2006.

COMÊNIO, João Amos. *Didática Magna*. Tradução de Nair Fortes Abu-Merhy. Rio de Janeiro: Organização Simões, Edições Mosaico, 1954.

COMÊNIO, João Amos. *Pampaedia*. Introdução, tradução e notas por Joaquim Ferreira Gomes. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1971.

COMENIUS, Johann Amos. *Opera Omnia*. Vol. 15, tomo 1: (Didactica Magna. Schola infantiae. Schola vernaculae. Janua linguarum. Januae linguarum vestibulum. De astruendo Januae templo. Didactica dissertatio.) Praga: Academia, 1986.

_____. _____. Vol 15, tomo 2: (Pansophiae praeludium. Conatuum pansophicorum dilucidatio. Prefatio ODO II. Novíssima linguarum methodus). Praga: Academia, 1989.

_____. _____. Vol. 17 (Orbis sensualium pictus). Praga: Academia, 1970.

_____. De rerum humanarum emendatione consultatio catholica, Vol. I-III, Praga: Svoboda, 1992.

CREMA, Roberto. *Introdução à Visão Holística*. São Paulo: Summus, 1989.

FAURE, Edgar (Org.). *Aprender a ser (Apprendre à être)*. Trabalho coletivo da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação da UNESCO. Lisboa: Livraria Bertrand, 1977.

GASPARIN, João Luiz. *Comênio ou da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos Totalmente*. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

GOETHE, Johann Wolfgang. *Poesia e Verdade. Memórias*. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1971.

INCONTRI, Dora. *Pedagogia Espírita, um projeto brasileiro e suas raízes*. Bragança Paulista, SP, Editora Comenius, 2006.

JANKO, J. e JANKOVÁ, M. Logico-Methodologic and Naturalist Sources of the Syncritical Method. In: *Symposium Comenianum* 1986. Praga: Academia, 1989.

JASPERS, Karl. *Psicopatologia geral*. Vol. I e II. Rio de Janeiro: Atheneu, 1987.

KULESZA, Wojciech Andrzej. *Comenius: a persistência da utopia em educação*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

KYRÁSEK, Jirí. *Synkritická metoda v díle J. A. Komenského*. Praga: Nakl. Čsl. Akademie Ved, 1964.

LOPES, Edson Pereira. *A inter-relação da teologia com a pedagogia no pensamento de Comenius*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006.

PIAGET, Jean. *Colloque sur l'interdisciplinarité*. Congresso da OCDE, Nice, França, 1970.

ROSSELINI, Roberto. *Fragmentos de uma Autobiografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

SMUTS, Jan Christian. *Holism and Evolution*. New York: The Viking Press, 1961.

Entre a inclusão e a exclusão na escola ocidental: a proposta da escola espírita

Alessandro Cesar Bigheto

Introdução

Este artigo pretende tratar da questão da inclusão, num sentido mais amplo e histórico, procurando mostrar que a educação ocidental é atravessada por uma profunda ambigüidade: por um lado deixar-se conduzir pela a idéia de uma escola inclusiva, mas por outro lado ser marcada por constantes concepções e ações de exclusão. Pretende-se incluir os seres humanos, os diferentes setores sociais, os diferentes povos, a cultura, a razão, a religiosidade, fazendo viver de maneira completa a inclusão, e ao mesmo tempo, tende a excluir de modo severo os indivíduos, o diferente, os saberes, as classes sociais, contribuindo para perpetuar exclusões de toda espécie.

Desse modo, pretendo colocar como critério interpretativo do processo de educação no Ocidente, os conceitos de inclusão e exclusão, a partir de três pontos fundamentais dessa dicotomia: 1) a inclusão social, étnica e do diferente; 2) a inclusão e interação dos conhecimentos; 3) a inclusão da espiritualidade.

A partir do recorte histórico, assim divido esse artigo em 4 itens fundamentais: 1) iniciaremos o nosso percurso pelos gregos, que criaram o primeiro modelo de instituição escolar ocidental; 2) em seguida falaremos da educação no cristianismo e no tempo medieval; 3) na seqüência enfocaremos a educação moderna; 4) para em seguida passarmos ao modelo contemporânea de educação, finalizando com a educação e o modelo de espírita e procurando demonstrar que a educação espírita poderia ser um modelo por excelência de uma educação inclusiva.

É claro o que proponho nessa palestra não é analisar a relação entre educação e o processo histórico e social da inclusão e da exclusão de forma profunda, mas apenas conhecer os contornos gerais dessa estrutura dualista. Esse texto procurará fazer breves apontamentos e ter um caráter introdutório para continuarmos esse debate no decorrer do congresso.

A educação e a sociedade

É certo que os processos escolares estão ligados ao desenvolvimento social, cultural, produtivo e político de um povo. Para se compreender profundamente as contradições da escola não se pode perder de vista as contradições presentes no seio das sociedades, a escola não é uma instituição isolada, sendo necessariamente concebida em função do real existente e de sua dialética. Portanto a escola está intimamente relacionada com o seu contexto histórico e social, sendo quase impossível separá-la dele. Sem dúvida que a educação antiga, medieval, moderna ou contemporânea é reflexo das contradições sociais, das relações entre dominadores e dominados presentes em cada uma destas sociedades. Assim como as tensões apresentadas no seio da educação ao longo de sua história estavam relacionadas e sofreram os estímulos da realidade histórica e social em que estavam inseridas.

Entre a inclusão e a exclusão na história da educação ocidental

Da Grécia é que nos chegaram os testemunhos mais antigos e talvez os mais ricos sobre os aspectos da inclusão e da exclusão presentes na educação antiga. Devemos chamar a atenção para o fato de ser na Grécia que pela primeira vez a instituição escolar se estrutura como até hoje a conhecemos. A educação grega está profundamente marcada pela divisão de classes da sociedade grega, pela concepção grega de considerar a mulher e o não grego como inferiores e ao mesmo tempo uma tendência democrática e inclusiva existentes na cultura grega.

Tal contradição aparece em diferentes sociedades antigas, mas é na sociedade grega que esse conflito se torna mais evidente, por dois motivos principais: 1) os gregos colocam a escola nesse espaço limitado e técnico como um dos centros de transmissão de sua cultura e seus saberes; 2) essa escola é marcada profundamente por esse dualismo abordado nesse trabalho. A escola grega foi, em sentido amplo, muito mais inclusiva do que escolas de outras culturas (por uma série de razões), procurou incluir saberes diversos (literatura, religião,

matemáticas, ciências, artes, educação física etc.), a racionalidade, as diferentes classes sociais (nobres, classes médias). No entanto, encontramos nessa escola um processo de negação do acesso das classes inferiores à escola, à arte e à cultura escolar, às letras, à racionalidade. A escola grega em geral, também excluía o outro, não-grego e, na maioria das vezes, a mulher. O modelo de escola criado na Grécia nos serviu de modelo ao Ocidente. Dessa forma, a escola ocidental, da valorização dos saberes, da racionalidade, da cultura ampla, da integração das classes, nasceu no Ocidente, com contradições em suas bases. A construção da identidade escolar ocidental é atravessada por tensões profundas ainda não resolvidas.

Nesse processo, vemos que, para as classes governantes (aristocracia e classe média) um tipo de escola, que visava preparar para o poder e para isso precisava preparar para o pensar, para o falar e para o fazer e para as classes subalternas, nenhuma escola inicialmente, mas somente treinamento para o trabalho. As classes subalternas ficavam excluídas do processo de formação educacional clássica dos gregos. Para elas nem arte, nem ciência, nem filosofia, conhecimentos que compunham a formação dos jovens de outras classes sociais. Em geral, as mulheres e o não-grego também não participavam do mesmo processo de educação. Vemos através da literatura grega, uma nítida consciência de que a toda sociedade era formada por dominadores e dominados e que cada um desses grupos deveria ter um tipo de educação. Para o primeiro grupo, uma educação mais integral e inclusiva, já o segundo grupo uma educação com conotações mais utilitárias e práticas ou excluídos dos processos educacionais.

Desde os poetas Homero e Hesíodo, passando por Sócrates, Platão e Aristóteles, pelas escolas institucionais gregas e chegando às escolas do período helenístico vemos entre os gregos um agudo conflito entre a inclusão e a exclusão. De modo muito intenso vemos essa dicotomia entre a educação integral para os homens das classes dirigentes, excluindo o povo, a mulher e o diferente e a exaltação de um modelo educacional que incluía o ensinar tudo a todos. Esse conflito dará origem a uma tensão entre duas paidéias: uma inclusiva e a outra excludente. Seria interessante invocar dois exemplos, que no meu entender, são expoentes desse processo na Grécia antiga para demonstrar a tese que defendo:

O primeiro é o do filósofo e educador que pode ser colocado como

figura paradigmática para abordarmos a questão da inclusão no âmbito educacional. Para Sócrates, a alma é onde habita a razão e os valores morais e o ser humano tem por dever se auto-conhecer, voltando-se para sua alma. O filósofo convida o seu interlocutor a examinar a si mesmo, a tomar consciência e posse daquilo que possui de mais essencial dentro de si. Portanto o objetivo da filosofia de Sócrates é eminentemente educacional. Pode-se dizer que Sócrates propunha também uma educação inclusiva em dois eixos preponderantes: 1) Sócrates filosofava e educava homens e mulheres, ricos, pobres e escravos, jovens e velhos. Ninguém ficava excluído do processo educacional socrático. 2) a proposta filosófico educativa de Sócrates também incluía auto-conhecimento, saberes ligados à filosofia, à ética, à religiosidade, à política a fim de se buscar verdade e a virtude. Ele acreditava na capacidade da razão em levar o ser humano a tal empreendimento.

O segundo exemplo que pode ser levantado como expoente desse conflito é o de Platão, discípulo de Sócrates. O pensamento de Platão, ao lado do de Aristóteles, é considerado como uma grande síntese do pensamento grego. Desse modo, a dialética inclusão e exclusão aparece com toda a força nele. Na República, considerada a obra-prima de Platão, o filósofo traça uma proposta elitista e excludente de educação. A harmonia e o bom funcionamento social seriam atingidos por uma educação adequada a cada classe social e cada classe social tendo o seu conteúdo adequado a ser apreendido. Os homens da primeira classe, na sociedade de Platão, não necessitariam de nenhuma educação especial ou diferenciada, tudo o que eles precisariam saber aprenderiam na prática e no cotidiano da vida. A classe dos guardas deveria ser educada com o intuito de ter coragem, fortaleza e força física. A ginástica e a cultura musical constariam no currículo de estudos do guardião. Com a ginástica, o corpo do guardião seria robustecido e com a música se moldaria a alma. A melhor educação ficaria reservada à classe dos filósofos-governantes. Para se chegar a ser um governante, deveria se percorrer um longo caminho, podendo durar até cinquenta anos de preparações. Preparar os homens para essa função exigiria um processo rígido de seleção. Para se selecionar um governante, as observações deveriam ser feitas desde a infância, com o intuito de se verificar quais as pessoas que possuiriam o mais alto grau de qualidades morais, de vontade de sa-

ber, de preocupação com o bem comum. O indivíduo precisaria dar mostras de sua incorruptibilidade e de um grande autodomínio. Para essa classe estava reservado o estudo intelectual da filosofia, da matemática, da dialética e de outras ciências importantes. Era necessário também conhecimento prático de administração da coisa pública e realizar tarefas preparatórias na condução do Estado. A educação do filósofo deveria conduzi-lo a contemplar o Bem e a Verdade, que constituiriam a base de qualquer bom governo.

Muitos outros casos gregos poderiam ser citados como exemplo do que estamos discutindo aqui. Mas nos dois casos citados, é possível observar que a educação grega é marcada de forma profunda por essa tensão.

O Cristianismo também é marcado por essa dicotomia. Se observarmos o cristianismo pelo mesmo prisma, veremos que ele causou uma profunda revolução cultural no mundo antigo, nas mentalidades dos povos, nas instituições sociais e sobretudo no modelo educacional. A figura de Jesus apresentou uma grande força educativa, sendo inclusive chamado por Orígenes, um dos grandes pensadores cristãos, de Pedagogo da humanidade. O conceito cristão de homem e de sociedade foi divergente do modelo antigo em vários aspectos, mas principalmente por trazer a idéia de homem e de sociedade mais igualitária, fraterna, justa, amorosa. Esse conceito cristão também vem modelar o setor educacional. A educação baseada no modelo do Cristo educador, era uma educação inclusiva, sobretudo abolindo qualquer desprezo pelo o outro. O cristianismo inclui a figura da mulher, da criança, do excluído, do pobre, do escravo. Nos primeiros anos de cristianismo temos um modelo de educação e de escola caracterizada por 2 pontos: 1) a educação e a escola deve inspirar-se na figura de Cristo e ter como eixo valores ético-educacionais de igualdade e fraternidade; 2) a escola deve formar o cristão e incorporar na educação os elementos da cultura clássica, principalmente literatura, filosofia e retórica.

No entanto, com o advento do cristianismo, do ponto de vista educativo, centralizou-se toda a educação, numa instituição que promoveu uma educação predominantemente religiosa, com a subordinação dos saberes filosóficos, científicos e literários ao conhecimento teológico. Houve um aspecto de centralidade do aspecto teológico na formação da mentalidade européia. Durante séculos a principal

promotora da educação no ocidente foi a Igreja Católica. Sem nos esquecermos de que a Igreja reprimiu outras formas de espiritualidade na educação e também promoveu um processo de exclusão da figura da mulher e de uma educação dualista: uma educação de subordinação para o povo e outra educação de dominação para as elites.

Deve-se lembrar que a Igreja Católica perpetuou esse modelo dualista e excludente de educação no Ocidente e empreendeu esforços no sentido de reprimir de forma violenta aqueles que inspirados na figura de Cristo procuraram romper com um modelo por ela imposto. Podemos citar os casos historicamente relevantes: o de Orígenes e o de São Francisco de Assis. O primeiro foi deixado de lado pela Igreja por pretender incorporar o ensino da filosofia e da ciência na formação do cristão; o segundo teve esvaziada sua mensagem de inclusão do pobre e da mulher de forma igualitária nos processos educacionais. Historicamente, a repressão às vertentes cristãs que pretendiam regatar um modelo de educação cristã inclusiva se estendeu ao longo do período medieval.

É apenas no século XVI que esse modelo é quebrado, na Modernidade, principalmente com as propostas educacionais forjadas no contexto da Reforma religiosa, que já com Lutero pretendeu criar uma escola para todos, dando um novo impulso à educação inclusiva. No entanto, é sobretudo, com a obra de Comenius, no século XVII, que surge um modelo inclusivo de educação que romperia com as exclusões característicos do período medieval. A proposta comeniana se tornaria paradigmática. O educador tcheco elabora uma idéia de educação universal, para todos, homens mulheres, ricos e pobres, de todas as nações, nutrida por um forte ideal de incorporar todos os saberes nesse projeto de educação. Uma leitura atenta das obras de Comenius percebe-se que na opinião do educador deveria se incluir todos os saberes, filosóficos, religiosos, científicos políticos na formação humana. Formar o homem para todos os aspectos da existência e desenvolve-lo em toda a sua potencialidade. Uma nova escola seria projetada dentro desse modelo universal. A universalidade da educação de Comenius é afirmada contra um modelo de educação restritivo e dualista da Idade Média. Pestalozzi em seu projeto de educação desenvolveu o mesmo ideal.

A ruptura da Modernidade com um modelo de educação excludente e ultrapassado, na visão dos modernos, apresentou-se como um

avanço no sentido inclusivo. É certo que a educação dos seres humanos, a partir do período Moderno, segue novos itinerários a partir da necessidade de formar para uma sociedade modificada, orienta-se por novos valores e estabelece novos modelos. A reflexão sobre os processos de exclusão da sociedade antiga ganha terreno e surgem modelos mais amplos e inclusivos. Especialmente no que se refere ao rompimento com o modelo religioso e teológico de formação em busca de saberes mais ligados à razão. Opera-se, assim, desde Comenius, a tentativa de uma virada na inclusão de saberes e de trazer todas as classes para serem educadas muito distantes dos modelos medievais destinados a formar o católico.

É preciso lembrar que a partir do século XVIII aparece a proposta de uma educação e de uma escola laica, destituída de qualquer tipo de religiosidade. Os pensadores iluministas em sua maioria pensam uma escola livre, com a incorporação dos conteúdos políticos, filosóficos e científicos, voltada para a maioria das pessoas. Para isso a escola deveria sair das mãos da Igreja e passar às mãos do Estado. Passam a defender uma escola laica, pois separada do poder espiritual e ligada ao poder temporal. Essa laicidade na educação era o pressuposto fundamental dos iluministas. A cultura moderna teria também um caráter laico. Surge a proposta de uma escola que procuraria incluir os saberes e as pessoas, mas deixaria fora da educação e da escola, qualquer tipo de religiosidade, que seria algo ultrapassado e deveria ser ministrado pelos cultos de cada religião. O banimento do ensino religioso originou-se por um lado dos diversos questionamentos à proposta de ensino medieval, mas além disso, foi também resultado do processo cientificista que nasceu no século XVIII e atravessou as doutrinas do século XIX. Praticamente todas as teorias desse período avaliaram a religiosidade humana como algo ilusório e alienante para o ser humano. A sociedade progressista seria aquela baseada nos postulados da ciência atea e materialista. Assim, a doutrina científica materialista e atea se apossa da cultura, dos saberes e da educação. Outro ponto importante de se dizer é que, embora o impulso da educação e da escola moderna tenha sido no sentido de incluir todos os seres humanos no processo educacional, permaneceu no seio da modernidade, uma educação dualista que continuou mantendo uma escola dualista: de um lado uma escola para a elite e do outro lado uma escola para o povo.

Vemos assim, que as grandes propostas modernas de inclusão não impediram que a educação moderna fosse atravessada por profundas ambigüidades: uma forte tendência inclusiva, pretendendo incorporar ao seio da educação os conhecimentos e os seres humanos excluídos da educação e ao mesmo tempo continuando sistemas excludentes da dimensão religiosa do ser humano e dualistas do ponto de vista social.

Essa dicotomia está presente na escola até os dias atuais.

A escola espírita

A escola espírita deve ser a escola capaz de lançar um novo paradigma, um novo modelo de educação, exatamente pela proposta inclusiva calcada nos postulados espíritas. Como herdeiro de uma tradição que buscou a inclusão, desde Comenius a Pestalozzi, e passando pelos iluministas, Kardec integra a espiritualidade com a ciência e a razão e postula um projeto universalista de educação do espírito. Quando a Pedagogia Espírita se inaugura no Brasil, com o Colégio Allan Kardec de Eurípedes em Minas e com as escolas fundadas em todo o Estado de São Paulo por Anália Franco – ela se apresenta de início como uma escola democrática, embora inserida num contexto de elitismo, racismo e positivismo. Em pleno início da República, quando a sociedade brasileira reivindicava a imigração européia para branqueamento da raça; quando as escolas para o povo escasseavam em quantidade e eram deficitárias em qualidade; quando as mulheres ainda tinham pouco espaço na escola e quase nenhum na profissionalização; quando a forte influência do positivismo no Brasil começava a realçar na escola um cientificismo materialista e uma divisão rígida das disciplinas – Eurípedes e Anália tiveram o mérito de incluírem negros, como alunos e docentes, tratarem igualmente meninos e meninas – fazendo uma educação mista e, no caso de Anália, profissionalizando a mulher – e semearem fartamente a educação gratuita que pudesse atingir os que não tinham acesso à escola. Mais do que isso porém – e essa é uma das grandes contribuições da escola espírita, quando entendida em seus reais postulados – incluíram a educação espiritual do indivíduo de maneira não sectária, não doutrinante. Tanto um como outro realizaram experiências inspiradoras. Mas só podemos pensar hoje uma escola espírita que, a

partir mesmo da visão reencarnacionista (mas sem impor a idéia da reencarnação a ninguém), procure incluir a todos, respeitando as singularidades, tratando do conhecimento interdisciplinarmente e abrangendo a dimensão espiritual do ser, sem nenhuma imposição sectária. Essa é a nossa proposta, essa é a nossa busca.

Espiritualidade nas Universidades Brasileiras

Julio F. P. Peres

Introdução

O interesse sobre a espiritualidade e a religiosidade sempre existiu no curso da história humana, a despeito de diferentes épocas ou culturas. De acordo com as estatísticas do World Values Survey a massiva maioria da população mundial acredita na existência do espírito e sua sobrevivência após a morte (Tabela 1). Uma pesquisa conduzida recentemente (Datafolha 2007) mostrou que apenas 1% da população brasileira não acredita na existência de Deus, 21% não acredita em vida após a morte e 44% não acredita em reencarnação. A prevalência de práticas espirituais e religiosas é expressiva no Brasil; apenas 7,3% da população não têm religião.

Crenças e práticas espirituais e religiosas constituem uma parte importante da cultura e dos princípios utilizados para dar forma a julgamentos e ao processamento de informações (Peres et al., 2007a). Tais crenças e valores refletem suposições básicas sobre a natureza do homem, e referenciais cognitivos adotados nas condutas enfrentamento de eventos dolorosos, caóticos e imprevisíveis como traumas psicológicos (Peres et al., 2007b), enfermidades (Koenig, 2001) e intempéris da vida diária (Carone e Barone, 2001).

Contudo, somente a partir dos anos 60 surgem os primeiros periódicos especializados na religiosidade, entre os quais o *Journal of Religion and Health*. Desde então, um número crescente de pesquisas sobre espiritualidade e religiosidade em amostras específicas (ex. enfermidades graves, depressão, transtornos ansiosos) vem sendo publicadas evidenciando pertinência quanto a investigação do impacto dessas práticas na saúde mental e na qualidade de vida (Propst, 1992; Azhar et al., 1995; Pargament, 1997; Koenig, 2001; Berry, 2002). A revisão dos estudos conduzidos nesse campo revela que a maioria deles apontou níveis mais elevados da participação espiritual/religiosa associados com maior bem-estar e saúde mental (Moreira-Almeida et al., 2006).

Entre outras razões pertinentes ao estudo da espiritualidade e da religiosidade, vale destacar que a visão do homem e a natureza que

o constitui são pilares mestres que norteiam as intervenções terapêuticas. Por exemplo, vários construtos teóricos para explicar a mente e o cérebro eliciam distintas abordagens para compreensão da vida, da morte, do homem e seu mundo com implicações diretas ao posicionamento dos profissionais da saúde perante o paciente (Peres et al., 2007a). Saúde e doença são conceitos cardeais em todas as áreas que tratam o sofrimento humano e as imprecisões conceituais podem promover diagnósticos parciais e condutas terapêuticas errôneas. Hoje, as diversas teorias que procuram explicar a consciência e a personalidade estão locadas num extenso espectro de hipóteses como: interações de fatores ambientais, psicossociais, neurais, genéticos, espirituais e reencarnatórios. Portanto, as contribuições dessa área são bem-vindas ao esclarecimento da miríade de aspectos que constitui a natureza humana. Ainda que por parte da ciência não haja, todavia um consenso sobre a natureza espiritual ou não do Homem, cada vez mais é reconhecida a necessidade de se levar em conta as crenças e o universo cultural dos pacientes submetidos a intervenções em saúde (Bergner, 2005).

O conjunto dos dados demográficos e dos resultados de pesquisas que investigaram o impacto da religiosidade e da espiritualidade na qualidade de vida justifica a dedicação de especial atenção das áreas da saúde ao tema. Faz-se necessário o reconhecimento da espiritualidade como componente da personalidade e da saúde por parte dos profissionais; esclarecer os conceitos de espiritualidade com os profissionais; incluir a espiritualidade como recurso de saúde na formação dos novos profissionais; adaptar e validar escalas de espiritualidade/religiosidade à realidade do País e treinamento específico para a área clínica (Graves et al., 2002). Tais aspectos têm sido discutidos com profundidade por grupos acadêmicos dedicados ao tema espiritualidade.

Grupos acadêmicos e o estudo da espiritualidade

Na história da ciência vários grupos acadêmicos foram berços para o florescimento de pesquisas que contribuíram significativamente com estratégias de saúde endereçadas a sociedade. Universitários da área da saúde de diversas faculdades e universidades brasileiras motivados em ampliar o conhecimento a respeito da natureza humana,

vêm realizando estudos e pesquisas sobre ciência, saúde e espiritualidade. Assim, vários grupos inseridos em universidades têm sido criados com o objetivo comum de estudar e pesquisar as interfaces e influências em espiritualidade/religiosidade e a saúde humana (Tabela 2). Em linhas gerais, os grupos têm a programação voltada ao estudo e à discussão de artigos, desenhos experimentais, desafios metodológicos e textos sobre o tema, assim como ao desenvolvimento de projetos de pesquisa.

Países Europeus e os Estados Unidos estão implementando o tema espiritualidade no conteúdo programático das universidades. Um estudo investigou a situação atual do ensino sobre espiritualidade em escolas médicas do Reino Unido e como essas instituições estão preparando os futuros médicos para identificar as necessidades espirituais dos pacientes (Neely et al., 2008). Um inquérito nacional foi utilizado e os resultados mostraram que há pouca uniformidade entre as escolas médicas no que diz respeito ao conteúdo, forma, frequência de aulas e formação dos professores que ensinam espiritualidade. Os autores postulam que, dado o impacto da espiritualidade na qualidade de vida e a incipiente organização de ensino sobre o tema, seria no mínimo benéfico introduzir conteúdos programáticos melhor estruturados sobre espiritualidade em todas as escolas médicas britânicas. Segundo o filósofo Thomas Kuhn (1975), os referenciais transmitidos no universo acadêmico, favorecem a propagação de paradigmas numa sociedade.

Entre os desafios dos novos grupos acadêmicos está o fortalecimento das linhas de pesquisa numa área relevante à humanidade, porém ainda pouco estudada. O tema espiritualidade e religiosidade ainda é cercado de opiniões pré-formadas, que vão da credulidade ingênua até o ceticismo dogmático. Trazendo esclarecimento ao tema, os grupos acadêmicos têm promovido a realização de Congressos e Simpósios sobre Saúde e espiritualidade nas universidades, criações de ligas acadêmicas, desenvolvimento de protocolos e métodos de pesquisa na área, publicações de artigos em jornais indexados e interfaces com outros órgãos estatais e/ou núcleos potencialmente colaborativos. O surgimento e a estabilidade desses Núcleos Acadêmicos fomentam esforços para acrescentar ao currículo das escolas médicas e psicológicas brasileiras a discussão da espiritualidade e da religião. Por exemplo, desde 1999, o Instituto de Psiquiatria (IPq) mantém o

Núcleo de Estudos e Problemas Espirituais e Religiosos (NEPER), que abrigou duas importantes teses de mestrado e doutorado sobre o tema. Dr Alexander de Moreira-Almeida, que defendeu seu doutorado na mesma instituição, depois de concluir seu pós-doutorado na Universidade de Duke e tornar-se Professor Adjunto de Psiquiatria na Universidade Federal de Juiz de Fora, foi convidado para abordar a relação entre espiritualidade e saúde numa disciplina de pós-graduação inédita no Brasil sediada no IPq do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP. Durante o curso, os alunos tem contato com pesquisas envolvendo medicina e vivências espirituais e religiosas, além de aprenderem metodologias para abordar o assunto de forma científica. A iniciativa revelou uma demanda reprimida de universitários interessados nesse tema como repertório para construção de suas carreiras. As vagas oferecidas foram preenchidas rapidamente e várias inscrições foram recusadas por falta de espaço para acomodar mais alunos.

No Brasil, há muitos pesquisadores interessados em investigar o assunto, mas não conseguem encontrar orientação adequada. Novas disciplinas e cursos vinculados à academia podem suprir esse déficit apresentando os métodos para a realização de pesquisas com rigor e qualidade em espiritualidade e saúde. Os cursos podem incentivar os alunos a elaborarem um projeto de pesquisa em espiritualidade e saúde, sendo estes discutidos e apresentados em sala de aula. O Dr Alexander ressalta que “por ser uma área de fronteira em pesquisa, não basta apenas copiar os métodos utilizados em outros campos da medicina, sendo preciso definir quais as melhores abordagens científicas para analisar as relações entre saúde e vivência espiritual”.

Em 2007, a equipe do NEPER ajudou a organizar um suplemento especial da Revista de Psiquiatria Clínica, com artigos sobre questões relacionadas a medicina, psicologia e a espiritualidade de autores brasileiros, norte americanos e europeus. O Dr Frederico Leão, que também defendeu seu mestrado no IPq, é coordenador do NEPER e continua fomentando estudos no campo da espiritualidade. Hoje, Universidades brasileiras conceituadas como UNICAMP, UNIFESP, Universidade de Brasília, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, entre outras possuem grupos de estudos sobre saúde e espiritualidade (Tabela 2).

Como exemplo de algumas, entre várias iniciativas dos grupos que

estudam espiritualidade vinculados ao meio acadêmico podemos citar simpósios e congressos realizados recentemente, tais como: a Liga Acadêmica de Saúde e Espiritualidade (LIASE) da Universidade Federal de Goiás realizou o 1º Curso da Liga Acadêmica de Saúde e Espiritualidade com os temas Saúde e Espiritualidade: Mudança de Paradigma e a Influência do pensamento no processo de cura; a UNESP-Botucatu realizou o V Congresso de Saúde e Espiritualidade abordando temas como “A nova ciência de corpo, mente e espírito: biopsicologia” e “Tanatologia: educação para morte, uma abordagem plural e interdisciplinar”; a Universidade Federal de Minas Gerais também realizou o V Simpósio de Saúde e Espiritualidade abordando “Aspectos Positivos e Negativos da Religiosidade na Saúde”, “Experiência de Quase Morte”, “Espiritualidade e Saúde Coletiva”, “A Importância da Espiritualidade na Formação do Profissional de Saúde”, “As Necessidades Espirituais das Pessoas”; a UNIFESP realizou o II Simpósio de Saúde e Espiritualidade com o tema “A Saúde sob a visão do Paradigma Quântico” e o V Congresso Nacional de Saúde e Espiritualidade com o tema “A Interface entre a Mente, o Cérebro e a Espiritualidade”. Todos os eventos despertaram grande interesse demonstrado pela plenária, com lugares extras, completa por outros acadêmicos ainda não vinculados aos grupos, por profissionais da saúde, por professores da saúde, pacientes e pelo público geral.

De fato, a discussão com os alunos sobre as diferenças de conceitos, as pesquisas sobre o tema, a compreensão dos processos saudáveis e nocivos do uso de práticas espirituais e religiosas pode contribuir para melhor qualidade de atendimento às necessidades dos brasileiros, diminuindo preconceito, informando e formando melhores profissionais. De maneira similar ao exame de toda a dimensão pessoal da experiência humana, a integração das dimensões espirituais e religiosas das pessoas em seus tratamentos requer profissionalismo ético, alta qualidade de conhecimento e habilidades para alinhar as informações coletadas sobre as crenças e valores à eficácia terapêutica (Peres et al., 2007b).

O impacto na Saúde Pública

As discussões políticas e acadêmicas podem favorecer a implementação de um sistema de saúde compatível com as noções e os

conceitos mais recentes sobre os pilares que constituem a qualidade de vida, que incluem práticas religiosas e espirituais.

O mundo atual experimenta uma mudança de paradigma nas ciências da saúde. Um paradigma segundo Khun (1975), é o conjunto de elementos culturais, conhecimentos e códigos teóricos, técnicos ou metodológicos compartilhados pelos membros de uma comunidade científica. É esse compartilhar que distingue o conhecimento científico da crença ou do senso comum. A evolução científica se dá pelo que o autor chamou de revoluções, denotando as passagens das fases de normalidade para as crises e daí para as novas teorias.

Relevante para esta argumentação é o fato de que as respostas dadas pela sociedade aos problemas de saúde devem decorrer do conceito de saúde vigente, ou seja, do paradigma que institui esse conceito o qual responde ao contexto sócio-econômico político e tecnológico vigentes. A prática sanitária, portanto, é configurada, direcionada pelo paradigma vigente.

As teorias sociológicas atuais vêm a crença na vida após a morte como um componente central de muitos sistemas religiosos, fornecendo significado à vida atual com a continuidade na seguinte (Flannelly et al., 2006). Numa amostra nacional de 1.403 americanos tal crença esteve positivamente correlacionada a qualidade de vida e especificamente relacionada com menor severidade de seis conjuntos de sintomas (ansiedade, depressão, compulsão, paranóia, fobia e somatização).

Práticas de saúde e as relações sociais são interfaces pelas quais a religiosidade e a espiritualidade podem afetar a saúde. Tais práticas estão relacionadas com o bem-estar, com a esperança, com o otimismo, com o objetivo e significado de vida e com o apoio social (Williams et al., 2007; Seybold, 2007; George et al., 2002). Esses fatores atenuam o estresse resultando na redução de doenças cardíacas (hipertensão), na morbidade e a mortalidade além de melhorarem as funções imunológicas (Koenig et al., 2001). A qualidade da educação e do ambiente em que é recebida podem potencializar os efeitos protetores da saúde (Ross et al., 1999).

Embora a relação entre a saúde e a educação seja estudada, os mecanismos pelos quais a saúde é afetada pela educação não são claros. Contudo, o impacto da sociedade sobre a saúde e o bem estar não é um conceito novo, e já são robustas as evidências do impacto posi-

tivo do apoio social sobre a saúde. Aqueles que têm mais educação tendem a ter mais apoio familiar, associações com amigos e com outras pessoas nas suas comunidades (Ross et al., 2000). A política pública não foi capaz ainda de fornecer recursos adicionais para o desenvolvimento destes valores. Seria então, prudente advogar na educação a cooperação para a promoção da saúde.

Atualmente observamos um novo foco de investigação na área da saúde voltado para intervenções no âmbito da comunidade (Marmot, 2001; Acevedo-Garcia et al., 2008). A construção de uma qualidade de vida saudável envolve também a dinâmica do relacionamento inter-pessoal dentro das comunidades. Pesquisadores de saúde pública, particularmente no domínio da promoção da saúde e a prevenção das doenças crônicas, têm reconhecido que mudanças nas dinâmicas comunitárias podem fomentar e sustentar mudanças em comportamentos individuais (Navarro et al., 2007). Incrementar estratégias que envolvam o senso de cooperação em comunidades pode ser crucial ao alcance de alguns dos princípios fundamentais postulados recentemente pela Constituição da Organização Mundial da Saúde (World Health Organization, 2006), que seguem: (1) O gozo do melhor estado de saúde é um dos direitos fundamentais de qualquer ser humano, sem distinção de raça, religião, convicções políticas, e condição econômica ou social; (2) A saúde de todos os povos é fundamental para a consecução da paz e da segurança e está dependente da plena cooperação dos indivíduos e dos estados; (3) A realização de qualquer iniciativa na promoção e projeção da saúde é de valor para todos; (4) Os governos têm uma responsabilidade para com a saúde de seus povos, que pode ser alcançada com o fornecimento de medidas de saúde e sociais adequadas.

Assim, uma visão ampla da sociedade quanto a responsabilidade na área da saúde e bem estar deve ser ensinada para que possamos ver progressos significativos nesta área. Os grupos acadêmicos que se ocupam com o estudo da espiritualidade e religiosidade podem ser importantes propagadores desse processo de fomentação da cooperação. Esse é ainda um tema não inserido nos parâmetros da formação profissional vigente na área da saúde no Brasil, e o desafio desses profissionais leva em consideração a extensão de suas intervenções para além dos hospitais, das clínicas e dos laboratórios para que com a educação das comunidades no sentido cooperativo a saúde possa

alcançar um novo patamar. Estratégias objetivas devem ser formuladas nesse sentido, tal como segue.

Solidariedade em Out-Doors como promoção da saúde e do bem-estar

Observamos que vários estudos internacionais investigaram o impacto da religiosidade e da espiritualidade na saúde e no bem-estar, demonstrando pertinência dessa interface pelos bons resultados encontrados na maioria desses estudos (Moreira-Almeida et al., 2006). O Brasil possui uma importante expressão religiosa sincrética e a maioria da população exerce alguma forma de espiritualidade (Datafolha 2007). Um dos conceitos fundamentais observados nas práticas que envolvem religiosidade e espiritualidade é a solidariedade, que pode ser definida como um sentimento que leva as pessoas a se auxiliarem mutuamente. A solidariedade é um processo de reciprocidade que gera benefícios tanto para a pessoa que recebe ajuda, quanto para quem a oferece, possibilitando a melhora da qualidade de vida e fortalecimento positivo da relação inter-pessoal numa comunidade, trazendo assim melhorias significativas à saúde das pessoas (Williams et al., 2007). Por exemplo, exerce efeitos positivos diretos e indiretos no sistema imunológico (Seybold, 2007; George et al., 2002). Nessa linha, as intervenções de apoio social geram efeitos benéficos à saúde e à qualidade de vida de diversos grupos componentes de comunidades. Fomentar a solidariedade em estratégias governamentais dedicadas à saúde pública pode ser um caminho para melhor qualidade de vida no Globo. Temos algumas mostras desses efeitos positivos advindos do Apoio Social, definido como: qualquer informação, expressa oralmente ou não, e/ou auxílio material, oferecidos sistematicamente, que resultam em melhorias no campo saúde e qualidade de vida (REF). Assim, campanhas que estimulem o comportamento solidário podem ser enquadradas como estratégias de apoio social.

Barrios (1999) observou que quanto maior o apoio social, menor o mal-estar psicológico e conseqüentemente menor a incidência de transtornos psicológicos, independentes dos eventos estressores. Por outro lado, os estressores sociais tenderão a exercer efeitos mais negativos nas comunidades cujo nível de apoio social é baixo. Ginzburg e colegas (2008) demonstraram que mulheres com câncer que

freqüentavam o grupo de apoio social desenvolveram solidariedade e apresentaram uma motivação maior diante das adversidades e planejavam estratégias para superar os problemas do dia-a-dia. Alguns anos depois, observou-se que o nível de sobrevivência das mulheres participantes dos grupos solidários foi duas vezes superior ao grupo de mulheres não participantes dos respectivos grupos. O sentimento de pertencer a um grupo em que a solidariedade está presente permite a melhora da qualidade geral de vida. À medida que o indivíduo se envolve no ato de ajudar e ser ajudado, sua capacidade de enfrentar situações difíceis e dolorosas aumenta, assim como sua auto-estima. Um estudo dos indivíduos que estavam dentro ou próximos dos ataques às torres do World Trade Center, em 11 de setembro, mostrou que a auto-melhora reportou-se a maior interação social, melhores ajustamentos e atitude positiva e solidária perante as pessoas próximas. Os níveis de cortisol desses indivíduos exibiram um perfil sugestivo de resposta menor ao estresse determinando a solidariedade melhor qualidade de vida (REF).

Segundo Volchan e colegas (2005), alternativas simples como o uso de imagens positivas pode elevar a afetividade positiva e diminuir os efeitos maléficos do estresse. A informação visual pode promover uma série de respostas neuro-autônômicas positivas como aumento do bom humor, ânimo, e assim mais tranquilidade e mais força diante do estresse.

A mensagem publicitária traduz valores, ideais e outras elaborações simbólicas. Toda estrutura publicitária sustenta uma argumentação na elaboração da mensagem adotando procedimentos que transformam uma convicção em comportamento, como exemplo o ato de comprar. O out-door, de grandes proporções e posicionado em locais estratégicos, com o intuito de ser visto por um grande número de pessoas, faz parte da máquina de criar desejos e transformá-los em realidade. As mensagens associadas a imagens para convencer as pessoas de uma idéia são curtas e objetivas.

Desenvolvemos um programa de Solidariedade Out-door que aguarda por parceiros que possam financiá-lo. Devido ao crescente número no nível de sofrimento psicológico gerado pelo estresse e a solidão em grandes centros urbanos, a estratégia de comunicação Out-door justifica-se, objetivando influenciar comportamentos de solidariedade provedores de qualidade satisfatória de vida.

Na prática, serão utilizadas oito imagens provedoras de comporta-

mentos saudáveis de ajuda ao próximo e solidariedade, expostas em out-doors seqüencialmente por trinta dias, totalizando oito meses de estímulos visuais. Cada out-door é confeccionado apenas por imagens que representam símbolos universais e uma única palavra respectiva à solidariedade no canto inferior direito. Para a mensuração de escores pertinentes à qualidade de vida, ansiedade e depressão, serão aplicados - em amostra representativa dos centros urbanos, por três vezes, uma semana antes da veiculação do primeiro out-door do Programa, uma semana após a retirada do 8º outdoor e seis meses após o término dos estímulos visuais - o Inventário de Depressão Beck, o Inventário de Ansiedade Beck e a Escala Short Form-36 para qualidade de vida.

Um corpo robusto de estudos sugere que a saúde precisa de espiritualidade. Os grupos acadêmicos vem fomentando discussões, estudos e aplicabilidade dos resultados das pesquisas nesse campo para o benefício da saúde. Ações abrangentes governamentais podem testar o efeito da solidariedade, conceito central da religiosidade e da espiritualidade, em comunidades e novas propostas devem contemplar o novo paradigma de bem-estar, que inclui princípios como a responsabilidade de cada um com o seu próximo.

Tabela 1

	Temos alma (%)	Há vida pós-morte (%)
Índia	81	66
EUA	96	81
Indonésia	99	99
Brasil	82	71
Paquistão	100	100
Bangladesh	99	56
Rússia	67	37
Nigéria	97	88
Japão	71	51
México	93	76
Filipinas	96	86
Egito	100	100

Tabela 2:

Laboratório sobre Saúde, Espiritualidade e Religiosidade (LASER) da UNICAMP.

Liga Acadêmica de Saúde e Espiritualidade (LIASE) da Universidade Federal de Goiás.

Núcleo de Espiritualidade e Saúde (NUPES) da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Núcleo de Estudos da Religião (NER) da Universidade de Brasília.

Núcleo de Estudos de Problemas Espirituais e Religiosos (NEPER) do Instituto de Psiquiatria da FMUSP.

Núcleo Interdisciplinar de Estudos Transdisciplinares sobre Espiritualidade (NIETE) da Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul.

Núcleo Universitário de Saúde e Espiritualidade (NUSE) da UNIFESP.

Sociedade Científica de Saúde e Espiritualidade (SOCISE) da Faculdade de Medicina de Marília.

Referências

Acevedo-Garcia D, Osypuk TL, McArdle N, et al. *Toward a policy-relevant analysis of geographic and racial/ethnic disparities in child health.* Health Aff 2008; 27:321–33.

Barrios, P. C. Eventos estresantes y beneficios secundarios de la enfermedad. In: *II Curso Nacional Teorico Practico de Aplicacion Clinica y social de la Psiconeuroinmunologia*, Resumos, pp. 105-113, Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1999.

Carone, D.A. Jr.; Barone, D.F. - A social cognitive perspective on religious beliefs: their functions and impact on coping and psychotherapy. *Clin Psychol Rev* 21(7):989-1003, 2001.

Flannelly, K.J.; Koenig, H.G.; Ellison, C.G.; Galek, K.; Krause, N. - Belief in life after death and mental health: findings from a national survey. *J Nerv Ment Dis* 194(7):524-529, 2006.

George LK, Ellison CG, Larson DB. Explaining the relationship between religious involvement and health. *Psychol Inquiry* 2002;13:190–200.

Ginzburg K, Wrensch M, Rice T, Farren G, Spiegel D. Breast cancer and psychosocial factors: early stressful life events, social sup-

port, and well-being. *Psychosomatics*. 2008 Sep-Oct;49(5):407-12.

Graves, D.L.; Shue, C.K.; Arnold, L. - The role of spirituality in patient care: incorporating spirituality training into medical school curriculum. *Acad Med* 77(11):1167, 2002.

Koenig HG, McCoullough ME, Larson DB. *Handbook of religion and health*. New York: Oxford University Press; 2001.

Kuhn, T.S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, Perspectiva, 1975.

Marmot M. Inequalities in health. *N Engl J Med* 2001;345:134–6.

Moreira-Almeida A., Neto F.L., Koenig H.G. Religiousness and mental health: a review. *Rev Bras Psiquiatr*, 28(3):242-50, 2006.

Navarro AM, Voetsch KP, Liburd LC, Giles HW, Collins JL; National Expert Panel on Community Health Promotion. Charting the future of community health promotion: recommendations from the National Expert Panel on Community Health Promotion. *Prev Chronic Dis*. 2007 Jul;4(3):A68.

Neely D, Minford EJ. Current status of teaching on spirituality in UK medical schools. *Med Educ*. 2008 Feb;42(2):176-82.

Peres, J.F.P., Moreira-Almeida, A., Nasello, A.G., Koenig, H.G. (2007). Spirituality and Resilience in Trauma Victims. *Journal of Religion and Health*, 46:343-50.

Peres, J.F.P.; Simão, M.; Nasello, A.G. (2007a) Espiritualidade, religiosidade e psicoterapia. *Revista de Psiquiatria Clínica*, (34), supl 1; 136-145.

Ross CE, Mirowsky J. Refining the association between education and health: the effects of quantity, credential, and selectivity. *Demography* 1999;36:445–60.

Ross NA, Wolfson MC, Dunn JR, et al. Relation between income inequality and mortality in Canada and in the United States: cross sectional assessment using census data and vital statistics. *BMJ* 2000;320:898–902.

Seybold KS. Physiological mechanisms involved in religiosity/spirituality and health. *Journal Behav Med* 2007;30:303–9.

Volchan, E., Azevedo, T.M., Rodrigues, E. C., Lutterbach, L., Imbiriba, L. A., Vargas, C.D. A freezing-like posture to mutilated pictures. *Psychophysiology*, vol. 42, 2005.

Williams DR, Sternthal MJ. Spirituality, religion and health: evidence and research directions. *Med J Aust* 2007;186:S47–50.

World Health Organization, “Constitution of the World Health Organization,” 45th edition, Supplement, October 2006. Available at: <http://www.who.int/governance/eb/constitution/en/index.html> . Accessed October 21, 2008.

Aprendizado ideal: com a cabeça, as mãos e o coração

Marcelo Gomes

Pestalozzi, o educador suíço, enfatizou há alguns séculos que o processo educativo deveria englobar três dimensões humanas identificadas como a cabeça, a mão e o coração. Uma das formas de compreendermos esse “moderno” conceito é viajarmos pela história da relação existente entre a medicina e educação, mais especificamente sobre como a humanidade enxergava e enxerga crianças com dificuldades de aprendizado e déficits intelectuais.

Embora em declínio nas últimas décadas, a relação entre a medicina e o aprendizado vem antes da formação da educação como um campo de estudo. Desde o começo do processo de escolarização, a educação e a medicina têm estado interligadas de forma impressionante. Muitos dos estudos iniciais da educação foram realizados por médicos que compreendiam o impacto do bem-estar físico no processo de aprendizado da pessoa.

Apesar de provavelmente a melhor apresentação dos conhecimentos acumulados sobre deficiência mental até o final do século XVIII ter sido a obra do psiquiatra Pinel, foi no século XIX que a relação medicina-educação se fez de maneira mais acentuada, daí ser chamada na história da pedagogia como fase da colaboração medicopsicopedagógica. Foi a era em que grandes avanços foram feitos na compreensão da deficiência mental e na identificação das formas clínicas associadas. Tem lugar o aparecimento da educação especial propriamente dita, pois surgem seus precursores. As condições de vida dos deficientes mentais, entretanto continuavam precárias na Europa, como no século anterior, fazendo com que neste período fossem iniciadas as tentativas de melhorias, principalmente pelos psiquiatras Pinel e Esquirol que se esforçavam para melhorar as condições do asilo para deficientes fundado pelo médico suíço Guggenbul.

Esquirol separa os doentes mentais dos deficientes mentais, diferencia a deficiência mental da demência e distingue dois níveis de retardo mental: a ‘imbecilidade’ e a ‘idiotia’. Colabora nesta tarefa o jovem médico Itard, do Instituto de Surdos-mudos. Seu legado

pedagógico está contido na obra “O Menino Selvagem”, escrito a partir da observação e do ‘tratamento educativo’ que foi desenvolvido com Victor, o garoto selvagem que fora encontrado nos bosques de Aveyron. Itard (1801-1882) dedicou cinco anos no trabalho de educá-lo através de atividades minuciosamente concebidas para o desenvolvimento das funções sensoriais, intelectuais e afetivas. Suas investigações educativas tiveram grande influência sobre os trabalhos médico-pedagógicos que ocorreram no transcurso do século XIX, como os ensaios de Belhômme sobre a idiotia, (“Essai sur l’idiotie”, Paris, 1824), a organização de uma escola para ‘anormais’ em Bicêtre e uma em Salpêtrière, assim como o Instituto Ortofrênico de Voisin.

Itard também tem o mérito de ter inspirado Seguin, genial pedagogo que continuou sua obra. Estudou medicina e estabeleceu com o psiquiatra Esquirol a primeira colaboração médica-pedagógica. Considerava ‘idiotas’ típicos o indivíduo que nada sabia, nada pensava e nada desejava, porém que era sempre suscetível de melhora através da educação. Foi o autêntico reformador das instituições para deficientes mentais na segunda metade do século em questão. Graças ao seu método ‘fisiológico’ (“A Idiotia e seu Tratamento Fisiológico”, 1866) que aplicava nos deficientes mentais nas escolas que fundava, praticamente toda a Europa e a América iniciavam a prática da educação dos deficientes mentais. Elaborou também métodos de diagnóstico e tratamento com base na observação da criança, insistindo no valor do jogo e da influência ativa do meio ambiente. No final do século XIX, o médico e pedagogo Bourneville, baseado nas idéias de Itard e Seguin, fez de Bicêtre o primeiro instituto médico-pedagógico, dando importância ao treinamento e a educação associada a atenção médica.

Nos EUA por sua vez, também um médico, Howe, dedicou sua vida para o tratamento e educação dos deficientes mentais, surdos e principalmente cegos.

Na Itália a médica Maria Montessori traduziu os trabalhos de Itard e Seguin e foi a França visitar o serviço de Bourneville. Concluiu em seu trabalho como psiquiatra em instituições, asilos e manicômios que a deficiência mental não é um problema médico e sim pedagógico, organizando a escola ortofrênica para o tratamento. Com tal perspectiva, ultrapassa-se a fronteira do século XX, o autêntico século

das luzes para a educação especial, quando são criadas as instituições especializadas para todo tipo de deficiências, baseadas na atenção médica-pedagógica.

Nesta época, entretanto, surgem e proliferam nos EUA e na Europa as gigantescas instituições, que servem como asilo para deficientes e acabam gerando degradação e loucura. De forma simplificada podemos dizer que o ensino para as crianças chamadas anormais, no final do século XIX e início do século XX estava centrado em dois extremos que davam as mãos sem solução de continuidade. De um lado, em todos os países civilizados, os esforços se dirigiam inicialmente para o treinamento dos indivíduos mais comprometidos, com uma atenção preferencialmente médica e em regime de asilo. Por outro lado, estavam os indivíduos que não se adaptavam aos centros de ensino da época e para os quais foram criadas as classes especiais.

Da suíça inicia-se a influência de Piaget sobre a educação especial, porém é através de Decroly que a Europa visualiza a educação especial. Através do contato com deficientes mentais em sua prática em hospitais, observa de forma bastante clara que o tratamento não pode ocorrer através da medicina e sim pela via educacional. Cria em 1901, em Bruxelas, uma escola especial para ‘retardados e anormais’, cuja metodologia é extrapolada posteriormente para os ditos ‘normais’. Decroly defende a educação no meio ambiente natural: família, escola e comunidade.

Nesse período em que muitos educadores estavam preocupados com questões estritamente pedagógicas, tem destaque o pediatra e educador polonês, Janusz Korczak. Ele valorizava o papel da afetividade na educação e construção do pensamento. Definia-se como um educador que amava as crianças, mas ao mesmo tempo dizia: “não basta amar as crianças, é preciso respeitá-las, compreendê-las a partir do seu referencial e não em nome de um futuro hipotético que elas não compreendem ainda”.

Na primeira metade do século XX, em boa parte dos países, pedagogos, psicólogos e médicos, especialmente os psiquiatras unem seus esforços para melhorar a situação da criança deficiente ou marginalizada. Começa ganhar espaço a chamada Pedagogia Terapêutica. Neste período, o médico neuropsiquiatra e pedagogo Strauss, realiza na Alemanha uma das abordagens mais importantes e duradouras para a educação especial de crianças com deficiência mental

ou dificuldades de aprendizado. Além das provas diagnósticas, dá embasamento ao tratamento. A pedagogia terapêutica foi na verdade, uma ciência que se ocupava do tratamento do ponto de vista médico, pedagógico e psicológico do deficiente, cabia a ela a educação e reeducação das crianças que sofriam de alterações do desenvolvimento. Seu objeto de estudo era o deficiente em todas as suas facetas e na necessidade de recuperá-lo e integrá-lo na sociedade, porém a partir de um sistema paralelo ao sistema regular de ensino. Em 1936 através de sua obra “Introdução a Pedagogia Terapêutica” Strauss manifesta seu conceito da diferença existente no comportamento de deficientes mentais de causa endógena e exógena e portanto da diferença que também deve existir no tratamento.

Entre os anos 40 e 50, nos EUA, o psiquiatra Kanner conclui a existência de uma nova categoria de enfermidade mental, o autismo.

E justamente no final da década de 50, se tem o início da mudança de conceitos sobre a atenção dispensada às pessoas com deficiências e que culmina, nos anos 70, em muitos países no conceito da normalização, no qual todas as pessoas têm o direito de levar a vida mais ‘normal’ possível, podendo utilizar os serviços regulares da comunidade. Deste conceito deriva, no que se refere mais especificamente a relação entre a saúde e a educação, o princípio da setorização de serviços que sugere a criação de equipes multidisciplinares que atendam as necessidades dos estudantes, sem ocasionar a separação da criança de seu meio natural. Tem-se, portanto, o conceito dos sistemas de apoio.

No final do século XX temos então, estabelecidas as seguintes mudanças nos conceitos educacionais que fazem com que o papel dos profissionais da área da saúde seja revisto: da pedagogia terapêutica baseada em déficits a educação especial baseada nas necessidades educativas especiais; da classificação por etiologia orgânica a classificação segundo as necessidades especiais transitórias ou permanentes; da educação especial em sentido restrito que ocorre de forma segregada nos centros de educação especial a educação especial em sentido amplo integrada ao sistema educativo regular; do programa específico para cada tipo de deficiência a adaptação de currículo das necessidades educativas especiais dos alunos; do tratamento medicopsicopedagógico a adaptação curricular individualizada e finalmente da educação especial dos diferentes tipos de deficiências a

educação especial como um conjunto de apoios e adaptações que são oferecidos a escola para auxiliar o aluno no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Todo este processo culmina no início do século XXI com o conceito educacional das ‘necessidades educativas especiais’ podendo ser resumido como tudo aquilo que é essencial para se atingir os objetivos da educação. Assim, as necessidades educativas especiais formam um contínuo de ações que vão desde as mais comuns as mais específicas e incluem tanto apoios temporários como medidas e serviços permanentes, fazendo-nos, portanto concluir que a atuação dos profissionais da saúde faz parte de um destes apoios.

Se por um lado podemos citar Pestalozzi, um pedagogo, para enfatizar a importância da relação entre a medicina e educação no processo do aprendizado, podemos citar outro pedagogo, Comenius, no século XVII, para enfatizar o que a neurociência tem discutido nos dias atuais: o quanto os sentimentos em seu conjunto podem estimular o aprendizado intensificando a atividade das redes neurais e fortalecendo suas conexões sinápticas. Comenius sintetizou essas e várias outras complexas teorias neurofisiológicas atualmente tão intensamente discutidas sobre a memória na seguinte frase: “Tudo que dá alegria aprender, a memória auxilia”.

As emoções desempenham papel decisivo na construção da memória. O sistema límbico, estrutura cerebral por onde passam cada sinal enviado pelos órgãos dos sentidos e que possibilita toda a gama de estados emocionais - desde raiva, tristeza, medo até alegria, felicidade, amor – têm-se cada vez mais valorizado toda forma de emoção na construção e manutenção da memória. Informações revestidas de um colorido emocional encontram com mais facilidade o caminho até a memória de longa duração e permanecessem mais acessíveis, prontas a serem evocadas.

O sucesso no aprendizado transmite satisfação. Pesquisas nas áreas básicas com animais demonstram que quando esses animais desempenham corretamente uma tarefa, há aumento de neurotransmissores, principalmente dopamina e acetilcolina, traduzindo o sentimento de felicidade e a forma como o próprio animal se recompensa. No ser humano, acredita-se que essas substâncias existentes no sistema nervoso estão relacionadas além da satisfação, com a atenção e concentração, ‘portas’ importantes de entrada no processo de aprendizado.

Nesse momento em que vivemos sob forte influência das “ciências da educação”, da “neuropedagogia” e de muitas outras contribuições das diferentes áreas de conhecimento, Pestalozzi, Comenius, Korczak entre outros fazem-nos refletir que o educador jamais deve se transformar em um técnico em educação, pois se por um lado há necessidade sempre da capacitação técnica, do outro lado há necessidade de manter o educador como um profissional especial, o profissional de gente. E mesmo sem referência ao profissional da saúde por esses autores, podemos nos atrever a extrapolar isso para médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros. Oliver Sacks cita que nos dias atuais há cisão entre neurologia sem alma e psicologia sem corpo. Em sala de aula, no consultório ou em uma comunidade religiosa a criança vem com todas as suas partes, única, e com sua identidade em construção.

Voltando a citação de Pestalozzi no parágrafo inicial, a percepção da criança deve ser valorizada ao máximo, percepção essa não se restringindo apenas aos aspectos sensoriais, representada pela mão, mas atingindo o intelecto representado pela cabeça, e o sentimento, representado pelo coração.

A razão, o sentimento e os sentidos devem ser estimulados simultaneamente. Todas as capacidades interiores se interagem organicamente e precisam ser estimuladas simultaneamente para ocorrer o desenvolvimento integral e harmonioso do ser. Trabalhando ao mesmo tempo com o sentimento, com a inteligência e com os sentidos, há o desenvolvimento integral do ser humano, como ser que pensa, sente e age. Essa visão é claramente construtivista, porém dá um passo a frente da definição de “construtivismo” pela educação contemporânea, pois atinge também o seu sentido espiritual.

Saber, sentir e querer formam a síntese evolutiva da educação do futuro. Embora de certa forma pouco compreendido até hoje, Pestalozzi é o precursor legítimo da Educação do Espírito. Isso pode ser confirmado ao sabermos que Pestalozzi foi um dos mestres de Allan Kardec. André Luiz afirma: A educação da alma é a alma da educação.

Esforços têm surgido como um desejo de melhor servir os estudantes em suas necessidades e utilizar os recursos da comunidade de forma mais efetiva e eficiente. A colaboração entre os profissionais médicos e os educadores em prol do mesmo estudante é certamente

benéfica para todas as partes envolvidas. Isso ocorrerá de forma efetiva quando olharmos uma criança com mãos, cabeça e coração.

Referências

1. *Declaração de Salamanca*. 1994; UNESCO.
2. Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. American Association on Mental Retardation. 1997; Alianza Psicología.
3. INCONTRI, Dora. *Pedagogia Espírita: um projeto brasileiro e suas raízes*. Bragança Paulista: Editora Comenius, 2006.
4. ALONSO, Miguel A. V. *Personas con discapacidad – perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Siglo Veintiuno de España Editores, SA, 1998.
5. KLINE, Frank; SILVER, Larry; RUSSEL, Steven. *The Educator's Guide to Medical Issues in the Classroom*. Brookes, 2001.
6. Viver. *Mente e cérebro*. *Scientific American*. Ano XIV. Número 157. Duetto Editorial.

A Inclusão de Temas Tabus na Universidade: Morte e Espiritualidade

Franklin Santana Santos

Introdução

Ser ou não ser, eis a questão já dizia o magistral poeta inglês, do século XVI, William Shakespeare. Essa frase tão simples e tão pequena, mas tão rica e profunda nos seus ensinamentos e nas suas indagações, tem despertado desde a mais alta Antiguidade todo o mundo da teologia e da filosofia, posteriormente das ciências e diria mesmo de todo o desejo de conhecimento humano. Desde que se entende como ser pensante, o homem faz essa reflexão. Sou ou não sou, se somos, somos constituídos de quê e para quê? Viemos de onde e vamos para onde? Qual o nosso papel nesse planeta? Somos mortais ou imortais? Para responder a essas perguntas básicas, criamos e desenvolvemos ao longo dos milênios diversos sistemas: teológico, filosófico e científico, com o objetivo de entender e explicar a nós mesmos e o universo que nos cerca. A primeira tentativa de sistematização do estudo contínuo da nossa essência e nossa relação com o mundo foi inaugurado pela civilização grega, no século IV A.C, através das figuras notáveis de filósofos como Sócrates, Platão, Aristóteles entre outros. Na Academia de Platão e posteriormente no Liceu de Aristóteles, espécie de proto-universidades, onde todos os cidadãos livres discutiam abertamente todos os assuntos, as temáticas da morte e da espiritualidade faziam parte do dia a dia das suas preocupações e indagações, e não poderia ser de outro modo, pois que estas questões estão imbricadas na pergunta primordial do ser ou não ser. Infelizmente, essa civilização entrou em decadência, conquistada por outras civilizações e seus ensinamentos filosóficos passaram por um longo período de hibernação.

Entretanto, as temáticas da morte e da espiritualidade, que continuavam a fazer parte do cotidiano das pessoas e das comunidades, se refugiaram na teologia, e continuaram a ser estudadas, mas então pelo viés dos ensinamentos da teologia da Igreja, nas suas abadias e mosteiros, portanto só os religiosos tinham acesso a essas discussões. Só por volta de 1150 D.C, em Paris, que a idéia de um lugar de pensar livre idealizado e criado pelos gregos ganha força novamente

e ressurgiu com o nome de *studium generale*, que servirá como protótipo das atuais universidades. O *studium generale* nasce ao redor da escola episcopal iluminada pelo prestígio de Abelardo, um dos maiores pensadores da Idade Média, que une o racionalismo do pensamento grego com a teologia cristã, instituindo o curso referente ao trivium (artes liberais), depois à teologia, ao direito, à medicina, que vinham constituir o nível superior de ensino. CAMBI (1999:182) no seu livro *História da Pedagogia* nos dá uma panorâmica sobre o nascimento da Universidade:

“Foi pela evolução das escolas catedrais, que começaram a assumir um caráter mais corporativo e no giro relativamente breve de um século evoluíram para o novo instituto de universidade- o *studium generale*, como foi chamada num primeiro momento, e pela formação de escolas urbanas independentes da igreja que tomou corpo aquele modelo de instituição educativa que no curso de três séculos se impôs em toda a Europa e tornou-se o principal instituto de instrução de uma ponta a outra do Ocidente, continuando a dominar a cena da atividade educativa pelos séculos futuros, chegando até hoje, momento no qual vive uma retomada do próprio papel e uma reorganização da própria imagem estrutural e cultural.”

Essa instituição nascente tem uma função não só de estudo e ensino, mas também de crítica à ordem social, religiosa e laica vigente (atacam os nobres e os frades), e de certa forma retoma a postura da Academia platônica e do Liceu aristotélico. Acaba, também, exprimindo uma concepção de vida desencantada e mundanizada, ligada ao ‘jogo, vinho, amor’, mas também ao destino e à morte.

As universidades vão ganhando cada vez mais força e status como local de pensar, saber e fazer ciência. Por lá passariam grandes pensadores que idealizariam e criariam novas revoluções, como a revolução científica de Galileu Galilei que começa a questionar a autoridade dos saberes exclusivos da teologia e da Igreja, de Isaac Newton com a introdução às leis da física e posteriormente do Iluminismo que rompe como o mundo absolutista e as explicações baseadas em fé para revestir a toga viril da Razão. Além disso, teremos, também, a Revolução Industrial que permitirá a produção do conhecimento em larga escala.

Se é verdade que o desenvolvimento dessa nova onda de pensamento liberal libertará a humanidade da tutela da Igreja e do pensa-

mento mítico-religioso, arrancando as fantasias que o homem ainda alimentava sobre a sua origem e seu lugar no mundo e na criação, por outro lado esse pensamento nascente ao romper em definitivo com as bases da espiritualidade, afastará as temáticas da morte e da espiritualidade das discussões acadêmicas. Os pensamentos filosóficos materialistas, através dos sistemas comteano, marxista, existencialista heideggeriano e sartreano e do nihilismo nitzcheano ditarão as regras dentro da Academia no tocante a quase todos os assuntos e acabam por tornar a espiritualidade e a morte temas tabus ou, quando aparecem, têm apenas visões parciais. Philippe Ariès no seu livro *O Homem perante a Morte* nos relata sobre esse período:

“Excluída do saber médico, exceto em casos de medicina legal, considerada como um fracasso provisório da ciência, a morte não fora estudada por ela mesma; tinham-na afastado como um tema de filosofia que não dependia da ciência. As recentes investigações tentam dar-lhe uma realidade, reintroduzi-la nos estudos médicos, donde desaparecera desde o final do século XIX.”

Somente no final da década de 1950 com o trabalho do psicólogo Herman Feifel nos EUA, através de sua coletânea *The meaning of death* e, posteriormente, com os trabalhos das médicas Elisabeth Kubler-Ross, *Sobre a morte e o morrer*, e de Cicely Saunders, *Beyond the Horizon*, na Inglaterra, é que a morte passa a ser discutida e ganha novo fôlego nas faculdades de medicina americanas e européias.

Já a espiritualidade só reconquistará seu espaço na universidade no final da década de 80, pois com o aparecimento da psicanálise de Freud do início do século XX, a Ciência nascente, especialmente as ciências biológicas, que embasam grande parte da medicina, adotarão uma atitude francamente hostil a tudo que diz respeito à espiritualidade/religiosidade. Infelizmente essa atitude não era baseada em trabalhos científicos, mas naquilo que se pretendia combater nas religiões, ou seja, na intolerância, no preconceito e mesmo na ignorância dos homens de ciência. Essa visão enviesada da ciência, especialmente da Medicina, com relação à religiosidade/espiritualidade se perpetuará e impregnará o imaginário popular e as cabeças pensantes e o meio acadêmico por quase oito décadas. Somente no final dos idos de 1980 que epidemiologistas americanos, começam a cruzar dados relacionando frequência religiosa e de orações com indicadores de saúde, doença e longevidade e encontram, para sur-

presa geral da comunidade médica, que espiritualidade/religiosidade estavam associados com melhor qualidade de vida, mais longevidade, menos doença física e mental e mortalidade. O epidemiologista da Universidade da John Hopkins, George Comstock, na década de 80, publica no *Journal of Chronic Disease* que os fiéis que apresentavam uma alta frequência a serviços religiosos mostravam taxas de mortalidade menores. Desde, então, milhares de artigos vêm sendo publicados em revistas médicas especializadas de todas as áreas da medicina, mostrando na sua maioria, uma associação positiva entre práticas espirituais e saúde, seja ela, física ou mental. É bem verdade que muitas dessas associações podem ser explicadas por outras variáveis que já são reconhecidamente impactantes no *modus operandi* da saúde, como menor consumo de álcool e tabaco, de carne vermelha, maior apoio social e prática de exercícios entre outros. Entretanto temos que reconhecer que mesmo esses fatores ou estilos de vida são, na maioria das vezes, influenciados por diretrizes religioso-espirituais. Além disso, muito pacientes apresentam necessidade espirituais e estas não são atendidas pela equipe de saúde, fora o fato de atitudes religiosas afetarem decisões médicas, tais como receber ou não quimioterapia e hemoderivados, tomar, vacinas, aderir a regimes de tratamento etc. Além disso, esses fatores, se tomados isoladamente, não conseguem explicar completamente todas as correlações positivas encontradas, mesmo após usar procedimentos estatísticos que filtram essas co-variâncias e também os mecanismos pelos quais a espiritualidade/religiosidade favoreceriam a saúde. Certamente que a Medicina não acredita, nem lança mão de argumentos teológicos ou miraculosos para explicar essa relação. Tendo como princípio a neutralidade ou laicismo, e, portanto, de separar a explicação religiosa, baseada em crença e fé, da racional, baseada em dados e hipóteses lógicas, tenta construir teorias e hipóteses de trabalho baseadas nas evidências empíricas que encontra ao estudar o fenômeno da espiritualidade nos cuidados em saúde, e a priori, também, não está autorizada, a afirmar categoricamente, sem pesquisas prévias, que o religioso/espiritual não faz parte das leis naturais ou que pertença ao sobrenatural e que não seja da sua competência o seu estudo e o entendimento desse fenômeno, sob pena de cair no descrédito e perder o status de neutralidade.

A hipótese, hoje, mais aceita pela comunidade científica, é que a es-

piritualidade atue, através do SNC via neurotransmissores e SNA, em três sistemas: cardiovascular, endócrino e imunológico. Através dos neurotransmissores agiria diminuindo frequência cardíaca e pressão sanguínea, menor produção de cortisol, hormônio relacionado com estresse e melhor vigilância e função das células de defesa. Além disso, muitos pacientes têm necessidades espirituais e essas necessidades não são atendidas durante a sua internação, seja pela sua comunidade religiosa ou pela equipe de saúde. Além disso, muitos pacientes gostariam de discutir suas necessidades espirituais com a equipe de saúde, particularmente com os médicos e isto não acontece e atitudes e crenças religiosas afetam práticas e decisões médicas. A American Association of Medical Colleges endossa a necessidade de treino aos estudantes de medicina sobre espiritualidade. Hoje, mais de 100 das 141 escolas médicas americanas têm cursos eletivos ou obrigatórios em religião, espiritualidade e medicina, incluindo escolas como Johns Hopkins, Harvard e Stanford. Hoje, várias escolas médicas vêm tentando implantar a espiritualidade nos currículos das faculdade de medicina, infelizmente de maneira, muitas vezes, proselitista ou sem conceitos científicos. Diante disso, defendemos a seguinte visão.

- Não ao proselitismo
- Não a conceitos pseudo-científicos
- Não a visões pessoais
- Não a assuntos não pertinentes, ainda que relevantes
- Não à auto-ajuda
- Não a visões sectárias- crença exagerada e infundada, discussões baseadas em fé ou ceticismo extremado e contra-producente.

No ano de 2007 realizamos o I Simpósio Paulista de Saúde, Espiritualidade e Educação que resultará, brevemente, em um livro com o mesmo título. Através desse simpósio oferecemos um modelo para a implantação de uma disciplina que envolva a espiritualidade e a saúde.

- História das relações entre religião, espiritualidade, educação e saúde
- Aspectos filosóficos - Conceitos de Alma e Imortalidade.
- Filosofia da Ciência
- Ensino inter-religioso- interações com a prática da saúde
- Psicologia das religiões
- Psiconeuroimunologia da fé

- Anamnese Espiritual
- Espiritualidade no cuidado com o paciente, por quê, como, quando e o quê.
 - Pesquisas Recentes
 - Metodologia de pesquisa-Iniciação científica
 - Efeitos danosos do mau uso da espiritualidade na saúde
 - Espiritualidade e Saúde-contextualizar atendimento dos Capelães, Assistentes Sociais, Enfermeiros, Terapeutas Ocupacionais.
 - Ciência jurídica, ética e religiões
 - A Criança e a Espiritualidade

No tocante à discussão da questão do ensino da Tanatologia, em 2007, também, instituímos o I curso de Tanatologia, oferecido pela disciplina de Emergências Clínicas da FMUSP e que teve 64 horas de carga horária e trabalhou com 200 alunos das mais diversas categorias profissionais, quebrando vários paradigmas dentro dessa área, resgatando a discussão da espiritualidade de uma forma inter-religiosa no meio acadêmico e tornou-se pioneiro em muitas perspectivas, dentro desse tema, ao

abordar questões, visões e práticas ainda não contempladas por outros cursos. Como

fruto de trabalho desse primeiro curso surgiram dois livros sobre o assunto, *A Arte de morrer – Visões Plurais*, o outro em lançamento próximo, mais voltado para a área de saúde, Como projeto piloto não foi possível incluir nesse primeiro ano todas as abordagens que um tipo de curso e tema como esse exigem. Por esse motivo, a programação do II curso de Tanatologia (www.antoninorocha.com.br) foi revista e ampliada, dobrando a carga horária (128 hs), introduzindo novos elementos de discussão e reflexão. Este curso mais do que dar respostas prontas e definitivas, pretende trazer uma reflexão plural e interdisciplinar, na medida do possível, incluindo as diferentes perspectivas da morte e do morrer, a partir das várias áreas e correntes científicas, religiosas, filosóficas, pedagógicas e estéticas. Longe de esgotar o assunto, tem por objetivo levantar questões, provocar uma reflexão e um debate maduro que envolva: a universidade, a sociedade brasileira e a mídia, desencadeando novas propostas e abordagens de pesquisa e ensino na área de Tanatologia. O curso se constitui em cinco módulos temáticos: Atitudes Religiosas, Atitudes Filosóficas, Atitudes Científicas, Atitudes Pedagógicas e Atitudes Estéticas, cada

qual com diferentes abordagens e nove painéis interdisciplinares. O curso consiste de aulas expositivas, debates, exposição e discussão de filmes, oficinas de arte (teatro, música, poesia, produção de texto, pintura, produção de vídeo, manifesto, dança etc.) como avaliação final. Entendemos que a arte, pouco valorizada no Brasil seja enquanto Artes e como proposta pedagógica, têm muito a oferecer na questão da morte e do morrer.

“... As artes e as humanidades são usadas para equilibrar as perspectivas técnicas e científicas. As artes e as humanidades constituem a ‘ linguagem da alma’, e suas imagens, símbolos, e sons expressam temas da vida, morte e transcendência que permitem de outras maneiras o conhecimento e o aprendizado.” (WEAR, 2000:277)

Certamente uma pergunta que o leitor poderá se fazer é: porque nesse curso damos ênfase ao educar para o transcender? Primeiro por uma questão estatística e com o intuito de se adequar à realidade sócio-cultural da sociedade brasileira, pois, de acordo com os dados do World Value Survey (DATAFOLHA, 2007) a maioria da população brasileira acredita na sobrevivência após a morte (79%), que temos alma (82%), na existência de Deus (99%) e na reencarnação (66%); segundo porque não existe uma ciência neutra, nem uma educação neutra. Todas elas são feitas por homens e estes estão impregnados pelos seus valores e crenças. Dirigimos o nosso ensino e as nossas pesquisas para aquilo que consideramos importante, lógico e acima de tudo para aquilo que faz sentido ao nosso viver e à cultura na qual estamos inseridos. Acreditamos que, nós, que lidamos com a Tanatologia, bem como qualquer área do conhecimento, devemos nos posicionar perante os valores que trabalhamos e acreditamos, deixando sempre aberta a porta para o diálogo, ensinando também o ponto de vista de idéias e conceitos, às vezes, completamente antagônicos aos nossos e permitindo que o educando através da análise dos conteúdos expostos decida qual proposta lhe parece mais lógica e que mais lhe faz sentido. Mesmo porque, no processo do lidar com a morte e do morrer, deparamo-nos, também, com pessoas que têm pontos de vistas diferentes dos nossos e devemos conhecê-los para saber de que maneira melhor poderemos ajudar, sempre com o móvel de amenizar o sofrimento e tornar o processo da morte e do morrer o mais natural e atraumático possível. Este curso, portanto, não têm como objetivo fazer proselitismo para esta ou aquela corrente. Mas

tem como um dos objetivos resgatar a discussão da Espiritualidade e da hipótese científica da sobrevivência humana após a morte biológica na universidade de maneira plural e interdisciplinar, pois até então, elas foram varridas dos bancos acadêmicos e considerada mesmo um tabu e de abordagem impossível pelo método científico e experimental. Acreditamos que educar para a morte, omitindo ou negando a priori, por dogmatismo científico ou puro preconceito, o seu cerne principal que é a questão da sobrevivência ou não da alma, espírito ou consciência, após o desenlace biológico, perde-se a razão para se discutir a Tanatologia. Os cuidados do morrer, resignificação de valores de vida, analgesia, paradigma do cuidar e outras propostas, ainda que muito importantes dentro do contexto da Tanatologia, não tocam na essência da questão da morte e do morrer. Ficam na periferia do assunto. E gostaríamos de terminar com algumas indagações de KARDEC(2002):

“Nós vivemos, nós pensamos, nós agimos- eis o que é positivo. E nós morremos- o que não é menos certo. Mas ao deixar a Terra para onde vamos? No que nos transformamos? Estaremos melhor ou pior seremos ainda nós mesmos ou não mais seremos? Ser ou não ser-essa é a alternativa. Ser para todo o sempre ou nunca mais ser. Tudo ou nada . viveremos eternamente ou tudo estará acabado para sempre. Vale a pena pensarmos em tudo isso?”

Referências

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. Editora UNESP. São Paulo. 1999. p.182

ARIÈS,P. *O Homem perante a Morte II*. Publicações Europa-América. Portugal. 2000.

KARDEC, Allan. *O Céu e o Inferno ou a Justiça Divina Segundo o Espiritismo*. São Paulo: LAKE. 10ª ed. 2002

WEAR, D. Toward Qualitative Understandings of Health Phenomena or a Pedagogical Epiphany From a Long-Time Medical Humanities Professor Who Thought She Was on the Right Track. *Qualitative Health Research* 10, no 2. 2000: 277-283.

SANTOS, FS & INCONTRI, D. *A Arte de Morrer - Visões Plurais*. Editora Comenius. Bragança Paulista.2007.

Filosofia Espírita e Educação Intercultural

Przemysław Paweł Grzybowski

Da educação depende a felicidade ou a infelicidade do homem.
Hippolyte Léon Denizard Rivail

Chegará o tempo quando a razão desempenhará o papel principal na existência ordinária dos homens. Somente por ela será possível conhecer a amar os outros, que são diferentes e por isso ainda estranhos.
Maria Jarymowicz

Nos eventos Espíritas freqüentemente se discute sobre as relações entre Filosofia Espírita e diversos aspectos da vida e pensamento humanos. Às vezes estas discussões têm sentido profundo (ex. Espiritismo e ética; Espiritismo e moral). Às vezes são ilógicas e até ridículas (ex. Espiritismo e Ciclismo; Espiritismo e jardinagem, etc.). Na obra de H.L.D.Rivail, evidentemente e também nas de Allan Kardec se encontram muitas alusões relativas à educação. A universalidade do Espiritismo permite buscar e encontrar as ligações entre o cerne de sua filosofia com um dos sistemas pedagógicos da atualidade: a educação intercultural.

O lado educativo da filosofia Espírita concerne ao desenvolvimento do homem na sociedade. Assim, a situação e estado do homem necessariamente dependem justamente da educação - principalmente moral. Os mais importantes fatores do processo educacional são as relações humanas, principalmente em família, grupos de colaboradores, que convivem em diversas circunstâncias. Do clima da convivência diária depende o crescimento e amadurecimento (espiritual) do homem. Das relações diárias com outros homens depende a troca de informações (conhecimento), formação de opinião e o sentir (portanto, também suas conseqüências), a motivação do homem (papel do indivíduo na sociedade) e perspectivas (maior ou menor visão consciente do futuro). Regras universais estabelecendo o funcionamento do homem no mundo e as relações entre homem e Deus (a lei natural), homem e outros homens (lei social), são aspectos fundamentais da educação, adaptáveis em todas as circunstâncias, independente de cultura, nível de educação, nível material de vida -

portanto independem de normas, costumes, idéias, valores, planos e modelos de vida.

Porque cada homem necessariamente vive em sociedade, portanto entre o homem e a sociedade existem inevitáveis e recíprocas relações. Somente do caráter das idéias de tais relações depende o desenvolvimento humano individual e o desenvolvimento da sociedade, do meio, no qual o homem vive. Segundo a filosofia Espírita, todo homem tem o direito de viver e progredir, independente das diferenças. Ao contrário: justamente as diferenças ajudam a progredir, porque graças à constatação da existência do outro, ao reconhecimento dele junto a outros homens, é possível tratá-lo racionalmente, meditar-se sobre eles, conscientizar-se sobre as diferenças próprias e - se necessário - aprender com o outro algo novo. É possível dizer que quanto mais diferenças me circundem, maiores as possibilidades de aprendizado, mais possibilidades de aceitação de novas idéias, modelos, conhecimentos... Portanto, mais possibilidades de educação consciente. Esta regra se aplica não somente a indivíduos, mas também à sociedade, porque – como escreveu A.Kardec: “Pela educação portanto, ainda muito mais do que pela instrução, se transformará a humanidade”.

No *Livro dos Espíritos* se encontra a seguinte anotação, concernente à educação:

Não basta que se diga ao homem que lhe corre o dever de trabalhar. É preciso que aquele que tem de prover à sua existência por meio do trabalho encontre em que se ocupar, o que nem sempre acontece. Quando se generaliza, a suspensão do trabalho assume proporções de um flagelo, qual a miséria. A ciência econômica procura remédio para isso no equilíbrio entre a produção e o consumo. Mas, esse equilíbrio, dado seja possível estabelecer-se, sofrerá sempre intermitências, durante as quais não deixa o trabalhador de ter que viver. Há um elemento, que se não costuma fazer pesar na balança e sem o qual a ciência econômica não passa de simples teoria. Esse elemento é a educação, não a educação intelectual, mas a educação moral. Não nos referimos, porém, à educação através de livros e sim à que consiste na arte de formar os caracteres, a que incute hábitos, porquanto a educação é o conjunto dos hábitos adquiridos. Considerando-se o aluvião de indivíduos que todos os dias são lançados na torrente da população, sem princípios, sem freios e entregues a seus

próprios instintos, serão de espantar as conseqüências desastrosas que daí de-correm? Quando essa arte for conhecida, compreendida e praticada, o homem terá no mundo hábitos de ordem e de previdência para consigo mesmo e para com os seus, de respeito a tudo o que é respeitável, hábitos que lhe permitirão atravessar menos penosa-mente os maus dias inevitáveis. A desordem e a imprevidência são duas chagas que só uma educação bem entendida pode curar. Esse o ponto de partida, o elemento real do bem-estar, o penhor da segurança de todos.

Portanto ,observar e provar por si, ter experiência, buscar novas possibilidades, aprender e aplicar as tarefas aprendidas são o suficiente: progredir, progredir sem cessar, o que é o objetivo da existência de todo indivíduo, que ao mesmo tempo influencia o todo, como a sociedade em desenvolvimento.

Conforme H.L.D.Rivail, a vida humana necessariamente depende da educação. Sobre o estado do homem influem sem cessar as circunstancias nas quais se encontram - e por isso é necessário atentar sobre o gravíssimo papel da educação em todos os aspectos da vida. Já como jovem professor, o futuro A.Kardec observou que a educação acontece em todos os momentos da vida; todo pedaço de tempo tem seu valor educativo, até mesmo não o percebendo – portanto é necessário muito atentar sobre o preenchimento do tempo. Para que a educação aconteça o mais natural possível, é necessária a compreensão do outro. Sem compreensão recíproca, aparecem as confusões, conflitos e falta de diálogo, que garante vida estável social – condição única de progresso tranqüilo. A condição de compreensão é o diálogo social, que permite a troca de informações sobre diferenças recíprocas. Os conceitos pedagógicos de H.L.D.Rivail, elementos de teoria social encontrados na obras de A.Kardec e modernas noções da Pedagogia Espírita indicam o caminho a seguir, de pais, educadores, responsáveis pelos sistemas educativos e de todas as pessoas interessadas na evolução própria e do outro, que pode acontecer, e certamente acontece, graças à educação.

Educação intercultural é um modelo de ação social, cultural e esclarecedora, cujo objetivo é o conhecimento recíproco, compreensão e enriquecimento de culturas e de seus membros. Seu principal papel é abrir ao outro e aos seus problemas. O objetivo da educação intercultural é integração sociocultural e revigoração da sociedade

graças à aproximação dos homens. Tudo aqui deveria acontecer em experimentar a criação de condições de recíproca doação de diversos valores de culturas e de sua aceitação. Necessário sublinhar que, neste programa, nenhum grupo é tratado como mais importante que outro, ninguém pretende superar quem quer que seja. Desta forma membros de diferentes culturas, colaborando nesta ação, podem reciprocamente trocar seus maiores valores e qualidades, porém ao mesmo tempo continuar independentes, e conservar o direito de se desenvolver conforme à sua própria maneira e em seu ritmo - seja em grupo, seja individualmente. Na educação intercultural, observam-se e respeitam-se diferenças étnicas, de raças, culturais, etc. de toda sociedade e grupo, o que normalmente causa diferentes estilos de vida e opiniões.

Para melhor compreender os fundamentos da educação intercultural, é preciso se constatar que o cerne da questão é a riquíssima, até mesmo infinita diferença de raças, nacionalidades, culturas, credos, opiniões, preferências, qualidades individuais etc. e estas diferenças provocam diversas reações, que dependem do grau de compreensão dos mesmos. Quanto mais incompreendidos os homens, mais difícil é conviver com eles. Frequentemente, a demonstração intencionalmente crítica de diferenças provoca conflitos de longa duração, cuja base são as idéias tão bem conhecidas como fundamentos de racismo, nacionalismo, xenofobia etc. Mas, porque na atualidade não é possível viver fora do mundo cheio de diferenças que se multiplicam, o único recurso para evitar eventuais conflitos é preparar (pela educação) indivíduos e sociedades para aceitar as diferenças; instruir como enfrentar as diferenças; estudar as causas e conseqüências das diferenças; trabalhar todos os dias conscientemente, sabendo que também nós somos diferentes, portanto problema para outros. Se esta consciência aparece, não mais haverá mais a tendência ou vontade de colonizar a mentalidade do outro ou se imiscuir pela força da nossa própria cultura. Desta maneira, a educação adquire a base da universalidade e democracia, fundamento cocriador de igualdade e liberdade (compreendida como o mais consciente existir em sociedade).

O homem consciente sobre o valor da educação pode mais facilmente tratar o outro não como estranho, que por falta de compreensão necessite lançar fora ou destruir, mas como eventual coabitante, que embora diferente, é também único, interessante e pode trazer

valores totalmente novos à vida. Tais valores podem já ser tirados de pessoas de diferentes identidades, independente de idade, sexo, nacionalidade, condições de vida, etc.

Com respeito a todo ser humano, apesar das diferenças – eis a idéia comum da filosofia espírita e da educação intercultural. Ela certamente pode ser base de meditação sobre o homem no mundo; fundamento de estilo de vida do membro da sociedade moderna cheia de diferenças; recursos de aquisição de consciência universal, que nos guia diretamente ao desejado progresso....

As Três Ecologias e a Espiritualidade

Regis de Moraes

Neste início de terceiro milênio, estamos atemorizados. Grandes ameaças estão postas à sobrevivência humana no nosso planeta; e essas ameaças têm três direções que nos globalizam a vida; perigos à biosfera, à sociosfera e, especialmente, à nossa psicofera. Nossos temores se acentuaram desde a década de 1970, com o assombroso Relatório do Clube de Roma acerca das ameaças que já envolviam este nosso belo “planeta azul”.

Naquela década, os cientistas e as comunidades mais conscientes temiam a ganância com a qual os países altamente industrializados agrediam os ecossistemas movidos por incontível obsessividade de lucros. Naquele então nem todos se davam conta de quanto se vinham degenerando as relações inter-humanas – desde as interpessoais até às internacionais – ao ponto de porem em risco também a coexistência e a convivência entre os seres humanos. Afinal, em 1915, durante a Primeira Grande Guerra, acontecera o horrendo genocídio de armênios: um milhão e quinhentos mil armênios exterminados pelos turcos otomanos; também nos Gulags (campos de concentração e extermínio soviéticos), estima-se as criaturas exterminadas em 85 milhões, no mínimo. Já se dera o horrendo genocídio nazista, de judeus, ciganos, poloneses, italianos de ascendência judaica, deficientes físicos e mentais, bem como as atrocidades da Segunda Grande Guerra, beirando tudo 63 milhões de mortes. A barbárie genocida continuou após a década de 1970.

De forma rápida e incisiva uma nova ecologia precisava entrar em cena, esta, como vimos, para socorrer os desastres nas relações inter-humanas. A obsessividade lucrativa do industrialismo consagraria uma desastrosa fórmula assim: Homem = Produção = Dinheiro ($H = Pr = \$$), dando pleno desenvolvimento à chamada “sociedade de consumo”, aquela na qual as coisas valem cada vez mais e as pessoas cada vez menos. Afinal, quando contemplamos nosso quadro social vemos, com tristeza, quão pouco está valendo a vida humana, mormente perante as múltiplas violências sociais.

Ora, o ser humano é, ao mesmo tempo, pai e filho de sua cultura e de sua sociedade; as culturas e as sociedades são criações humanas –

são expansões do homem no mundo. Logo, porém, a sociocultura se objetiva e passa a viver como que de forma quase independente. As crianças nascem, novas gerações se desenvolvem, agora introjetando as virtudes e os vícios socioculturais.

As relações dos homens e mulheres com seu meio humano são psicológicas, de um modo que entremescla prazeres e dores, felicidades e infortúnios. Súbito os humanos percebem como e o quanto se relacionam consigo mesmos, vivendo seus sentimentos, autoanalizando-se e efetivamente “dialogando” com seu eu mais interior. Percebem também que parte das suas dificuldades vem das suas relações com seu meio – tanto os geográficos quanto o humano. As pessoas sentem problemas com seus conflitos, com suas fragilidades íntimas e descobrem a necessidade de serem auxiliadas por uma terceira ecologia: a ecologia da mente, como já era proposta desde a década de 1960 pelo gênio inglês (antropólogo e psiquiatra) Gregory Bateson.

A sociedade de consumo e sua voz maior que é a mídia com o marketing, produzem uma assustadora quantidade de lixo mental que polui e sobrecarrega nossa psicofera. Falsas liberações sexuais que não passam de permissividades libertinas; a doutrinação do ter mais ao invés de ser-se mais pessoa; a defesa dos imediatismos, em termos de prazer, que normalmente deságuam na drogadicção, etc. Uma aguda crise de valores torna cada vez mais difícil a paz interior, roubando a serenidade do ser humano.

Neste ponto estamos: com nossa biosfera (os ecossistemas) ameaçada; com nossa sociosfera conturbada e com nossa psicofera um tanto desnorteada. Aparentemente, terei descrito a proximidade do apocalipse – algo semelhante ao que se tem chamado “fim dos tempos”. Mas não passará de aparência. Ao contrário, temos razões sólidas de esperança e, como temos sido exortados, “Contra speam spes” (contra todo desespero, a esperança). É fútil, aliás, imaginar que podemos avaliar toda a extensão do grande plano divino para os milênios da humanidade, com nossos limitados recursos, principalmente constatando que em várias passagens da História foi literalmente o imprevisto que a mudou de rumo.

O psicólogo e pensador norteamericano Stanley Keleman, na obra intitulada Realidade somática (1994), discorrendo sobre aspectos do indivíduo dá-nos, talvez sem mesmo o perceber, novas categorias para interpretarmos a vasta sociocultura. Diz Keleman que subita-

mente nos damos conta de que algo muito nuclear nos valores que norteiam nossa forma de viver ficou obsoleto, sem ter mais serventia aos tempos novos. A este tipo de percepção Keleman deu o nome de “finais” (endings); num momento assim tentam-nos posturas saudosistas, atitudes conservadoras e outros infantilismos impréstáveis.

Vem, então, - diz Keleman - uma nova e especial fase na qual viveremos o luto desses “finais”, e denomina a fase nova de “espaço intermediário” (middle ground). Já não podemos contar com os valores antigos e ainda não temos novas diretrizes. Nossas sombras interiores e as sombras civilizacionais circulam por esse momento nebuloso, tornando-o difícil de ser vivido. Mas se, com tenacidade e coragem, atravessarmos essa segunda fase, atingiremos uma terceira que o psicólogo intitula “renascimento” (rebirth) como nova alvorada para tempos lúcidos.

Creio que, sem dúvida, estamos agora em pleno “espaço intermediário” (middle ground) apreensivos, confusos e nervosos. Chegamos a pensar que não temos saída e que as possibilidades humanas e as divinas se esgotaram. Há, porém, um “renascimento” que nos espera, adiante dessa noite nebulosa e povoada de sombras.

No Antigo Testamento bíblico, escrito em língua semítica, não existia a palavra “promessas”; seus autores, no entanto, já nos falam de alianças e garantias dadas por Deus ao seu povo. Já no Novo Testamento, originalmente escrito na língua grega, a palavra “promessas” é tão constante que hoje há grandes estudos sobre as chamadas “promessas evangélicas”; pois estas sempre prometem que o bem triunfará sobre as hostes malignas. Nossa esperança quanto a um bom futuro tem fundamentos crísticos; e dizia Santo Agostinho que voltarmos as costas para as promessas evangélicas é voltarmos as costas para Deus.

Quando, no século XIX de nossa era, se dá a Codificação Espírita pelo missionariado de Allan Kardec, este chama a nova sistematização doutrinária de “cristianismo redivivo”; sendo, retoma as promessas evangélicas dos tempos apostólicos com força ainda maior. Ao longo das explanações dos Mentores Espirituais e do próprio Kardec, foi já possível falar-se, didaticamente, sobre imigrações de espíritos mais evoluídos para a nossa Terra, a fim de que fosse beneficiada nossa humanidade. Mas os textos da Codificação não atendem a imediatismos, isto é, todas as providências serão tomadas no ritmo sereno estabelecido pelo próprio Deus.

Estudando criteriosamente uma das principais obras do mentor Emmanuel ditada a Chico Xavier, intitulada *A caminho da luz* e produzida em 1938, vemos que, em toda a sua história nosso planeta Terra esteve (está e estará) entregue ao Mestre Jesus e aos seus prepostos. Como poderíamos imaginar que Jesus Cristo e seus prepostos permitiriam que o nosso mundo caminhasse a um destino desfavorável? Desapontados, olhamos uns para os outros, ouvindo soar em nossos ouvidos a voz do Rabi ao se dirigir aos apóstolos e discípulos dizendo-lhes: “Ó homens de pequenina fé!”. Ouvindo uma vez mais a voz do Mestre Divino a dizer: “Tenho-vos dito isto para que em mim tenhais paz; no mundo tereis aflições, mas tende bom ânimo, eu venci o mundo” (João 16: 33).

Embora sob ameaças ecológicas biosféricas feitas de real agressão aos ecossistemas; ante as tristezas que se pode contemplar nas guerras do Afeganistão e do Iraque e demais violências sociais, pedimos a Deus que uma ecologia social de resultados venha a socorrer nosso mundo; e, então, vemos multiplicarem-se as depressões, as síndromes de pânico e as nefastas influências espirituais; vemos um ser humano que, no seu geral, só de raro em raro se sente feliz com seu meio e consigo mesmo, e ansiamos para que a ecologia da mente receba mais atenção e possa efetivamente socorrer os humanos.

Por informações da espiritualidade sabemos que o Dr. Bezerra de Menezes, por encargo que lhe foi dado pelo Espírito Verdade, fez, no plano espiritual uma conferência para cinco mil entidades reunidas. Soubemos também que o Dr. Bezerra encarregou o espírito Cícero Pereira de levar à psicografia em Belo Horizonte, pelo médium Wanderley Soares de Oliveira, o teor de sua conferência. Ora, o universalismo espírita sabe que a vontade de Deus pode ser cumprida e brilhar como luz intensa ante o mundo no âmbito de qualquer religião. Veja-se Hadrat Ali no mundo islâmico (alma santificada), Irmã Dulce, freira baiana que é um dos nossos grandes símbolos de amor caritativo, a religiosa católica Madre Tereza de Calcutá com obras maravilhosas na Índia, Chico Xavier e muitos outros espíritas dando magno exemplo caritativo e missionário, bem como o protestante Dr. Albert Schweitzer, celebridade e prêmio Nobel que dedicou cinquenta e um anos de sua vida a socorrer nossos irmãos africanos; são, estes, exemplos de que “O Espírito sopra aonde quer”.

Pois bem; Bezerra de Menezes disse que as práticas espiritualistas e propriamente espíritas eram agora chamadas a uma fase de ma-

turidade e atitudes. Que as casas espíritas, mantendo-se locais de acudimento e conforto, fossem muito além disso e se fizessem em educadoras e promotoras da transformação social necessária (Atitude de amor, Editora Dufaux, 2005). Que já bastava de divergências e desentendimentos em razão das diferenças de opinião, pois, a diversidade é riqueza, a diversidade é um bem. (Op. Cit., p. 18).

As instituições de verdadeiros interesses espirituais devem superar os apenas “igrejismos”, e se devem engajar na educação para a preservação da natureza (ecologia biosférica), no aprendizado da convivência elevada entre as diferenças (ecologia social) e na pacificação das almas neste nosso conturbado momento (ecologia da mente).

A altíssima lição ética de Bezerra de Menezes deveria se tornar texto inspirador por excelência dos espiritualismos em geral e do Espiritismo. Observe-se que a palavra educação é a mais dignificada e prestigiada no referido texto histórico da conferência do nosso Médico dos Pobres, na realidade um luzeiro na espiritualidade maior. Sem a educação, será infinitamente difícil tanto proteger a Terra quanto melhorar as relações inter-humanas. Sem autoconhecimento, que é processo educacional, não se alcançará a pacificação das almas.

As três ecologias não são excentricidades; são urgências para o nosso tempo e canais de uma espiritualidade nada ingênua.

Bibliografia

KARDEC, Allan. *Obras completas*.

KELEMAN, Stanley. *Realidade somática*. S. Paulo: Summus Editorial, 1994.

MENEZES, Bezerra de., BARSANULFO, Eurípedes, DUFAUX, Ermance. *Atitude de amor*. Belo Horizonte: Editora Dufaux, 2005. (Psicogr. Wanderley S. de Oliveira).

MORAIS, Regis de. *Evolução humana e fatos históricos*. Capivari/SP: EME-Editora, 2002.

_____. *Ecologia da mente*. Campinas/SP: Edit. PSY, 1993.

O Espírito na Arte: A Contribuição de Allan Kardec

Klaus Chaves Alberto

Apresentação

Este artigo visa tratar, em linhas gerais, das relações entre o campo das Artes e do Espiritismo. Mais especificamente, pretende apresentar contribuições entre esses campos que foram pensadas e observadas por Allan Kardec no contexto inicial da criação da doutrina Espírita.

O assunto foi tratado em três etapas interligadas. Na primeira parte, a relevância da Revista Espírita (RE) como principal fonte utilizada para este artigo foi brevemente apresentada e justificada.

O estudo das abordagens sobre a Arte feitas por Allan Kardec nesta revista ocupou a segunda parte do artigo, pretendendo-se assim situar a multiplicidade de enfoques apresentadas no período de formação do Espiritismo.

O terceiro momento envolveu uma análise mais profunda de apenas um aspecto levantado nos anos iniciais da RE: a responsabilidade do artista em relação às conseqüências de sua obra sobre o público. Este enfoque permitiu uma compreensão específica das possibilidades do estudo das Artes com base nas informações trazidas pelos espíritos. Neste sentido, a análise deste contato com os espíritos favorece a formação de bases educacionais renovadas sobre o tema.

A Revista Espírita e o campo da arte

A Revista Espírita – Jornal de Estudos Psicológicos foi publicada mensalmente sob a direção de Allan Kardec entre Janeiro de 1858 e abril de 1869 (este último volume havia sido preparado pelo autor antes de seu falecimento em 31 de março). O objetivo desta publicação pode ser resumido no breve texto da página de rosto que esclarece seu conteúdo.

O relato das manifestações materiais ou inteligentes dos Espíritos, aparições, evocações, etc., bem como todas as notícias relativas ao Espiritismo. - O ensino dos Espíritos sobre

as coisas do mundo visível e do invisível; sobre as ciências, a moral, a imortalidade da alma, a natureza do homem e o seu futuro. - A história do Espiritismo na antigüidade; suas relações com o magnetismo e com o sonambulismo; a explicação das lendas e das crenças populares, da mitologia de todos os povos, etc. (KARDEC, 1858)

Nestas palavras podemos compreender o amplo leque de observação pretendido para a Revista, tornando-a assim um importante meio de desenvolvimento e divulgação do Espiritismo. Em toda a obra revela-se o esforço de Kardec por mostrar os mais variados fenômenos mediúnicos e entre eles os de caráter artístico. Allan Kardec, através desta publicação, pôde tratar dos temas acima citados de forma a construir e averiguar as mais diversas teorias relacionadas a cada tema. Vale ressaltar que o próprio formato da revista rompe com os limites comuns exigidos por um livro permitindo a Kardec possibilidades mais amplas de abordagens dos assuntos em estudo – como se sabe, a Revista serviu de base para diversos textos posteriormente inseridos nas obras básicas do Espiritismo.

O estudo deste material favorece uma compreensão mais ampla do entendimento da própria construção da ciência espírita na medida em que permite acompanhar os caminhos, as escolhas e até mesmo as exclusões adotadas por Allan Kardec a respeito de cada uma dos assuntos relacionados com o Espiritismo.

A temática da Arte apareceu constantemente em todos os anos da Revista, mas os enfoques variavam consideravelmente. Para este trabalho foram levantados apenas os artigos relacionados com o campo das Artes publicados nos anos iniciais da RE, recorte temporal restrito que se justifica, principalmente, em função do espaço possível para um artigo. Não há dúvidas que esta fonte ainda reserva muitas outras possibilidades para os pesquisadores que se dispuserem a debruçar-se sobre o assunto.

Independente disso, a produção destes anos iniciais possui grande relevância. A partir destes textos podemos, por exemplo, compreender a inserção dos temas relacionados à Arte na produção de uma das obras basilares do Espiritismo: O Livro dos Espíritos.

Em abril de 1857, quando foi publicada sua primeira edição, não foi inserida nenhuma questão a respeito dos temas relacionados ao campo artístico. Já em março 1860, quando da publicação de uma

nova edição “inteiramente refeita e consideravelmente aumentada”, conforme Kardec apresenta na página de rosto, verificamos que várias abordagens sobre questões relacionadas às Artes já estavam sendo observadas e debatidas por Kardec.

Entre estas duas edições encontramos alguns textos publicados na Revista Espírita que podem contribuir no entendimento da adição deste tema na segunda edição do Livro dos Espíritos.

Naturalmente, não acreditamos que todas as observações e conclusões que Allan Kardec insere nas obras básicas são decorrência imediata e exclusiva da produção publicada na Revista Espírita, mas, a partir dessa, temos indícios sobre a compreensão de Kardec a respeito destes temas assim como acesso a um texto mais largo que o publicado nas obras básicas.

Importante frisar que na edição definitiva do Livro dos Espíritos os temas relacionados à Arte estão fracionados ao longo da obra segundo uma estrutura elaborada por Kardec para esclarecer os princípios espíritas. O tema da Arte está, assim, subordinado ao esclarecimento de conceitos espíritas mais amplos. Este é, de certa forma, o tom da abordagem kardequiana sobre o assunto.

As abordagens kardequianas

Após a leitura destes anos iniciais da Revista Espírita destaca-se, inicialmente, a multiplicidade de temáticas que são levantadas a respeito das questões artísticas. Resumidamente podemos listar as seguintes: conversas com grandes personagens desencarnados (evocação) dos mais variados campos da Arte; investigação sobre as possibilidades de fruição artística no mundo espiritual; demonstração das possibilidades de uma produção artística feita por espíritos no mundo material; críticas dos artistas desencarnados sobre a produção contemporânea; produção de textos de caráter filosófico sobre o tema e mesmo debate entre os artistas desencarnados sobre seus pensamentos ainda quando encarnados. Enfim, há um imenso leque de oportunidades de estudo que abarca não apenas as questões relacionadas com a vida dos espíritos, mas também e, principalmente, sobre suas relações intrínsecas com a produção artística dos encarnados.

No entanto, não se deve perder de vista que, para Allan Kardec, essas questões interessam dentro de um contexto maior da estrutura-

ção da Ciência e da Filosofia Espírita. Apesar dos instigantes relatos, debates e críticas publicadas na Revista Espírita, percebe-se que, na maioria dos casos, não há um aprofundamento desta temática além do estritamente necessário para melhor esclarecer princípios espíritas gerais.

Neste sentido verificamos que ao longo dos anos, por exemplo, são apresentadas poesias feitas por espíritos – produções destacadas por Allan Kardec por sua forma e, principalmente, pelo fato de serem mais um fenômeno que reforça a teoria Espírita. Sobre os “Pensamentos Poéticos” de Alfred de Musset, publicados em abril de 1859, Kardec tece os seguintes comentários:

O médium que serviu de intérprete não só desconhece as mais elementares regras da poesia, como jamais fez um verso. Estes foram escritos com extraordinária facilidade, ditados pelo Espírito; e, posto seja médium recente, já possui uma coleção numerosa e muito interessante. Vimos alguns encantadores e muito oportunos, ditados pelo Espírito de uma pessoa viva, que foi evocada e que reside a 200 léguas. Esta pessoa, quando em vigília, não é mais poeta que o médium. (KARDEC, 1859, p.119)

Outro exemplo deste enfoque na demonstração do constrangimento da teoria materialista perante os fenômenos ditos sobrenaturais pode ser visto na ocasião da psicografia de uma sonata de Mozart. Neste caso verifica-se a preocupação do pesquisador em criar meios de verificação da teoria espírita conforme a explicação abaixo.

O Espírito de Mozart acaba de ditar ao nosso excelente médium, Senhor Bryon-Dorgeval, um fragmento de sonata. Como meio de controle, este último o fez ouvir por diversos artistas, sem lhes indicar a origem, mas lhes perguntando apenas o que achavam do trecho. Cada um nele reconheceu, sem hesitação, o cunho de Mozart. O trecho foi executado na sessão da Sociedade de 8 de abril último, em presença de numerosos conhecedores, pela senhorinha de Davans, aluna de Chopin e distinta pianista, que teve a gentileza de nos prestar o seu concurso. Como elemento de comparação, a senhorinha de Davans executou antes uma sonata que Mozart, compusera quando vivo. Todos foram unânimes em reconhecer não só a perfeita identidade do gênero, mais ainda a superioridade da composição espírita. (KARDEC, 1859, p.134)

Nestas observações reparamos que o interesse principal centra-se na questão da identidade dos espíritos. Há inclusive uma indicação

de investigação do assunto através da audição da sonata por especialistas que, por seu conhecimento, poderiam afirmar com autoridade sobre as possíveis relações entre a obra apresentada e seu suposto autor. É notório o esforço de Kardec nesse sentido: ele próprio disponibilizou aos interessados a referida peça musical, vendendo-a através do escritório da Revista Espírita, no intuito claro de expor ao maior número de pessoas essa possibilidade de comunicação com os mortos.

Mas seu interesse era mais amplo. No contexto dessa audição, na reunião da Sociedade Parisiense de Estudos Espíritas (SPEE), foram evocados tanto Mozart quanto Chopin. Nesses diálogos destacam-se outras questões além da identidade dos espíritos, como a abordagem a respeito da situação dos compositores no mundo espiritual, a produção e a fruição musical no além e a opinião dos compositores sobre a música contemporânea.

Kardec via com interesse a possibilidade da produção artística por parte dos espíritos para fortalecer a teoria espírita. É o que podemos verificar na publicação da carta do presidente da Sociedade Espírita de Constantinopla, membro honorário da SPEE, que relata a exposição de um quadro feito por um médium na Exposição Nacional otomana. Este quadro recebeu a seguinte inscrição “DESENHO MEDIANIMICO - Executado pelo Sr. Paul Lambardo, de Constantinopla, a quem as artes de desenho e da pintura são completamente desconhecidas”.

Para Kardec a multiplicidade de fenômenos que podem ser tratados pela teoria espírita e com difícil explicação pelas teorias materialistas predominantes contribui de forma decisiva na divulgação do espiritismo. Segundo ele,

Semelhantes fatos bastariam para demonstrar a força irresistível do Espiritismo se, aliás, ele se não tivesse tornado evidente por tudo quanto se passa aos nossos olhos, de alguns anos para cá, e pela inutilidade dos esforços feitos para o combater. E por que são tão inúteis tais esforços? Porque, como temos dito, ele tem um caráter que o distingue de todas as doutrinas filosóficas – o de não ter foco único, de não depender da vida de nenhum homem. Seu foco está em toda parte, na terra e no espaço; e se o prejudicam aqui, ele surge ali; (...) ele se afirma pelos fatos, que cada um pode experimentar, e por uma teoria que tem suas raízes no senso íntimo de cada um. (KARDEC, 1863, p.211)

Mas havia uma outra abordagem feita por Kardec na publicação da Revista Espírita que enfocava a opinião pessoal de artistas desencarnados sobre temas específicos da Arte. Um excelente exemplo foi publicado em Setembro de 1861 na forma de uma polêmica entre os espíritos artistas a partir de uma dissertação feita pelo espírito de Lamennais sobre o aforismo escrito por Buffon através do médium Sr. Didier que defendia que “o estilo é o homem”. Segundo Lamennais haveria algo além do homem nas verdadeiras produções artísticas.

Muitas vezes, lendo as obras de alguns dos grandes gênios de um ou de outro século, nós nos dizemos: Que pureza! Que sensibilidade! Que profunda crença no progresso! Que grandeza! Depois se sabe que o autor, longe de ser o autor moral de suas obras, é apenas o autor material, imbuído de prejuízos e de idéias preconcebidas. Aí está um grande fenômeno, não apenas humano, mas espírita. (KARDEC, 1861, p.274)

Buffon, sentindo-se atacado em suas idéias, dias após a mensagem de Lamennais, escreve uma réplica por intermédio do Sr. d’Ambel. Após esta mensagem Kardec publica uma evocação em que verifica o interesse destes espíritos pela produção literária contemporânea. Não obstante, o debate continua com a participação do visconde Delaunay (Sra. Delphine de Girardin) e Bernardin de Saint-Pierre. Importante destacar que estas mensagens foram produzidas dentro e fora da SPEE com o destaque para o fato de que nenhum encarnado se envolveu na querela.

Erasto, um dos coordenadores espirituais dos trabalhos da Sociedade Parisiense de Estudos Espíritos, escreve uma mensagem publicada no mesmo mês a título de conclusão,

Conheceis bem Lamennais, e certamente apreciastes quanto esse filósofo ficou continuou amante da idéia abstrata. Sem dúvida notastes quanto ele acompanha com persistência e - devo dizê-lo - com talento, suas teorias filosóficas e religiosas. Logicamente daí deveis concluir que o ser pessoal pensante prossegue, mesmo no além-túmulo, seus estudos e trabalhos e que, por meio dessa lucidez, que é o apanágio particular dos Espíritos, comparando seu pensamento espiritual com seu pensamento humano, deve suprimir tudo o quanto o obscurecia materialmente. Ora! o que é verdadeiro para Lamennais, é igualmente verdadeiro para os outros; e cada um, no vasto país da erraticidade, conserva suas aptidões e sua originalidade.

Buffon, Gérard de Nerval, o visconde Delaunay, Bernardin de Saint-Pierre conservam, como Lamennais, os gostos e a forma literária que notáveis neles, quando vivos. Creio útil chamar vossa atenção sobre esta condição do nosso mundo de além-túmulo, para que não venhais a crer que a gente abandona instantaneamente as suas inclinações, costumes e paixões, ao despir as vestes humanas. (KARDEC, 1961, p. 285)

Novamente, além da riqueza intrínseca ao tema e aos debatedores acerca de um assunto específico do campo artístico, verifica-se o interesse de Kardec e dos Espíritos que os acompanham para aproveitar as mensagens no intuito de aprofundar em mais um conceito espírita: a manutenção das personalidades, com seus interesses e características, que as singularizavam enquanto vivos, mesmo após a morte.

Uma outra possibilidade de abordagem que Kardec costuma publicar é a crítica dos artistas desencarnados sobre a obra dos artistas encarnados. Em Junho de 1862, foi publicada uma mensagem do pintor David recebida pela médium Sra. Dozom em sua casa, a respeito de um quadro do pintor Ingres. Neste caso verificamos uma crítica elogiosa ao potencial positivo da Arte na visão de David ao analisar o quadro “O Menino Jesus encontrado por seus pais pregando no Templo, no meio dos doutores (São Lucas, Natividade.)”.

Segundo David,

Nesta obra do homem se mostra mais que o gênio; aí se vê brilhar essa luz que Deus dá às almas para as esclarecer e as conduzir às regiões celestes. Sim: a religião iluminou o artista. Esse clarão foi visível? O trabalhador viu o raio partindo do céu e descendo sobre si? Sob os seus pincéis, teria visto divinizar-se a cabeça do Menino-Deus? Ter-se-ia ajoelhado diante dessa criação de inspiração divina e exclamado, como o santo velho Simeão: “Senhor, deixareis morrer em paz o vosso servo, segundo a vossa palavra, porque meus olhos viram o Salvador que nos dais agora, e que destinais a ser exposto aos olhos de todos os povos.” (KARDEC, 1862, p.173)

Esta nova possibilidade de crítica do além-túmulo pode dizer muito da obra como também da visão do próprio crítico. Neste caso pode-se compreender mais de perto a visão de David desencarnado sobre a arte .

Além disso, também existe um fenômeno mediúnico relevante destacado por Allan Kardec: nem a Sra. Dozom nem seu marido tinham

conhecimento do quadro. Mesmo Kardec procurou se informar sobre a obra e não encontrando nenhuma informação que sustentasse o fato, pensou na possibilidade de ter acontecido uma mistificação. Posteriormente o Sr. Dozon foi até o artista e lá verificou definitivamente a real existência da obra.

Novamente a arte é uma das possibilidades para a confirmação dos fenômenos espíritas, mas, desta vez, há uma exploração maior da questão artística na visão dos espíritos. Lamennais espontaneamente desenvolve os seguintes comentários sobre o quadro.

Nós, Espíritos, aplaudimos as obras espiritualistas tanto mais quanto mais censuramos a glorificação dos sentimentos materiais e de mau gosto. É uma virtude sentir a beleza moral e a beleza física nesse ponto; é o indício certo de sentimentos harmoniosos no coração e na alma; e, quando o sentimento do belo se desenvolve a esse ponto, é raro que o sentimento moral também não o seja. É um grande exemplo o desse velho de oitenta anos, que numa sociedade corrompida representa a vitória do Espiritualismo, com o gênio sempre moço e sempre puro da fé. (KARDEC, 1862, p.176)

Nestas críticas, verifica-se uma possibilidade renovada do entendimento da Arte na visão dos espíritos. Destaca-se que, dependendo da envergadura moral do crítico, mais úteis podem ser seus comentários, além disso, uma crítica concomitante à produção das obras contribui para a compreensão mais completa do entendimento dos objetos artísticos em seu duplo contexto, material e espiritual.

Mas não é apenas através da Revista Espírita ou das reuniões da SPEE que Kardec desenvolve suas observações sobre o campo das Artes. Allan Kardec explorava as formas de observação do mundo espiritual através das mais variadas oportunidades que se apresentavam em sua vida. Em dezembro de 1858, publica na Revista Espírita o relato de um médium chamado Adrien que possuía uma vidência rara que lhe permitia ver o mundo espiritual constantemente. Diante desta possibilidade Kardec se utiliza do médium como um instrumento para um entendimento mais completo da vida espírita. Vale verificar o relato.

Assim, a sua faculdade e a sua complacência foram postas a serviço de nossa instrução pessoal, quer na intimidade, quer nas sessões da sociedade, quer, enfim, em visitas a diversos locais de reuniões. Estivemos juntos em teatros, em bailes, em passeios, em hospitais, nos cemitérios e nas igrejas; assis-

timos a enterros, a casamentos, a batizados e a sermões. Em toda parte observamos Espíritos que ali se vinham reunir; com alguns desses estabelecemos conversação, interrogamo-los e aprendemos muitas coisas, que tornaremos proveitosas aos nossos leitores, porque nosso objetivo é de os fazer penetrar, como nós, num mundo tão novo para nós. (...) o Espiritismo descobre-nos o mundo dos Espíritos, que está por toda parte, ao nosso lado, como nos espaços, mundo real que reage sobre nós incessantemente. (KARDEC, 1858, p.340)

Sob esse mote, da compreensão da vida espírita, Kardec faz novas abordagens sobre o campo das Artes. Ao lado deste notável médium seu estudo pôde envolver observações mais completas do mundo espiritual. Talvez tenha sido com este mesmo médium que Kardec tenha feito suas preciosas observações publicadas no Livro dos Médiuns a respeito da postura dos espíritos em um teatro.

169. Assistimos uma noite à representação da ópera Oberon, em companhia de um médium vidente muito bom. Havia na sala grande número de lugares vazios, muitos dos quais, no entanto, estavam ocupados por Espíritos, que pareciam interessar-se pelo espetáculo. Alguns se colocavam junto de certos espectadores, como que a lhes escutar a conversação.

Cena diversa se desenrolava no palco: por detrás dos atores muitos Espíritos, de humor jovial, se divertiam em arremedá-los, imitando-lhes os gestos de modo grotesco; outros, mais sérios, pareciam inspirar os cantores e fazer esforços por lhes dar energia. Um deles se conservava sempre junto de uma das principais cantoras. Julgando-o animado de intenções um tanto levianas e tendo-o evocado após a terminação do ato, ele acudiu ao nosso chamado e nos reprochou, com severidade, o temerário juízo: “Não sou o que julgas, disse; sou o seu guia e seu Espírito protetor; sou encarregado de dirigi-la.” Depois de alguns minutos de uma palestra muito séria, deixou-nos, dizendo: “Adeus; ela está em seu camarim; é preciso que vá vigiá-la.” Em seguida, evocamos o Espírito Weber, autor da ópera, e lhe perguntamos o que pensava da execução da sua obra. “Não de todo má; porém, frouxa; os atores cantam, eis tudo. Não há inspiração. Espera, acrescentou, vou tentar dar-lhes um pouco do fogo sagrado.” Foi visto, daí a nada, no palco, pairando acima dos atores. Partindo dele, um como eflúvio se derramava sobre os intérpretes. Houve, então, nestes, visível recrudescência de energia. (KARDEC, 1861, p. 212-3)

Na passagem acima podemos observar como se procedem as influências dos espíritos durante um evento artístico. Novamente verificamos como o Espiritismo pode trazer novos subsídios tanto para aqueles que fazem como para aqueles que usufruem das obras artísticas.

Uma outra abordagem que pode ser encontrada nos anos iniciais da Revista Espírita é formada pelos textos mais teóricos sobre a arte propostos pelos próprios espíritos. Neste grupo vários são os textos direcionados ou para áreas específicas da Arte ou para seu campo como um todo.

Neste grupo encontram-se textos como o de Lamennais intitulado a “Pintura e a Música” sobre as diferenças entre a música e as demais expressões artísticas. Ainda sobre este tema destaca-se o texto do pintor Frances Nicolas Poussin (1594-1665) publicado em março de 1862 no qual disserta sobre a questão do realismo e do idealismo na pintura. O dramaturgo francês Eugène Scribe (1791-1861), em Outubro de 1861, disserta a respeito da situação do teatro da época e as possibilidades que o espiritismo poderia proporcionar.

Destaca-se assim o texto Arte pagã, Arte Cristã e Arte Espírita , publicado em dezembro de 1860. Nesse texto o espírito de Alfred de Musset (1810-1857) afirma que a produção artística com temáticas espíritas poderá ser um campo de grandes inspirações para os artistas que nele se aventurarem. Segundo Musset:

Que obras primas essas idéias novas podem criar pela reprodução de cenas tão variadas e ao mesmo tempo tão suaves ou pungentes da vida espírita! Que assuntos ao mesmo tempo poéticos e palpitantes de interesse no incessante comércio dos mortais com os seres de além-túmulo, na presença, junto a nós, dos seres que nos são caros! (KARDEC, 1860, p. 385-6)

Musset refaz ainda uma breve história da Arte a partir de suas inspirações pagãs e cristãs e apresenta, por fim, a Arte com temas espíritas como uma importante etapa deste desenvolvimento.

Aspectos sobre a Responsabilidade na Arte

Questões importantes, ou mesmo as consideradas irrelevantes no debate contemporâneo, podem ser renovadas a partir da ótica da espírita. Como exemplo, podemos levantar a pertinência da respon-

sabilidade de um artista sobre as conseqüências de sua obra sobre o público. Sabe-se, contemporaneamente, que uma obra permite as mais diversas leituras segundo a compreensão do mais variado público e, nesse sentido, o debate sobre a responsabilidade do artista sobre o efeito de sua obra no espectador esvaziou-se pois, frequentemente, assume-se que ninguém poderia se responsabilizar pelos impactos da recepção de uma obra. Esta compreensão tem minado a própria possibilidade de um debate do sentido ético de uma obra de Arte.

Partindo da sobrevivência do espírito após a morte, da permanência de sua individualidade e da possibilidade de comunicação com os vivos devemos nos perguntar, dentro da ótica espírita, qual seria a opinião dos espíritos artistas sobre suas produções quando encarnados. A partir daí são obtidos dados concretos para se formatar uma ética espírita .

Em uma das reuniões da SPEE do ano de 1859 Kardec evoca o escritor alemão Goethe que viveu entre os séculos XVIII e XIX. Essa conversa abordou basicamente suas obras Fausto e Werther.

Esta última obra foi publicada em 1774. Nela o autor relata através de cartas, em primeira pessoa, a história de uma tumultuada paixão não correspondida de Werther por Charlotte, noiva de Albert. Após várias amarguras sentimentais o protagonista sucumbe ao suicídio entendendo este como a única opção para sua desdita. Esta obra alcança grande sucesso na Europa, mas ficou conhecida também por uma onda de suicídio que gerou.

A princípio, a partir de um olhar materialista, não se consegue verificar qual a responsabilidade do autor nesta onda de suicídio já que ele não incentivou o gesto. Poderíamos até mesmo argumentar que o livro seria apenas um relato de uma história possível de acontecer, cabendo ao artista apenas pintá-la para o conhecimento do grande público.

No diálogo sobre Werther, em uma breve passagem, podemos verificar que, mesmo em pequenos detalhes, de uma conversa com os mortos é possível extrair temas úteis de aprendizado.

É nesse contexto que Kardec desenvolve as seguintes questões para o autor espiritual:

12. Que pensais de Werther?

— Agora lhe reprovo o desenlace.

13. Não teria essa obra feito muito mal, exaltando paixões?

— Fez e causou desgraças.

14. Foi a causa de muitos suicídios. Sois por isso responsável?

— Desde que houve uma influência maléfica espalhada por mim, é exatamente por isso que sofro ainda e de que me arrependo. (KARDEC, 1859, p. 177)

Quando o autor apresenta as palavras arrependimento e sofrimento a respeito desta obra vemos que o trabalho de um artista deve ser compreendido de forma mais ampla. O impacto de um texto sobre uma minoria que nela enxerga forças para uma atitude lamentável, mesmo que esta não tenha sido o objetivo principal de seu texto, gera responsabilidades para o autor.

Este tema foi abordado também em outras obras e em outros contextos mediúnicos.

Através da psicografia de Yvonne Pereira o escritor Leon Tolstói faz uma reflexão sobre sua obra Ana Karênina publicada em 1877 que teve o mesmo desfecho para a personagem principal.

Sobre esta obra o próprio autor comenta na introdução do livro Sublimação em 1973.

Há muitos anos, antes de abandonar à Terra os meus despojos carnis, prometi a Deus e a mim próprio escrever alguma coisa que combatesse o suicídio. Não me foi, no entanto, possível o cumprimento da promessa, até agora, visto que me escapavam argumentos e possibilidades com que demonstrasse a lógica do mal que ele, o suicídio, representa para a Humanidade. Muitas vezes afligi-me com a notícia de que uma e outra, e outras mulheres, arrebatadas pela paixão do amor humano, haviam imitado o gesto de certa heroína famosa de um dos meus romances, (Ana Karênina) dando-se à tragédia de um suicídio, nela inspiradas. Em mais de um livro que escrevi, então, pintei o suicídio de seus heróis, deixando, porém, de apresentar o conceito moral, a conseqüência aterrador de tal gesto na vida do Além, para aquele que o pratica na Terra. Se os infratores se inspiravam nas estórias por mim contadas, sempre muito lidas e acatadas, sentia-me culpado, causador daquela desgraça, e cheguei mesmo a lamentar a inspiração que me levou a encerrar dramas íntimos e sociais com suicídios tão impressionantes como os que criei para as minhas personagens. Penitencio-me da falta ante Deus e os leitores, declarando que tudo venho tentando a fim de repará-la. (PEREIRA, 1994)

Ainda sobre o tema da responsabilidade na produção artística, o jornalista Silveira Sampaio, através da psicografia de Zíbia Gasparetto, descreve no livro *Bate papo no além* um “curso de responsabilidade” que fez no mundo espiritual. Neste relato podemos ver mais um enfoque sobre o tema.

Somos mais de 50 estudantes nessa classe. A cada dia eles focalizam uma obra de um dos alunos, mostrando sua trajetórias. Já pensaram como é emocionante para um escritor lançar uma edição e poder acompanhar cada livro, saber quem o manuseou, o que sentiu, como o recebeu, que sentimentos provocou neles, quais as implicações emocionais resultantes, sua opinião a nosso respeito.(...)

Mas como a justiça é mãe de todos, veio lá o dia em que assistimos, num teatro de São Paulo, a representação de “No País dos Cadilaques”. Pela primeira vez perdi o dom da palavra. Fiquei mudo. Apesar de não ser peça pornográfica, os enfoques eram maliciosos e pude ver como a imaginação ágil dos espectadores vestia e desvestia minhas idéias, conduzindo-as a extremos verdadeiramente lamentáveis.

A crítica aos costumes que eu me orgulhava de haver formulado assumia forma grosseira e sem expressão, pela maneira com que eu expressara minhas idéias.

Vi, estarrecido, espíritos perturbadores, em atitudes zombeteiras, colarem-se a alguns destes assistentes de forma tão repelente que me fez empalidecer.

Quis sumir dali. Não ter jamais escrito nada, ser analfabeto e burro. Mas não pude. Tive ainda que acompanhar vários deles depois do espetáculo, para ver onde e a que extremos minhas imagens os conduziriam. (GASPARETTO, 1999)

Novamente a questão sobre a responsabilidade apresenta filigranas que normalmente são desconsideradas no debate contemporâneo.

Estes textos servem apenas para apresentar aspectos que merecem maior aprofundamento devido à complexidade das relações apresentadas entre artista-obra-espectador. O debate sobre a Arte fica bem mais amplo quando os próprios artistas desencarnados vêm mostrar os impactos de suas obras. Trazem dados para suficientes para incluirmos, em uma ótica espírita, o alcance moral das obras nos debates éticos sobre a Arte.

Vertentes futuras

Kardec percebia que a Arte produzida pelos espíritos era um forte instrumento para apontar falhas no paradigma materialista, pois os médiuns-artistas demonstravam habilidades complexas que em estado normal não conseguiam executar. Por outro lado, havia a preocupação em demonstrar a possibilidade da continuidade da produção de artistas no mundo espiritual, a própria literatura mediúmica vastamente divulgada no meio espírita, recentemente enfocada nos estudos acadêmicos, pode demonstrar esta possibilidade. Através do estreitamento do contato com os espíritos, os médiuns funcionariam como novas “lunetas” permitindo observar novas realidades, trazendo para os encarnados relatos inéditos sobre o contexto de produção das obras e, principalmente, sobre suas conseqüências.

Com a visão do espírito na Arte, novos subsídios inevitavelmente deverão embasar tanto a crítica como a produção artística. Neste sentido ainda deverão ser desenvolvidas pesquisas mais aprofundadas a partir da Revista Espírita. Ainda carecemos de estudos mais amplos relacionando estreitamente o período histórico, as produções de sociedades espiritualistas de outros países, com os textos analisados por Kardec, desta forma seriam fortalecidas as bases de um estudo mais coordenado sobre o tema. Por fim, fica notória a necessidade de se aplicar o método de Allan Kardec para o desenvolvimento dessa temática nos dias atuais.

Referências

CHIBENI, S. S. Os fundamentos da ética espírita. *Reformador*, junho de 1985, p. 166-9.

KARDEC, Allan (1858). *Revista Espírita: Jornal de Estudos Psicológicos* - 1858. Distrito Federal: EDICEL, s.d.

_____ (1859). *Revista Espírita: Jornal de Estudos Psicológicos* - 1859. Distrito Federal: EDICEL, s.d.

_____ (1860). *Revista Espírita: Jornal de Estudos Psicológicos* - 1860. Distrito Federal: EDICEL, s.d.

_____ (1861). *Revista Espírita: Jornal de Estudos Psicológicos* - 1861. Distrito Federal: EDICEL, s.d.

_____ (1862). *Revista Espírita: Jornal de Estudos Psicológicos* - 1862. Distrito Federal: EDICEL, s.d.

_____ (1863). *Revista Espírita: Jornal de Estudos Psicológicos* - 1863. Distrito Federal: EDICEL, s.d.

_____ (1861). *O Livro dos Médiuns*. Rio de Janeiro: FEB, 2002.

_____ (1890). *Obras Póstumas*. Rio de Janeiro: FEB, 2002.

PEREIRA, Yvonne A. *Sublimação*. Psicografia pelos espíritos Léon Tolstoi e Charles. Rio de Janeiro: FEB, 1994.

GASPARETTO, Zíbia. *Bate Papo com o Além*. São Paulo: Editora e Gráfica Vida e Consciência, 1999.

ROCHA, Alexandre Caroli. *O caso Humberto de Campos: Autoria literária e mediunidade*. Campinas: UNICAMP, 2008. (Doutorado em Teoria e História Literária)

Apresentação da Dinâmica de Imaginação Educadora na Pedagogia da Espiritualidade

Ney Lobo

A Dinâmica da Imaginação integra o trio dos fatores ativos que promovem a evolução pedagógico-espiritual dos educandos. Alinhada às Dinâmicas de Conscientização e de Motivação e ao exponencial Período de Aplicação Prática, desponta a imagem de um Motor Movente dos educandos dentro deles mesmos, e movido pelo educador.

Já ia avançada e bem determinada a intuição nossa do valor educativo da imaginação, quando surgem na mídia surpreendentemente quatro notícias que imprimiram um novo e vigoroso impulso àquela intuição.

Notícia Nº 1 de prática imaginária (revista “Science” e “Época” – 25.09.06). No Departamento de Neurologia da Universidade de Cambridge (Inglaterra) os cientistas comprovaram por ressonância magnética, que a prática de um ato apenas imaginado provoca no córtex frontal do cérebro quase o mesmo efeito visível à ressonância de um ato real igual ao imaginado.

Do que se pode concluir que atos imaginados na Dinâmica da Imaginação podem contribuir, ao lado dos atos reais, no processo de formação dos hábitos das perfeições espirituais; que é o grande objetivo da Pedagogia da Espiritualidade.

Notícia Nº 2 de prática imaginária (jornal “Folha de S.Paulo” – 23.11.06). “Sem tempo para treinar na quadra de voleibol, atletas fazem treino mental” – Bernardinho, treinador da seleção brasileira de voleibol, em Londres, sem tempo para treinar, encontrou uma forma inusitada de treinar a seleção. O técnico pediu para que seus jogadores, quando estivessem sozinhos nos quartos do hotel, pensassem sobre os gestos que fazem na quadra. E, mentalmente, corrigissem seus erros. A tática, segundo ele, deu certo. Prova disso foi o aproveitamento do saque brasileiro acima do normal nos jogos anteriores” A seleção superou a equipe adversária.

Notícia Nº 3 de prática imaginária (no jornal “Gazeta do Povo”

de Curitiba, edição de 08.04.06, com o título “Site que simula festa é arma no combate às drogas”).

Trata-se de uma atividade preventiva ao uso de drogas, denominada “Virtual Party” (festa virtual) de grande sucesso no Canadá já há 10 anos, e com adaptação brasileira na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) em parceria com o Centro de Dependência e Saúde Mental do Canadá (CAMH). O público-alvo são adolescentes de 13 a 19 anos. “Ao entrar na festa e encontrar situações de risco, o jovem pode visualizar antecipadamente as conseqüências de seus atos e evitar na vida real, os erros cometidos no mundo virtual.

Trata-se evidentemente de utilização da faculdade da imaginação em pedagogia corretiva de vícios sociais, pela imaginação das funestas conseqüências do uso de drogas vivenciadas nas simuladas “Virtual Party”, cujo efeito dissuasório para possível desistência é evidente.

Utilização da faculdade da imaginação como fator de educação (na pedagogia da espiritualidade)

Justificação

A Pedagogia da Espiritualidade mantém como objetivo fundamental a formação didático-pedagógica de hábitos morais e espirituais, como o hábito da caridade, o hábito do perdão (indulgência), da honestidade, da justiça etc. E nessa formação, também poderão concorrer os atos virtuais destas perfeições apenas imaginadas. O que credencia a introdução do que se pode passar a chamar de Dinâmica da Imaginação Educadora.

Considerou-se a necessidade de atacar esta contingência por dois lados. Primeiro, pelo desenvolvimento das perfeições espirituais nas almas dos educandos, produzido por eles mesmos; segundo, induzindo-os a se interditem ao assédio das imperfeições sociais, ou pessoais.

Para isso, a Dinâmica da Imaginação bifurcou-se em duas direções, cada uma segundo um tipo de imaginação.

- O tipo (A) de Imaginação Aquisitiva das perfeições (Caridade, Humildade, Honestidade, Veracidade, etc.).
- O tipo (B) de Imaginação Preventiva contra as imperfeições (Orgulho, Injustiça, Vingança, Corrupção, Mendacidade, etc.).

Exercícios

Essas duas Dinâmicas de Imaginação Educadora são acionadas e aplicadas mediante exercícios práticos de alta resolução dos dois processos didáticos, direcionados diretamente à imaginação dos educandos, para a vivência dos atos a serem cometidas por eles.

Resumo do exercício didático da dinâmica de imaginação aquisitiva – Tipo (A)

Finalidade

Induzir o educando da Espiritualidade a desenvolver em sua alma a “semente” da perfeição espiritual desejável que está sendo focalizada. E assim, adicionada à série dos efeitos cumulativos de formação progressiva do respectivo hábito.

Método Didático

Induzir os educandos por meios hábeis de motivação, a redigirem um texto descrevendo um episódio imaginário de prática de ato da vigente perfeição espiritual, em suas circunstâncias mais decisivas. Mas destacando principalmente as boas conseqüências morais, espirituais, sociais, domésticas, etc., para o próprio educando, que devem ser ardentemente vivenciadas por ele (é esta vivência profunda e ardente que concorre para a formação do hábito da focalizada perfeição).

Instrumentos Didáticos

1º - texto Auxiliar (docente). É uma redação de um episódio imaginário de prática de ato², totalmente ideal e completo, e idealizado pelo autor da obra. Processo de utilização: o educador lê em voz alta e rapidamente esta peça. Rapidamente para não servir de decalque servil pelos educandos quando passarem a redigir sua própria criação imaginária.

2º - Roteiro de Vivências. Também constante da obra, com lacunas a serem preenchidas pela criação do educando. É uma espécie de esqueleto de um episódio a ser completado pela criatividade imaginária dos educandos.

Resumo do exercício didático da dinâmica de imaginação preventiva – Tipo (B)

Finalidade

Induzir o Educando da Espiritualidade a despertar em si mesmo profunda aversão e vigoroso repúdio à imperfeição que se opõe a perfeição espiritual em tela. Aplicável em eventuais situações de risco moral, diante do assédio pessoal, ambiental ou social. E sistematicamente no Curso desta Pedagogia da Espiritualidade, totalmente preventivo. Uma blindagem preservadora dos adolescentes e jovens tão expostos á situações de risco eminente de capitulação ao egoísmo que abafa a caridade, à desesperança que remove a esperança; ao orgulho que obstrui a humildade, às injustiças que abdicam da justiça, às drogas que apagam os neurônios, à violência que anula a brandura.

Instrumentos

Idênticos aos Exercícios de Aquisição de Perfeições, invertido porém o sentido, voltado agora para o repudio das imperfeições.

Nestes Exercícios de Imaginação preventiva (B) adotam-se os mesmos instrumentos da Imaginação Aquisitiva (A), ou sejam o Texto Auxiliar e o Roteiro de Vivências, mas com a polaridade invertida de Aquisição para Prevenção.

A Complementaridade das duas dinâmicas de imaginação educadora (em íntima relação de sinergia)

A aquisição de valores espirituais (Dinâmica A) e a rejeição dos contravalores (Dinâmica B) se completam na promoção pedagógica da evolução anímica dos educandos. Essa complementação é comparável à unidade côncavo/convexo de uma superfície curva. Como conseqüência, verifica-se uma permanente interação entre essas duas dinâmicas entre Aquisição de um lado e Prevenção do outro. Quando o educando está em processo pedagógico de desenvolver uma determinada perfeição, ao mesmo tempo, está facilitando a rejeição da imperfeição oposta. E vice-versa, quando o educando está em processo de rejeição de uma imperfeição, estará também auxiliando o crescimento da perfeição oposta. E, ao contrário, não se consegue re-

duzir uma imperfeição, sem propiciar o desdobramento da perfeição oposta àquela imperfeição.

Enfim, uma perfeita relação sinérgica!

Palavras Finais

A educação das almas

“A alma da educação é a educação da alma” (De Hôvre).

Avaliação dos resultados

Foi com grande satisfação que vimos chegar ao seu termo os exaustivos trabalhos de pesquisas, coordenação, corporificação e conclusões das diversas etapas de seis avaliações sucessivas da primeira aplicação experimental da Pedagogia da Espiritualidade. O que demandou mais de um mês, de um mês de porfiadas pesquisas, buscas, reflexões e cálculos.

Diante da tarefa de avaliação a ser iniciada e do volume de documentos a serem interpretados, organizados, que foram colhidos nos 4 meses de curso de 2004, de agosto a novembro, mantivemos o necessário espírito cartesiano da dúvida metódica quanto a um almejado e bom resultado dessa avaliação tão pioneira e desafiadora. Receávamos que em qualquer altura do desenvolvimento da avaliação poderíamos ser surpreendidos por alguma decepção. Mas graças a Deus tal não aconteceu. Quanto mais avançávamos ao longo das seis avaliações, mais confirmações dos bons resultados iniciais nos alegravam reduzindo a zero as desconfortáveis dúvidas que nos acometiam.

Quando idealizamos e formalizamos a Pedagogia da Espiritualidade, prudentemente nela introduzimos um tópico de séria advertência aos educadores da espiritualidade. A essa advertência demos o título de “Preparação Emocional do Educador da Espiritualidade”. Para que não esperassem resultados visíveis no comportamento (atos concretos) praticados pelos educandos em curto ou médio prazos. Confiança, apenas deveríamos depositar nos efeitos não-visíveis, que, com toda a certeza moral se processariam no foro íntimo dos educandos — no fundo de suas almas, alvo essencial desta pedagogia tão percuciente, tão penetrante e invasiva, entranhada, tocando

nos refolhos mais profundos das almas. Estávamos nos preparando na expectativa de efeitos não-observáveis, se é que os educandos os produziram...

Todavia, oh ironia bendita! Erramos, é verdade! grande e sublime erro nosso! O invisível resultado esperado visibilizou-se, ostensivamente. Aos olhos dos pais, dos educadores e aos olhos dos próprios educandos e aos olhos dos atentos que vierem a ler os questionários respondidos.

“Vermelho como o céu”

José Pacheco

Num belo filme, que dá pelo nome de “Vermelho como o céu”, um menino cego guia uma menina por corredores escuros. E uma metáfora de Saramago diz-nos que o grande crime é não cegar quando todos já são cegos. Do “Ensaio sobre a cegueira” ao “Ensaio sobre a lucidez”, Saramago não faz outra coisa que não seja lembrar-nos a tragédia edipiana, que nos fala daqueles que, tendo olhos, não vêem. E de cegos que conseguem ver, porque, em “Vermelho como o céu”, somente quando alcançam a saída da platônica caverna, a menina reassume a missão de conduzir.

Visitei uma escola, que me diziam ser “inclusiva”. Numa turma do quarto ano, encontrei um aluno dito “incluído”. Copiava frases escritas no quadro, tão lentamente que, no fim da cópia, a folha foi para o lixo – estava empastada em saliva, que escorria sem que ele a conseguisse conter. No fundo da sala, o “incluído” tornara-se invisível. A professora explicou por que razão o “incluído” ali estava:

Que quer que eu faça? Ele continua com o livro da 1ª série. Com mais de trinta alunos já é difícil ensinar os normais. Agora, põem-me um deficiente na sala. Eu nunca tive formação para isto. Não dá!

À impotência e frustração de professores junto o desespero dos pais: Na hora de matricular é aquele abraço – “Nós vamos dar conta da sua filha” – mas, depois, a minha filha passa o tempo todo passeando pela escola, ou no fundo da sala. Tem treze anos, mas não sabe fazer a tarefa que a professora manda fazer em casa. Ela está no terceiro ano, mas tem o livro do primeiro ano e passa as aulas a fazer cobrinhas... A professora é muito simpática, mas... Quando a professora me disse que não sabia trabalhar com a minha filha, eu disse à professora que trabalhasse como trabalhava com todos os outros. Mas a professora disse-me que a Belita não se sabe explicar...

No decurso de um congresso, alguém afirmou : A organização em turmas não combina com inclusão. Onde houver série, não pode haver respeito pela diferença, não pode haver inclusão. Viu, claramente visto, o logro de uma “inclusão de fachada”. Mas há quem não queira ver. Todas as escolas incorporaram a “inclusão” no discurso. Na prática, são escolas inclusivas “não-praticantes”, porque o discurso

que apela à integração dos diferentes nas escolas ditas regulares não basta. Não basta assegurar o direito à inclusão; é preciso assegurar a inclusão.

Há quase um século e meio, em “O Brasil e as colônias portuguesas”, Oliveira Martins referia-se à transferência da família real para o Rio de Janeiro como a origem dos males que afectam o Brasil. Talvez... mas eximir-me-ei a afirmações peremptórias, para não embotar de maus augúrios o ambiente festivo das comemorações dos duzentos anos da chegada da família real. Cingir-me-ei a factos que a história, inclemente, faz questão de recuperar do baú das velharias. No século XIX, Oliveira Martins zurgia as medidas de política educativa de então, que em nada diferem das medidas de política educativa de hoje: Tudo isto é uma miséria, tudo isto está pedindo ma reverendíssima reforma. A organização actual dos nossos estudos está abaixo da crítica. Encasquetar na memória rosários de abstracções incompreendidas é o acume da insensatez. Embrutecemos [os alunos] com um ensino que é uma hipótese apenas, no fundo da qual está uma grande ignorância de mãos dadas com bastante especulação.

Surpreende a actualidade desta prosa... de 1888. Cento e vinte anos depois, as estatísticas produzidas no lugar de onde Cabral partiu dão-nos conta de défices acentuados na alfabetização, de elevadíssimas taxas de abandono escolar e de índices muito baixos de cidadãos que conseguiram completar o Ensino Secundário. Nas terras que Cabral achou, os jornais espalham a notícia de alunos analfabetos na oitava série, de abandono precoce e maciço dos estudos após a quarta série, do descalabro do ensino médio. Insistimos em “dar aulas”, apesar da evidência dos estudos e dos rankings que, periodicamente, reafirmam que os professores ensinam mas os alunos não aprendem.

Desperdiçamos o nosso precioso tempo em debates bizantinos: Qual a melhor idade para aprender a ler? Organização em série, ou em ciclo? Escola de oito séries, ou de nove anos? Sempre as mesmas inúteis discussões. Quando se refere a palavra “aluno” de qual aluno (em concreto) estaremos a falar? Do João? Da Maria? De nenhum! Se a melhor idade é a idade de cada qual, porque se insiste na discussão de abstracções?

Entretanto, o modelo “tradicional” reproduz-se como uma praga: turmas, aulas, horários uniformes, currículos segmentados em anos e ciclos. Mais “data show” menos pau de giz, em pleno século XXI, a

Escola mantém-se tributária de necessidades sociais do século XIX. Os jesuítas eram mestres competentes, sabiam o que faziam. Nada consegue abalar a estrutura que deles herdámos. Exaurimos recursos, na sujeição a uma racionalidade caduca, reproduzimos um modelo que demonstrou eficácia, mas que se tornou obsoleto e condena ao insucesso sucessivas gerações de alunos e professores.

Um professor quis saber porque razão não havia séries na minha escola. Expliquei-lhe. Pessoa inteligente – como qualquer professor – ele entendeu as razões que levaram a Ponte a abandonar a segmentação em séries.

E por que há séries na tua? – perguntei. Ele respondeu com o silêncio e um sorriso maroto. Sosseguei-o: Não te preocupes. Já fiz essa pergunta a muita gente. Ninguém soube dar resposta. E, se a procurares nos livros, não encontrarás uma única razão, nenhum fundamento a que possamos chamar “científico” para haver séries.

Retomou o discurso do senso comum pedagógico: “Mesmo que os teóricos falem de ensino diversificado, com trinta ou mais alunos em cada turma, nunca poderemos fazer esse ensino. E não se pode pedir a um aluno da sétima série o que se pode exigir a um que está na oitava. Não se pode voltar atrás, porque temos de cumprir o currículo...”

Interrompi: “Explica de modo que eu entenda!”

Explicou: “Por exemplo, na minha escola havia alunos que estavam na terceira série e ainda não sabiam ler nem escrever. Pusemos tudo de lado e aproveitámos bem o tempo. Trabalhámos só a Língua Portuguesa”. Também aplicámos planos de recuperação em alunos, para que recuperassem do atraso e tivessem um desempenho aceitável”.

O professor não se deu ao trabalho de definir conceitos como o de “aluno mais fraco” ou de “desempenho aceitável”, ou se foi pedida à escola a explicação do “atraso”. Inspiradas na lógica fabril, com os seus cronogramas de produção e relacionamentos de trabalho hierárquicos, muitas escolas agem como freios ao desenvolvimento, mantêm-se cativas de abstrações como: “turma”, “carga horária”, “ano”, “aluno médio”, “aluno fraco”, “aluno atrasado”... Não reconfigurando as suas práticas, de modo a dar resposta à diversidade, adoptam “planos de recuperação”, “aulas de reforço” e outros inúteis remendos.

É urgente reconfigurar o espaço e o tempo escolar à medida de cada criança. É preciso reafirmar que cada uma deve poder ser cada qual. Cada ser humano é único e irrepetível. É indispensável considerar o ritmo de cada criança, o estilo de inteligência de cada criança, a cultura de origem de cada criança, o repertório de linguagens de cada criança. Há mais de meio século, Élise Freinet colocava a seguinte questão: “como será uma aula onde os alunos não farão, todos ao mesmo tempo, o mesmo? Élise Freinet tinha consciência da obsolescência da organização do trabalho escolar centrada em aulas dadas para um (inexistente) “aluno médio”, em tempos iguais para todos. Preocupava-se com a imposição de ritmo único a alunos que denotavam diferentes ritmos. Um século decorrido, deparei com um artigo assinado por um professor, do qual extraí estes excertos: “misturar na mesma turma alunos com capacidades, conhecimentos e objectivos muito diferentes é prejudicar todos e não beneficiar ninguém (...) turmas de nível dão resposta a todos os alunos: aos super, aos medianos e aos menos bons, devendo a turma de nível inferior ser vocacionada, obviamente, para o ensino profissional”. O artigo é omissivo relativamente ao modo como um professor, dando aula a “turmas de nível”, poderá contemplar “o ritmo de aprendizagem e as necessidades de cada aluno em concreto”.

Afinando pelo mesmo diapasão, uma secretaria estadual anunciou que irá criar classes apenas para alunos repetentes, “turmas especiais aos alunos que repetiram a 4ª série do ensino fundamental”. A crer na notícia publicada na Folha de São Paulo, a secretária terá dito: “o aluno com dificuldades é aquele que não conseguiu aprender nas salas regulares. Não adianta imaginar que ele conseguirá aprender com o mesmo material didáctico e o mesmo professor, na mesma sala”. Segundo a secretaria, “a recuperação intensiva ajudará a reverter os maus resultados da rede em exames de aprendizagem”.

Para os adeptos das “turmas de nível” e das “turmas de repetentes” existe um só modo de fazer escola: os “alunos ficarão em classes de recuperação, separadas das turmas regulares. As turmas de recuperação da 4ª série serão formadas pelos alunos que repetiram”. Atente-se na terminologia utilizada: “turmas especiais”, “salas regulares”, “classes de recuperação”... – nada se enxerga para além do modelo transmissivo, do ensinar a todos como se fossem um só.

Professores e articulistas de pensamento único lamentam o facto de haver “alunos que aprendem demasiado rápido e alunos que são de-

masiado lentos”. No seu léxico, tão vasto quanto ridículo, há “quem não consiga acompanhar o ritmo da aula”. Na aula dirigida aos “medianos”, os “super” sentam-se no fundo da sala, com MP3 e I-Pod por companhia. Os “menos bons”, são remetidos para “classes de recuperação”...

Dizem-me que as aulas que dão já não são como antigamente e que, agora, as preparam cuidadosamente. Falam-me de aulas “interessantes”, mas não consigo entender como pode ser interessante escutar respostas a perguntas que não se faz. Eu sei que há professores que preparam bem as suas aulas, que definem criteriosamente os objectivos, elaboram rigorosamente um plano e elaboram materiais auxiliares de ensino. Não duvido de que sejam profundos conhecedores do assunto que vão leccionar, mas terão pensado bem para quem vão “dar a aula”? Se todos os alunos estão aptos a recebê-la? Se todos irão aprender no mesmo tempo, do mesmo modo, no mesmo ritmo?

Dizem-me que as aulas de hoje são diferentes e melhores que as dadas antigamente. Mas “aula” não é coisa digna de ser melhorada, é coisa para ser questionada, porque não existe um só modo de fazer escola. Porquê um tempo de cinquenta minutos para estudar matemática e outro tempo de cinquenta minutos para estudar ciências? Cinquenta, sessenta, noventa minutos, para qual aluno? Quando um aluno da Ponte me perguntou por que razão as aulas em outras escolas duravam cinquenta minutos, eu respondi que não havia razão alguma, que eu havia feito essa pergunta a muitos professores que dão aulas de cinquenta minutos e que eles não souberam responder. É porque é, e... pronto!

Há muitos anos, o Ministério da Educação “descobriu” que predomina nas escolas o método expositivo, a disposição dos alunos em filas, voltados para o quadro, e que “não é visível a existência de estratégias específicas para potenciar a aprendizagem dos alunos com ritmos mais lentos”... Concluiu o ministério que as práticas de ensino vigentes beneficiam “alunos que acompanham, sem grandes dificuldades, ritmos intensos de leccionação” e que a preocupação maior é a de preparar os alunos para fazer exames. Já era assim, há muitos anos... E hoje? Quem se preocupa com a impunidade dos que, ano após ano, “põem de lado” os alunos que “não acompanham”? Quando findará o drama de um país que tem os professores certos trabalhando de modo errado?

Somos todos seres únicos e irrepetíveis, mas o modo como muitas escolas se organizam não permite, efectivamente, dar resposta aos diferentes. E nos diferentes eu incluo os que, não tendo sinais exteriores de “deficiência”, completam a escolaridade básica sem aproveitamento e vão engrossar as fileiras dos desqualificados e da mão-de-obra barata.

Para que se concretize a inclusão é indispensável a alteração do modo como muitas escolas estão organizadas. Para que a inclusão passe a ser mais do que um enfeite de teses, será preciso interrogar práticas educativas dominantes e hegemónicas. Será preciso reconfigurar as escolas. Quando se concretizará uma efectiva diversificação das aprendizagens, que tenha por referência uma política de direitos humanos, que garanta oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos?

Convivemos com o “insucesso educativo” como se a expressão não fosse, em si mesma, paradoxal (como pode a palavra “educativo” ser adjectivo da palavra insucesso?). Tratando os “desiguais” como se fossem iguais, “em pé de igualdade”, como geralmente acontece, não apenas mantemos a desigualdade, como a aumentamos. Felizmente para os “desiguais”, nem todas as escolas são “iguais”. Creio na remissão das escolas, porque creio no potencial transformador dos seus professores. E acredito que a Escola há-de resgatar o seu papel de “berço de oportunidades”. Acredito que, algum dia, os professores hão-de compreender por que razão, para certos modos de ver, o céu pode ser vermelho...

Temas Livres - Apresentações orais

A Pedagogia Espírita e a Construção dos Valores do Educando: Relato de Experiência com Crianças do Bairro Álvaro Weyne – Fortaleza-CE

*Francisco Jahannes dos Santos Rodrigues
Edson Oliveira de Paula*

Resumo: O presente trabalho resulta de nossas angústias enquanto educadores em meio ao quadro desolador em que se encontra a educação em nossos dias: obedecendo às lógicas perversas da assimilação irracional e/ou do vazio ético onde a sociedade mergulha nas últimas décadas. Embasados nos pressupostos da Pedagogia Espírita apresentamos duas de nossas experiências com o grupo de crianças e adolescentes onde desenvolvemos nosso trabalho no Grupo Espírita Renascendo com Jesus (GERJ) – situado no Bairro Álvaro Weyne, em Fortaleza-CE. Busca-se, dessa forma, mostrar que é possível conceber novos contornos para o processo de ensino-aprendizagem, no qual educador e educando, escola e comunidade tenham suas posições (re)produzidas infinitamente.

Palavras-chaves: Pedagogia Espírita, Crise Educacional, Escola, Educação Integral.

Introdução

No turbilhão de acontecimentos em que a sociedade mergulha, principalmente nas três últimas décadas, materializado sob a forma de ajustes sociais e reestruturações de toda sorte, assiste-se ao aprofundamento da crise educacional, que se funda sobre os aspectos (i) pedagógico e (ii) valorativo.

No que concerne ao primeiro aspecto pode se apontar como um dos principais vetores do insucesso da prática docente o distancia-

mento do contexto sócio-espacial que deixa amplas lacunas tanto no campo teórico-metodológico, quanto na dimensão do cotidiano do educando (CAVALCANTI, 2004). Nas perspectivas clássicas das ciências sociais é possível encontrar diversos teóricos como Durkheim (1973) que concebe a educação como um fato social, ou seja, impõe-se coercivamente. Sob a mesma óptica, Parsons (1965), aponta que a educação é o mecanismo basilar de manutenção da sociedade.

No plano das modificações teórico-metodológicas, acompanha-se a algumas tentativas exemplares que vêm na dialética o fundamento da realidade e, portanto, do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, compreendido em sua dimensão complexa. Nessa perspectiva, Colom (2004) aponta que o referido processo ocorre de modo caótico, ou seja, que a realidade e, por extensão, a educação não se explica pela simples mediação dos dispositivos da lógica formal, de causa e efeito, mas a partir da sucessão contínua entre ordem e desordem, simplicidade e complexidade, seguindo uma escalada evolutiva não-linear.

Parece-nos interessante a forma como se processa tal movimento, posto que grande parte das teorias clássicas resvala, quase sempre, sobre máximas deterministas, a estabelecer preconceitos de toda sorte. No entanto, adentrar sobre o campo do dito “pós-modernismo” não traz solução aos conflitos educacionais, pelo contrário desconstrói valores como a cooperação e a solidariedade reforçando o segundo aspecto supracitado, uma vez que a ordem, as certezas e os valores perdem o seu sentido.

Dessa forma, percebe-se atualmente que a escola é “requalificada” pelas transformações tecnológicas, exigindo mais e mais mão-de-obra qualificada, nos diversos setores econômicos no menor tempo possível. Assim, a formação dos educandos se vê submetida às “necessidades” do império consumista. Nesse sentido a formação cultural se torna uma espécie de “semiformação”, com o objetivo de oferecer informações para a obtenção de índices de aprovação em concursos e vestibulares. Sob essa (i)racionalidade, a educação perde o seu significado, transformando-se em mercadoria negociada pelas escolas através de exorbitantes mensalidades, excluindo a maioria da sociedade. (NERY, 2005)

A escola não pode reduzir-se a um adestramento para a conversão do aluno em mercadoria. O desenvolvimento humano não é sinônimo de mercado nem de crescimento econômico.

[...] Desenvolvimento implica equidade como resultado do exercício dos direitos sociais — e a promoção da equidade é uma tarefa pública, por excelência. Não é possível promover a equidade sem a democracia [...]. Por isso, como dizia Paulo Freire, “estudar não é um ato de consumir idéias”. A democracia exige cidadãos capazes de criá-las e recriá-las. (FALCÃO, 2008)

Imbuídos dessas premissas lançamos mão de apresentar a Pedagogia Espírita como proposta ao desenvolvimento integral do indivíduo. Cabe antes de tudo demonstrar em que se baseia o trabalho em mãos. Partimos de uma revisão bibliográfica acerca do quadro hegemônico da educação hoje e do horizonte vislumbrado pela Pedagogia Espírita; bem como a observação de um grupo de crianças residentes no bairro Álvaro Weyne (Fortaleza-CE).

A Pedagogia Espírita como uma resposta à (des)ordem educacional vigente: por uma Educação Integral!

A Pedagogia Espírita é apresentada como uma nova proposta que alia teoria e prática, buscando a construção contínua de uma educação integral relevada pela interexistencialidade do Ser .

Pauta-se, então, no fato de que o ensino não seja meramente instrutivo, mas contemple a necessidade de uma atuação mais ativa e crítica no processo de (auto)educação do educando. A implantação de pesquisas, produções artísticas, estimulação das potencialidades do educando, tendo como alicerce a concepção “pansófica” de Comenius, a abolição dos métodos tradicionais de avaliação (notas, provas e recuperações) deve dar abertura a auto-avaliação e avaliações contínuas, desenvolvidas através de trabalhos individuais e em grupo estimulando a formação plena e não a aquisição de conhecimentos memorísticos (INCONTRI, 2006).

Nessa perspectiva, a Educação deve ser baseada na tríade: liberdade, ação e amor. A formação estética, moral e intelectual do educando se dá através de um processo autônomo. Outras pessoas poderão ajudá-lo, orientá-lo, influenciá-lo, mas é ele (educando) que irá pesquisar, debater, observar, vivenciar, criar, cooperar e amar. Assim, educar é antes se auto-educar. Além disso, é de extrema importância pautar a

relação educando-educador sob o âmbito da afetividade. Educadores como Pestalozzi, Korczak e Neill, dão exemplos de afetividade na educação, pois vivenciaram o que se define como amor pedagógico. Esse amor respeita a liberdade e a individualidade do educando chegando a influenciar o seu crescimento (INCONTRI, 2004; 2006).

Vivência pedagógica no Grupo Espírita Renascendo com Jesus

Expomos aqui o que nos motivou a realizar o artigo em mãos, ou seja, alguns resultados preliminares decorrentes do ensino de utilização da Pedagogia Espírita em um grupo com cerca de 50 crianças e jovens, situados na faixa etária de 4 a 14 anos no Grupo Espírita Renascendo com Jesus (GERJ), situado no Álvaro Weyne, típico bairro periférico de Fortaleza, que sofre com a ação da violência e do tráfico de drogas. Vale ressaltar que as raízes desse trabalho educativo já existiam, mas sob uma ótica “evangelizadora”, ou seja, grande parte dos conhecimentos se dava ao nível dos pressupostos basilares da Doutrina Espírita, numa espécie de catecismo espírita. As mudanças no caráter do ensino estão acontecendo processualmente nesse último ano, resultando de nosso maior envolvimento com as teorias e práticas educacionais quando da entrada de alguns integrantes do grupo nas Universidades Federal e Estadual do Ceará, nos cursos de Pedagogia e Geografia. Tal fato nos possibilitou ainda o conhecimento e o diálogo com o instituto de Pedagogia Espírita do Ceará (IPECE), formado por pessoas que compartilham de ideais semelhantes aos nossos, de construir um mundo melhor a partir da elaboração de uma consciência autônoma, mediada por um processo infindo de constituição do saber.

Nesse sentido Pedagogia Espírita não se pretende enquanto catecismo espírita, mas visa estabelecer um diálogo inter-religioso. O que parece como uma necessidade real, uma vez que, em termos quantitativos, cerca de 90% dos educandos atendidos por nosso grupo não são espíritas. São católicos, evangélicos e pessoas sem religião definida.

Do ponto de vista metodológico, as aulas consistem no debate sobre as temáticas próprias da comunidade em que se inserem, tendo como pano de fundo as relações sociais desenvolvidas nesse contexto e as respectivas formas de produção cultural.

Figuram com maior relevância, a partir dessa mudança conceitual duas experiências. A primeira delas resultou na campanha de preser-

vação do Meio ambiente, onde fomos às ruas do bairro e coletamos seletivamente materiais como aço, vidro, papel, plástico etc.

Caminhando pelas ruas, alternavam-se entre a coleta e o trabalho de conscientização junto à comunidade. Dessa forma, a escola tem suas funções reinventadas, passando de “reprodutora” da sociedade em sentido restrito para assumir uma conotação ampla do termo. Nesse sentido, reproduzir não significa apenas copiar os padrões vigentes, mas produzir novos elementos de maneira contínua.

Ao fim, as turmas do 3º Ciclo (crianças entre 10 e 12) e a Juventude (crianças que variam entre 12 anos até os 14) reuniram o material que posteriormente foi doado para pessoas do bairro, que trabalham em oficinas de reciclagem, representando uma significativa inclusão da comunidade na instituição escolar e vice-versa.

A segunda experiência é fruto de um estudo do capítulo 7 da terceira parte do Livro dos Espíritos que trata da Lei de Sociedade. Nesse estudo abordamos temas como o papel do homem na sociedade, vida social, família, cidadania, ética, justiça, amor e caridade. Para o desenvolvimento deste trabalho utilizamos dinâmicas de grupo e organizamos ciclos de discussão, com vistas à produção artística – leia-se cinema e fotografia.

Essas discussões acerca do tema duraram dois encontros. Anotamos em um quadro tudo que era dito pelos educandos e a partir das inúmeras questões levantadas debatemos e construímos novas concepções sobre as relações humanas e suas influências na construção de uma sociedade mais justa.

No terceiro e quarto encontro oferecemos aos educandos oficinas de vídeo e fotografia. As crianças de 4 a 9 anos ficaram com a oficina de fotografia e os jovens de 10 aos 14 anos com a oficina de vídeo. As crianças construíram uma câmera pinhole e, saindo das quatro paredes da sala, fomos fotografar o que nos chamava mais atenção na comunidade. Cada educador acompanhou uma dupla de crianças pelas ruas e praças do bairro deixando-os livres para escolher o local a ser fotografado: estabelecimentos comerciais, árvores, famílias sentadas nos bancos da praça, crianças brincando pela rua, nada passou despercebido. Ao terminar o trabalho de campo, voltamos à sala e discutimos quais foram as nossas sensações diante o trabalho e o que aprendemos de novo com tal experiência.

Os adolescentes trabalharam na confecção de um vídeo que demonstrasse como era a vida dos habitantes do bairro. Para isso, di-

vidimo-nos em cinco grupos onde cada grupo ficou responsável em atender os seguintes aspectos da comunidade: saúde, trabalho, lazer, associações comunitárias e o cidadão. Antes de irmos a campo organizamos o trabalho definindo as ocupações de câmera-man e repórter, elaborando os roteiros semi-estruturados para a realização das entrevistas. Tudo era decidido por eles (educandos), a nós (educadores) éramos apenas mediadores do processo de aprendizagem e acompanhantes nas filmagens, para ajudar em qualquer eventualidade.

No setor da Saúde os jovens escolheram visitar o posto de saúde do bairro a fim de averiguar os serviços oferecidos e o seu atendimento ao público. Para isso, foram entrevistados o diretor do posto e a população assistida pelo órgão no dia da entrevista. O grupo responsável em apresentar as atividades vinculadas ao Trabalho visitou uma empresa de marketing, pondo em relevo a importância da imprensa e sua função comunicativa. No que diz respeito ao Lazer o grupo responsável por este setor visitou praças, ciberespaços, campos e quadras de futebol, entrevistando seus frequentadores e procurando entender a importância desses equipamentos. Visitamos também uma associação comunitária e descobrimos sua utilidade no bairro, quem eram seus membros e quais os seus pressupostos ideológicos. Por último, um grupo ficou responsável em saber da própria população como era viver naquele bairro. Foram entrevistados alguns moradores, dentre eles, idosos, que compararam o bairro de hoje com o de ontem.

No final de um mês concluímos o trabalho e reunimos todas as filmagens em um DVD que foi distribuído, primeiramente, entre as famílias dos educandos e posteriormente aos que se interessaram pela temática. Além das entrevistas, o vídeo contém a opinião dos próprios educando sobre a temática e o que foi apresentado nas filmagens.

Conclusão

Estes dois trabalhos (a campanha de preservação do meio ambiente e o estudo da sociedade) propiciaram a nós, educadores, e aos educandos a oportunidade de compreender e aprender qual o nosso papel diante a sociedade. Deve-se ressaltar que a mudança mais eficaz aconteceu com os educadores, pois alguns colegas não acreditavam na eficácia da proposta alegando que as crianças e adolescente não

iriam aceitar um trabalho onde eles teriam que, em dado momento coletar latinhas, papel e plástico etc, ou realizar entrevistas. Felizmente, os resultados superaram as expectativas. Todos os envolvidos sentiram-se a vontade e entusiasmados durante o processo de aprendizagem. Como o trabalho foi estruturado pelos próprios educandos não houve nenhuma rejeição. Percebemos que as relações afetivas foram fortalecidas, pois o projeto exigiu trabalho em grupo, aceitação das diferenças e o respeito à individualidade de cada membro.

Temos a certeza que foi iniciado um projeto pedagógico que respeita a liberdade e a autonomia do educando oferecendo a este a oportunidade de desenvolver sua moral, aspecto fundamental na formação humana. Assim, a proposta pedagógica espírita é uma resposta eficiente à crise moral, pois apresenta um novo conceito de Educação e de educando, objetivando a formação integral do homem.

Bibliografia

CAVALCANTI, L. S. *Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos*. Campinas/SP: Editora Papirus, 2001.

COLOM, Antoni J. A *(Des)Construção do Conhecimento Pedagógico: Novas perspectivas para a educação*. Porto Alegre/RS: ART-MED, 2004.

DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia*. Buenos Aires: Editorial Shapire, 1973.

FALCÃO, Rui. *A revista Veja e a educação como mercadoria*. Disponível em < <http://www.eeducador.com.br/index.php/artigos-main-menu-100/2620-veja>>. Acesso em: 27 de agosto 2008.

INCONTRI, Dora. *Educação Segundo o Espiritismo*. São Paulo: Editora Comenius, 2006.

_____. *Pedagogia Espírita: um projeto brasileiro e suas raízes histórico-filosóficas*. São Paulo: FEUSP, 2001. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

KARDEC, Allan. *O Livro dos Espíritos*. Tradução: Salvador Gentile. Araras/SP: IDE, 2008.

NERY, Flávia Maria Teixeira de Medina. A escola hoje: formação, informação, diálogo e diversidade cultural. In: *V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife/PE*, 2005.

PARSONS, Talcott. *The Social Sistem*. London: The Free Press of Glencoe, 1965.

A Pedagogia espírita e o uso do software livre na educação: a superação do status quo pedagógico

Joselene Lima Pinheiro

Resumo: Pretendemos trazer aos interessados na pesquisa da pedagogia espírita, a reflexão sobre tema de grande relevância no contexto educacional brasileiro, o uso da tecnologia na educação e o advento do software livre como recurso pedagógico. De acordo com a coerência da proposta espírita de ação social, devemos analisar criticamente o cenário educacional vigente e, sinteticamente, trabalhar na materialização de uma renovada prática pedagógica dentro e fora dos meios espíritas.

Acreditamos que as reflexões teóricas sobre educação são realmente importantes, porém, precisamos considerar necessária a integração das mesmas com o contexto sócio-histórico-cultural ao qual estamos imersos, evitando desta forma o discurso fundamentalista e dogmático pouco comprometido com a realidade e com a ação social.

Assim, o horizonte pedagógico com o qual nos deparamos e as políticas educacionais adotadas pelo Estado devem ser visadas, a partir de nossas reflexões para que possamos auxiliar, a partir do existente, na construção de uma realidade que melhor atenda às demandas sociais e promova-se como sustentáculo de uma sociedade mais justa e fraterna.

Introdução

Não é difícil comprovar que as reflexões sobre educação, desde longas datas, agitam discussões das mais variadas correntes de pensamento. Porém, nosso objetivo é delimitar o tema visando contribuir mais efetivamente com tal discussão, através de propostas específicas, com projetos que possam mudar o paradigma pedagógico instaurado em nossa escola atual.

Nosso foco de interesse é colaborar com a prática pedagógica espírita que, aliada ao uso do software livre na educação, acreditamos representar rica proposta, inclusive por apresentar-se como opção

que melhor converge com os ideais espíritas e seus aspectos morais. Pretendemos explorar neste trabalho alguns motivos que justifiquem a união da proposta pedagógica espírita e o uso de software livre como recurso pedagógico.

Objetivos

Tratamos como objetivo geral do presente trabalho, incentivar a adoção do software livre como ato político educativo, a partir da visão espírita. Para tanto, surgem como objetivos específicos: explicitar os fundamentos da pedagogia espírita que implicam o uso das tecnologias da informação e da comunicação na educação, refletir sobre o uso das tecnologias na educação, comparar a filosofia do software proprietário e do software livre, descrever um breve histórico do desenvolvimento do software livre, e destacar a coerência entre a filosofia da educação espírita e o uso do software livre.

Justificativa

A compreensão da pedagogia espírita como proposta de consolidação do paradigma do espírito - processo gestado ao longo dos últimos 2.500 anos - e que traz como consequência radical, a educação efetivada num processo emanado dos princípios de amor, liberdade, igualdade com singularidade, naturalidade, ação e de educação integral (Incontri, 2004), implica a ação crítica do educador espírita sobre o contexto pedagógico onde o mesmo está inserido.

Faz-se necessário, o despertar da sensibilidade dos que inspiram-se nos ideais da doutrina dos espíritos para o reconhecimento de elementos presentes na sociedade que colaborem com a consolidação da prática pedagógica espírita, cooperando com a superação paradigmática nos meios educacionais.

Pretendemos tratar especificamente do advento do software livre e do seu uso como recurso pedagógico, uma vez que em nossa sociedade, o uso do computador ganha abrangência cada vez maior. Precisamos destacar, porém, que pouco discute-se sobre aspectos morais ou filosóficos na adoção de softwares específicos para o fim educacional, o que dá margem a formas de manipulação com intúitos mercadológicos cruéis, diretamente relacionados com interesses

financeiros, marcadamente excludentes e marginalizadores, características do acentuado avanço capitalista (Silveira, 2005).

É exatamente na união entre elementos presentes na proposta espírita e do software livre que esperamos incentivar uma cultura de visão fraterna e colaborativa, que transcendem aos apelos materialistas, e instauram-se como opção ao quadro social vigente de acentuados individualismo e competitivismo.

Consideramos oportuno evidenciar que nossa reflexão, desenvolve-se a partir de revisão da bibliografia, onde buscamos os pontos que melhor apresentaram-se como fundamentos para o diálogo entre a pedagogia espírita e o software livre.

A pedagogia frente à tecnologia

Antes de adentrarmos em qualquer discussão específica sobre aspectos mais didáticos da educação, devemos esclarecer alguns pressupostos oportunos ao desenvolvimento deste trabalho. Considerando a educação como ato político e intencional precisamos, necessariamente, evocar o conceito de educação que partilhamos, e que assim podemos explicitar:

“Educação é toda influência exercida por um espírito sobre outro, no sentido de despertar um processo de evolução. Essa influência leva o educando a promover autonomamente o seu aprendizado moral e intelectual. Trata-se de um processo sem qualquer forma de coação, pois o educador apela para a vontade do educando e conquista-lhe a adesão voluntária para uma ação de aperfeiçoamento.” (Incontri, 2004, p. 42).

Isto posto, passemos à compreensão sobre as finalidades da educação. A visão espírita da educação compreende que tudo no universo evolui para a perfeição e está em harmonia com a finalidade particular de nossa existência na terra, pois aqui reencarnamos para darmos mais um passo nessa jornada infinita da evolução (Incontri, 2004). Assim, segundo a autora, é correto afirmar que a educação, em sua definição, encerra sua própria finalidade, esclarecendo que esta é auxiliar o processo de evolução própria e daqueles com os quais estamos em relação.

Nesse processo evolutivo, podemos perceber que o progresso individual alavanca o próprio desenvolvimento da consciência social,

que manifesta-se, ao longo dos séculos, através da efetivação de diversos progressos coletivos onde, marcadamente, destacamos a promoção da educação como direito inalienável para homens, mulheres e crianças. Outro avanço manifesto é que:

“ao mesmo tempo que teorias pedagógicas pregam a necessidade da individualização da educação, a partir do interesse, da capacidade, da vocação de cada um, também se advoga com toda a razão, a necessidade de todos os seres humanos receberem algum tipo de educação” (Incontri, 2004, p. 44).

Ao tempo que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) permeia diversas atividades cotidianas e em vários segmentos da sociedade como o setor de serviços, nas indústrias e inclusive na educação escolar, podemos, portanto, afirmar que a utilização de forma direta ou indireta desses recursos tecnológicos nas atuais sociedades pós-modernas é crescente. É neste contexto que podemos evocar o uso das ferramentas desenvolvidas pela tecnologia servindo aos interesses da educação. Podemos compreender, inclusive, esta tecnologia como viabilizadora de oportunidades pedagógicas para um número cada vez maior de pessoas.

Em tempos onde as TIC, “marcadamente o computador e a internet, permeiam como nenhuma outra tecnologia a área educacional” (Colombo, 2006), precisamos compreender o sentido dado a este uso e, de modo crítico, viabilizar uma proposta para o uso destas ferramentas que seja coerente com a essência e finalidade da educação segundo o espiritismo.

Valente (1999), esclarece que a utilização de computadores na educação é tão remota quanto o advento comercial dos mesmos, sendo a ênfase dada a este uso, a de armazenar informação em uma determinada sequência e transmiti-la ao aprendiz, dentro do que Freire (2005) chama de concepção bancária de educação. Porém o próprio desenvolvimento da tecnologia e o movimento dialético da educação, possibilitam, hoje, um uso muito mais diversificado, interessante e desafiador, do que simplesmente de transmitir informação ao aprendiz.

Podemos atualmente fazer o uso do computador para permitir ao aluno construir o seu conhecimento, utilizando o computador como uma máquina que passa a ser ensinada, propiciando condições para o aluno descrever a resolução de problemas, usando linguagens de pro-

gramação, refletir sobre os resultados obtidos e depurar suas idéias por intermédio de busca de novos conteúdos e estratégias (Valente, 1999).

É nesta perspectiva que a pedagogia espírita deve implementar o uso do computador como recurso pedagógico, estimulando a curiosidade, a criticidade e a atividade do aluno. Em outras palavras, transportando o projeto de Comenius, precursor da Pedagogia Espírita, “para a atualidade, com sua tentativa de organização do labirinto, justamente para a imagem não servir de manipulação consumista e sim de co-participe de uma educação interdisciplinar” (Colombo, 2006).

Software proprietário versus software livre

Trataremos da parte “lógica” do computador, o software, ou seja, o elemento virtual (não material) que serve como intermediário entre o você e a parte física do computador que é conhecida por hardware. Se você já utilizou o computador em algum momento da sua vida, provavelmente, vai reconhecer o software como o “programa” que lhe ajudou a realizar alguma atividade através do mesmo, seja uma simples carta (escrita em um “tipo” de software que é um editor de texto), ou o “programa” que você utilizou para ler seus e-mails (este pertencente à categoria de softwares de navegação). O que provavelmente você deve desconhecer é que existem duas grande categorias de softwares: os softwares proprietários e os softwares livres. Qual a diferença entre ambos? A diferenciação entre estas duas categorias de softwares está principalmente relacionada à finalidade de desenvolvimento. Enquanto aqueles visam o lucratividade e dependência financeira dos usuários, estes buscam a autonomia e a cooperação dos mesmos. Explica Hexsel(2002):

“Software proprietário (não-livre) geralmente é produzido com a finalidade de obtenção de lucro e portanto está sujeito à três tipos principais de pressões de mercado: [1] inclusão de funcionalidades “imprescindíveis” (e frequentemente inúteis), [2] obsolescência programada para possibilitar a venda de novas versões, e [3] prazos de desenvolvimento e testes muito curtos para atender às pressões já mencionadas.”(Hexsel, 2002, p. 1)

Enquanto,

“A característica mais importante do software livre é a liberdade de uso, cópia, modificações e redistribuição. Esta liberdade é conferida pelos autores do programa e é efetivada através da distribuição do código-fonte dos programas, o que os transforma em bens públicos, disponíveis para utilização por toda a comunidade e da maneira que seja mais conveniente a cada indivíduo. A liberdade para usar, copiar, modificar e redistribuir software livre lhe confere uma série enorme de vantagens sobre o software proprietário. A mais importante delas é a disponibilidade do código-fonte, porque isto evita que os usuários se tornem reféns de tecnologias proprietárias.”(Hexsel, 2002, p. 1)

Kardec afirma que “com o progresso não encontrando mais obstáculos no egoísmo e no orgulho, as instituições se reformarão por si mesmas e a humanidade avançará rapidamente rumo aos destinos que lhe são prometidos na terra” (Kardec, 2005, p. 193). Portanto, podemos afirmar que a opção pela categoria de software que utilizamos mostra-se uma questão ética. Podemos, aderir à filosofia do software livre e assumirmos a participação em uma nova forma de construção do conhecimento ou alimentar o círculo vicioso do consumismo imposto pela lógica dos softwares proprietários e pela alieação capitalista.

O advento do software livre

Richard Matthew Stallman, em 1971, estudante de física da Universidade Harvard e programador do laboratório de Inteligência Artificial do Instituto Tecnológico de Massachusetts(MIT), começou a desenvolver um sistema operacional baseado no Unix (Sistema Operacional extremamente robusto, fruto da pesquisa conjunta entre a Bell Laboratories, AT&T, General Electric e o MIT), que viria a se chamar posteriormente GNU (Acrônimo recursivo da sigla em inglês que significa GNU não é UNIX(GNU IS NOT UNIX). Foi apenas em 1983, que Stallman tomou uma decisão pessoal que iria marcar profundamente a história da tecnologia da informação. Ele resolveu construir um sistema capaz de funcionar com programas e aplicativos livres, independentes de licenças proprietárias de uso. Quanto a esta idéia, o mesmo escreveu na época:

“Por que eu tenho que escrever o GNU? Eu considero que a regra de ouro requer que se eu gosto de um programa eu tenho que compartilhá-lo com outras pessoas como eu. Eu não posso, com a consciência limpa, assinar um contrato de não-divulgação de informações ou um contrato de licença de software. De modo que eu possa continuar a usar computadores sem violar os meus princípios, eu decidi juntar uma quantidade suficiente de software livre, de modo que eu possa continuar sem utilizar nenhum software que não seja livre.”(Stallman, 1983)

Desde então, a idéia de construir um sistema operacional livre contando com “pessoas para as quais saber que estão ajudando a humanidade seja tão importante quanto dinheiro”(Stallman, 1983) foi ganhando adeptos do mundo inteiro e se consolidou na formação da Free Software Foundation, em 1984, dirigida por ele. Em 1985 Stallman criou o Manifesto pelo Software Livre e a General Public Licence (Licença Pública Geral), esta última sendo conhecida por GPL ou Copyleft, que englobam o que normalmente propaga-se como os quatro graus de liberdade do software livre: liberdade de uso, de cópia, de modificações e redistribuição.

Finalmente, em 1991 a comunidade do software livre recebia como colaboração de Linus Torvalds, um jovem Finlandês, a parte final do sistema operacional proposto por Stallman, programa Linux, que, com a colaboração dos desenvolvedores da Free Software Foundation, tornaram o GNU/Linux um dos mais robustos e estáveis sistemas operacionais da história. Atualmente, o software livre é representado por milhares de aplicativos distribuídos nas mais diversas áreas do conhecimento e milhões de usuários que assimilaram e defendem a filosofia do software livre como proposta ética alternativa à manipulação do saber e do controle financeiro presentes nos softwares proprietários.

Conclusão

Concordamos com Colombo(1998) quando a mesma esclarece ser a dinâmica social do Espiritismo norteadada pelo lema Liberdade, igualdade e fraternidade, e afirma que, para os espíritas, “educar será a forma de libertar o homem e induzi-lo a se conhecer melhor e, con-

sequestramente, a conhecer a humanidade. A solução do problema social para o espiritismo deve ser baseada na Pedagogia. A educação é o instrumento para a transformação do mundo”(Colombo, 1998, p. 84). Portanto, fica a reflexão quanto a uma tomada de posição filosófica coerente com os pressupostos da doutrina espírita, voltada para o uso das TIC na educação. Obviamente não defendemos apenas a adoção do software livre como panacéia pedagógica aos problemas enfrentados por nossa sociedade, é por isso que os fundamentos da pedagogia espírita devem fazer-se presentes na educação, uma vez que, sem este cuidado, podemos utilizar o software livre de maneira dogmática e egoísta e numa educação tão tradicional quanto a que presenciamos em nossa sociedade.

No entanto, a complexidade existente no trabalho de construção da sociedade preconizada pelo espiritismo, não pode abster-nos o trabalho neste propósito. Nosso alerta baseia-se numa nova perspectiva que o software livre vêm trazer à humanidade, demonstrando virtual e concretamente que a colaboração, os ideais de liberdade e de autonomia já encontram, sim, campo fértil mesmo na turbulenta fase da humanidade, principalmente por tratarem-se de princípios da verdade universal. Várias são as iniciativas fora do mundo virtual que inspiraram-se na filosofia do software livre e que vêm agindo pedagogicamente ao redor do mundo, influenciando idéias sociais em completa harmonia com os princípios da Doutrina. Cabe agora aos espíritas, especialmente aos que se propõem ao trabalho da educação, compreender tal possibilidade e, mais importante, assumi-las vivencialmente como plano moral e ético.

Referências bibliográficas:

COLOMBO, Cleusa Beraldi. *Idéias Sociais Espíritas*. São Paulo/Salvador: Editora Comenius/IDEBA, 1998.

COLOMBO, Luis Augusto Beraldi. *Comenius, a Educação e o Ciberespaço*. Bragança Paulista: Editora Comenius, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HEXSEL, Roberto A. *Software Livre: Propostas de Ações de Governo para Incentivar o Uso de Software Livre*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2002.

INCONTRI, Dora. *A Educação Segundo o Espiritismo*. Bragança Paulista: Editora Comenius, 2004.

KARDEC, Allan. *Obras Póstumas*. Trad. João Teixeira de Paula. São Paulo: LAKE, 2005.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. *Software Livre: a luta pela liberdade do conhecimento*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

STALLMAN, Richard. *Anúncio Inicial*. 1983. Disponível em: <<http://www.gnu.org/gnu/initial-announcement.pt-br.html>>. Acesso em 2 out. 2008.

VALENTE, J. A. (Org.) *O computador na Sociedade do conhecimento*. Campinas: UNICAMP / NIED, 1999.

Experiência de Pedagogia Espírita no Instituto Lar Espírita André Luiz (LEAL) em Leopoldina-MG

*André Maximiano Serpa
Marco Antonio Barroso*

Resumo: Este trabalho tem por finalidade expor o relato de um caso, em particular, em que se desenvolveu de forma prática, ainda que com muitas limitações e na não plenitude de seus postulados, a proposta pedagógica espírita. Tal experiência se realizou na cidade de Leopoldina, Zona da Mata Mineira, entre os anos de 2005-2006, no “Lar Espírita André Luiz” (LEAL).

Introdução

O Instituto LEAL – “Lar Espírita André Luiz”, nasceu do sonho e inspiração de uma destacada trabalhadora espírita da Zona da Mata Mineira – Elizabeth Montenari (falecida dois anos antes do início dos trabalhos da instituição) e do dinamismo e engajamento de sua equipe, que em sua maioria, era formada por jovens. O projeto teve como ponto de partida o ano de 2000 após o falecimento de sua inspiradora. Na residência desta (e de seu irmão, ainda vivo), um grupo de estudos semanal de obras espíritas foi iniciado. Algum tempo depois, passou a contar com a presença de cerca de 20 membros, sendo a grande maioria (3/4) com idade entre 15 e 26 anos – pertencentes em sua maior parte às mocidades espíritas “Dias da Cruz” e “Pe. Júlio Fiorentine”.

Após o fortalecimento do grupo pelo estreitamento dos laços de afeto e de ideal, começaram-se os trabalhos na sede localizada à Rua Manoel Januário 411, no Bairro Santa Cruz em Leopoldina/MG. Alocado em meio às inúmeras adversidades de um bairro de periferia, o LEAL tem suas instalações físicas em uma área com graves problemas sócio-econômicos, tais como tráfico de drogas, prostituição, violência infantil, baixa renda familiar, déficit habitacional e problemas de infra-estrutura (esgoto). É nesse ambiente repleto de

dificuldades que nos propusemos a realizar um trabalho educacional dentro da proposta pedagógica espírita, tendo em vista a educação do ser integral, em seus aspectos biológico, social e espiritual. Dessa maneira, busca-se o autoconhecimento, o despertar da consciência e a atuação benéfica e transformadora no mundo em que se vive. Não apenas instrução e formação para o mercado de trabalho, mas educação para a vida.

O relato

Em 04 de setembro de 2002 o “Lar Espírita André Luiz” abre suas portas, após um grande mutirão de limpeza, saneamento e pintura com participação de todos os trabalhadores. É registrado em 06 de janeiro de 2004 como uma associação civil de caráter científico, filosófico, religioso, educacional, de assistência social, com fins não econômicos, de prazo indeterminado e orientação espiritista à luz da Codificação regida por Allan Kardec.

O fato de apresentar, desde a sua fundação e início das atividades, uma maioria absoluta de trabalhadores em idade juvenil (15 a 26 anos) merece uma atenção especial. Eis aí, a primeira característica pedagógica espírita: tratar o ser humano, independente da idade, como espírito reencarnante e não como uma “folha em branco”, isto é, valorizar os potenciais anímicos e estimular o desenvolvimento da autonomia pela ação (Cf. INCONTRI, Dora. A educação segundo o espiritismo. Bragança Paulista: Comenius, 2003. p. 29-33). Já na embriologia da instituição percebe-se a presença ativa do jovem e sua valorização enquanto agentes (trabalhadores). Por esse mesmo princípio, o olhar sobre as crianças também foi modificado.

Para a compreensão de outra característica dessa proposta, torna-se imprescindível discorrer um pouco sobre o “Grupo Teatral Seiva de Luz” (GTSL). Este grupo de teatro tem existência anterior à própria casa e congregou boa parte de seus primeiros trabalhadores e fundadores, incluindo presidente, vice e diretores de departamentos. Ou seja, as bases do LEAL foram edificadas por muitos membros que eram atuantes na arte. Sendo assim, esta sempre ocupou um lugar de destaque. Em verdade, até mais do que isso. Ao mesmo tempo em que fornecia ao educando uma educação mais abrangente pelo

despertar salutar das emoções, pela exposição ao mundo lúdico, pelo estímulo à criatividade e ao desejo de sonhar. (INCONTRI, Dora. *Pedagogia Espírita: um projeto brasileiro e suas raízes*. 1a ed. São Paulo: Comenius, 2004. p. 252-253. “A aprendizagem se dá pela ação livre. A escolha da ação, com seus frutos, desenvolve o sentido de responsabilidade. A ação em si — traduzindo-se em atividades sociais, em produções estéticas, intelectuais ou manuais — põe em uso as potencialidades humanas, que só podem ser trazidas à tona e aperfeiçoadas pelo exercício. [...] a educação estética relaciona-se com a sensibilização para a beleza imanente nas manifestações divinas da natureza e com a capacidade de produzir beleza, não só pelas diversas Artes, mas compreendendo-se o ato estético como necessariamente presente em toda ação humana harmoniosa e elevada.”), as peças teatrais eram responsáveis pelos recursos financeiros de manutenção e obras da instituição. O teatro foi o principal provedor econômico do instituto durante seus quatro primeiros anos.

As apresentações do GTSL ocorriam nos anfiteatros e cine-teatro da cidade, onde a bilheteria era convertida em materiais e bens para o LEAL. Havia ensaios gerais ou prévias nas

dependências físicas da casa espírita. Em outras ocasiões, as crianças maiores e os jovens recebiam convites para as apresentações oficiais. A programação, em temáticas diversas, contava sempre com peças que traziam uma reflexão ético-moral sem serem catequéticas ou dogmáticas. O respeito à liberdade de consciência e a busca pelo diálogo sempre foram elementos norteadores para o grupo que então participava das atividades tanto do LEAL quanto do GTSL. Como exemplo dessa postura de liberdade, tolerância, respeito e diálogo, houve um momento em que o grupo chegou a atuar durante uma missa (esquete) em uma Igreja Católica da cidade.

Agora que explicitamos as motivações e estruturas iniciais, entraremos um pouco na organização e no funcionamento do instituto. Nesse relato, nos ateremos ao biênio 2005/2006, por fins didáticos e por considerarmos que foi nesse período que a organização da casa se mostrou em maior sintonia com a proposta pedagógica espírita. Após este biênio, muitos dos membros, principalmente os mais jovens, acabaram por se afastar dos trabalhos por diversos motivos tais como dedicação ao vestibular, mudança de cidade ou indisponibilidade de horários. Em menor número, houve ainda aqueles que deli-

nearam outras prioridades ou se consideraram incompatíveis com o trabalho realizado.

As atividades educativas ou “aulinhas, como eram chamadas, aconteciam aos domingos e sábados. A substituição do termo “evangelização” pelo termo “aulinha”, usado pelas próprias crianças, se deu por consenso, uma vez que a palavra “evangelização” lembrava a atitude de imposição, dos jesuítas frente às crenças dos demais povos, tão contrária à tolerância pregada por Jesus e enfatizada por Allan Kardec. Frisa ainda Incontri:

Os métodos tradicionais de coerção e imposição podem resultar num comportamento forçado e hipócrita. O educador que ama sabe que está lidando com uma vontade livre e não se dispõe a dobrá-la, mas esforça-se pela possibilidade de influenciá-la para o bem. (INCONTRI, 2004, p. 249).

Assim também, a “Escolinha de Evangelização Tia Genny Bittencourt” teve sua denominação alterada para “Educandário Espírita Genny Bittencourt” em fevereiro de 2005. As aulas eram realizadas aos domingos. Apesar de contrário à maioria das teorias pedagógicas em voga, aceitamos a alcunha de “tios e tias da escolinha” dados pelas próprias crianças e jovens.

O educador que ama não pensa nos próprios interesses, nas próprias vontades, na satisfação do seu ego. Só o amor nobre e desinteressado é capaz de acordar o outro Espírito para si mesmo e fazê-lo acreditar no bem, querer o bem e agir no bem. O educador precisa demonstrar praticamente o que é a fraternidade real, a que renuncia pela felicidade do próximo — entendendo-se que a felicidade do educando não é a satisfação de seus caprichos, o mimo às suas tendências negativas, mas a contribuição efetiva para a sua realização espiritual. (INCONTRI, 2004, p. 248).

Isto nos permitiu uma maior proximidade afetiva com aqueles seres. Outro fato a ser relatado é o comportamento dos trabalhadores. Em especial no caso dos jovens, havia informalidade e naturalidade de ações, sendo a instituição uma extensão de suas casas. Mesmo não possuindo a mesma gradação e plenitude, pode-se experimentar o comprometimento afetivo exemplificado pelos referenciais da pedagogia espírita, tais como “Yverdon” e o “Colégio Allan Kardec”. (Cf. INCONTRI, Dora. *Pedagogia Espírita: um projeto brasileiro e suas raízes*, p.142-148, 167-182; BIGHETO, Alessandro Cesar. *Eurípedes*

Barsanulfo, um educador de vanguarda na primeira república, 1a ed. Ed. Comenius 2006. p. 131-243.)

Os educadores (tios e tias) chegavam para as tarefas por volta das 8h. Uma limpeza prévia das instalações era feita antes das aulas. Por vezes, os alunos que chegavam mais cedo se ofereciam para auxiliar nessa tarefa. Às 8h30min era feita uma harmonização inicial pelo canto musical. Em seguida, servia-se um lanche, sempre muito festejado por todos, composto de leite, pães ou biscoitos e, eventualmente, por frutas. Este, que para muitos poderia ser a única refeição do dia, cumpria dois papéis: o mais óbvio, da alimentação do corpo, e o segundo, nem tão óbvio assim, de momento de intercâmbio e convivência fraterna entre pessoas de diferentes idades. Em seguida, as crianças e os jovens eram divididos em grupos por faixas etárias.

Durante o ano de 2005 a divisão aconteceu em três grupos: 0 - 6 anos, 7 - 10 anos e 11 anos em diante. Em 2006, com as melhorias de estrutura física e a construção de mais salas de aula, as turmas passaram a ser divididas em cinco: maternal (0 - 3 anos), jardim (4 - 6 anos), 1º Ciclo (7 - 8 anos), 2º Ciclo (9 - 10 anos), 3º Ciclo (11 - 13 anos).

Os trabalhos educacionais incluíam em seus conteúdos ampla e multidisciplinar abordagens de temas e disciplinas, tais como moral cristã, saúde, educação artística, meio ambiente, história, cidadania, ensino inter-religioso e conhecimentos espiritistas. Iniciava-se às 9h e tinha duração de até uma hora. Posteriormente, de 10h às 11h aconteciam atividades adicionais em sistemas de módulos divididos em: auxílio escolar (principalmente na área de Língua Portuguesa); artes, que incluía pintura, desenho e artesanato; e esporte (escolinha de futebol, realizado numa quadra do bairro). Seguindo o pensamento de Incontri:

[...] a educação deve ser integral, no sentido de garantir um balanceamento útil entre as diferentes potencialidades do ser. É fácil observar no mundo o quão perigosa é a genialidade destituída de princípios éticos e o quão triste é a ignorância bondosa e ainda a que tragédias existenciais levam os dons criativos, divorciados da racionalidade e da moral [...] (INCONTRI, 2004, p. 252).

Isto porque o indivíduo deve ser visto como um ser eterno:

Destinado a possuir todas as virtudes, todos os conhecimentos, to-

dos os talentos, o Espírito [indivíduo] será em algum ponto da eternidade, sábio e puro, esteta e criador, herdeiro da divindade. Cada existência na Terra lhe serve para progredir em qualidades morais e intelectuais. Mas o equilíbrio entre a moralidade e a inteligência, entre a capacidade de produção estética, a racionalidade e os sentimentos elevados é essencial para o seu desenvolvimento harmonioso. (Idem)

A aplicação do saber pela cosmovisão espírita dava-se de modo que os conteúdos tratados visavam sob diversos meios despertar o senso-crítico, a autonomia, o amor à vida e ao próximo, na tentativa de que os educandos se habilitassem a atuar no mundo com dignidade e capacidade de discernimento entre o salutar e o vicioso. Em respeito à liberdade de consciência, ensinava-se de maneira igualmente respeitosa conceitos e vivências de outras religiões tais como o Budismo, o Catolicismo e o Hinduísmo, sempre buscando a formação de valores e de uma conduta ética humanista. Nesse contexto, a exaltação de nobres vultos da humanidade era bastante valorizada, independentemente da crença que abraçaram. Há verdades em todas as partes e o divino se manifesta de maneiras variadas nos diferentes povos, em diversas crenças. De um modo geral:

“[...] as religiões nos ensinam uma forma melhor de viver. Elas nos dão princípios. Solidariedade, amor ao próximo, piedade, justiça, por exemplo, são idéias que as religiões propõem [...] ensinam ao ser humano que ele é capaz de se melhorar, ser mais feliz, conquistar a si mesmo e ser mais solidário com o outro!” (INCONTRI, 2004, v. 1, p. 13)

Métodos semelhantes aos empregados por Johann Heinrich Pestalozzi e Eurípedes Barsanulfo podiam ser vistos em vários momentos (Cf. INCONTRI, Dora. *Pedagogia Espírita: um projeto brasileiro e suas raízes*. p. 142-152 e também 173-182; cf. BIGHETO, Alessandro Cesar. *Eurípedes Barsanulfo, um educador de vanguarda na primeira república*. p. 145-237). Além da valorização do afeto e a aplicação do amor pedagógico, as turmas desfrutavam de uma educação ativa. As aulas-passeio eram muito comemoradas pelos educandos. No decorrer dessas atividades, as explicações e conceitos discorriam de maneira interdisciplinar, como numa visita a um córrego da cidade, o “Feijão Cru”, onde as óticas do meio ambiente (poluição) e

da história (local onde surgiu o vilarejo que mais tarde deu origem à cidade de Leopoldina) eram discutidas.

Findadas as atividades, reuniam-se os trabalhadores para a avaliação, discussão e análise das atividades e situações comportamentais dignas de atenção. Para cada ciclo havia uma ficha de chamada e avaliação, que possibilitava registros e considerações sobre os temas tratados, sobre os educandos e sobre si mesmo, no intuito de buscar uma melhora qualitativa. Uma avaliação psico-pedagógica era feita com o auxílio de fichas individuais e coletivas. Visava-se com isso, ter mais palpável a análise do progresso dos aprendizes, além do conhecimento mais profundo do “eu-espírito” de cada um, suas tendências negativas a serem modificadas e suas aptidões virtuosas a serem estimuladas. Também se observava o desempenho dos educadores. Às informações contidas nas fichas, havia acesso limitado e o manuseio das mesmas era feito com total respeito à integridade dos envolvidos.

Embora sempre que necessário, houvesse repreensão verbal, os castigos foram abolidos uma vez que havíamos aprendido em nossos estudos que “o amor pedagógico não compactua com a tirania; por isso é não violento, jamais pune, porque a punição revolta, avilta, humilha. O amor, ao contrário, convida, entenece, conquista.” (INCONTRI, 2004, p. 249). Algumas poucas vezes nos anos anteriores ao biênio 2005/06, aconteceram alguns episódios de suspensões, em razão de comportamento inadequado. Contudo, após o início do grupo de estudos que culminou com a fundação da APEL – Associação de Pedagogia Espírita de Leopoldina, tal postura foi posteriormente eliminada. Um trabalhador específico passou a exercer uma função de apoio, minorando as dificuldades de comportamento inadequado. Este não recebeu nomeação específica, mas se fossemos denominá-lo, talvez fosse melhor recorrer a algum termo próximo a “dialogador” (BIGHETTO, 2006, p. 220-222). Quando solicitado pelos educadores, ele era encarregado de uma conversa sincera e fraterna sempre que houvesse alguma conduta inadequada. Tal tarefa foi importante já que possibilitou a descoberta de inúmeros problemas, muitos de natureza familiar, que influenciavam negativamente o desempenho dos educandos.

Apesar da separação por ciclos, havia momentos de convivência mútua entre todas as idades. Tanto na harmonização inicial e no lan-

che, como nos filmes, que eram apresentados aos domingos ou em horário combinado no sábado, todas as turmas ficavam juntas. O lado lúdico e as brincadeiras também estiveram sempre presentes. Não foram poucas vezes que, após as aulas, educadores e educandos brincaram de “pique” e “queimada”, em frente ao LEAL, na rua Manoel Januário. Como a instituição recebia muitos brinquedos entre seus donativos, existia uma sala com muitos deles, onde as crianças freqüentemente ficavam após o término das atividades ordinárias.

Importante dizer que muitas modificações e novas medidas foram implementadas após o nascimento da APEL. Os trabalhadores mais jovens da casa sentiram a necessidade de estudo e qualificação maiores para o cumprimento da função de educar. Assim, como eram eles os freqüentadores da Mocidade Espírita Elizabeth Montenari, decidiram suspender as atividades da mocidade, por tempo indeterminado, para a realização, no mesmo horário, de um grupo de estudos de pedagogia espírita.

Esse grupo, somado a outros membros simpatizantes da pedagogia espírita, entre eles uma educadora de crença católica, passou a congregar cerca de 15 pessoas que se reuniam aos sábados das 16h às 17h30min. Segundo relatório de atividades do LEAL tinha-se que:

A reunião é dividida em dois momentos; 1) estudo teórico-prático da Pedagogia Espírita, forma espiritualista de encarar a educação, cujos princípios fundamentais que se inspiram nos grandes clássicos _sobretudo: Sócrates, Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Allan Kardec _ são a educação pela liberdade, pela ação e pelo amor; uma educação universal, pela paz e pela fraternidade entre todos os seres humanos. 2) aplicação prática dos conteúdos desenvolvidos na construção das aulas oferecidas aos domingos.

Ao mesmo tempo em que os conceitos teóricos eram desenvolvidos e discutidos no grupo de estudos, esse mesmo grupo de aprendizes dessa transformadora pedagogia tinha a possibilidade de aplicar na prática os conceitos e aprendizados adquiridos pelos estudos teóricos. Dessa maneira, o “Educandário Espírita Genny Bittencourt” do LEAL, que recebia cerca de 50 crianças em suas atividades, transformou-se em peculiar e pioneiro palco experimental da pedagogia espírita na cidade de Leopoldina.

A primeira hora de estudos era essencialmente teórica. O livro “A Educação Segundo o Espiritismo”, de Dora Incontri, era a obra

norteadora do grupo. Contudo, outras obras também serviram como apoio tais como “Pedagogia Espírita – um projeto brasileiro e suas raízes”, “Kardec Educador – Textos pedagógicos de Hippolyte Lèon Denizard Rivail” e “Pestalozzi – Educação e Ética” da mesma autora; “Todos os Jeitos de Crer” de Dora Incontri e Alessandro Bigheto; textos de Sócrates, Platão, Rousseau, Herculano Pires, Pe. Flanagan, José Pacheco entre outros. A meia hora final era destinada à apresentação de uma atividade por parte de um educador, que sempre era modificado a cada semana. Havia, inclusive, simulações de uma sala de aula. Os demais membros expunham suas impressões, modificações e sugestões. Após as devidas correções e acréscimos, quando necessário, o educador se sentia mais seguro em pôr em prática o que foi planejado. Em um segundo momento, atividades direcionadas ao “Educandário Espírita Genny Bittencourt” também passaram a ser produzidas nestas reuniões.

Outro ponto interessante desse trabalho educacional está ligado ao “Grupo Mediúnico Alceu Andries”. Após meia hora de intervalo, portanto às 18h dos sábados, iniciava-se um estudo de mediunidade, com duração de 50 minutos. Um destaque deve ser dado ao fato de que dos 15 membros que formavam o grupo de estudos de pedagogia espírita (embrião da APEL), nove participavam dos trabalhos educativos (no domingo) e também da reunião mediúnica, que se processava das 19h às 20h30min. O grupo mediúnico era bem jovem, mas também contava com a frequência de alguns médiuns e dirigentes experimentados. A avaliação que fazemos hoje, já passado alguns anos, é que o labor no campo mediúnico possibilitou um grande amadurecimento e crescimento pessoal dos participantes mais novos, como também serviu de importante instrumento ao prosseguimento dos trabalhos da instituição, especialmente na educação das crianças e jovens. Assim como para os encarnados, a pedagogia espírita trouxe também para o trabalho com os desencarnados uma nova visão. Procurou-se durante algum período no “Grupo Mediúnico Alceu Andries” a implementação da pedagogia espírita tanto no que se referia à produção dos estudos da mediunidade como no diálogo educativo com os desencarnados. No que tange ao estudo da mediunidade, procurou-se uma diversidade bibliográfica para um melhor aproveitamento e compreensão do fenômeno, nos 50 minutos que antecediam a reunião prática. Posteriormente realizava-se uma

conversa com troca de informações entre os médiuns mais experientes e aqueles que estavam começando.

Sendo a corporeidade apenas uma instância existencial do homem, embora necessária, a ser valorizada e assumida, o ser existe além das dimensões físicas e visíveis, porque se expande em espírito no tempo e no espaço. No tempo, porque em seu íntimo carrega um passado histórico denso a se manifestar em lembranças, intuições, tendências, impulsos, conhecimentos inatos, experiências já adquiridas. No espaço, porque está em permanente contato extrasensorial com outros seres, capta outras dimensões, através de sonhos, visões, mensagens telepáticas e comunicações explícitas e diretas. (INCONTRI, 2004, p. 241)

Tendo em vista a interexistência do educando (tomado como ser imortal), mesmo quando se veste de uma roupagem física, sabe-se, pelo relato de inúmeras obras espíritas e pela própria revelação mediúnica, que no pós-morte alguns espíritos se ocupam em impedir nossa ascensão moral e intelectual, seja por motivos pessoais (raiva, ódio, rancor, ciúme, ignorância etc), seja por razões ideológicas (fanatismo, intolerância, preconceito, soberba, etc). A participação conjugada dos nove membros nas três esferas do trabalho – teórica (grupo de pedagogia), prática educacional (que se dá no mundo físico) e mediunidade (que nada mais é que educação de espíritos) – trouxe maior abrangência aos trabalhos realizados, o que possibilitou um auxílio integral e diferenciado. Haja vista o contexto sócio-cultural, já anteriormente relatado (drogas, prostituição, violência), inúmeros casos de obsessão (espírita) foram tratados na reunião mediúnica e, conseqüentemente, muitas crianças e famílias daquela localidade foram beneficiadas.

Além da resolução de problemas obsessivos, realizamos, em acordo com a compreensão de Herculano Pires, referente à proposta levantada por Humberto Mariotti, uma espécie de mediunidade pedagógica:

Nas escolas espíritas, segundo entendo, a mediunidade seria posta a serviço da orientação educacional, contribuindo para esta com os esclarecimentos dos Espíritos Superiores sobre as condições diversas dos educandos, suas possibilidades no tocante as disposições culturais desenvolvidas em existências anteriores. (PIRES, 1985, p.107).

Assim, mesmo que de forma incipiente, esse procedimento alcançou termos práticos. As orientações transmitidas pelos espíritos nos auxiliaram na compreensão de algumas das individualidades que educávamos naquele momento.

Essa atuação tríplice (prática educacional, estudo teórico e trabalho mediúnico) associada ao imprescindível amor, fator decisivo e indispensável ao despertar do espírito para o desejo de se melhorar e crescer, geraram transformações positivas perceptíveis, como as que seguem-se nos relatos:

O trabalho realizado pelo Instituto LEAL, com crianças do bairro Santa Cruz e Alto do Cemitério, alunos desta escola, tem contribuído para a formação de valores éticos, morais, cristãos e valorização da vida. Percebemos em alguns de nossos alunos (...), melhora na participação e relacionamento social, porém outros ainda necessitam de um trabalho a longo prazo. O trabalho realizado (...) reflete no dia-a-dia das crianças, de maneira positiva, preparando-as para viver em uma sociedade de paz e harmonia. Parabenizamos ao Grupo (LEAL) pela iniciativa do trabalho realizado e sabemos que os frutos serão colhidos no futuro. (Marley Netto Brando Fajardo, Diretora da Escola Estadual Augusto dos Anjos)

O relato da diretora da escola onde estudam regularmente muitos de nossos frequentadores nos traz, ainda que com ressalvas, uma análise positiva e com boas perspectivas para o futuro. Somando-se a essa visão, que poderíamos chamar de pontual, já que se tem em vista a atual existência, acrescentamos uma ótica maior, mais abrangente, conforme as palavras de Ney Lobo (Cf. LOBO, Ney. Anais 2º Congresso Brasileiro de Pedagogia Espírita. “Pedagogia da Espiritualidade”. Bragança Paulista, Ed.Comenius/ABPE, set 2006). que “os resultados morais e espirituais atingidos ainda que invisíveis (não manifestos e/ou muitos remotos), são certos, seguros, permanentes, para sempre”. Ou seja, diante da perspectiva da imortalidade e da pluralidade das existências, esses ganhos são ainda mais satisfatórios.

Ainda assim, somente pela avaliação dos ganhos do educando na presente vida, percebe-se claros progressos, como a seguir:

Desde a chegada percebemos que as tradicionais “aulinhas” não dariam resultado e não conseguiriam atingir o objetivo.

Conhecemos a Pedagogia Espírita (...) O que fazíamos por intuição passou a ter respaldo nesta maneira de educar, onde consideramos a individualidade e a realidade de cada ser, com a prática do ensino com liberdade, amor, tolerância e principalmente muito envolvimento do educador. A Pedagogia Espírita veio confirmar para nós que o educador só chega nas crianças pelo caminho do amor e neste descobrimento do mundo delas, ouvindo-as. (...)foi aberto um caminho novo e hoje conquistamos o respeito e mesmo admiração de muitos moradores do Bairro que se tornaram parceiros. (Maria José Salles Fernandes, atual Presidente do LEAL).

Essa escolinha é uma benção para esta rua. As crianças não respeitavam ninguém. Vocês não tem idéia do bem que fizeram. (um morador da rua Manuel Januário)

Acho que foi bom. Minha filha melhorou em casa. Está menos agressiva, mais amorosa. (Juraci dos Santos Cristóvão, mãe de uma educanda)

Podemos dizer que se houve uma característica que se destacou em nosso projeto foi o fator social. Nosso maior esforço foi de conseguirmos vencer as barreiras que nos separavam do mundo. Tal como segue na citação abaixo, acreditamos em um LEAL engajado na doação real do que tínhamos, e temos de melhor.

Conforme Incontri, não pode se dar, porém, que a escola se isole, ilha social, sem conexão com a realidade à sua volta. Tem de se estender socialmente, engajar-se na solução dos problemas da comunidade, manter vínculos amistosos e culturais com outras instituições locais — religiosas, políticas, não-governamentais — não para servir de cenário a propagandas ideológicas várias, mas para prestar serviços educativos e promover intercâmbios úteis.

A escola, através de seus membros, deveria exercer militância em causas que envolvam o bem coletivo, como campanhas sociais, pela paz, pela justiça — escapando porém da ilusão comum de que basta escrever panfletos e cartazes para se estar atuando em favor de uma boa causa. Assim, professores, alunos e outros membros da escola poderão ter projetos de ajuda social e de promoção educativa. Por exemplo, educadores e educandos em parceria poderão ter um projeto pedagógico numa creche próxima ou numa zona problemática do bairro. Poderão publicar um jornal ou uma revista que discuta os

problemas da comunidade. Enfim, dentro da proposta de se tornar ativa a educação, a ação poderá ser concreta, útil e eficaz dentro da comunidade em que se insere.

Uma escola social é aquela em que o educando toma consciência, na prática, dos problemas de seu meio e das suas possibilidades de atuação efetiva. O confronto com a realidade lhe dará a medida certa da necessidade de engajamento na mudança da sociedade e das dificuldades inerentes a qualquer mudança proposta. (INCONTRI, 2004, p. 263).

Conclusão

Este trabalho possibilitou-nos concluir que a experiência prática de pedagogia espírita vivenciada no LEAL deixou marcas profundas. Mesmo longe dos notáveis exemplos de Yverdon e do Colégio Allan Kardec, o Educandário Espírita Genny Bittencurt pôde, apesar das deficiências, ser escola de espíritos, manancial de alegria e instrumento de transformação da realidade do ser imortal no mundo presente e atual.

Essa inédita experiência na cidade de Leopoldina-MG nos aponta para a eficácia da proposta espírita. Uma educação integral, onde as dimensões espiritual e ético-moral -constantemente abandonadas pelas correntes vigentes - foram valorizadas é bastante urgente e necessária.

A metodologia empregada abrangeu três esferas: teórica, através do estudo da pedagogia espírita; prática, pelas atividades educacionais não proselitistas, não catequéticas; e mediúnica, pelas reuniões particulares em acordo com as orientações de Allan Kardec; e propiciou uma educação abrangente. Dessa maneira, os aspectos biológico, social e espiritual do educando foram harmonicamente contemplados.

Ao mesmo tempo em que contribuiu para a educação de uma comunidade com múltiplas carências, os próprios educadores ganharam experiências de vida, descobriram melhor a si próprios, desenvolveram seus potenciais anímicos e cresceram enquanto cidadãos e seres humanos.

Um ensino com recursos dinâmicos tais como projetos ativos (artes e meio ambiente), aulas passeio, brincadeiras, filmes, músicas, jogos aumenta o desejo de estar na escola / casa espírita e torna a convivência mais prazerosa.

O crescimento dos educandos foi perceptível, com melhorias tanto na convivência familiar como na social, e ainda que, necessite de incrementos, apresentou reflexos positivos na escola regular em que estavam matriculados. É certo que muitas das práticas poderiam ser melhor trabalhadas e até reformuladas em alguns aspectos. Mas, se por um lado a inexperiência de alguns dos jovens educadores pode ter dificultado o trabalho em certos momentos, por outro, o acúmulo de experiências enriquecedoras e marcantes certamente causou impressões indeléveis e perenes nas almas daqueles que fizeram parte desse projeto. Indubitavelmente, as segundas impressões ocorreram de forma maior e mais intensa que as primeiras. Nada melhor do que aprender pela ação, pelo amor e pelo exercício de liberdade. O erro é parte do aprendizado quando quem o comete, fá-lo dentro de parâmetros de responsabilidade e desejo sincero de acertar. Ousar é preciso. Eis a nossa modesta, mas sincera contribuição.

Referências Bibliográficas:

BIGHETO, Alessandro Cesar. *Eurípedes Barsanulfo - um educador de vanguarda na Primeira República*. Bragança Paulista: Comenius, 2006.

COLOMBO, Cleusa Beraldi. *Idéias Sociais Espíritas*. São Paulo; Salvador: Comenius; IDEBA, 1998.

INCONTRI, Dora. *A educação segundo o espiritismo*. Bragança Paulista: Comenius, 2003.

_____. *Pedagogia Espírita - um projeto brasileiro e suas raízes*. Bragança Paulista: Comenius, 2004.

_____. *Pestalozzi, Educação e ética*. São Paulo: Scipione, 1994.

INCONTRI, Dora; BIGHETO, Alessandro Cesar. *Todos os Jeitos de Crer – ensino inter-religioso*. São Paulo: Ática, 2004, vol. 1-4.

INCONTRI, Dora; SANTANA, Franklin. (orgs.) *Anais do 2º Congresso Brasileiro de Pedagogia Espírita*. Bragança Paulista: Comenius/ABPE, Setembro/2006.

KARDEC, Allan. *O Livro dos Espíritos*. Rio de Janeiro: FEB, 2004.

KARDEC, Allan. *O Livro dos Médiuns*. Rio de Janeiro: FEB, 2003.

PIRES, José Herculano. *Pedagogia Espírita*. São Paulo: EDICEL, 1985.

Aplicação prática da pedagogia espírita – um cenário escolar

*Jurandir Bittencourt Leres
Ana Luiza do Amaral Morais*

Eixo Temático: escola de educação espírita

Palavras-chave: pedagogia espírita, escola espírita, educação espírita, didática espírita, escola de educação espírita.

Resumo: Este trabalho pretende contribuir para a mudança de mentalidade com relação à criação de escolas de educação espírita, motivar os educadores que têm a intenção de multiplicar essas escolas e demonstrar que a escola de educação espírita é uma construção coletiva e progressiva que envolve desde o cuidado com o espaço físico, as adaptações legais, e principalmente transformações pessoais nos educadores. Mas é uma realização possível, na qual os ensaios de ações administrativas, pedagógicas e de aperfeiçoamento humano são uma dinâmica natural e constante em que as condições ideais são alcançadas por sucessivas aproximações.

Como subproduto, este trabalho também propõe o aprofundamento de uma discussão a respeito da postura do espírita diante da pedagogia e educação espíritas. O desenvolvimento das idéias aqui apresentadas considera como pressuposto as características de uma escola espírita propostas por Dora Incontri em *Pedagogia Espírita – um projeto brasileiro e suas raízes*, a saber:

- Escola livre e afetiva;
- Atividades éticas;
- Produções estéticas;
- Produções intelectuais;
- Abolição de castigos e recompensas;
- Cultivo da espiritualidade;
- Autogestão administrativa;
- Co-gestão pedagógica;
- Escola social;
- Escola universal.

E também se baseia nas experiências reais levadas a efeito ao longo dos dezesseis anos de funcionamento da Escola de Educação Infantil e de Ensino Fundamental Evolução, de Jacareí.

Introdução

O princípio de uma escola – A intenção inicial de abrir uma escola espírita veio a partir da necessidade de oferecer à comunidade espírita local uma opção educacional que proporcionasse aos alunos o desenvolvimento da religiosidade com base nos fundamentos espíritas. Portanto, a expectativa da comunidade espírita era de um ensino religioso espírita, mais ou menos nos moldes da evangelização das casas espíritas.

Foram realizados encontros para estudo da educação espírita e seminários sobre o tema a fim de clarear conceitos, com pouco envolvimento da comunidade espírita.

Ao iniciar-se uma escola, que pretenda levar a efeito uma proposta pedagógica espírita genuína, é preciso estabelecer uma expectativa correta na comunidade local, procurando-se fazer uma leitura antecipada de suas necessidades e elaborar um projeto pedagógico coerente, que proporcione a inclusão de todos os educandos.

Os ideais educacionais espíritas e sua expressão social – Os educadores, entretanto, alimentavam outra expectativa, a de concretizar os ideais pedagógicos espíritas fazendo uma escola que primasse pela liberdade do educando, do educador e os conseqüentes efeitos nas interações desse educando com sua família e nas relações de seus educadores com a família e o movimento espírita local.

Não há educadores espíritas preparados para uma vivência pedagógica genuína, eles estão em construção como o está a prática pedagógica espírita. Mas uma expectativa correta de seu trabalho é importante para que este dimensione o volume de esforço pessoal que deverá empregar para vencer os obstáculos naturais, que podem ser tanto pessoais (interiores) como externos, por exemplo, as incompreensões do meio.

O movimento espírita local e a escola – A princípio, a escola foi motivo de incentivo por parte dos dirigentes espíritas locais, enquan-

to se pensava na escola voltada para objetivos sociais, que desse uma atenção às famílias carentes e até à algumas famílias espíritas. Doações e serviço voluntário se fizeram presentes, até que as atividades da escola se delineassem progressivamente como uma proposta de educação do espírito, envolvendo orientação à família, proporcionando transformações nos educandos e caracterizando uma equipe harmônica de educadores esclarecidos sob uma ótica educacional espírita. A partir desse ponto foi-se acentuando um afastamento, tanto das famílias espíritas como das lideranças espíritas locais.

A importância de uma história anterior – A sustentação da escola como instituição tornou-se possível somente devido à história anterior de uma proposta educacional ímpar, que já proporcionava desenvolvimento diferenciado dos educandos há pelo menos seis anos de funcionamento, com resultados expressivos. Do contrário, não haveria absorção da escola pela comunidade e a proposta pedagógica espírita nascente e ainda experimental desapareceria. Essa condição será difícil de prescrever para os que desejem criar uma escola espírita, mas é importante tornar o meio acessível por meio de encontros de difusão e esclarecimento em torno da educação espírita e seus efeitos nos diferentes cenários em que pode desenvolver-se.

Desenvolvimento

Escola livre e afetiva

O cultivo da liberdade – Este ponto capital mereceu sempre a melhor atenção dos educadores da escola espírita. Sempre nos defrontamos com idéias contraditórias e outras associadas à da liberdade: limites, disciplina, controle, responsabilidade etc.

O cotidiano escolar é um desafio para o educador que defenderá a proposta pedagógica espírita. Essa condição o coloca num tal estado de tensão em que seus valores estão em constante prova. Ao mesmo tempo em que deve proporcionar ao educando essa conquista e preservar seu direito, também deve trabalhar sua consciência para que o emprego dessa liberdade auxilie no seu desenvolvimento. Alcançar esse objetivo depende de uma conquista de si próprio, de desenvolver um diálogo interno para aferir constantemente sua habilidade e

decisão de exercer a tolerância, a fraternidade e ao mesmo tempo sustentar uma indignação diante das injustiças tanto pessoais como a de outros educadores e do próprio educando, mantendo uma chama acesa em sua luta contra a tirania que é um mal exercido por todos.

Os maiores conflitos associados à liberdade na escola espírita estão na desorientação proporcionada pela família e na inércia dos educadores. Parece incoerente para os educadores abdicar do controle sobre o educando, ao passo em que vêem isso como uma deterioração dos seus esforços e interferências educacionais.

Limites, liberdade e afetividade – Um disfarce para o exercício da tirania vem com o justificado desejo de estabelecer limites à liberdade, para garantir uma relativa paz e o direito de todos receberem uma boa formação escolar. Mas trata-se apenas de excluir sutilmente o aluno. Na escola espírita, empregou-se as sugestões do método montessoriano, no qual a liberdade é um conceito fundamental, explorado de forma integral e, no limite, o exercício da liberdade em atividade deve conduzir o educando à autodisciplina. Este efeito exige uma ação inteligente e afetuosa do educador. E nesse ponto está o diferencial na proposta que tem como um dos princípios a liberdade. A afetividade deve ser desenvolvida entre o educador e o educando, mas o primeiro deve ter esta iniciativa, pois seu poder de influência está ligado diretamente a isso. Na relação afetiva está a chave para se obter a confiança do educando e ajudá-lo no emprego de sua liberdade de uma forma produtiva e construtiva. Contudo, o efeito é nocivo se esta relação for utilizada para chantagens emocionais ou forçar acordos para mudança de comportamento. É sempre uma chave eficaz para se abrir a porta do diálogo, seja ele racional ou afetivo, mas que proporcione também a educação emocional do educando e porque não, também do educador?

Relações hierárquicas – Esta questão foi sempre delicada e deve-se fazer aqui uma distinção entre a hierarquia dentro da escola e aquela formal nas relações da instituição com o meio. Para os órgãos de fiscalização e controle do governo é necessária uma hierarquia formal com que eles se relacionarão com exclusividade. Dentro da instituição escolar em que a pedagogia espírita encontra expressão, todos são educadores e, de certa forma, também são educandos, en-

tão não haverá uma hierarquia senão aquela natural e espontânea que emerge durante o exercício das funções.

É interessante notar que, nesse regime de liberdade, os próprios educandos vão elegendo informalmente suas lideranças entre os professores e, indiretamente, “elegem” também o diretor da escola pelo reconhecimento natural de sua atuação diária frente às diferentes situações escolares. Um fator importante e atrativo para os alunos em suas escolhas é a capacidade de diálogo e intermediação demonstrada pelo educador. Dificilmente os alunos buscam aquele que dá a “palavra final” com autoridade. Mas aproximam-se do educador que tem disposição para ouvir e discute argumentos, mesmo que muitas vezes suas vontades não sejam atendidas.

Currículo – Uma grande dificuldade na escola espírita foi a abordagem do currículo. Existe uma lei de educação e, a não ser que a escola seja experimental, o desenvolvimento de um currículo conforme o Plano Nacional deverá ser observado. Sem esse cuidado, a transição de um aluno para outra escola pode ser problemática, e vice-versa, havendo necessidade de adaptação metodológica e curricular.

Ensaio diversos foram feitos em nossa experiência escolar. A meta sempre fora a abordagem do conhecimento por meio de projetos, para que o educando desenvolvesse uma visão holística do mundo. Dessa forma, ainda pelas sugestões do método montessoriano, pequenos projetos coordenados pelos professores, mas de desenvolvimento livre pelo aluno foram realizados com sucesso e muito entusiasmo, com bons resultados. O uso de livros didáticos e apostilas elaboradas pela equipe escolar também foi uma tentativa, mas esta experiência de certo modo engessou as possibilidades de criatividade tanto por parte do professor como dos educandos. Estes ensaios foram realizados enquanto havia uma divisão de horário de acordo com as disciplinas.

A abordagem da cultura por meio de projetos de escolha mais livre foi a que deu mais resultados. As provocações feitas pelos professores levaram os alunos a questionamentos diversos, que deram origem a pesquisas coordenadas ou independentes. Essas pesquisas relacionavam saberes de diversas disciplinas, assim o professor que coordena o projeto também precisou ser eclético a fim de poder dar fluxo ao interesse crescente dos educandos.

O aproveitamento dos alunos foi medido com mais coerência, em função dos objetivos que foram sendo atingidos. Objetivos relacionados ao conteúdo ou objetivos procedimentais, relacionados com a utilização de ferramentas de aprendizagem.

Esse é o caminho de aproximação que conseguimos e cujos resultados intelectuais e na motivação dos alunos foi o melhor.

Atividades éticas

Ações solidárias – As ações solidárias sempre foram incentivadas no âmbito da escola, em todas as faixas etárias. Explicações e justificativas, entretanto, não são suficientes para despertar sentimentos e cedo, percebeu-se a necessidade de criar situações com essa finalidade.

Senso de utilidade – Algumas atividades de ajuda à entidades foram realizadas na escola, mas as que deram resultado efetivo nos alunos foram aquelas nas quais os alunos participaram ativamente do exercício da ajuda. Uma dessas atividades, levada a efeito fora da escola, consistiu em cuidar de algumas crianças carentes, convivendo com elas num espaço lúdico enquanto suas mães recebiam orientação em outro local. O entusiasmo dos alunos foi grande e o projeto só não seguiu avante por desinteresse da instituição visitada.

Produções estéticas

Aulas de artes – Na escola espírita, a variedade de atividades artísticas desenvolvida foi motivadora do surgimento de diversos talentos. Verificou-se a necessidade da variedade para contemplar as habilidades e facilidades dos diferentes alunos. Houve a necessidade de proporcionar a apreciação de manifestações artísticas, mas a localidade não oferecia opções.

Ambiente e estética – Outra sugestão do método Montessori, empregada na escola, é a de manter o ambiente esteticamente correto a fim de obter dos educandos o desejo de conservar a ordem e a beleza, acostumando-o à harmonia e às sensações positivas que ela proporciona.

Um cuidado especial deve ser tomado em relação aos educadores para que estejam conscientes da importância desse passo.

A música – O uso de música clássica e o emprego de musicoterapia para despertar as emoções coerentes com as atividades em desenvolvimento foi de muita importância. Muitos obstáculos devem ser vencidos para se proporcionar um ambiente musical. O primeiro é o mau gosto estimulado nas crianças, por músicas (músicas??) de baixa qualidade e que induzem à sensualidade. Geralmente os pais dão esse incentivo, porque não buscam fora da mídia televisiva os estímulos bons e seguem os modismos nocivos à nossa cultura.

Produções intelectuais

Projetos de pesquisa - Escolha do tema: nessa experiência com a escola espírita tínhamos a opção de iniciar projetos elaborados pelo professor ou projetos de interesse do aluno. Optamos pela segunda idéia, com o cuidado necessário de fazer provocações através de filmes, palestras, apresentações de slides etc., que pudessem mover os interesses dos educandos. A partir daí, a curiosidade individual ou do grupo levava a um ou vários temas de pesquisa. Os educadores alimentavam a curiosidade, o interesse, facilitavam o acesso às informações, sistematizavam os procedimentos, ensinavam procedimentos específicos e estabeleciam os objetivos junto com os educandos. No desenvolvimento do projeto os educandos decidiam a forma de apresentação final, enquanto os educadores avaliavam o desempenho individual ou do grupo em função dos objetivos que deveriam ser alcançados. Apresentação do projeto: as formas eram variadas, seminários, dramatizações, apresentações de slides, demonstrações experimentais, maquetes etc. Informática: o uso da informática limitou-se à pesquisa e elaboração de textos, relatórios e apresentações de slides.

Abolição de castigos e recompensas

Diálogo e auto-análise – Já era uma prática adotada por sugestão do método montessoriano a eliminação de castigos e de recompensas. Até mesmo a expressão de um elogio era dispensável, mas o re-

conhecimento por um trabalho feito sempre foi incentivada. O que se desenvolve na equipe escolar com a finalidade de auxiliar os educandos rebeldes, com distúrbios emocionais ou perturbações é a capacidade de diálogo, de abordar os problemas dominando os impulsos e lançando mão do diálogo para o encaminhamento das soluções. Com o tempo induzia-se uma auto-análise mais formal após cada aula, com um quadro avaliativo, mas essa prática vai sendo também abolida por motivo de ainda ser um meio de coerção, expor as falhas do aluno diante do grupo. O ensaio atual é o de estabelecer um diálogo informal, amigo, em que cada um possa espontaneamente expor suas dificuldades no relacionamento e encontrar apoio, aconselhamento e reconhecimento pelos esforços praticados.

Assembléias – As regras e regulamentos escolares, segundo a legislação, devem constar do regimento da escola, registrado na Diretoria de Ensino e, onde deve constar também, as medidas disciplinares que a escola tomará quando necessário.

Embora esse seja um documento necessário, na escola espírita optamos por realizar uma assembléia com a finalidade de criar o regimento interno da escola. Desta forma, houve uma ampla discussão das normas a serem seguidas e das medidas a serem tomadas quando as normas não fossem obedecidas.

Esse caminho novo é um desafio para os educadores, desacostumados que estão de abrir espaço para o diálogo, buscar o entendimento dos problemas e estudar saídas que possam contemplar as necessidades de todos. Mas é um caminho de amadurecimento progressivo, tanto dos educadores como de alunos e até de seus pais, que avaliam periodicamente os efeitos das decisões coletivas para uma retomada de rumo, se for necessário.

Cultivo da espiritualidade

Atuação vertical do educador – Como proposta para os educadores, analisadas como conseqüência de prática pedagógica espírita, eles devem proporcionar elementos para que o educando busque a elevação moral de si mesmo, incorporando os valores da fraternidade, liberdade responsável e caridade. Sendo um procedimento novo para educadores, são realizados estudos pedagógicos e doutrinários,

seguidos de debates que possam clarear os caminhos para essa importante missão.

Autoconhecimento – Esta meta a ser alcançada tanto pelo educador como pelo educando (com a ajuda daquele) está no caminho para se trabalhar a espiritualidade. As diferentes situações escolares, de conflito, as oscilações na vida pessoal de ordem econômica ou relacional, fazem oportunas as reflexões e a reorientação na escolha das ações e definição de metas pessoais.

Racionalidade e sentimento religioso – O caminho cultural para que cada um se avalie está no ensino inter-religioso. Por meio dos estudos e reflexões se propõe uma avaliação profunda dos valores associados ao desenvolvimento da religiosidade. Reconhecendo-se o emprego da razão para analisar os fatos históricos, as revelações científicas e as posições filosóficas, de modo a se encontrar segurança nas escolhas morais.

Autogestão administrativa

Regime trabalhista – Durante muito tempo a experiência dessa escola espírita deu voltas tentando conciliar a situação trabalhista com o idealismo que deveria ser a motivação essencial do educador. Não foi possível lograr êxito, pois esse sistema impõe, de certa forma, uma hierarquia e com isso o deslocamento da responsabilidade para a liderança. Embora os esforços para se reverter esse quadro, não alcançamos resultados expressivos.

Cooperativismo – Somente na opção cooperativista encontramos eco para essa necessidade da escola espírita. As relações cooperativistas de ajuda mútua e de divisão igualitária da responsabilidade favorecem a criação de um ambiente no qual não existe a hierarquia formal, mas permite o surgimento das lideranças naturais.

Co-gestão Pedagógica

Desierarquização – Complementando o exposto no item **Cooperativismo**, uma gestão pedagógica participativa, com responsabili-

dade compartilhada vem como subproduto da relação cooperativista. O surgimento da liderança natural aqui está relacionado com dois fatores: o conhecimento pedagógico e a capacidade de vivência desse conhecimento, às vezes o segundo fator prepondera.

Formação de equipe – A formação de uma equipe harmônica no sentido de atuar de acordo com a proposta pedagógica, de exercer um comportamento cooperativista, de lidar como co-administrador da escola, exige um contínuo treinamento e aperfeiçoamento. Este objetivo tem sido alcançado progressivamente por meio de encontros nos quais se procura proporcionar tanto a aproximação humana, quanto a formação técnica e pedagógica.

Escola Social

Prestação de serviços educacionais – A proposta da escola espírita que engendramos tem um propósito social, o de fazer a integração de educandos das diferentes realidades sócio-econômico-religiosas e fazer a inclusão de alunos em condições especiais de aprendizagem. Com este fim, a equipe escolar sofre uma preparação contínua no sentido de expressar um comportamento humanitário para envolver os educandos de diferentes condições e intermediar junto ao grupo de alunos o processo de aceitação das diferenças e de incorporação do “diferente” ao grupo, reconhecendo suas qualidades.

Assim, a prestação de serviços educacionais pela escola vai muito além do que se espera de “profissionais” da educação. O estudo sistemático dos princípios espíritas e a reflexão profunda sobre suas conseqüências pessoais e sociais, facilitam muito na formação desse novo educador.

Auxílio à família – A leitura realizada pelos educadores de cada um dos educandos, revela o tipo de influência que ele recebe no ambiente familiar e do meio em que vive. Na experiência da escola espírita foi necessário a criação de um espaço de diálogo e esclarecimento contínuo e progressivo em relação à proposta pedagógica, seu alcance no educando e seus efeitos nas relações entre o educando e seus familiares. Esse espaço posteriormente transformou-se num projeto cuja dinâmica permitia uma reflexão profunda em torno das

ações educacionais dos pais, dos professores e até estudo de casos reais, depoimentos etc.

Penetração na comunidade – Pela sua natureza de escola particular, no início da história dessa escola espírita, não acorriam para a escola os alunos de famílias de baixa condição sócio-econômica, exceto quando indicadas por pessoas que conheciam a proposta.

Com a alteração jurídica realizada nos últimos dois anos, em que a mantenedora se tornou uma cooperativa de professores, criou-se mais autonomia para abrir a oportunidade para alunos daquela condição, na forma de bolsa parcial, em que as famílias contribuem com um valor simbólico.

Assim, a comunidade circundante da Escola integra-se e começa a participar ativamente da vida da instituição.

Escola Universal

Projeto linguístico – Com a finalidade de tornar a escola universal, estabelecendo relações com outras instituições e pessoas, inclusive internacionalmente, há um projeto em andamento de proporcionar o interesse dos educandos por diversas línguas: esperanto, espanhol, francês e inglês. A intenção é a de favorecer a comunicação e o intercâmbio com alunos de outras escolas.

Rede da fraternidade – Este projeto destina-se a aparelhar os educandos com uma língua de fácil aprendizado e utilização - o Esperanto, permitindo que eles possam comunicar-se com pessoas e educandos de outros países. O propósito final é o de fazer permutas de idéias, trabalhos e mensagens que estimulem a fraternidade entre os elementos dessa comunidade.

Conclusão

As iniciativas e medidas descritas acima são simples e têm levado a resultados efetivos no sentido de consolidar de forma gradual o perfil de uma instituição educacional em que os ideais pedagógicos espíritas encontram expressão. As dificuldades são consideradas naturais, uma vez que há a necessidade da mudança de paradigmas nos

educadores, e isso demanda tempo, experimentação, estudo e vontade de crescer.

Mas, consideramos encorajador ter trilhado caminhos tortuosos nessa experiência escolar e mesmo assim, verificar resultados expressivos na formação das crianças e jovens, demonstrando que apesar das falhas e alguns descaminhos é possível concretizar pontos essenciais da proposta pedagógica espírita.

Bibliografia:

BIGHETO, Alessandro C. *Eurípedes Barsanulfo – um educador de vanguarda na primeira república*, 1ª edição. Bragança Paulista, SP. Editora Comenius, 2006.

INCONTRI, Dora. *A Educação Segundo o Espiritismo*, 5ª edição. Bragança Paulista, SP: Editora Comenius, 2004.

_____. *Pedagogia Espírita - um projeto brasileiro e suas raízes*, 1ª edição. Bragança Paulista, SP: Editora Comenius, 2004.

_____. *Vivências na Escola*, 1ª edição. Bragança Paulista, SP. Editora Comenius, 2005.

_____. *Pestalozzi – Educação e Ética*, 1ª edição. São Paulo, SP: Editora Scipione, 1997.

MONTESSORI, Maria. *Pedagogia Científica: A descoberta da criança*, 1ª edição. São Paulo, SP. Livraria e Editora Flamboyant, 1965.

_____. *A criança*, 2ª edição. Rio de Janeiro, RJ. Editorial Nórdica, 1987.

PIRES, J. Herculano. *O Espírito e o Tempo: introdução antropológica ao Espiritismo*. 7ª edição. Sobradinho, DF. EDICEL, 1995.

_____. *Pedagogia Espírita*, 10ª edição. São Paulo, SP: Editora Paidéia, 2004.

A Pedagogia Espírita e a Práxis dos Jovens Palhaços de Grupo Fantasia

Aline da Silva Sousa

Era uma vez...

Um grupo de jovens espíritas que decidiram usar a menor máscara do mundo - o nariz de palhaço – e através dela realizar visitas fraternas na comunidade de Maracanaú, Região Metropolitana de Fortaleza, especificamente a crianças carentes de um sorriso e de afeto em abrigos, hospitais, instituições que atendem crianças portadoras de necessidades especiais e centros espíritas. Este é o Grupo Fantasia, grupo voluntário com o objetivo de levar uma prática de Educação Moral aos seus assistidos. Neste trabalho pretendemos apresentar os princípios filosóficos e pedagógicos do Grupo Fantasia, identificando seus pontos de interseção com a Pedagogia Espírita, entendida como uma proposta de educação integral em construção.

Palavras-chaves: Pedagogia Espírita; Grupo Fantasia; Prática

Vai começar a brincadeira...

Este trabalho faz parte de um projeto de dissertação recém aprovada no Mestrado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), cujo título é A Educação Moral de Pestalozzi e a Pedagogia Espírita: Um estudo de caso sobre os educadores (palhaços) do Grupo Fantasia.

O projeto está inserido na linha de Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, no eixo de pesquisa Educação Ambiental, Juventude, Arte e Espiritualidade, cujos professores estão desenvolvendo a ação inovadora de estudar e pesquisar o campo da Espiritualidade nas suas relações com a educação popular.

Objetivamos neste trabalho realizar um estudo acerca deste grupo de jovens palhaços freqüentadores da Mocidade Espírita Nova Geração (MENGE), da Sociedade Espírita de Maracanaú (SOESMA), Centro Espírita situado na região metropolitana de Fortaleza, valori-

zando a atuação social da juventude espírita apresentando as práticas e princípios deste grupo, comparando-os aos da Pedagogia Espírita, destacando a prática de Educação Moral de Pestalozzi, um dos seus precursores.

Para tanto, utilizamos uma abordagem etnográfica com observação participante e registros no caderno de campo. Também realizamos pesquisa bibliográfica e análise documental.

E o palhaço o que é?

Os palhaços do Grupo Fantasia são figuras lúdicas que usam de sua alegria natural para proporcionar uma Educação Moral a crianças.

Esta idéia surgiu em 11 de outubro de 2001, véspera do dia das crianças quando alguns jovens da Mocidade Espírita Nova Geração (MENGE) da Sociedade Espírita de Maracanaú (SOESMA) foram a uma instituição que atende crianças portadoras de necessidades especiais, realizar a doação de brinquedos arrecadados pelas crianças da SOESMA. Este é o marco de fundação do Grupo Fantasia.

Atualmente com 14 voluntários, sendo a maioria jovens entre 16 e 26 anos de idade, o Grupo Fantasia realiza suas visitas somando uma proposta de Educação Moral a atividades artísticas com músicas, teatro, teatro de bonecos, dinâmicas grupais, escultura de balões, contação de histórias, desenho, pinturas, atividades manuais etc.

O grupo é totalmente constituído por espíritas, contudo, desde o início não fora seu objetivo levar o ensino desta Doutrina ou formar adeptos da mesma, mas sim tomá-la como base para a vivência de princípios universais como o amor, a caridade, amizade, solidariedade, fé etc.

O grupo realiza visitas dois dias na semana: aos domingos em três abrigos infantis de Maracanaú e no Hospital da mesma cidade. Essas visitas são alternadas, dois abrigos são visitados a cada quinze dias, o terceiro uma vez por mês e o hospital semanalmente; as quintas-feiras o grupo visita as crianças portadoras de câncer no Hospital Infantil Albert Sabin (HIAS), em Fortaleza, como voluntários da Associação Peter Pan (APP), vinculados ao Ação Plantão da Alegria, projeto criado pela APP para dar espaço de visitas diferenciadas as crianças do HIAS.

Ao longo do ano o Grupo Fantasia também realiza visitas esporádicas a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Maran-

guape (APAE), Região Metropolitana de Fortaleza, além de realizar atividades com as crianças do centro espírita de origem do Grupo, a SOESMA.

O trabalho desempenhado pelo Grupo Fantasia se tornou conhecido pelo Movimento Espírita Cearense através de participações em eventos espíritas e especialmente através das atividades pedagógicas e artísticas desenvolvidas no Encontro de Mocidades Espírita do Ceará (EMECE), evento realizado anualmente no período do carnaval com o objetivo de reunir e proporcionar estudos e opção diferenciada aos jovens espíritas neste período. Neste evento o Grupo Fantasia fica responsável pela programação realizada com pré-adolescentes. Foi em um desses eventos que o Grupo Fantasia teve a oportunidade de estudar sobre os precursores da Pedagogia Espírita, conhecendo um pouco mais desta proposta.

Contudo, o primeiro contato do Grupo Fantasia com tal proposta foi através de sua participação no 1º Congresso Nordestino de Pedagogia Espírita (CNPE), realizado pelo Instituto de Pedagogia Espírita do Ceará (IPE-CE) em 2005, apresentando uma peça teatral com base no tema do evento. Em 2007 o grupo tornou a contribuir com o 2º CNPE tanto com a apresentação de nova peça elaborada especialmente para o evento, quanto na participação em oficinas no espaço infanto-juvenil do Congresso.

O grupo tem conhecimentos mínimos sobre a proposta da Pedagogia Espírita, contudo, até o dado momento não buscou aprofundamento, a não ser através de estudos e interesses específicos de alguns membros do grupo.

E a Pedagogia Espírita o que é?

No século XVIII, o educador Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) defendia a educação moral do homem, preparar o ser humano para a vida ao invés de supervalorizar o campo intelectual como nossa sociedade prefere e, ainda, destacava que o verdadeiro objetivo da educação de um jovem é o de torná-lo feliz.

Rousseau não era o único a defender os princípios de uma educação moral. Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827), seguidor das idéias de Rousseau e pedagogo suíço do século XIX, apresentou nos campos teórico e prático, inovações na educação moderna, dentre

elas o enaltecimento da afetividade no processo educacional. Pestalozzi teve sua prática sempre voltada ao desenvolvimento integral do indivíduo, em seus aspectos intelectual, físico e moral. Ele afirmava: “Devemos nos convencer de que o objetivo final da educação não é o de aperfeiçoar as noções escolares, mas sim o de preparar para a vida.” (PESTALOZZI apud INCONTRI, 1997: 96)

Incontri, no início de seu livro Pestalozzi, Educação e Ética, afirma que “dentro da própria obra pestalozziana, assim como em Rousseau, a questão da realização do homem como ser moral deve ser o objeto básico de toda a operação pedagógica, de toda a crença religiosa e de toda organização social.” (INCONTRI, 1997:22)

Rousseau e Pestalozzi, por seus princípios e vivências, servem como base para uma proposta de educação integral: a Pedagogia Espírita. Tal proposta tem como precursores Sócrates, Jesus, Comenius, Rousseau, Pestalozzi e o professor Rivail, educador Francês que estudou no Instituto de Yverdon, dirigido por Pestalozzi e que ao sair de lá assumiu o papel de discípulo do mestre suíço, propagando suas idéias pedagógicas na França.

O professor Rivail mais tarde assumiria o pseudônimo de Allan Kardec, sendo responsável pela codificação do Espiritismo, doutrina esta fundamenta uma Pedagogia Espírita.

No livro Pedagogia Espírita José Herculano Pires destaca o diferencial desta proposta para as demais Pedagogias:

A Pedagogia Espírita distingue-se das várias Pedagogias religiosas e da chamada Pedagogia Geral por incorporar os dados da Ciência Espírita. Esses dados são revolucionários por darem (...) uma visão inteiramente nova do homem e portanto do educando. (...) Na Pedagogia Espírita a concepção real do educando vai muito além da concepção pedagógica habitual ou comum. A primeira e mais simples definição do educando que ela nos dá provoca um choque e muitas vezes uma repulsa dos que a recebem: O educando é um reencarnado. (PIRES:1986.:125 e 133.)

Eis, então, o grande diferencial da Pedagogia Espírita, a sua concepção de educando como um espírito reencarnado. No livro Pedagogia Espírita, um projeto brasileiro e suas raízes (INCONTRI, 2004: 241-265.), podemos encontrar os elementos da Pedagogia Espírita destacados por Incontri: O ser interexistente, a criança, a vida, o mundo, a educação e o educador. Os princípios da Pedagogia

Espírita destacados pela autora são: o amor, a liberdade, a igualdade com singularidade, a naturalidade, a ação e a educação integral. As aplicações práticas da Pedagogia Espírita destacadas são: Escola livre e afetiva, Atividades éticas, Produções estéticas, Produções intelectuais, Abolição de castigos e recompensas, Cultivo da espiritualidade, Autogestão administrativa, Co-gestão pedagógica, Escola social e Escola universal.

Uni, Duni, Tê...

Como exposto acima, o Grupo Fantasia não tem práticas assumidamente pedagógicas espíritas, no sentido de que, não desenvolvem estudos, aprofundamentos e reflexões constantes sobre o assunto. Mas, possuem uma proposta de educação moralizada, bem como ocorre também na Pedagogia Espírita. Desta forma, podemos destacar alguns pontos de interseção entre a prática deste grupo e a proposta aqui destacada:

A criança e a igualdade com singularidade

A valorização e o respeito pela criança é destaque na prática dos jovens palhaços. Isso fica claro ao observarmos a opção dos jovens por trabalhar prioritariamente com o público infantil, especialmente aquelas a margem da sociedade residente em abrigos, em tratamento em hospitais e portadoras de necessidades especiais. A atenção, carinho e respeito à individualidade de cada uma delas, resguardando suas histórias de vida, as dificuldades que desde tenra idade muitas enfrentam somados ao aprendizado adquirido pelos jovens através da força de um sorriso e da meiguice de um olhar representam o valor desses princípios no cotidiano do grupo.

A vida, o mundo, as produções estéticas e abolição de castigos e recompensas

A valorização e o respeito à vida se repercutem especialmente quando o grupo lida com crianças em situação de risco: em atividades com crianças marginalizadas, que têm a violência em seu cotidiano, o grupo se adequa a essa realidade. Em momento algum o grupo busca ressaltar práticas de violência física ou moral através de brincadeiras, músicas ou premiações e castigos. O grupo procura

destacar o respeito ao próximo, a si mesmo e cuidado com o mundo em que vivemos usando de recursos musicais, teatrais, jogos, brincadeiras etc.

O amor e a ação

Ação e amor são palavras chaves no vocabulário da palhaçada. Dentro das programações das visitas o desenvolvimento de atividades pelas próprias crianças é prioridade. O grupo não faz apenas apresentações ou animações, ele desenvolve com as crianças e jovens ações que possam proporcionar reflexão e compreensão acerca da temática abordada. A afetividade é constante em todas as ações palhaçais, o clima de amizade, carinho e união é valorizado entre os integrantes do grupo e as crianças visitadas.

A educação e o educador-palhaço

Os jovens palhaços do Grupo Fantasia sabem que em posse de seu nariz de palhaço, suas roupas nada discretas e de seus apetrechos palhaçais, tornam-se não apenas palhaços, mas entram também na categoria de educadores, visto que, toda ação realizada durante a visita possui um propósito educativo. Temas são seguidos e ações são planejadas a cada visita para atingir os objetivos propostos pelo grupo, que não é apenas proporcionar um sorriso alheio, mas um sorriso verdadeiro, uma alegria de viver e a acima de tudo buscam a formação de um ser humano que siga o caminho do bem.

Educação moral, cultivo da espiritualidade e as atividades éticas

Baseados nesses objetivos o Grupo Fantasia, utiliza temas extraídos dos livros: O Evangelho Segundo o Espiritismo e O Livro dos Espíritos. A intenção é abordar temas morais e universais, respeitando todas as crenças das crianças visitadas. Um dos abrigos que o grupo visita é coordenado por freiras, as irmãs da congregação de Nossa Senhora das Dores, elas conhecem de perto o trabalho do grupo e sabem da opção religiosa dos jovens. Também sabem de seus objetivos e por isso respeitam e valorizam as ações dos jovens palhaços, encarando essa prática como uma atuação social juvenil que deve ser estimulada independente da religião, visto que, possui fins cristãos.

Concepção de espírito reencarnado

Sendo todos os integrantes do grupo jovens estudantes da Doutrina Espírita, esta concepção diferencia o grupo de outros que realizam animações, visitas ou apresentações teatrais na cidade. A visão da criança como um reencarnado aguça o olhar dos jovens em seus planejamentos, ações e avaliações, sendo constantemente levada em consideração a interferência do plano espiritual nas atividades do grupo.

E viveram felizes para sempre....

Apresentar a prática deste grupo de jovens espíritas não significa apenas fazer uma comparação ou uma busca de pontos de interligação dela com a Pedagogia Espírita. A atuação desses jovens é o reflexo da formação espírita que receberam, de uma Educação Espírita assimilada por eles e de suas construções de vidas.

Como diz Freire: “Homens e mulheres se fazem ao longo de sua história, produzindo sua existência pelo trabalho, o amor, a arte, o divertimento, o conflito, o que pressupõe a relação com os outros e com a natureza.”

Finalizamos com o destaque de Olinda afirmando que “a juventude é a fase da vida, por excelência, do assumir-se.” (OLINDA, 2006:45). No caso dos integrantes do Grupo Fantasia está sendo a fase de assumir-se enquanto jovem espírita e a forma de efetivar essa assunção é através da atuação pedagógico-social-espírita do Grupo Fantasia.

Referências Bibliográficas

INCONTRI, Dora. *Pedagogia Espírita, um projeto brasileiro e suas raízes*. Bragança Paulista: Editora Comenius, 2004.

_____. Pestalozzi, Educação e ética. São Paulo: Scipione, 1997.

OLINDA, Ercília Maria Braga (Org) e FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque (Org). *Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire*. Fortaleza: editora UFC, 2006.

PIRES, José Herculano. *Pedagogia Espírita*. São Paulo: Edicel, 1986.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Projeto “Nossa Escola Cidadã e Solidária”: A relação entre família, escola e conselho tutelar à luz da Pedagogia Espírita

Deise Fernandes

Giovana Viveiros

Marcos A. Cunha

Tânia Abreu

Resumo: O presente trabalho consiste numa leitura à luz da Pedagogia Espírita de um projeto piloto intitulado “A relação entre família, escola e conselho tutelar” que recebeu o nome de “Nossa escola cidadã e solidária”. Trata-se de um programa de intervenção social e educacional na escola, onde educadores, educandos, pais e comunidade passam por uma seqüência de oficinas com temas como: escola, família, concepção de infância e adolescência, criatividade, inteligências múltiplas, estatuto da criança e do adolescente e conselho tutelar. Os resultados alcançados foram satisfatórios, tanto do ponto de vista quantitativo, como qualitativo, onde os depoimentos dos participantes durante e depois do processo são muito significativos, como a melhoria nas relações professor e aluno, diminuição da agressividade, melhoria no desempenho escolar e no comportamento também em casa.

Apresentação

O Projeto “Nossa escola: cidadã e solidária” nasceu de um processo rico de debates e parcerias para atingir seu objetivo maior: entrar nas escolas e trabalhar com educadores, educandos, pais e comunidade sobre temas como respeito mútuo, cidadania, ética, solidariedade, inclusão e a construção de uma sociedade mais justa, humana e fraterna.

A tarefa não era nada fácil. Muitas barreiras precisavam e seriam transpostas. Mexeríamos em muitos vespeiros de vários tipos: relações entre grupos e espíritos encarnados e desencarnados que há séculos convivem e se enrolam em tramas mais ou menos complexas, de relações de amor e ódio, de conflitos, enfim.

Mas, desde a montagem da equipe técnica de encarnados, sentimos e nos emocionamos com a presença da equipe espiritual que estaria conosco nessa empreitada. Trabalhos de limpeza, abertura e iluminação de caminhos daquelas crianças e adolescentes e suas respectivas famílias e educadores escolhidos à dedo em mais esta reencarnação, seriam a tônica especial que acompanharia o trabalho pedagógico nas oficinas temáticas.

Ainda nos movimentamos em articular os princípios e valores do projeto na perspectiva da inclusão escolar, social, étnica e política com as ideias e conceitos dos nossos queridos Eurípedes Barsanulfo, Joana de Ângelis, Bezerra de Menezes, Carl, entre outros abnegados companheiros das correntes espirituais do bem.

Sentimo-nos muito felizes e recompensados profissionalmente e, principalmente, com muita humildade, com a grandeza da dimensão espiritual deste trabalho.

O contexto social: família, escola e conselho tutelar

As condições de vida na periferia da cidade de São Paulo ilustradas pelos indicadores sociais que mostram altas taxas de exclusão social e a grande vulnerabilidade das famílias, nos distritos mais pobres da cidade, influenciam consideravelmente as relações entre as instituições sociais como a escola, a família e o conselho tutelar.

As relações distanciadas entre família e escola são marcadas por conflitos e, o conselho tutelar, longe de ser visto como parceiro é percebido como instrumento de ameaça por parcela considerável dos atores sociais envolvidos.

O processo de implantação dos conselhos tutelares na cidade de São Paulo também não contribuiu para a desmistificação ou mesmo divulgação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e os conselhos tutelares. Foram muitas dificuldades como a falta de apoio e estrutura por parte do poder público e o modelo das eleições dos conselheiros, onde nem sempre os candidatos apresentam preparo e, principalmente, falta de compromisso com a luta de defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Assim sendo, a falta de conhecimento sobre as atribuições do conselho tutelar, suas competências e o papel do conselheiro, contribuíram para uma imagem negativa, permeada pelo medo e ameaças.

Para complicar um pouco mais a situação, o papel da mídia na distorção da imagem do conselho tutelar tem piorado, principalmente, quando do surgimento de casos de violência contra crianças e adolescentes, tratados de maneira sensacionalista e, ao invés de uma postura educativa e esclarecedora para a população, abusam das críticas e até injustiças contra o conselho e o ECA.

Essa falta de compreensão acerca do ECA, somada com uma visão distorcida, negativa e preconceituosa (ex: “só fala de direitos...”) acaba jogando a opinião pública para campanhas conservadoras como a redução da maioria penal, entre outras.

A realidade da escola:

- Diferenças entre as escolas quanto à atuação da direção, da coordenação pedagógica e do grupo de professores;
- Resistência da escola com relação à mudanças e, especialmente, em receber e aceitar o nosso projeto “Nossa escola cidadã e solidária”;
- Falta de recursos materiais e humanos, como quadro de professores substitutos, entre outros;
- Saúde mental dos professores abalada;
- Falta de compreensão da escola sobre a realidade social da família e como lidar com ela;
- Medo do professor de conhecer e envolver-se com história de seus alunos ... (pobreza, violência doméstica, violência urbana, etc);

Seria um “mecanismo de defesa do ego: negação, repressão...”;

A realidade dos alunos e suas famílias:

- Grande índice de vulnerabilidade social das famílias;
- Baixa escolarização dos pais;
- Falta de acesso ao conhecimento dos direitos sociais básicos, inclusive o ECA;
- Falta de espaço para expressar-se: alunos são impedidos nas escolas;
- Carência afetiva;
- Agressividade como meio de expressão (de sua realidade na família, na rua, na escola...).

Objetivos

Objetivo Geral

Favorecer a melhoria nas relações desenvolvidas entre escolas, famílias e conselhos tutelares, na perspectiva da garantia dos direitos da criança e do adolescente, voltadas para uma educação inclusiva que garanta novos cidadãos, sujeitos críticos, criativos, ativos e construtores de uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna.

Objetivos Específicos

- subsidiar a escola a resolver conflitos com a família;
- divulgar o Estatuto da Criança e do Adolescente e suas aplicações práticas;
- difundir o papel do conselho tutelar na perspectiva de desmistificá-lo;
- fortalecer o FRDCA (Fórum Regional dos Direitos da Criança e do Adolescente);
- sensibilizar professores e pais sobre a visão de infância e adolescência;
- contribuir para a melhoria nas relações inter-pessoais na família e na escola;
- favorecer a compreensão da família como espaço de educação;
- compartilhar a ação educativa;
- trabalhar com a escola a concepção de família;
- envolver a comunidade educativa no processo;
- envolver os alunos, crianças e adolescentes, na melhoria das relações.

O método

O projeto foi desenvolvido através de oficinas temáticas, dirigidas aos educadores, aos pais, educandos e conselheiros tutelares, além dos “recreios solidários”, onde nos intervalos os alunos das oficinas interagem com o conjunto da escola e, os seminários de encerramento do projeto.

O método aplicado utiliza as diversas linguagens artísticas e culturais como cinema, música, poesia, grafite, entre outras, além de técnicas de dinâmicas de grupo.

Cada escola vivenciou em aproximadamente três meses, um conjunto de 16 atividades por mês, entre oficinas, seminários e atividades específicas para cada público, totalizando quase 40 atividades.

As oficinas para conselheiros tutelares foram diferentes das demais que aconteciam nas escolas. A realização em entidades sociais parceiras favorecia o agrupamento de conselheiros por blocos regionais, ou por proximidade geográfica. Ocorreram numa periodicidade de uma vez por mês.

Assim sendo, a relação entre método e resultados esperados e alcançados, tem sido de significativa relevância para o sucesso do projeto.

O cultivo do terreno, a semeadura e a colheita de frutos em forma de valores, atitudes e mesmo reflexões sobre respeito mútuo, solidariedade, ética e cidadania, fazem do projeto “Nossa escola: cidadã e solidária” um grande potencial para as políticas de educação pública no país.

Resultados

Indicadores de avaliação quantitativa

Tabelas de metas: por escola x por semana x por mês

Tabela A: previsão inicial (mês sem seminário)

Semana	Atividades	Público	Participantes
	06 oficinas	Professores	30
		Pais	30
		Alunos	50
	01 palestra	Geral	60
			170 por semana
			680 por mês

Em duas escolas: 1.360 pessoas envolvidas

Tabela B: Resultados alcançados

Semana	Atividades	Público	Participantes
	03 oficinas	Professores	12 a 20
		Pais	10 a 20
		Alunos	30 a 40
	01 recreio solidário	Alunos e funcionários	350
			52 a 80 + 350
			402 a 430 por semana
			1.608 a 1.720 por mês

Em duas escolas: entre 3.216 e 3.440 pessoas envolvidas

1ª Fase: Entre abril e junho / 2008

Escolas: EMEF João de Lima Paiva

EMEF Amadeu Amaral

2ª Fase: Entre agosto e outubro / 2008

Escolas: EMEF Armando Righetti

EMEF Antonio Carlos Andrade e Silva

Indicadores de avaliação qualitativa

Trabalho com educandos:

- Mudança de comportamento quanto ao respeito e à responsabilidade;
- Diminuição da agressividade;
- Expressão de talento e criatividade;
- Elogios por parte dos professores quanto aos alunos das oficinas;
- Melhoria na relação professor-aluno;
- Alunos passaram a estudar mais em sala de aula e em casa;
- Melhor aproveitamento escolar;
- Ampliação de horizontes para novas possibilidades de vida;
- Melhoria no comportamento em casa;

- Poder da linguagem da música e do cinema estimulando a capacidade de expressão, produção de poesia, música e imagens;
- Expressão de emoções e sentimentos através da leitura artística da sua história de vida, resignificando-a.

Trabalho com educadores:

- Os professores apresentaram pré-disposição à mudança de atitude e na forma de olhar o aluno durante o projeto;
- O resgate de várias experiências positivas vivenciadas pelos educadores na própria escola foi muito motivador;
- Professores passaram a identificar e reconhecer aspectos positivos e potencialidades dos alunos que antes não eram observados;
- O resgate das histórias bem sucedidas de ex-alunos, tanto na vida pessoal como na vida profissional, foi uma forma de valorização da escola.

Trabalho com pais:

- Grupos muito participativos;
- Desmistificação do ECA e do Conselho Tutelar;
- Um novo olhar dos pais sobre seus filhos;
- Maior participação dos pais na escola;
- Maior acompanhamento da vida escolar dos filhos;
- Reflexão sobre métodos de definição de regras e limites;
- Diminuição de comportamento de violência ou agressão verbal;
- Maior compreensão da família como espaço de educação;
- Melhor compreensão por parte da família sobre o conselho tutelar como parceiro e não como uma ameaça.

Avaliação

Os resultados obtidos, tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo, apontam o bom êxito do projeto de maneira geral.

O retorno das escolas durante e após a intervenção do projeto através das oficinas, por parte de educadores, educandos, pais e coordenação foi altamente positivo.

A experiência, a vivência e observação da equipe responsável pelo planejamento e execução do projeto foi muito rica e muito gratifican-

te do ponto de vista cognitivo / racional e, especialmente, do ponto de vista emocional.

Nossa avaliação é que a segunda fase foi muito melhor do que a primeira por dois motivos:

- a. a enorme diferença entre as escolas da primeira e da segunda fase;
- b. a experiência da primeira fase possibilitou várias mudanças e novos arranjos nas oficinas dirigidas aos três segmentos.

As escolas da segunda fase: EMEF Armando Righetti e EMEF Antonio Carlos Andrade e Silva apresentam diretores presentes e muito participativos em todas as atividades da escola, num papel de dirigir o trabalho com planos de metas e projeto político pedagógico. Além disso, os coordenadores pedagógicos garantem a liderança e a boa qualidade do trabalho realizado coletivamente nos horários de JEIs. Também os grupos de professores apresentaram-se diferenciados, com outro nível de comprometimento com o trabalho e com uma experiência profissional e bagagem teórica num patamar bastante interessante.

Assim, a receptividade do projeto na escola foi muito melhor e a adesão e evolução dos grupos também foram muito boas.

Implicações e continuidade

Diante de uma avaliação altamente positiva dessa experiência piloto envolvendo quatro escolas em 2008, propomos a continuidade e ampliação do número de escolas para 2009 para trabalharmos resultados, impacto e escala (alcance) do projeto “Nossa escola: cidadã e solidária”.

Nossas impressões e considerações finais

Diante da experiência vivida pela equipe no decorrer desses meses, pudemos constatar algumas situações previstas, como também crescer com o novo, com o inédito. Inédito por várias razões, mas a principal delas é que o “Projeto Nossa Escola: Cidadã e Solidária” é algo pioneiro.

Quando estamos diante do novo, muitos obstáculos e medos devem ser enfrentados. Nessa empreitada o pensar, o re-pensar, o dialogar, o debater e a paciência estiveram conosco para o fortaleci-

mento e continuidade do nosso ideal: a escola, a família e a comunidade enfim unidos por nossas crianças e jovens, pelo futuro do nosso Brasil.

Em nossos sonhos brilham as imagens, sons e aromas de um futuro transformado por nós, cidadãos; um futuro onde todos se comprometam com o bem comum; um futuro mais justo. Será somente um sonho? Uma utopia? Todas as grandes realizações da nossa civilização começaram com um sonho, com um ideal. O problema é que todos nós precisamos partilhar de ideais comuns, para que unamos as nossas forças, para que sejamos mais fortes.

Cidadania, solidariedade, respeito mútuo, a escola de todos e para todos, participação e união. Valores preciosos que primeiro precisam existir e ter um significado em nós, para que possamos transpor as barreiras do personalismo e pluralizá-los em nossa convivência do dia-a-dia. Exercício constante que nos exige reflexão e prática. Dá trabalho? É difícil?

Talvez seja mais difícil conviver com uma realidade cruel de escolas abandonadas pela sociedade. O que pode enriquecê-las? O que nos enriquece? O conhecimento, o poder pensar e o saber de que é possível transformar uma realidade.

Talvez por isso, só por isso, tenhamos escolhido a escola como terreno fértil para a mudança.

Nós, do projeto, acreditamos na escola, acreditamos nos professores, nos agentes escolares, nos coordenadores, auxiliares e diretores; acreditamos na família, na comunidade. Por que é, principalmente, através de vocês que as crianças e jovens podem acreditar na vida.

Somos gratos pela oportunidade que nos foi concedida nestas escolas, e aqui deixamos registrado, que elas ficarão sempre em nossas lembranças como as primeiras escolas onde pudemos sonhar.

Agradecimentos:

À FUNDAÇÃO TIDE SETÚBAL, pelo apoio financeiro, pela confiança depositada em nossa parceria e em nossa equipe e, pelo carinho e atenção dirigidas a todos nós. Ao INSTITUTO EM DEFESA DA CIDADANIA 3º MILÊNIO, autor do Projeto original, pela sua incansável luta na defesa dos direitos da criança e do adolescente. À ACDEM, ASSOCIAÇÃO DA CASA DOS DEFICIENTES DE ERMELINO MATARAZZO, pela parceria tão frutífera e com tanto êxito, logo de início.

O Desafio de Implantar uma Brinquedoteca em um Centro Espírita: Relato de experiência da Associação Helil de Amparo à Criança, Belo Horizonte (MG)

*Edwaldo S.dos Anjos Júnior
Estevão de Andrade
Luciana Marcello
Mariana Borges de Andrade*

Resumo: O presente trabalho visa a relatar a experiência que nós, da Associação Helil de Amparo à Criança, temos vivenciado desde que decidimos, no início de 2008, implantar uma brinquedoteca com vistas a atender crianças socialmente carentes em regime de educação complementar. Importa ressaltar que essa iniciativa é o primeiro passo para a abertura de uma instituição de ensino, cuja proposta pedagógica se fundamenta na Pedagogia Espírita. A Associação Helil é um centro espírita fundado em 1983 e localizado no bairro Novo das Indústrias, região socialmente carente de Belo Horizonte. Atualmente o local abriga a AMIPE – Associação Mineira de Pedagogia Espírita.

Palavras-chave: brinquedoteca; Pedagogia Espírita; criança; brincar.

Breve história da instituição

Meu objetivo [...] seria acostumá-lo a ligar tão bem as idéias do Estudo e do prazer, [...] que ele chegasse, enfim, a considerá-los como naturalmente inseparáveis. (ROUSSEAU, 2004, p. 43).

A Associação Helil de Amparo à Criança, instituição espírita, filantrópica e sem fins lucrativos, foi criada em 1983. Entidade localizada no Bairro Novo das Indústrias, região carente inserida no Barreiro, Belo Horizonte, a Associação Helil tem como objetivo favorecer a educação bio-psíquico-espiritual dos indivíduos da comunidade e adjacências, público que, atualmente, demanda as diversas ativida-

des oferecidas pela instituição, a saber: i) alfabetização de adultos; ii) educação moral para crianças e adolescentes; iii) oficinas profissionalizantes, tanto para crianças, quanto para jovens; iv) oficinas profissionalizantes para mães.

Importa ressaltar que a Associação Helil de Amparo à Criança abriga atualmente a AMIPE – Associação Mineira de Pedagogia Espírita –, cuja premissa básica é a de possibilitar que os princípios da Pedagogia Espírita – liberdade, igualdade com singularidade, naturalidade, ação, amor, inter-religiosidade, educação integral – sejam aplicados num projeto educacional democrático e, portanto, sem intenção de formar adeptos de uma religião específica, mas respeitando as crenças e valores de cada individualidade, numa autêntica educação cidadã.

A Associação Helil e a Infância: um vínculo de décadas

Desde o início das atividades da Associação Helil, as crianças sempre receberam grande atenção dos voluntários e educadores da entidade. Até porque entendemos que todo centro espírita bem orientado tem de ter como foco a educação de todos que ali freqüentam, independente da idade, sexo ou condição social.

Dentre as atividades ofertadas pela instituição, destaca-se a educação infantil, iniciativa que visa colaborar para a educação integral de dezenas de crianças e adolescentes. (Utilizamos aqui o termo “educação infantil” em detrimento da expressão “evangelização infantil” por entendermos ser mais coerente com a abordagem da Pedagogia Espírita, e que transcende simplesmente o ato de evangelizar os educandos somente com os princípios espíritas. Entendemos que a “educação infantil” é algo mais completo e que respeita as crenças dos educandos, conseguindo, inclusive, estabelecer diálogos com elas – as representações religiosas das crianças e jovens –, sem nunca, é claro, abdicarmos de nossa identidade, que é de uma instituição espírita.) Para tanto, funcionou na instituição uma creche que atendia aproximadamente 50 crianças, de 1985 a 1999, que, se contou com o apoio da prefeitura de Belo Horizonte durante certo período, foi mantida quase integralmente por doações de particulares simpatizantes com a causa.

Por que uma brinquedoteca?

Apenas os jogos nos entusiasмам e nos fazem esquecer as exigências desumanas do trabalho. O essencial de que o mundo nos oferece ou nos impõe são a bola, os soldados de chumbo, as coleções de figurinhas e nossas revistinhas... (FREINET, 1985, p.29).

Incontri (1998, p. 109), ao realizar um diagnóstico acerca da atual situação da criança, lembra-nos que esse período tem sido caracterizado, atualmente, tanto por um “decréscimo na confiança e na ingenuidade das crianças” (idem), quanto por uma exposição excessiva da criança a certos vícios e paixões – com destaque para a sexualidade e a violência. Esse quadro acaba por favorecer que o período da infância seja não só encurtado, mas também permeado por influências pouco benéficas para a formação moral do educando, uma das metas defendidas pela Pedagogia Espírita e, conseqüentemente, incorporadas pela Associação Helil.

Outro ponto que merece destaque se refere à atuação da escola, instituição que, por excelência, deveria contribuir para a formação de um cidadão, isto é, um indivíduo plenamente cômico de suas responsabilidades perante a sociedade e, em última instância, perante si mesmo. Todavia, o que se percebe na Escola atualmente, a despeito das várias iniciativas bem-sucedidas existentes, é que a mesma tem falhado em seu objetivo primordial, tal qual já exposto anteriormente (MARCELLINO, 1995, p. 50).

Além disso, grande parte das práticas educativas em vigência é marcada tanto pela rotina, quanto pela pouca atratividade das tarefas, sobretudo pelo caráter eminentemente teórico das atividades. Como bem nos lembra Freinet (1985, p. 29): “[...] a escola só conhece deveres e lições que, para nós, são o que a máquina é para os nossos pais: uma sujeição de que nos libertamos assim que temos possibilidade”.

Mais curioso é que muitas das iniciativas pedagógicas desinteressantes existentes parecem ir de encontro com a própria natureza humana. De acordo com Paulo Freire (2003, p. 32), a curiosidade humana é um fenômeno vital e que deveria não só ser estimulada pela escola, mas se tornar, aos poucos, mais crítica.

Se levarmos em conta que uma das características mais marcantes

da infância é justamente a curiosidade (INCONTRI, 1998, p. 109), importa destacar, como faz a educadora paulista, que “[...] os estímulos do ambiente ou a ausência deles também contribuem imensamente para avivar ou abafar essa tendência natural” (idem).

Exposto isto, a oferta às crianças de um espaço, tal qual uma brinquedoteca, dedicado à prática educativa de maneira descontraída ganha importância, visto que a relevância do caráter lúdico e agradável da educação foi alvo da atenção de inúmeros educadores, como, por exemplo, Paulo Freire ao elucidar que “[...] há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (2003, p.45).

Consideramos, portanto, que uma brinquedoteca é o lugar ideal não só para explorar a potencialidade pedagógica do espaço, bem como dos brinquedos e artefatos neles contidos, mas favorecer que a criança assuma efetivamente a sua identidade infantil, sobretudo ao brincar.

Sobre a importância do brincar para as crianças, Hypollito (2001, p. 34) assinala que:

O brincar para a criança é coisa séria. Brincando, vai desempenhando vários papéis sociais, representando a sua realidade. Brincando de casinha, por exemplo, a criança é a mãe que dá uma bronca na boneca que representa filha que sujou a sala. No jogo simbólico, as crianças são, ao mesmo tempo, símbolos, fazem do jogo seu instrumento de leitura e de compreensão significativa desse mundo e, conseqüentemente, vão construindo seu conhecimento.

Ainda problematizando a questão do brincar, Friedmann (1998) atesta que a falta de espaço para brincar, a falta de tempo, enfim, a falta de oportunidades tem sido a realidade de nossas crianças modernas. Para a autora, estudos e pesquisas têm crescido a respeito da importância e compreensão do brincar, pois cada vez mais se constata que o não brincar tende a comprometer o desenvolvimento infantil como um todo.

Por isso, brincar realmente é coisa séria. É brincado que a criança vivencia o corpo, desenvolve a consciência corporal, a coordenação motora fina e grossa, o raciocínio lógico, a percepção visual e tátil, a socialização, a comunicação e a criatividade, resolve conflitos, além de desenvolver sua identidade e sua autonomia. Enfim, brincar é fundamental para a preservação histórico-cultural, a educação, o desenvolvimento integral, a aprendizagem, a reeducação, o que atesta que

o brincar é imprescindível . É tão necessário quanto o alimento, o ar, a água, o carinho, a atenção etc.

Assim, consideramos que o espaço da brinquedoteca apresenta várias vantagens nesse duplo objetivo – fomentar o caráter lúdico e pedagógico do espaço; favorecer que a criança assuma a sua identidade infantil. Algumas das vantagens propiciadas por uma brinquedoteca seriam:

- estimular o trabalho em equipe;
- favorecer a socialização;
- expressar a linguagem infantil;
- desenvolver o senso estético;
- proporcionar a construção do conhecimento de maneira prazerosa e lúdica;
- estimular a criatividade.

A Brinquedoteca “Maria Montessori”

Destinada inicialmente a receber dez crianças, cujas idades variam entre 4 anos e 5 anos e 6 meses, a brinquedoteca “Maria Montessori” funcionará, em princípio, no turno da tarde. O horário de 13:00 hrs até as 17:30 hrs visa não só ofertar às mães que trabalham fora uma alternativa para o cuidado de seus filhos, mas também colabora com a educação que os mesmos recebem, seja em creches ou em casas, especialmente na parte da manhã.

O início do funcionamento da brinquedoteca está previsto para o dia 06 de outubro e a mesma ficará sediada no interior da Associação Helil de Amparo à Criança e contará, basicamente, com os seguintes espaços, obedecendo aos seguintes horários:

Espaços

- . Faz-de-conta;
- . Biblioteca e contação de histórias;
- . Sala de aula, jogos e brinquedos;
- . Oficinas de sucata e oficina de reparos;
- . Artes e Música.

Horários (esboço)

13:00 – Chegada

13:15 – 13:30 – Roda de combinados. Notícias do dia.

13:30 – 14:15 – Repouso

14:15 – 14:45 – Lanche

14:45 – 15:15 – Atividade especializada

15:15 – 15:45 – Atividade de pátio

15:45 – 16:30 – Atividade especializada

16:30 – 17:00 – Banho

17:00 – 17:30 – Lanche (sopa)

17:30 – saída

	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
13:00/13:15	C H E G A D A				
13:15/13:30	Roda de combinados. Notícias do dia				
13:30/14:15	R E P O U S O				
14:15/14:45	L A N C H E				
14:45/15:15	Biblio- teca- his- tórias	Faz- de- conta	Sucata	Faz- de- conta	Biblio- teca- his- tórias
15:15/15:45	Atividade de pátio				
15:45/16:10	Brin- quedos escolha livre	Jogos	Brin- quedos escolha livre	Jogos	Brin- quedos escolha livre
16:10/16:30	Horta	Ativi- dades de mesa	Sucata	Ativi- dades de mesa	Arte- música
16:30/17:00	Banho				
17:00/17:30	Lanche (sopa)				
17:30	Saída				

Infra-estrutura

Para realizar este projeto, a Associação Helil já dispõe de amplo espaço físico em uma construção sólida e bem feita com salas de aulas,

salas para atividades, salão para repouso, cantina, cozinha, banheiros e vestiários masculino e feminino, pátio e pátio coberto.

No atual momento, a Associação busca parceiros para equipar esses espaços melhorando sua conservação, aplicando pinturas e pequenos reparos e reformas, visto que o prédio da instituição já data mais de vinte anos, bem como instalando outros equipamentos que favoreçam o conforto e a segurança das crianças.

Também se busca equipar a brinquedoteca com aquele material que lhe é essencial: o brinquedo. Abaixo listamos os materiais necessários a cada atividade desenvolvida na brinquedoteca.

Outra preocupação com o desenvolvimento integral das crianças é seu bem-estar orgânico, favorecendo seu pleno desenvolvimento com saúde. Assim, durante sua estadia na brinquedoteca, a criança também receberá cuidados básicos de higiene e alimentação. Serão oferecidos dois lanches reforçados e equilibrados e o banho antes da saída destas crianças e retorno para seus lares.

Materiais das oficinas

Faz-de-conta

- fantasias de personagens;
- roupas comuns de adultos e apetrechos de vestuário como óculos, chapéus, lenços, tamancos de salto, botas, perucas, bigodes postiços, luvas etc.
- parede revestida de espelho;
- arara para pendurar roupas;
- lençóis e peças de tecido colorido;
- aparelho de som portátil;
- estante para guardar apetrechos especiais;

Biblioteca e contação de histórias

- estantes baixas de madeira ou metal para livros;
- livros grandes com ilustrações sobre temas (animais, meios de transportes, estações do ano, cores, letras etc);
- livros de histórias com ilustrações;
- livros interativos, com bonecos e personagens soltos;
- livros preparatórios para alfabetização, com frases simples e gravuras;

- tapete ou piso emborrachado lavável;
- almofadas;
- quadros de escrever;
- aparelho de som portátil;
- fantoches (para contação de histórias);
- estante com porta e chaveiro para guardar materiais especiais;
- ferramentas e objetos do cotidiano em miniatura (casinhas, panelas, fogão, vassoura, ônibus, maletas, bolsas, aparelhos de médico, quadro-negro etc).

Sala de aula, jogos e brinquedos

- Mesinhas com cadeiras;
- jogos diversos adequados para a faixa etária (4 anos);
- brinquedos diversos;
- mural para afixar atividades;
- material para atividades de mesa (tinta guache, lápis de cor, giz de cera, barbante, cola, tesouras com ponta arredondada, botões, revistas, papel branco, cartolina, papéis coloridos variados etc).

Oficinas de sucata e oficina de reparos

- sucatas;
- mesinhas e cadeiras.

Artes e Música

- aparelho de som portátil.

Materiais para uso geral

- Televisão e DVD;
- Colchonetes;
- Utensílios de cantina para uso da criança (pratos, canecas, talheres);
- Cabides para mochilas das crianças;
- Brinquedos de parquinho (escorregador, balanço etc);
- Brinquedos de pátio (bola, peteca, elástico).

Conclusão

Embora o projeto aqui apresentado esteja em uma fase inicial, é interessante destacar como um centro espírita tradicional, ao pautar suas práticas na Pedagogia Espírita, tende a expandir o seu leque de atuação, apesar da causa fundamental de toda casa espírita (a educação) ser a mesma. A Pedagogia Espírita, ao conceber o espiritismo pedagogicamente, bem como pensar espiritamente a educação, corrobora para que iniciativas como uma brinquedoteca possa ser concebida mais como um excelente laboratório educativo do espírito do que propriamente um lugar com simples momentos de passatempo ou recreação.

Mediante atividades lúdicas, em que se tem um contato contínuo e próximo entre os educandos, bem como entre os educadores e alunos, há uma excelente possibilidade de aplicação da Pedagogia Espírita, sobretudo ao evidenciarmos dois de seus princípios elementares: i) a ação; ii) o ser interexistente, o que reforça a nossa responsabilidade de não tratarmos simplesmente com crianças, mas com espíritos, cuja história se perde na poeira dos sóis.

Em resumo, mais do que ofertar respostas, estamos, neste atual momento, tentando abrir caminhos, pois o centro espírita precisa efetivamente buscar mecanismos que favorecem uma educação integral do ser humano. E por que não começar pelas crianças?

Referências Bibliográficas

FREINET, Celéstin. *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Papyrus, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2003.

FRIEDMANN, Adriana, (et all). *O direito de Brincar: A brinquedoteca* São Paulo: Edições Sociais: ABRINQ, 1998.

HYPOLITTO, Dinéia. Brinquedoteca. *Revista Integração*. São Paulo, n. 24, 2001.

INCONTRI, Dora. *A Educação Segundo o Espiritismo*. São Paulo: FEESP, 1998.

MARCELLINO, Nelson. *Lazer e Educação*. São Paulo: Papyrus, 1995.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Ensaio Pedagógico*. Bragança Paulista: Comenius, 2004.

A Didática em construção: histórias de um percurso

Maria Aparecida Guedes Monção

Resumo: O objetivo deste texto é colocar em debate as possibilidades de contribuição da Pedagogia Espírita para a formação inicial do educador. Trata-se de um relato de experiência na disciplina de didática com estudantes do quarto semestre do curso de Pedagogia. A metodologia empreendida no ensino da didática pauta-se na pesquisa de educadores clássicos e na apresentação de uma regência sobre o mesmo, buscando exercitar os instrumentos metodológicos do educador e transformar a sala de aula na faculdade em um espaço de encontro entre os sujeitos e entre os sujeitos e o conhecimento. Os resultados são evidenciados por meio dos depoimentos dos estudantes que consideraram que a vivência na disciplina possibilitou importantes aprendizagens para a atuação como educadores.

Palavras-chave: Didática-Formação de Educadores-Pedagogia Espírita

Introdução

Os grandes educadores há muito tempo têm anunciado e proposto uma educação que contemple a formação integral do ser, entretanto, o modelo de educação tradicional pautado numa perspectiva instrucional e transmissiva, tem se consolidado historicamente como o modelo predominante de educação. Infelizmente os cursos de formação inicial de professores têm reforçado esse modelo por meio de um currículo conteudista e fragmentado, em que os estudantes de pedagogia, futuros educadores, assumem uma postura de passividade diante de sua própria formação, submetidos a experiências em sala de aula em que ouvem muito, mas debatem e pensam pouco a respeito das finalidades da educação, e do próprio processo de formação. Aprendem a repetir palavras de ordem do campo educacional desprovidos de significados, sendo em sua maioria acometidos por uma profunda frustração quando mais tarde se depararam com a sala

de aula, ou a gestão da escola e percebem que a formação acadêmica pouco contribuiu para sua atuação diante da complexidade da prática pedagógica.

Com um olhar crítico diante deste cenário é importante refletir sobre as contribuições da Pedagogia Espírita para a formação de educadores propondo uma nova abordagem nos processos formativos na universidade integrando a dimensão da espiritualidade na proposta curricular e nas práticas acadêmicas.

Nosso objetivo neste texto é suscitar o debate em torno das possibilidades de intervenção dos educadores espíritas que atuam na Universidade, partindo da premissa que é possível mesmo em contextos universitários adversos a inserção da dimensão da espiritualidade, assumir uma postura que favoreça uma educação integral do ser pautados nos princípios da igualdade com singularidade, do amor, da liberdade e da ação.

Para isso, farei o relato da minha experiência como professora da disciplina de didática em uma faculdade particular de Osasco no primeiro semestre de 2004.

Contextualizando a Didática...

O curso de pedagogia em que realizei essa experiência, tinha como eixo curricular a contribuição para a formação de um educador comprometido com a mudança na educação por meio da construção de práticas educativas inovadoras e democráticas com vistas à construção, de uma escola pública de qualidade para todos. (A partir de abril de 2006, a faculdade foi vendida para um grande grupo educacional e a proposta curricular foi totalmente mudada.)

O estudante de pedagogia era compreendido como sujeito do seu processo de formação, e um dos desafios colocados ao corpo docente era estimular a autonomia do pensamento e garantir uma abordagem pedagógica que buscasse sua formação integral garantindo seu desenvolvimento não apenas na dimensão cognitiva, mas também, nas dimensões relacional, emocional e ética.

A percepção de si e o desenvolvimento de habilidades relacionais como: saber ouvir, falar, se colocar no lugar do outro, com vistas a aprendizagem do trabalho em grupo era uma preocupação central do processo de ensino e aprendizagem.

A perspectiva adotada pelo curso colocava a didática como uma disciplina fundamental para dialogar com as disciplinas de fundamentos e as disciplinas de práticas e metodologias de ensino. A Didática tinha o papel de refletir sobre os processos de ensino aprendizagem em suas dimensões técnica, estética, política e relacional, por meio de uma mediação permanente entre a teoria e a prática, e também contribuir para a construção da identidade do educador-pesquisador, autônomo e reflexivo, numa perspectiva interdisciplinar e reflexiva.

O caráter interdisciplinar era compreendido tal qual como Fazenda (1994) que considera a “[...] a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre os indivíduos do que entre as disciplinas [...] o conhecimento interdisciplinar busca a totalidade do conhecimento, respeitando-se a especificidade das disciplinas” (p.86-87).

A intenção era garantir um encontro entre sujeitos e provocar os estudantes a estabelecer uma nova relação com o conhecimento, adotando uma postura ativa, diante de seu próprio processo de formação, buscando consolidar a construção de uma docência de qualidade, que favoreça a efetivação de uma educação transformadora, compreendendo os atores do cenário escolar, como seres humanos em construção e a educação como um processo “ao longo da vida e para a vida toda”.

História de um percurso...percurso de uma história

O eixo norteador da Didática no quarto semestre era articular os conhecimentos construídos nos semestres anteriores nesta mesma disciplina em torno do tema “aula”. Para pensar a aula é importante pensar no sujeito que a planeja, nos sujeitos que dela participam, nos conteúdos que serão trabalhados, nas estratégias de ensino, na articulação estabelecida entre a aula como um espaço singular e ao mesmo tempo coletivo de construção de saberes.

A preocupação central era desenvolver um trabalho que contribuísse para que os educandos pudessem lançar luz sobre sua experiência como estudantes, e assim perceber-se como sujeitos de sua aprendizagem, tomar consciência de que as relações estabelecidas na sala de aula na Faculdade, constituíam-se conteúdos fundamentais para a constituição de sua identidade como educadores e dialogarem com

os conteúdos trabalhados na disciplina de maneira a integrar a razão e o sentimento.

Buscava-se desencadear a reflexão sobre os conteúdos estudados por meio de atividades concretas, de modo a transformar nossa sala em um laboratório para pensar as dinâmicas estabelecidas na sala de aula, tendo os estudantes e a professora de didática, como sujeitos de observação e intervenção.

Toda proposta foi ancorada na pesquisa sobre educadores, escolhidos pelos estudantes ou seja : Carl Rogers, Maria Montessori, Freinet, Decroly, John Dewey e Paulo Freire · (Após minha participação no primeiro Congresso de pedagogia espírita foram incorporados nas regências os educadores: Pestalozzi, Comenius, Januz Koczak, Rudolf Steiner.) Atualmente, como docente de didática em outra Universidade, além das pesquisas para realizar as regências, os estudantes visitam escolas que tem uma prática inovadora na educação.. Pode-se considerar que os aspectos que unem os educadores escolhidos são: a meta de humanizar a educação; favorecer o desenvolvimento integral do ser humano e rompimento com o modelo tradicional de educação. Não podemos desconsiderar que há diferenças entre eles, no que concerne a forma de ver o mundo, a visão política, estratégias de ensino, entretanto, todos eles trouxeram inovação para o campo educacional, contrapondo-se a perspectiva tradicional.

O desafio de construir uma aula sobre o educador escolhido, envolvia pesquisa, planejamento, avaliação e registro, instrumentos metodológicos muito importantes para os educadores. Os estudantes foram organizados em grupos de até cinco componentes, pesquisavam, elaboravam um texto, seguido do planejamento da aula e por fim a regência sobre o educador.

Para se configurar como regência o grupo deveria elaborar um plano de aula que contemplasse a preocupação em garantir a participação de toda sala por meio de procedimentos de ensino que valorizassem e estimulassem o debate.

As regências eram ministradas em uma aula e na seguinte realizava-se sua análise, a partir da discussão dos relatórios individuais de avaliação de cada apresentação. A elaboração dos relatórios seguia um roteiro previamente construído com a sala em que explicitava os critérios de avaliação considerando o que foi proposto no plano de aula elaborado pelo grupo (sua concretização ou não), as dificuldades

e desafios presentes quando nos colocamos na tarefa de ensinar, as aprendizagens obtidas com o trabalho em grupo e com os educadores pesquisados. A análise das regências era também um momento para construir conhecimentos sobre planejamento, avaliação e metodologias de ensino.

A proposta suscitou muita inquietação no grupo, especialmente em relação a dois aspectos; o primeiro relacionava-se ao fato de ter que planejar uma aula para os colegas da própria sala com o desafio de promover a participação de todos e o segundo, referia-se a questão da avaliação da regência que não seria mais centrada apenas na análise da professora, mas também na percepção e reflexão de cada estudante.

Esse último aspecto era o mais desafiador tendo em vista que na sala havia situações de competição e dificuldade de relacionamento entre os integrantes, o que gerou momentos de tensão, desconfortos, transformando a nossa sala de aula, em um espaço que exigia da professora uma constante mediação chamando sempre o grupo para observar os processos relacionais estabelecidos e também a importância do autoconhecimento para superar as dificuldades encontradas no trabalho coletivo.

As dificuldades apresentadas pelo grupo inicialmente, para lidar com as questões relacionais, configuraram-se, ao longo do semestre no principal aprendizado para os estudantes e a professora, fazendo com que houvesse um espaço permanente de reflexão, sobre o sentido de ensinar e de aprender, o real significado dos instrumentos metodológicos do educador, o papel do erro no processo ensino-aprendizagem, o papel do educador no processo de construção de conhecimento do estudante e a complexidade das dimensões relacionais presentes na prática pedagógica.

Após esse intenso processo de apresentação das regências, no final do semestre lançamos um novo desafio para a sala: pensar a sala de aula como um espaço para o encontro e o debate de idéias, romper com o modelo de aula predominante. Os grupos deveriam, pensar uma aula diferente, utilizando outras linguagens. Cada grupo ficou responsável por ler e problematizar dois capítulos do livro “A Cabeça bem feita” de Edgar Morin. A provocação lançada, era pensar a aula como um espaço livre de construção de idéias e para isso era importante atentar para alguns aspectos: o espaço físico diferenciado, a

forma de acolher os estudantes. A dinâmica para apresentar o conteúdo. A metodologia da aula deveria ser centrada no debate, na problematização, sempre utilizando diferentes linguagens. E foi assim que apelidamos carinhosamente o nosso último bloco da disciplina como “café filosófico”, com a intenção de buscar inspiração na filosofia para fazer um “ensaio” do diálogo entre a filosofia e a didática.

A experiência foi tão profunda, que após o término do semestre, convidei os estudantes – aqueles que desejassem, pois não havia mais a disciplina de didática na grade a partir do quinto semestre – sistematizar o nosso processo na disciplina de didática. Muitos estudantes aceitaram e elaboramos o texto “A Didática em construção: histórias de um percurso” que contém artigos sobre cada educador estudado e a reflexão sobre o processo de aprendizagem de todos.

O que aprendemos com essas experiências?

Para explicitar os resultados dessa experiência, consideramos importante, transpor para esse texto alguns depoimentos dos estudantes (os nomes foram alterados) a respeito das aprendizagens construídas ao longo do semestre.

Sobre a aula e o lugar da didática na formação do educador: Articulação entre teoria e prática.

“Durante as aulas da disciplina de Didática III do PE4B ministramos aulas, ou seja, regências com o objetivo de entrar em contato com a fundamentação teórica e articular com a prática. (...) A aula é um espaço para construção e troca de conhecimentos. O professor deve ter humildade em relação ao seu trabalho e o seu conhecimento; deve estar sempre atento ao diálogo e à crítica. A relação professor-aluno tem de ser agradável pois a educação é um espaço para trocas de sentimentos, emoções e conflitos.” (Ligia, Marilda, Noemia e Valéria).

“O trabalho que os professores vêm desenvolvendo conosco concretizam em suas ações, o discurso sobre uma educação voltada para a formação integral do indivíduo, com vistas a contemplar suas dimensões ética, estética, técnica e relacional. Nesta perspectiva, queremos destacar o trabalho desenvolvido na disciplina de Didática durante todo o semestre

com a turma do PE4B, no qual nossa professora demonstrou sua competência no que se refere ao transitar por todas essas dimensões, conduzindo a sala com admirável delicadeza, segurança, sensibilidade e equilíbrio. Acreditamos ser esse o território da Didática: competência, postura, princípios e sobretudo o desejo e a ação na direção de favorecer a aprendizagem.” (Angélica, Sara, Vanessa, Simone e Luciana).

Sobre os desafios na formação do educador:

Escrever não é fácil. Socializar a escrita é mais difícil ainda: é se expor e aceitar a discordância e a parceria. Mas é somente arriscando, verbalizando o que pensamos é que o conhecimento é construído de forma coletiva e que se aprende continuamente num processo de interação, não apenas com o professor, mas também com os alunos e colegas também.” (Rosilene).

“Os pensadores nos dão uma visão de otimismo, perseverança e principalmente nos mostram através de experiências vividas por eles, que é possível uma mudança de pensamento. A prática nesse momento é um grande instrumento para que essa mudança ocorra pois se ficarmos somente nas palavras, não chegaremos a nenhum lugar e a mudança não ocorrerá. Percebi que a mudança começa dentro de cada um de nós. Não é fácil mas é possível.” (Daniela)

Sobre a importância das relações interpessoais: a dimensão da percepção e do cuidado:

“A delicadeza e o cuidado com a crítica foram aspectos trabalhados pela professora durante todo o semestre, o que veio confirmar e reforçar a teoria de Rogers no que diz respeito à educação pela e para a pessoa inteira. (...) Diante de tudo isso, queremos ressaltar nossa percepção de que o conhecimento além de ser construído, precisa ser vivido, questionado, transformado, num movimento em que perpassam e se entrelaçam todas as dimensões do humano em sua relação com o outro e com o saber. Dimensões que se complementam. Indissociáveis.” (Angélica, Sara, Vanessa, Simone e Luciana).

“Surgiram muitos sentimentos que são considerados normais em nós: ansiedade, medo, dificuldade para ouvir as críticas, os problemas de trabalhar em grupo, os questionamentos que a professora teria de explicar primeiro, os rótulos, as revoltas, a falta de comprometimento, a nossa heteronomia, etc. Nesse momento tumultuado notei a flexibilidade e sensi-

bilidade que o professor deve ter diante dessas questões. No dia seguinte ela chegou dizendo que toda a programação foi adiada e disse na maior naturalidade que iria apresentar a regência e que nós iríamos analisá-la. Durante todo o processo de construção dos trabalhos ela nos estimulou e mostrou que acreditava em nossa capacidade.” (Cássia)

Sobre a importância da mediação do professor nas situações de conflito:

“No início demonstramos dificuldades, principalmente quanto à análise das regências no sentido da aceitação das críticas, uma característica bastante forte apresentada pela turma. Foi necessária muita paciência da professora em vários momentos de discussão para refletirmos sobre o que é a crítica, como fazê-la e como ouvi-la.” (Ligia, Marilda, Noemia e Valéria).

“O início desse processo causou um choque entre nós. As idéias não se combinavam, as críticas negativas não eram aceitas, surgindo até um clima de rivalidade na sala. Durante o trabalho da regência, assumindo o papel de docente, que ficou marcado por concepções, valores e atitudes, às vezes não explicitadas e até contraditórias em relação aos grupos, aprendi a aprender, a conviver com os conflitos que surgiram” (Rosilene).

Sobre a dimensão humana da Didática:

“O desejo do grupo era publicar a pesquisa numa aula cuidadosamente planejada de forma que, além da oportunidade do contato com a teoria de Rogers, a sala se sentisse envolvida e valorizada. Experimentávamos sentimentos como medo, ansiedade, insegurança, prazer, responsabilidade e alegria pois, ao mesmo tempo em que essa construção nos seduzia, nos assustava também. (...) Rogers nos deu a oportunidade de compreender que esse aprender só se constrói se para tanto, mobilizarmos o homem inteiro: intelecto, corpo e sentimentos. (...) Percebemos, refletimos sobre nossas ações e sobretudo, vivenciamos nossas limitações em questões como as relações interpessoais, a percepção dos nossos valores e os valores do outro, a habilidade e a disponibilidade para o ouvir, a dificuldade em nos assumir como sujeitos nessa trajetória de construção do conhecimentos em que – em geral – tentamos numa postura acomodada e confortável, delegar ao professor a tarefa de transferir os saberes.” (Angélica, Sara, Vanessa, Simone e Luciana).

Sobre o Café Filosófico – reinventando a aula como espaço de ensinar e aprender:

“Após todo esse processo de construção e análise das regências, realizamos o Café Filosófico, proposto para refletir sobre uma outra forma de construir uma aula. O desenrolar das apresentações foi espontâneo, criativo, inovador, contribuindo para que acrescenassemos um pouco além do que já sabíamos sozinhos em relação ao nosso desenvolvimento real. Neste sentido, qualquer situação de ensino-aprendizagem também é única. Uma mesma fala é percebida por diferentes pessoas de forma também diferenciada, modificando olhares, de muitos em relação à Educação.”(Rosilene).

“Descobrimos a medida de nossa resistência em transcender ao que está pronto e posto para assumir o traçado do nosso caminho rumo ao conhecer, ser e conviver, numa perspectiva que foi apontando tanto para nossa vida profissional quanto pessoal” (Angélica, Sara, Vanessa, Simone e Luciana).

“O fechamento foi muito importante, pois houve uma interação que antes não havia visto nesta sala. Todos abertos ao toque e à troca de afetividade. Nos trouxe mais uma vez, a luz da reflexão enquanto educadores, estudantes e o mais importante, como seres humanos que somos. “(Regina)

“(…) Foi um trabalho que me fez perceber que estávamos todos iguais no ambiente. Ninguém ministrava aula; ninguém a assistia. Todos pensavam juntos” (Clara)

Conclusão

Na minha trajetória como educadora não posso deixar de considerar este processo, vivenciado com essa turma de estudantes, como um marco fundamental no meu aprendizado como docente. Aprendi o tempo todo com os estudantes, confirmando as diversas teses que versam sobre o aspecto dual da prática educativa: ensinar e aprender são indissociáveis. Vivenciamos nesta experiência, a educação ligada a vida, como possibilidade de além de ampliar os conhecimentos teóricos, ampliar também o conhecimento sobre nós mesmos. Pode-se arriscar a dizer que vivenciamos uma experiência educacional que favorece a “cabeça bem feita” e não a “cabeça bem cheia”, como nos instiga Montaigne.

Nesse sentido, podemos fazer uma conexão com a proposta da Pedagogia Espírita ao reconhecer que a sala de aula configurou-se como um espaço para a formação integral dos sujeitos ali envolvidos, tendo a vivência da amorosidade como mola propulsora do processo. Privilegiando também a liberdade de escolher, falar e pensar em consonância com um aprendizado permeado pela ação-reflexão sobre si e sobre as práticas construídas em sala de aula. A Pedagogia Espírita nos convida a transformar os processos de ensino na educação superior em possibilidades de encontro entre os sujeitos e o conhecimento de forma inteira, compreendendo a dimensão da interexistência, e portanto construindo um caminho novo para a formação dos professores.

Essa perspectiva exige que os “professores universitários”, assumam uma postura de “educadores universitários”, com uma atenção maior aos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, articulando o exercício da pesquisa, a utilização de outras linguagens em sala (teatro, literatura, artes plásticas, entre outros), rompendo com a tradição da aula expositiva e com as práticas isoladas e competitivas muito presentes no ambiente acadêmico. (Bambini, Monção, Montero, 2008)

Para finalizar gostaria de citar um outro depoimento de uma estudante – hoje educadora - que revela a possibilidade que uma proposta de formação de professores a luz da pedagogia espírita, pode propiciar. Luciana(2004) nos diz:

“A aprendizagem foi tão intensa e profunda que tenho a sensação de que será “para sempre” mas é um “para sempre” não porque seja um aprendizado que já está pronto e acabado mas porque trouxe a importância de pesquisar sempre, de refletir sempre, de perceber sempre, de contextualizar sempre e articular sempre, de “olhar e ouvir sempre”.

Penso que essa é uma diretriz da pedagogia espírita, compreender a construção de conhecimento e autoconhecimento como algo para sempre, concretizado e aperfeiçoado por meio de nossas encarnações, reconhecendo a dimensão interexistente do ser.

Referências Bibliográficas

INCONTRI, Dora. *Pedagogia espírita: um projeto brasileiro e*

suas raízes histórico-filosóficas. (tese de Doutorado). São Paulo, FEUSP, 2001.

BAMBINI, Eleni; MONÇÃO, Maria Aparecida. Guedes; MONTERO, Maria Aparecida. *A Pedagogia da Autonomia na formação inicial: História de uma parceria.* Texto inédito, aprovado para publicação pelo Instituto de Artes da Unesp.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa.* Campinas: Papirus, 1994. Coleção “Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.”

Grupos de estudos sobre a Pedagogia Espírita: Desafios e Perspectivas

Maria Aparecida Guedes Monção

Resumo: O objetivo deste texto é compartilhar a experiência do grupo de estudos sobre Pedagogia Espírita na Escola da Associação Paulista de Pedagogia Espírita. O grupo é formado por educadores de diferentes segmentos educacionais da rede pública e privada de ensino, além de estudantes do curso de pós-graduação em pedagogia espírita e pessoas interessadas em aprimorar os conhecimentos sobre Pedagogia Espírita. O relato de experiência do percurso do grupo visa suscitar o debate a respeito das diferentes possibilidades de realizar grupos de estudos e suas contribuições para a educação brasileira. A metodologia de trabalho do grupo pauta-se na perspectiva dialógica garantindo a participação de todos integrantes e a permanente articulação entre teoria e prática. É possível apontar por meio das reflexões empreendidas pelos membros do grupo que a participação no mesmo tem possibilitado um aprofundamento sobre os pressupostos da pedagogia espírita e a construção de uma nova postura como educador.

Palavras-chave: Grupo de estudos, pedagogia espírita, formação continuada.

Introdução

O que teria até agora retardado a atividade e o progresso da escola a tal ponto que a maioria dos que passaram a vida sentados em seus bancos não tem sido capaz de penetrar a fundo nas ciências e nas artes, aliás apenas as saudaram da soleira da porta?
Comenius

A questão, apresentada por Comenius, é atual e as respostas para essa pergunta, requerem esforço tanto do ponto de vista teórico, quanto do ponto de vista da revisão e análise das práticas pedagógi-

cas, o que se configura como um exercício desafiador e complexo.

A complexidade aumenta quando tomamos como referencial para essa busca a perspectiva da pedagogia espírita, que analisa as dimensões da nossa realidade à luz de uma visão transcendente, compreendendo nossa permanente comunicação entre o mundo físico e o mundo espiritual e o ser humano em processo de evolução e portador de múltiplas aprendizagens e experiências constituídas ao longo de suas encarnações.

Analisar o fenômeno educacional sob esse prisma é um grande desafio ao considerar que somos espíritos em aprendizagem, portanto, que nossa visão sobre a vida ainda é afetada pelos limites impostos pela nossa própria condição de seres em evolução.

Assim, aprofundar sobre a educação tendo como eixo norteador os princípios da pedagogia espírita, requer pensar uma nova forma de estudar e abordar os assuntos educacionais, de maneira que eles possam transcender um mero conjunto de informações e transformar-se em construção de conhecimentos que subsidie mudanças tanto nas práticas educacionais quanto nos sujeitos que integram essa prática – educandos e educadores. Diferenciando-se assim do modelo de formação tradicional que se ancora na transmissão de conteúdos meramente conceituais, desconectados da vida e dos sujeitos que compõem a cadeia formativa de ensino-aprendizagem.

Entretanto, se desejamos mudar o cenário educacional atual, é fundamental integrar as bases teóricas e práticas da pedagogia espírita ao lado das contribuições teóricas e práticas oriundas do campo da educação, especialmente no que tange às propostas que ao longo do tempo romperam com um modelo tradicional de organização e funcionamento das escolas.

É neste panorama desafiador que inserimos a proposta do grupo de estudos sobre pedagogia espírita, com ênfase nos assuntos relacionados ao campo escolar. Este texto trata do relato de experiência do grupo de estudos sobre pedagogia espírita na escola da Associação Paulista de Pedagogia Espírita – APPESP.

A APPESP foi iniciada após o segundo Congresso de Pedagogia Espírita e constitui-se atualmente por meio de grupos de estudos, organizados em torno de três eixos: A pedagogia espírita no centro espírita, na família e na escola. Apesar das especificidades da temática de cada grupo, a metodologia de trabalho comum tem como eixo

norteador a perspectiva dialógica e a constituição de grupos de referências para reflexão e estudos que sirvam como fonte de fortalecimento e troca.

O objetivo deste relato é socializar o percurso e as reflexões empreendidas no grupo de estudos sobre “escola”, com vistas a fomentar o debate a respeito da importância de fortalecer formas diferenciadas de estudo e formação que realmente garantam o aprofundamento sobre a pedagogia espírita.

Apresentando o grupo de estudo Pedagogia Espírita na Escola

O grupo temático pedagogia espírita na escola é um espaço de estudos sobre pedagogia espírita tendo como alvo a reflexão sobre o contexto escolar brasileiro à luz dos clássicos da educação. Por meio de um estudo aprofundado mediado pelo debate, integrando sempre a teoria e prática, intenta-se agregar neste grupo, educadores – espíritas e não espíritas – que possam desencadear ações concretas nas escolas em que atuam contribuindo para a implementação de práticas educacionais à luz da pedagogia espírita, que resultem na melhoria da qualidade da escola, com ênfase na escola pública, em seus diferentes segmentos.

O grupo iniciou seus trabalhos em janeiro de 2008, definindo primeiramente que a metodologia seguiria os pressupostos de formação continuada que primasse pela participação ativa de todos e pela reflexão como eixo norteador dos estudos.

Neste sentido nos apoiamos em Madalena Freire (1996) que diz:

Aprendemos a pensar junto com o outro, num grupo ordenado por um educador. Aprendemos a ler, construindo novas hipóteses na interação com o outro. Aprendemos a escrever organizando nossas hipóteses no confronto com as hipóteses do outro. Aprendemos a refletir, estruturando nossas hipóteses na interação e na troca com o grupo. Ação, interação e a troca, movem o processo de aprendizagem [...] (Freire, 1996, pág. 7)

Outro eixo importante para o grupo é a construção coletiva, com atenção especial ao fortalecimento dos vínculos entre seus membros, que neste contexto atual se coloca como um grande desafio, pois o

tempo sempre é escasso e o excesso de tarefas cotidianas nos leva muitas vezes a contatos sem muita profundidade. Busca-se superar isso garantindo que ao longo do encontro, o espaço para a fala e para a escuta seja permanente e também criando outros momentos de encontro para socialização e aproximação entre os membros do grupo.

Definimos um cronograma de pesquisa para o ano, com a preocupação de garantir o aprofundamento dos temas estudados, contrapondo-se com uma prática de estudos pautados em leituras superficiais e rápidas. Como nosso foco é o aprofundamento das bases da pedagogia espírita e o estudo de educadores que trouxeram inovação para a educação, combinamos que estudaríamos sempre um clássico da educação intercalado com um educador espírita: Pestalozzi, Eurípedes Barsanulfo, Freinet, Anália Franco, Rudolf Steiner, Ney Lobo, Maria Montessori, Herculano Pires, entre outros.

Iniciamos nossa experiência com a leitura e discussão do Livro: Pestalozzi: educação e ética de Dora Incontri. Esse estudo tomou os encontros do primeiro semestre, tendo em vista, a complexidade das idéias do educador, como também os debates que emergiram no grupo a partir das reflexões individuais. Estudar Pestalozzi suscitou um diálogo intenso com a nossa prática como educadores, como pais e como espíritas.

Atualmente estamos estudando Eurípedes Barsanulfo, por meio do livro Eurípedes Barsanulfo: Um educador de Vanguarda na Primeira República de Alessandro Bigheto buscando articular e perceber as aproximações entre Barsanulfo e Pestalozzi.

Como a intenção também é manter uma relação entre teoria e prática, garantimos em nossos encontros espaço para relatos de experiências das educadoras participantes, pois por meio desses exemplos, é possível pensar as idéias dos educadores estudados, os fundamentos da pedagogia espírita à luz dos desafios contemporâneos nas escolas públicas e privadas em seus diferentes segmentos. Permite também construir uma relação significativa com o tema estudado, almejando desencadear como nos propõe Carl Rogers uma aprendizagem significativa.

[...] aprendizagem significativa aquela que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que

não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da existência. (Rogers, 1997, p. 322)

Consideramos que essa perspectiva de aprendizagem tem consonância direta com os princípios e fundamentos da pedagogia espírita, pois não podemos pensar em estudar as bases da pedagogia espírita pautados em procedimentos de ensino-aprendizagem transmissivos que colocam os sujeitos numa postura de passividade. O desafio é adotarmos uma postura ativa diante dos conhecimentos adquiridos de modo a garantir uma mudança interior e aprimorar nossa convicção sobre a proposta de educação que defendemos.

Outra ação desenvolvida pelo grupo, que tem como objetivo manter uma aproximação entre teoria e prática, é a visita a escolas que desenvolvem propostas inovadoras na educação. Fizemos até este momento uma visita na escola Desembargador Amorim Lima, que pertence à rede municipal de São Paulo, e que tem se inspirado na experiência da escola da Ponte e mudado sua forma de estrutura e funcionamento.

Outra frente que o grupo tem efetivado para possibilitar o aprofundamento dos conhecimentos e também para divulgar a pedagogia espírita e acolher novos membros são os encontros temáticos abertos. Esses encontros acontecem semestralmente, momento em que são convidados educadores que realizaram uma proposta inovadora na educação e se dispõe a compartilhar e debater suas idéias com o grupo. No primeiro semestre tivemos a oportunidade e o prazer de contar com a presença do professor José Pacheco – da escola da Ponte – momento rico de aprendizagens e idéias.

O funcionamento do grupo de estudos: construindo sua identidade

O grupo reúne-se no terceiro domingo do mês das 09 às 12hs. Iniciamos sempre com uma prece, seguida de uma atividade que integre outras linguagens - como a música, a poesia, a literatura, a dança - a cada encontro um integrante fica responsável por essa preparação. O objetivo desse momento é nos aproximarmos de outras linguagens e ampliar as possibilidades de desenvolvimento da dimensão estética na prática educativa.

Em seguida, fazemos a leitura da síntese do encontro anterior. Em todos os encontros, um dos participantes realiza o registro reflexivo sobre nossas discussões. O registro emerge como um instrumento de grande importância para refletir sobre o que pensamos e estudamos, e ao mesmo tempo construir a história do grupo subsidiando futuramente para a elaboração de textos.

Partimos então para a discussão temática do dia, de acordo com o educador que está sendo estudado. Utilizamos diferentes estratégias de discussão, como divisão em pequenos grupos para abordar aspectos diferentes do texto estudado, debate no grupo, entre outros.

Esse momento sempre é permeado por relações com as questões oriundas da escola, seja por meio dos depoimentos das educadoras que participam do grupo, das estudantes de pedagogia – regular e espirita – ou mesmo pelo resgate de nossa experiência na escola.

No final, sempre fazemos encaminhamento para o próximo encontro e apesar de ter uma coordenação no grupo, a coordenação é compartilhada, assim, sempre definimos os responsáveis pelas diferentes tarefas para o próximo encontro.

Conclusão

O grupo de estudos está no início de seu processo, portanto, temos muito ainda que construir e aprender, no entanto, nesses meses de funcionamento já pudemos evidenciar algumas conquistas como também dificuldades e desafios emanados dessa experiência.

Do ponto de vista das aprendizagens para os participantes, podemos destacar que os encontros são muito agradáveis, envoltos em um ambiente de muita reflexão e leveza, o que tem sido para nós um desafio, pois muitas vezes tocamos em assuntos complexos, que suscitam um mergulho mais profundo em nossas ações e práticas, desvelando a distância entre as dimensões do pensar, sentir, falar e agir.

Não é um exercício fácil e por isso exige de nós uma relação de confiabilidade e afinidade para podermos ter coragem de compartilhar nossos avanços e também nossos tropeços, nossas dificuldades nessa caminhada.

Temos nos deparado também com muitas dificuldades para a realização desta proposta. Uma delas refere-se ao fato dos encontros serem mensais. Para uma proposta como a que apresentamos um en-

contro por mês é muito pouco, entretanto, diante das outras atividades da APPEP, ainda sentimos dificuldade em ampliar a periodicidade das reuniões. Iniciamos neste mês de Outubro, a título de experiência um encontro extra para aprofundar as reflexões suscitadas pelo estudo e também conhecermos experiências educacionais inovadoras por meio de vídeos de diferentes escolas.

Outra dificuldade relaciona-se à questão da elaboração de textos sobre nossas reflexões. Estabelecemos como meta ao término do estudo de cada educador, escrever um texto reflexivo individual a respeito da experiência ao estudar o educador, buscando explicitar “como fomos tocados” pelo mesmo. O propósito desta iniciativa é o desenvolvimento do pensamento e da autoria. Entretanto, isso tem se configurado como um desafio, tendo em vista, que em nossa trajetória escolar, pouco exercitamos a construção de textos de opinião.

Para finalizar, apoiamos-nos novamente nas palavras de Comenius que explicita de maneira clara um dos maiores desafios para os processos de formação “[...] antes de iniciar qualquer estudo, deve-se despertar um profundo amor nos estudantes, procurando atraí-los, por meio da importância, da utilidade e do encanto pelo tema tratado [...]”. É isso que temos buscado no nosso grupo, construir uma relação afetiva com os temas estudados, para fortalecer nossas convicções e nossas ações na educação, contribuindo na consolidação da proposta da Pedagogia Espírita.

Referências Bibliográficas

COMENIUS, Jan Amós. *Didática Magna*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

INCONTRI, Dora. *Pedagogia espírita: um projeto brasileiro e suas raízes histórico-filosóficas*. (tese de Doutorado). São Paulo, FEUSP, 2001.

FREIRE, Madalena. *Observação, registro e reflexão*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

ROGERS, Carl R. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

A Pedagogia Espírita em sua Aplicação em Reuniões Mediúnicas: Metodologia e Práxis.

*Cláudia de Martino Mota
Regina Bonança*

Resumo: Nosso artigo tem como objetivo relatar a prática da Pedagogia Espírita no grupo Mediunidade Pedagógica, formado por ex-alunos da primeira turma de pós-graduação em pedagogia espírita da UNIBEM – ABPE da cidade de São Paulo e da da primeira turma da Unisanta (Santos); grupo formado sob a inspiração dos trabalhos do professor Dr. Przemek, realizado na Polônia, Europa, resgatando a metodologia de Kardec.

Palavras- chave: Espiritismo, Mediunidade, Pedagogia Espírita

O estudo Mediúnico

Propor a criação de um grupo mediúnico pode à primeira vista parecer algo sem originalidade ou até mesmo sem relevância em termos do que já se apresenta no cotidiano dos Centros Espíritas, entretanto a proposta tem o objetivo de aplicação direta da Pedagogia Espírita e os elementos norteadores por ela apontados, tais como amor ao próximo (Jesus), ensino mútuo (Pestalozzi), educação integral - ensinar tudo a todos – (Comenius), a mediunidade espontânea (Herculano Pires), e finalmente a proposta de documentação e registro de trabalhos para análise (estudos mediúnicos liderados pelo Dr. Przemek) e, sobretudo, a postura informal, analítica e crítica diante da mediunidade, preconizada por Kardec.

Esta prática é simples e resgata hábitos do espiritismo em seus primórdios, a saber:

- a) Registro e arquivamento de atas com todas as comunicações;
- b) As comunicações são imediatamente discutidas pelos participantes do estudo, com o intuito de identificar, confirmar e validar as diferentes percepções do grupo frente ao espírito comunicante;
- c) Estudos posteriores dos registros das atas e mensagens;
- d) Uma característica peculiar do trabalho feito na Polônia (e em

outras reuniões mediúnicas européias) é o registro por desenhos, salientando que não são desenhos artísticos, mas impressões e percepções de médiuns presentes, que muitas vezes servem de controle das comunicações, confirmando ou complementando as mensagens escritas ou psicofônicas;

Assim, o objetivo geral do nosso trabalho é sistematizar o encontro mediúnico com a prática da Pedagogia Espírita em seus princípios norteadores : amor, liberdade, igualdade com singularidade, ação, a naturalidade, a educação integral. O objetivo específico seria a sistematização da reunião mediúnica a fim de permitir o estudo profundo das manifestações mediúnicas, criando meios de pesquisa e consulta.

Mediunidade

Mediunidade interna e mediunidade externa – o auto-conhecimento é a chave de acesso à nossa mediunidade. De acordo com Herculano Pires: “Não estamos ensinando uma técnica de aperfeiçoamento místico, mas o uso necessário, que muitas pessoas já fazem naturalmente, da percepção mediúnica consciente. (...) não se trata também de desenvolver poderes psíquicos, mas de usar os poderes que já possuímos desenvolvidos (PIRES, 2002:133)

O estudo aprofundado e a liberdade de atuação propiciam a descoberta de habilidades mediúnicas; a psicografia, a psicofonia, desenhos e outras habilidades sensitivas, que somadas umas às outras definem o grupo.

Pedagogia Espírita

A singularidade – cada grupo deve buscar sua identidade e singularidade, por essa razão não nos colocamos nesse artigo com a intenção de propor um modelo, mas apenas relatar uma experiência. Cada grupo deve buscar sua identidade e o estudo teórico de grandes autores auxiliará a escolha de que caminhos seguir.

O Estudo Mediúnico sob a visão da Pedagogia Espírita

Desierarquização: O estudo mediúnico sob a visão da Pedagogia

Espírita propicia um trabalho onde não há hierarquia e nem papéis demarcados, em que não há necessidade de graduação para o acesso aos trabalhos. Essa condição democrática é assim pautada e fundamentada na proposta de ensino mútuo de Pestalozzi, quando os membros do grupo participam ativamente nos diversos papéis e ao término de cada passividade trocam impressões para confirmação das informações recebidas durante os trabalhos. Não há um único dirigente, nem um médium que predomine sobre os outros.

Educação com auto-educação: Utilizam-se os fundamentos da pedagogia espírita, como amor e naturalidade, com o intuito de envolver o espírito comunicante e os próprios membros em um ato pedagógico, proporcionando a melhoria de todos os envolvidos, encarnados e desencarnados.

O processo pedagógico sugerido pela pedagogia espírita não atinge objetivos pela imposição de conhecimentos e regras, afinal, o espírito que se apresenta, como os encarnados, é um ser livre, um espírito imortal que deve aderir voluntariamente ao convite de evolução que lhe é ofertado.

Para Kardec em o Livro dos Espíritos na questão 843: “O homem tem sempre o livre-arbítrio? Uma vez que tem a liberdade de pensar, tem a de agir, sem o livre-arbitrio o homem seria como uma máquina.” A liberdade no processo pedagógico mediúnico proporciona uma construção de conhecimento do seu saber e de suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir.

A Prática

Os estudos são mantidos em encontros semanais, com alternância de um dia ser para a revisão teórica e outro para o estudo mediúnico.

A revisão teórica consiste no estudo de textos de autores da filosofia espírita, educação em geral e pedagogia espírita. O estudo mediúnico é a prática mediúnica do grupo para 1) atender espíritos que necessitem auxílio para que, uma vez, na realidade espiritual, possam continuar seu caminho de evolução; 2) dialogar pedagogicamente com Espíritos ainda fixados em condicionamentos terrenos; 3) receber instruções morais e filosóficas de Espíritos amigos.

Todo estudo, tanto a revisão teórica quanto o estudo mediúnico é registrado por ata e guardado para pesquisa e consulta posterior.

A revisão teórica é a apresentação de textos pré-definidos e sua discussão.

Os estudos mediúnicos e todas as comunicações dos espíritos são registradas, bem como as discussões dos membros do grupo com suas validações e análises a respeito de cada de comunicação. Importante lembrar, que o estudo mediúnico é, geralmente, desenvolvido com vários médiuns, assim, todas as impressões e percepções captadas por todos os médiuns, e não somente a oferecida pelo médium que permite a comunicação são alvo de análise.

Resultados e conclusões

Não nos proporemos aqui a tirar conclusões definitivas sobre o trabalho do Grupo de Mediunidade Pedagógica, por estarmos apenas no início. Faremos então algumas considerações .

A importância da inclusão nos processos e atividades mediúnicas em grupos, em centros espíritas e em lares espíritas com o argumento de que o processo educativo só se realiza diante da diversidade. Só podemos ter o processo educacional proposto pela Pedagogia Espírita quando não houver a hierarquização e quando a humildade estiver implícita no processo pedagógico de alternância de aprendiz e educador.

A proposta científica – o grupo de Mediunidade Pedagógica se propôs, com a realização desse artigo, complementar o trabalho que já é realizado semanalmente de um acervo próprio, apresentação de trabalhos do grupo de estudo, gravação de áudio das reuniões mediúnicas, atas dos dois grupos, arquivo de desenhos etc.

A retomada das mensagens recebidas pelo grupo mediúnico, como análise anterior a outros trabalhos e a avaliação dos trabalhos semestralmente será a próxima etapa que pretendemos alcançar.

“O que acontece no meio espírita é uma acomodação aos princípios doutrinários mal conhecidos, sem a preocupação com o estudo global e sistemático, para a mais profunda compreensão da doutrina. Esse comodismo favorece o aparecimento de pretensas inovações doutrinárias, sem a assimilação do espírito da doutrina. Por outro

lado, a fuga deprimente dos comodistas para o sincretismo e suas práticas primárias do mediunismo” (PIRES, 2002:133)

O reconhecimento de valores universais – o contato com o mundo espiritual vem reforçar os valores humanos e as Leis Morais sistematizadas por Kardec. É nas mais diversas manifestações dos espíritos, não apenas dos necessitados, mas também dos espíritos superiores, que reafirmamos os conceitos de amor ao próximo, amor materno, amor fraterno, desapego, generosidade, igualdade. Talvez possamos simplificar, citando Pestalozzi que identifica o Amor Ágape – “o amor ágape que mais se parece com o amor de Deus pelos homens é o amor da mãe e do pai pelos filhos. A mãe ama o filho mesmo que ele seja feio, mesmo que não seja inteligente, até se ele for perverso. Ama-o ainda não lhe corresponda, que a trate mal, que não queira vê-la. O amor ágape aceita a recusa, a ingratidão, tudo. Segundo essa concepção, o amor de Deus pelos seres humanos prolonga-se no homem tornando-se amor pelos semelhantes.” (Incontri, Pestalozzi - Educação e Ética, p 92) No processo de passividade (generosidade) manifestação (solidariedade) doutrinação (amor ativo ao próximo) e encaminhamento pelos espíritos afins, que efetivamos a educação mútua e redefinimos a Mediunidade Pedagógica.

Bibliografia

INCONTRI, Dora. *Pestalozzi, Educação e Ética*. São Paulo, Editora Scipione, 1997.

INCONTRI, Dora. *A Educação Segundo o Espiritismo*. Bragança Paulista, Editora Comenius, 2006.

INCONTRI, Dora. *Pedagogia Espírita*. Bragança Paulista, Editora Comenius, 2006.

KARDEC, Allan. *Obras Póstumas*. Rio de Janeiro, CELD, 2002.

KARDEC, Allan. *O Livro dos Espíritos*. São Paulo, Lake, 1979.

KARDEC, Allan. *O Livro dos Espíritos*. São Paulo,

KARDEC, Allan. *O Evangelho Segundo o Espiritismo*. São Paulo, 2000.

KARDEC, Allan. *O Livro dos Médiuns*, Lake, 1996.

KARDEC, Allan. *Revista Espírita*, IDE, 1993.

DENIS, Leon, *O grande Enigma*. FEB Editora, 12 edição.

DENIS, Leon. *O problema do Ser, do Destino e da Dor*. FEB Editora, 26 edição.

DENIS, Leon. *O porquê da vida*. FEB Editora.

PIRES, J. Herculano. *Pedagogia Espírita*. São Paulo, Edicel, 1985.

PIRES, J. Herculano. *Mediunidade*. São Paulo, Paidéia, 2002.

Mocidade Espírita e Inclusão Social

Sandrelena da Silva Monteiro

Este trabalho traz uma reflexão quanto à participação, nas Casas Espíritas, das pessoas que têm deficiência, com especial atenção às ações educativas realizadas nas Mocidades Espíritas. Situa tal discussão no Paradigma da Inclusão, que se pauta no princípio da diversidade humana, tendo como referência as Obras Básicas da codificação do Espiritismo, bem como autores da área da educação que tratam da questão da inclusão. Aponta para a necessidade de superação tanto das barreiras estruturais quanto atitudinais para que a Casa Espírita possa de fato assumir seu papel de educadora na sociedade atual, possibilitando a todos, independente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas o acesso a todas as atividades nela desenvolvidas em igualdade de condições.

Certamente, para compreendermos do ponto de vista espiritual a existência de pessoas deficientes necessitamos ir além do que nos é trazido pela ciência atual. Por outro lado, não podemos, como em qualquer outro assunto, nos fecharmos aos escritos no âmbito da religião e desconsiderarmos todos os avanços conquistados pelas ciências humanas, que nos ajudam a compreender, de maneira mais ampla, tal questão. Kardec (1995c, p. 20) nos esclarece que: “O espiritismo e ciência se completam um pelo outro; a ciência sem o Espiritismo se encontra na impossibilidade de explicar certos fenômenos unicamente pelas leis da matéria; ao Espiritismo, sem a ciência, lhe faltaria apoio e controle”.

A proposta desse texto é de uma reflexão quanto à participação de pessoas deficientes nas Casas Espíritas e, em particular, nas reuniões destinadas aos adolescentes e jovens: na Mocidade Espírita. Ao situar tal reflexão no paradigma da Inclusão, que se pauta no princípio da diversidade humana, uma primeira questão a considerar é: o que é inclusão?

Inclusão é um conceito ligado, não apenas às questões da deficiência, como muitos pensam, mas a toda diversidade humana, seja de raça, gênero, opção sexual, credo religioso, características físicas, cognitivas, espirituais, sociais, econômicas dentre várias outras que poderíamos aqui enumerar.

A inclusão no âmbito da Mocidade Espírita refere-se à idéia de que todos os adolescentes e jovens de uma comunidade tenham o direito de participarem juntos no mesmo grupo da sua comunidade. Um grupo que não peça requisitos para o ingresso; um grupo que não selecione adolescentes ou jovens que possam ou não participar do mesmo. Desta forma, o conceito de Mocidade Espírita Inclusiva está ligado à modificação de estrutura, do funcionamento e da resposta educativa esperada dos participantes, de modo que tenham lugar todas as diferenças individuais, inclusive aquelas associadas a alguma deficiência, seja física, mental ou sensorial.

Um exemplo poderá ilustrar a situação. Em uma reunião de Mocidade Espírita, relatamos um caso (imaginário naquele momento) de uma adolescente de 16 anos, deficiente mental, que traz consigo um diagnóstico científico de Idade Mental de uma criança de 8 anos. Ou seja, segundo um determinado teste da ciência humana ela seria uma adolescente de 16 anos, que teria uma idade mental de 8 anos. Perguntamos: essa adolescente deveria ficar na turma de Mocidade ou na turma de segundo ciclo (destinado a crianças na faixa etária de 8-9 anos)? Houve silêncio na sala até que um adolescente, de 14 anos, disse que ela deveria ficar na turma do segundo ciclo, dando como justificativa que ela “não daria conta de acompanhar os ensinamentos passados na Mocidade”. Questionamos sobre qual é a função da Mocidade Espírita junto a adolescentes e jovens na Terra? Será que nossa atuação é de avaliação, classificação seleção e exclusão dos que, a nossos olhos, se mostram menos capazes, como tem feito a escola tradicional até os dias de hoje? Ou será que nosso objetivo é bem mais amplo, se referindo ao processo de reeducação de um espírito reencarnado? Se conseguirmos ver além do corpo físico deficiente, não será difícil nos situar neste mister.

Voltando ao caso da adolescente citado anteriormente, quando negamos a ela o direito de estar junto a seus pares, no grupo da Mocidade e a colocamos junto a crianças tendo por justificativa um diagnóstico da sua idade mental, a estamos desconsiderando enquanto espírito eterno e, enquanto um sujeito no mundo que já se encontra com experiência de 16 anos na nova reencarnação. Estaremos incorrendo num erro, para o qual muitos estudiosos vem chamando a atenção: estamos infantilizando essa pessoa que já é uma adolescente e que como tal merece nosso respeito. Ao infantilizar, estamos negando o

direito de ser ela mesma, uma adolescente, impondo que seja o que queremos que seja, uma criança. Aí, sim, sendo negado a ela o direito de se constituir enquanto adolescente, seu comportamento não passará do de uma criança de oito anos e com certeza seu aprendizado também será prejudicado. Devemos atentar para o processo avaliativo da participação do jovem na Mocidade Espírita para não incorreremos no erro de impedir que ele se constitua e construa sua história de vida. Quando falamos de inclusão na Mocidade Espírita, estamos falando do respeito às diferenças, inclusive no processo de aprendizado, desenvolvimento e acesso de cada participante. Imagine a situação do adolescente deficiente físico que precisa ser carregado para ter acesso à sala de estudos do grupo, já que não poder subir as escadas com sua cadeira de rodas.

Nas obras espíritas, faz necessário o esclarecimento quanto a alguns termos. Nas obras organizadas por Allan Kardec encontramos designados pelas expressões cretino e idiota o que hoje entendemos por deficiente mental e cretinismo e idiotia o que hoje designamos deficiência mental. Isso se explica pelo contexto científico e social da época em que ocorreu a codificação do Espiritismo. Conforme nos esclarece Pessotti (1984), àquela época os termos usados para se referir às pessoas deficientes mentais eram exatamente esses. Kardec, enquanto homem da ciência, não fugiria ao uso dessas expressões. Hoje vemos algumas versões do Livro dos Espíritos que fizeram uma “atualização” dos termos, mas isso é uma discussão que não cabe neste momento.

Que compreensão podemos ter da vida espiritual de uma pessoa que se encontra reencarnada em um corpo que apresenta algum tipo de deficiência?

Na Revista Espírita de 1861 (Kardec, 1985a, p. 327-8), encontramos uma dissertação, psicografada, quanto à vida espiritual do espírito reencarnado num corpo deficiente:

[...] Sua alma está aprisionada num corpo cujos órgãos impotentes não podem exprimir seu pensamento. [...] Por vezes é escolhida pelos Espíritos arrependidos que querem resgatar suas faltas. A prova não é estéril, porque o espírito não fica estacionário na prisão da carne; os olhos embrutecidos vêem; o cérebro deprimido concebe [...] vêem e ouvem o que se passa ao seu redor [...]. Quando em sonho, tendes esses terríveis pesadelos, nos quais quereis fugir de um perigo, quando soltais gritos para pedir socorro, enquanto a língua fica presa ao

palatino e os pés ao solo, experimentais num instante aquilo que o cretino experimenta sempre: paralisia do corpo ligada à vida do Espírito.

[...] a vida contemplativa e isolada de suas almas, sem as distrações do corpo, pode ser tão agitada quanto as existências mais complicadas pelos acontecimentos; [...] Os atos de furor ou de imbecilidade a que seus corpos se entregam são julgados pelo seu interior, que sofre e se envergonha com eles. Assim, troçar, injuriá-los, e até os maltratar, como deles fazem por vezes, é aumentar-lhes o sofrimento porque os faz sentir mais duramente sua fraqueza e abjeção; e, se eles pudessem, acusariam os que assim fazem de covardia, pois sabem que suas vítimas não se podem defender.

Esse texto nos ajuda a pensar um pouco mais além sobre a vida da pessoa deficiente e até mesmo nos impulsiona à mudança. Tentaremos aqui uma análise do mesmo, mas convidamos ao leitor que o faça também em seu original.

Já na primeira frase transcrita encontramos algo que nos faz ir além do senso comum: é o corpo (deficiente) que impõem limites de expressão ao espírito, e não esse que se apresenta deficiente. Entendemos assim que a deficiência é algo que se apresenta no corpo e não no espírito. Desta forma, como também nos revela o texto, este tem plena consciência das relações que as pessoas com as quais convive estabelecem com ele. Na Revista Espírita de 1864 (Kardec, 1985b, p.263), encontramos Kardec dizendo que “o que falta ao idiota não são, pois, as faculdades, mas as cordas cerebrais correspondentes a essas faculdades, para sua manifestação”. Encontraremos tal discussão, também, nas questões 371, 372, 373, 374 do Livro dos Espíritos.

Sendo entendida como uma escolha do Espírito reencarnante, é jogada por terra a idéia da deficiência enquanto castigo de Deus, ou influência de forças malignas. Apesar de em alguns momentos do texto encontrarmos a palavra punição, a entendemos também como uma questão de linguagem e das próprias concepções científicas da época quanto à questão da deficiência. Em A Gênese (Kardec, 1995c, p. 18-9), encontramos esclarecimentos quanto ao surgimento de novos saberes, os quais muitas vezes são sufocados pela superstição própria do homem de cada época, e daí, a necessidade do trabalho de observação e pesquisa, não renunciando ao olhar crítico no estudo da Doutrina Espírita.

Um fato que encontramos nos registrados da ciência humana e também nos escritos de Kardec é quanto ao fato de se duvidar que os “cretinos” tivessem alma e se pertenciam à espécie humana (Kardec, 1985a, Pessotti, 1984).

Na ciência humana tal questão foi resolvida com a difusão do Cristianismo, quando então o deficiente ganhou alma, passando a ser pessoa e filho de Deus. Como tal, não poderia mais ser simplesmente eliminado ou abandonado sem atentar-se contra os desígnios da divindade. Passaram a ser os *les infants du bon Dieu* (Pessotti, 1984).

Segundo L. Marques (2001, p. 39),

o Cristianismo foi responsável por uma importante mudança na concepção clássica de deficiência: com seu advento, a pessoa com deficiência passou a ter alma. Dessa nova concepção resultou uma relação de conformismo piedoso para com as pessoas com deficiência. Todavia, não eram considerados ainda os direitos das pessoas com deficiência como membros efetivos da sociedade.

Infelizmente, ainda hoje, principalmente no seio das Religiões, impera o sentimento de piedade e não de respeito e reconhecimento da pessoa deficiente.

No espiritismo tal explicação se faz pela reencarnação.

No Livro dos Espíritos Livro II, capítulo VII encontramos o item Idiotismo e Loucura, mais precisamente da questão 371 a 378, que tratam dessa questão. Vale a pena reproduzir aqui algumas partes.

Questão 371 – Tem fundamento a opinião segundo a qual os cretinos e os idiotas têm uma alma de natureza inferior?

– **Não**, eles têm uma **alma humana**, muitas vezes mais inteligente do que pensais, e que sofre a insuficiência dos meios de que dispõe para se comunicar, do mesmo modo que o mudo sofre de não poder falar. (grifo nosso)

Quanto à idéia de ser o estado de deficiência do corpo uma escolha do espírito reencarnante, encontramos no Livro dos Espíritos alguns esclarecimentos. Na questão 258 encontramos na resposta dos Espíritos dada a Kardec que é o próprio Espírito que “escolhe o gênero de provas que quer suportar e é nisso que consiste o seu livre arbítrio”. E ainda que, Deus, ao dar ao Espírito a liberdade de escolha, deixe também “a responsabilidade de seus atos e suas conseqüências, de maneira que nada entrava o seu futuro”. Aqui cabe uma atenção especial à questão 259 do Livro dos Espíritos:

259 - Se o Espírito pode escolher o gênero de provas que deve suportar, segue-se daí que todas as tribulações que experimentamos na vida foram previstas e escolhidas por nós?

— Todas, não é a palavra, pois não se pode dizer que escolhestes e previstes tudo o que vos acontece no mundo, até as menores coisas; escolhestes o gênero de provas, os detalhes são consequência da vossa posição e, freqüentemente, dos vossos próprios atos. [...] Os **detalhes** dos acontecimentos nascem das **circunstâncias** e da **força das coisas**. Somente são previstos os grandes acontecimentos que influem no seu destino. [...] (grifo nosso)

Talvez o que os Espíritos chamaram de detalhes seja algo que para nós, hoje, é de fundamental importância, mais importante que a própria condição do Espírito reencarnante. Estamos falando aqui dos detalhes que se configuram nas relações sociais e mediações pedagógicas que se estabelecem com as pessoas deficientes no meio em que vivem.

Sabemos hoje que, mais importante que a própria condição física, o tipo ou grau da deficiência, são as relações que se estabelecem com a pessoa deficiente.

Vigotski (1989) no livro Fundamentos de Defectologia, ao falar da criança deficiente, afirma que a deficiência afeta antes de tudo as relações sociais da criança e não suas interações com o ambiente físico à sua volta. Para ele, a deficiência manifesta-se inevitavelmente como uma mudança na situação social da criança, assim, altera o tratamento por ela recebido daqueles que estão à sua volta, que pode ser diferente do tratamento dado às outras crianças não deficientes. Afirma que a deficiência em si não afeta diretamente a personalidade do indivíduo, assim, o que deve ser considerado como problema principal é o problema social resultante da deficiência e não a deficiência em si. Neste sentido, a deficiência mental, por exemplo, não é percebida originalmente pela criança deficiente mental como um fato psicológico, mas sim como um fato social, um resultado secundário e mediado de sua experiência social. O que pode ocorrer como no exemplo da adolescente citado no início desta reflexão.

Para encerrar buscamos C. Marques e L. Marques (2003, p.238) quando afirmam que o desafio está posto. Não há receitas prontas, por isto, não há um caminho a se trilhar, mas a se construir. O único instrumen-

to que temos hoje para iniciar esta caminhada é a certeza de que é preciso romper definitivamente com a idéia do absoluto, do padrão homogeneizante de condutas e de corpos. Assumir a diversidade é, em suma, assumir a vida como ela é: rica e bela na sua forma plural de ser vida.

Assim, ao propormos a construção de uma Mocidade Espírita Inclusiva, devemos nos atentar para o fato de que estamos interagindo com espíritos eternos, que, assim como nós, reencarnados nas condições necessárias ao seu crescimento espiritual, com suas características próprias.

Referências Bibliográficas

KARDEC, Allan. *O livro dos Espíritos*. 99ª ed. São Paulo: Instituto de Difusão Espírita, 1995a. Livro II, Cap. VI, itens 258-74.

_____. *O livro dos Espíritos*. 99ª ed. São Paulo: Instituto de Difusão Espírita, 1995b. Livro II, Cap. VII, itens 371-78.

_____. *A Gênese: os milagres e as predições segundo o Espiritismo*. 7ª ed. São Paulo: Instituto de Difusão Espírita, 1995c. Cap. I, itens 1 – 62.

_____. *Revista Espírita: Jornal de estudos psicológicos*. São Paulo: EDICEL, 1985. Ano IV, outubro de 1861.

_____. *Revista Espírita: Jornal de estudos psicológicos*. São Paulo: EDICEL, 1985. Ano VII, setembro de 1864.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana. P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V.M.S. de S.; SOUSA, L.F.E.C. *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-39.

MARQUES, Luciana Pacheco. *O professor do aluno com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2001.

PESSOTTI, Isaías. *Deficiência mental: da supertição à ciência*. São Paulo: Edusp, 1984.

VIGOTSKI, L.S. *Fundamentos de defectologia*. Havana/Cuba: Pueblo y Educación, 1989.

A Prática Pedagógica de Jesus com os jovens: um olhar crítico sobre o sistema de mocidades

Edwaldo S. dos Anjos Júnior

RESUMO: Em primeiro lugar, este texto propõe uma reflexão acerca da prática pedagógica de Jesus em relação aos jovens, em especial ao lançar luz sobre a relação existente entre o Mestre, João e Tiago, dois dos mais jovens apóstolos. Ao mesmo tempo, o presente artigo pretende problematizar o atual sistema de mocidades, que, tal como está posto na maioria dos centros espíritas, não se utiliza dos recursos pedagógicos utilizados por Jesus quando no trato com os indivíduos mais novos. O presente trabalho é fruto de uma breve pesquisa bibliográfica, além de observações decorrentes de minha participação em algumas mocidades espíritas de Belo Horizonte, Minas Gerais.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia de Jesus; tripé pedagógico; jovens; mocidades espíritas.

Introdução

Não há dúvidas de que Jesus assumiu para si a posição de educador (João 13: 13). Também não nos faltam passagens, ao longo do Novo Testamento, em que podemos vislumbrar a relação de Jesus, o “pedagogo sublime” (OLIVEIRA, 2006, p. 65), com as mulheres, com os enfermos, ou mesmo com os doutores da Lei. A despeito desses memoráveis excertos, onde percebemos como Jesus adaptou seus ensinamentos ao contexto e a todo tipo de audiência presente, o que reforça seu esforço para educar a todos, indiferentemente da idade, condição sócio-econômica e sexo, faz-se necessário centrar o foco nos recursos pedagógicos utilizados pelo Cristo para desencadear um eficaz processo educacional dentre os jovens que o cercavam. Para tanto, nosso foco se concentrará sobre os mecanismos educacionais utilizados pelo Mestre quando no trato com João e Tiago. Posto isto, importa ressaltar que partimos da hipótese de que o método pedagógico de Jesus, que é calçado em um “tripé pedagógico” (estudo, assistência em favor do semelhante e intercâmbio mediúnico), em relação aos dois jovens discípulos sintetiza não só os principais aspectos da pedagogia do Cristo, mas pode ser considerado como o melhor roteiro existente para os atuais dirigentes espíritas balizarem suas ações relativas aos atuais departamentos de juventude.

A despeito de suas respectivas diferenças psíquicas, afinal de contas, os “Filhos do Trovão” (Marcos 3:17) são espíritos com trajetórias evolutivas específicas, há neles certos traços em comum, e que podem ser também percebidos em muitos jovens ainda hoje: a impulsividade, a inexperiência e a vontade de ser útil. A partir de passagens do Novo Testamento, em que se pode vislumbrar a presença dessas características, juntamente com os estudos que se dedicaram a esclarecer a prática pedagógica de Jesus, procurar-se-á discutir acerca das maneiras encontradas por Jesus para levar a cabo o programa educativo da humanidade trazido por ele, mas sempre voltando a atenção aqui para a relação do Cristo com os jovens. E, concomitantemente a isso, iremos apresentar uma reflexão crítica, isto é, com critérios, acerca da estruturação das mocidades.

A Pedagogia de Jesus com os jovens: a formação de equipes e o diálogo

Um primeiro aspecto passível de se evidenciar na prática de Jesus com os jovens diz respeito quanto a possibilidade dos mesmos comporem frentes de trabalho juntamente com pessoas mais velhas. Ou seja, um ponto estruturador da pedagogia do Cristo diz respeito ao caráter inclusivo de suas ações, mormente no que diz respeito à formação de equipes para a disseminação do cristianismo. Mas pergunta-se: quais os objetivos de Jesus ao vincular elementos mais jovens a pessoas tão experientes, como, por exemplo, Pedro?

Pode-se depreender, em primeiro lugar, um momento de valorização da juventude, algo raro hoje em dia, na medida em que o jovem normalmente é tido como um elemento problemático e inconstante. Além disso, essa abordagem do Cristo favorece que os mais novos aprendam fazendo, isto é, há uma constante associação entre teoria e prática, sendo esta última sempre aperfeiçoada após avaliações, alertivas ou repreensões de Jesus.

E aconteceu que, completando-se os dias para a sua assunção, manifestou o firme propósito de ir a Jerusalém. E mandou mensageiros adiante de si; e, indo eles, entraram numa aldeia de samaritanos, para lhe prepararem pousada. Mas não o receberam, porque o seu aspecto era como de quem ia a Jerusalém. E os seus discípulos, Tiago e João, vendo isto, disseram: Senhor, queres que digamos que desça fogo do céu e os consuma, como Elias também fez? Voltando-se, porém, repreendeu-os, e disse: Vós não sabeis de que espírito sois. Porque o Filho do homem não veio para destruir as almas dos homens, mas para salvá-las. E foram para outra aldeia. (Lucas 9: 51-56) (grifos nossos)

Aliás, acompanhar a maneira pela qual Jesus concebia o jovem, sobretudo na figura de João, é evidenciar um modelo pedagógico que primava pelo respeito, pela valorização do indivíduo e pelo afeto pelo qual o Mestre tratava o apóstolo “muito amado”.

Certa feita, João, em uma atitude intempestiva, possivelmente decorrente ainda de uma concepção institucionalista, cujo foco está mais nas normas e instituições (muitas delas sectárias) e menos no ser humano, aborda Jesus e lhe diz: “Mestre, vimos um homem que, em teu nome, expelia demônios, o qual não nos segue; e nós lho proibimos, porque não seguia conosco” (Marcos 9:38). E Jesus lhe responde: “Não lho proibais; porque ninguém há que faça milagre em meu nome e, logo a seguir, possa falar mal de mim” (Marcos 9:39). Além de orientar João, de maneira assertiva, o Cristo ilustra e esclarece o discípulo pacientemente acerca do porquê não realizar tal ato, o que denota que o diálogo e a disponibilidade são elementos recorrentes na relação do Cristo com o apóstolo.

A sensibilidade de Jesus é tanta, face à situação acima analisada, que ele continua a ponderar para seu interlocutor das causas de não se proibir que outros curem em seu nome, possivelmente por compreender que João, naquele momento, não tinha a experiência necessária para lidar com casos daquela ordem. Eis um dos princípios da Pedagogia de Jesus, intitulada por Incontri (2003) de “igualdade com singularidade”. Assim, Jesus busca contextualizar seu ensino frente a uma situação pessoal: “Pois quem não é contra nós é por nós. Porquanto, aquele que vos der de beber um copo de água, em meu nome, porque sois de Cristo, em verdade vos digo que de modo algum perderá o seu galardão (Marcos 9 :41). (grifo nosso)

Se concordarmos que a impulsividade é um traço até certo ponto recorrente nos jovens, ainda que muito decorrente da imaturidade e inexperiência, faz todo o sentido que Jesus delegue responsabilidades a estes indivíduos para que, no trabalho, eles possam captar a devida experiência em relação aos desafios da vida. Até porque o trabalho, aliado à formação de equipes até certo ponto heterogêneas, favorece o jovem, pois o mesmo pode vislumbrar ângulos da vida que apóstolos como Pedro e Filipe, por exemplo, já haviam percebido.

É importante realizar um parêntese na discussão acerca da abordagem pedagógica de Jesus para problematizarmos em que termos o envolvimento do jovem na casa espírita se dá atualmente. É muito comum, nos celeiros espíritas, perceber que o jovem é colocado à margem da estrutura da casa – projetos e problemas; departamentos e freqüentadores etc. –, pois ele – o jovem – normalmente participa de uma reunião distante do restante do centro espírita, sobretudo ao ser apartado de uma convivência mais próxima e constante com os adultos. Em geral, temos para ele uma reunião intitulada “mocidade” em que o único contato com adultos, ou é feito mediante o convívio rápido com o coordenador da reunião, neste caso, uma pessoa mais experiente, ou é feito a partir do contato com o palestrante. Em resumo: a convivência com os adultos é restrita e circunscrita ao momento do estudo, comumente realizado no formato palestra. (Aliás, o fato de significativa parcela dos centros espíritas adotarem a palestra como método privilegiado

já se constitui em um problema. Se remontarmos às práticas pedagógicas do Cristo, perceberemos que a ênfase, no que tange aos estudos, era a convivência, a informalidade e o diálogo. O modelo de palestras exaustivas não só dificulta uma construção coletiva do conhecimento, como também não favorece um ambiente mais informal e igualitário na casa espírita, na medida em que há uma clara separação entre palestrantes x frequentadores. Embora Jesus tenha realizado exposições em que não se percebe o diálogo, como, por exemplo, o Sermão do Monte, pode-se vislumbrar aí o uso da “palestra” para sensibilizar grande soma de indivíduos, mas em momentos pontuais. Se notarmos bem, há um predomínio de momentos de proximidade, diálogo e convivência entre Jesus e os discípulos. Reforça-se aqui: o equívoco não está na palestra em si mesma, mas em seu uso excessivo). Isto tudo é muito diferente da prática de Jesus que, a todo instante, estava disponível para ter os discípulos, ouvindo assim as suas diferentes necessidades em momentos distintos.

O que é mais preocupante na situação aqui apresentada, é que alguns dirigentes com os quais o autor deste texto teve contato asseguram que o “jovem precisa”, que “o jovem gosta” de um momento só dele, momento este necessariamente mais “alegre”. Que os jovens carecem de momentos mais lúdicos e reservados aos seus questionamentos e anseios, isto parece ser pouco questionável. Todavia, se levarmos em conta que o jovem só pode frequentar as reuniões na casa espírita um vez por semana, fica a pergunta: quando é que ele irá conviver com os adultos? E será que ele precisa apenas de momentos só dele – do jovem? Quando irá conhecer pessoas que passaram situações semelhantes a dele durante a juventude? Como ficarão a par dos projetos da casa espírita por eles frequentada? Quando é que ele terá contato com pessoas que possam lhe sanar dúvidas e, ao mesmo tempo, se sentirem bem com a sua jovialidade e sua franqueza características? Quando ele será estimulado com novos desafios, uso de outras linguagens, ou mesmo quando será preparado para se tornar um trabalhador que, em breve, assumirá responsabilidades de vulto na casa espírita?

Além disso, é muito comum que os mais jovens “assumam uma tarefa específica da juventude”, isto é, que fiquem responsáveis por realizar algum trabalho assistencial singular, ou seja, só deles na casa espírita. A intenção, embora nobre, afinal de contas, eis aí a prática da caridade e da renúncia, acaba por solidificar a tese de que os jovens tenderiam a ter uma “autonomia”, mas que pode solidificar a distância entre jovens e adultos. Tal qual nos parece, esse sistema está muito mais calcado em um certo isolamento silenciado do que em um envolvimento mais participativo, pois Jesus, na Missão dos 12, não dividiu os pares por idades, embora tenha solicitado a João e Tiago que fossem à região de Samaria (Lucas 9: 51-56. A questão aqui cai novamente não na contestação em si da tarefa, mas em canonicizar este momento como o único “momento do jovem” trabalhar, quando,

na verdade, esta tarefa da juventude é tão somente uma das tantas frentes possíveis de trabalho). E o Cristo não apresentava sempre tarefas específicas a João e Tiago pelo fato de ambos serem mais moços. Pelo contrário: Jesus fez questão, durante praticamente todo o tempo, em trazer o jovem para o seio da equipe e se propôs a fazer com João algo que todos os dirigentes espíritas deveriam realizar com os mais jovens: acompanha-los em ação; incentiva-los após os erros; corrige-los após os deslizes, porém com muito afeto, tal como Jesus realizou. (A despeito do grande trabalho que os dirigentes-educadores têm em formar jovens participativos, dispostos a cooperar nas tarefas, bem como formar outros trabalhadores, podemos perceber na obra “Paulo & Estevão” o quanto o sistema pedagógico de Jesus em relação ao jovem favoreceu a formação de João Evangelista. No referido romance de Emmanuel, não se vê mais aquele trabalhador intempestivo e ansioso de outrora, mas sim um apóstolo mais equilibrado, contemporizador e consciente de seu compromisso espiritual, sendo mesmo decisivo em muitos momentos de dificuldade do cristianismo primitivo, bem como nos célebres conflitos que ocorreram na Casa do Caminho.) É verdade que isso dá mais trabalho, na medida em que o jovem demanda disponibilidade, mas se entendermos que todo dirigente é um educador, faz mais sentido que os mesmos se pautem na Pedagogia de Jesus, e que as ações dos dirigentes se guiem pela renúncia, e pela disposição ao diálogo; pela valorização da juventude e em favor da formação de equipes. E, além disso, se o centro espírita tem de ser visto como uma escola, onde todos são aprendizes, faz-se mister que os coordenadores e adultos também se beneficiem da convivência com os jovens, pois pode haver um espírito muito vivido e experiente por trás de um jovem corpo. A questão aqui é a seguinte: minimizar a compartimentação excessiva das atividades da casa (reunião só de jovens; estudos de adultos; tarefas exclusivas da mocidade etc.), favorecendo aqui que a convivência seja mais natural, não se pautando, necessariamente, em parâmetros de idade.

Neste ínterim, importa relatar brevemente a experiência vivenciada por trabalhadores da AMIPE – Associação Mineira de Pedagogia Espírita – no que diz respeito ao envolvimento dos jovens nas tarefas do centro espírita. Há alguns anos, os jovens do agrupamento participam de um GD (grupo de discussão) que agrega jovens entre 13 e 18 anos e que, todos os sábados, se reúnem por 50 minutos. (Associação Helil de Amparo à Criança. Esse centro espírita, localizado na região do Barreiro, em Belo Horizonte, Minas Gerais, é atualmente a sede da AMIPE – Associação Mineira de Pedagogia Espírita). O que há de novo aqui? Bem, o que merece destaque é que o GD se encontra inserido em uma proposta de trabalho de aproximadamente 4 horas e meia (16:00 hrs até 20:30 hrs), onde, no restante do tempo, os jovens

participam de uma reunião com os adultos, cuja obra estudada é o Novo Testamento de Jesus, além de participarem das reuniões mediúnicas realizadas, também junto aos adultos. Ou seja, os jovens têm o seu tempo, mas convivem com os adultos. Não há ali compartimentações excessivas, mas trocas de experiências mais ricas.

A Pedagogia de Jesus e os jovens: o acesso ao intercâmbio mediúnico

A proposta do Cristo em envolver elementos jovens no trabalho, diferentemente de uma concepção capaz de atribuir tarefas periféricas aos mesmos, é clara, em especial no que diz respeito à mediunidade.

Os Evangelhos apresentam diferentes passagens, onde se percebe a inserção dos dois apóstolos aqui discutidos quando no trato com os fenômenos mediúnicos. Citemos uma a guisa de exemplo:

“Seis dias depois, tomou Jesus consigo a Pedro e aos irmãos Tiago e João e os levou, em particular, a um alto monte. E foi transfigurado diante deles; o seu rosto resplandecia como o sol, e as suas vestes tornaram-se brancas como a luz. E eis que lhes apareceram Moisés e Elias, falando com ele. Falava ele ainda, quando uma nuvem luminosa os envolveu; e eis, vindo da nuvem, uma voz que dizia: Este é o meu Filho amado, em quem me comprazo; a ele ouvi. Ouvindo-a os discípulos, caíram de bruços, tomados de grande medo. Aproximando-se deles, tocou-lhes Jesus, dizendo: Erguei-vos e não temais! Então, eles, levantando os olhos, a ninguém viram, senão Jesus. E, descendo eles do monte, ordenou-lhes Jesus: A ninguém conteis a visão, até que o Filho do Homem ressuscite dentre os mortos”. (Mateus 17: 1-9.)

Importa destacar que a participação de João e Tiago, não só foi motivada pela predisposição orgânica à mediunidade de efeitos físicos, como também faz parte de uma abordagem de Jesus ao ilustrar que a separação de trabalhadores por idade, ou qualquer critério análogo, e cristianismo primitivo não combinam.

Neste momento, pode-se perceber que a pedagogia de Jesus era calcada naquilo que chamaremos aqui de “tripé pedagógico”: estudo, trabalho (em favor do semelhante) e contato com o mundo espiritual (intercâmbio mediúnico). E tanto Paulo de Tarso, quando Kardec, seguiram este modelo de educação calcada na teoria, na ação e na transcendência.

E, no que tange ao jovem, tanto o apóstolo de Tarso, quanto o Codificador, se assemelham a Jesus: ambos deram oportunidades para que elementos mais novos pudessem não só cooperar no trabalho cristão, mas também ter conhecimento do que se passava no mundo espiritual. Lembremo-nos de Timóteo, quando, ainda adolescente, se vinculou ao Apóstolo dos Gentios. Recordemos-nos de Allan Kardec ao utilizar-se de Ermance Dufaux, na época com 15 anos, para realização da segunda edição do Livro dos Espíritos. Isso para não falar das irmãs Baudin, então com 14 e 16 anos respectivamente (Ver Loureiro,1996).

Ora, se Jesus não discriminou os jovens que apresentaram maturidade para o trato mais direto com o mundo espiritual, nem Paulo e nem Kardec, por que o jovem continua apartado das reuniões mediúnicas? Por que o jovem participa de reuniões de estudo e de trabalho assistencial, mas são raros aqueles que se vinculam às práticas mediúnicas? Se a Pedagogia de Jesus se calca em uma tríade, por que a juventude só pode ter acesso à 2/3 desta proposta? Como o jovem vai entender a obsessão se ele não tem contato com a realidade espiritual que o cerca, bem como o grupo a ele vinculado? Como ele compreenderá, efetivamente, como operam os espíritos superiores, se ele não pode perceber, no dia-a-dia, como eles pautam suas ações? Como assimilar, em sua plenitude, as diferentes funções dos componentes de uma reunião mediúnica, se ele nunca participou de uma? Novamente, há evidenciado aqui uma concepção educacional vigente na maior parcela dos centros espíritas e que enfatiza uma educação demasiadamente teórica e conceitual, diferentemente do entendimento de Jesus e de Kardec, que privilegiavam a ação, um princípio elementar da Pedagogia Espírita.

Em recente seminário na cidade de Cataguases, localizada na Zona da Mata de Minas Gerais, cujo tema foi “Jesus e a Educação dos homens”, a questão da relação dos jovens espíritas com a mediunidade foi amplamente discutida. Chamam a atenção a grande curiosidade e vontade de ter contato com o mundo espiritual relatados por muitos jovens que, não só apresentam maturidade, mas que já trabalham e estudam nas casas espíritas há anos. Interessantemente, Kardec, no capítulo XVIII do Livro dos Médiuns, (Inconvenientes da Mediunidade), item 221, não aponta nenhuma proibição ou obstáculo ao acesso dos jovens à reunião mediúnica: “8ª Em que idade se pode

ocupar, sem inconvenientes, de mediunidade? Não há idade precisa, tudo dependendo inteiramente do desenvolvimento físico e, ainda mais, do desenvolvimento moral. Há crianças de doze anos a quem tal coisa afetará menos do que a algumas pessoas já feitas [...]. Por aí se vê que a questão de idade está subordinada às circunstâncias, assim de temperamento, como de caráter. Todavia, o que ressalta com clareza das respostas acima é que não se deve forçar o desenvolvimento dessas faculdades nas crianças, quando não é espontânea, e que, em todos os casos, se deve proceder com grande circunspeção, não convindo nem excitá-las, nem animá-las nas pessoas débeis”. O que está colocado no referido capítulo é contra-indicação em inserir jovens de forma precipitada e forçada em reuniões mediúnicas, quando a entrada dos mesmos deve ser mais natural.

Conclusão

O presente trabalho buscou alertar os dirigentes espíritas no que tange ao tratamento recebido pelo jovem na seara espírita. Apontou-se que os jovens, em geral, não têm acesso a uma gama de oportunidades de trabalho e estudo oferecidas pelas casas espíritas (local que, aliás, tem de ser prioridade na aplicação da Pedagogia Espírita), em especial a reunião mediúnica. Concomitantemente a essa questão, realizou-se um breve estudo acerca das práticas pedagógicas utilizadas por Jesus no trato com os mais novos. E, tal como se viu, a metodologia de Jesus prima pela inclusão, valorização e confiança no jovem, sobretudo ao delegar a ele tarefas de vulto, bem como inseri-lo na convivência com os mais vividos, realidades estas ainda distantes de boa parte dos ambientes doutrinários.

E, para terminar, indaga-se: se o Cristo ensinou tudo a todos, assim como Paulo de Tarso e Allan Kardec, por que os atuais dirigentes espíritas colocam à disposição do jovem uma “doutrina sem espíritos” quando, na verdade, comungamos com a Doutrina dos Espíritos? Em resumo, faz sentido ensinar quase tudo a quase todos?

Referências Bibliográficas

ANJOS, Edwaldo Sérgio dos. Jesus e os Jovens: do Evangelho aos dias atuais. In: *Revista Universo Espírita*, n°. 37. São Paulo: 2006.

BIBLIA. Português. Bíblia sagrada. Tradução: João Ferreira de Almeida. São Paulo: Imprensa Bíblica brasileira, 1979.

INCONTRI, Dora. *A Educação segundo o Espiritismo*. Bragança Paulista: Comenius, 2003.

KARDEC, Allan. *O Livro dos Médiuns*. Rio de Janeiro: Editora da FEB, 2005.

LOUREIRO, Carlos Bernardo. *Mulheres Médiuns*. Rio de Janeiro: Editora da FEB, 1996.

OLIVEIRA, Valter Borges. A prática pedagógica de Jesus. In: *Anais do 2º Congresso Brasileiro de Pedagogia Espírita*. Bragança Paulista: Editora Comenius, 2006. p.65-70.

XAVIER, Francisco Cândido [Emmanuel]. *Paulo & Estevão*. Rio de Janeiro: FEB, 1990.

PROJETO LENDO E CONSTRUINDO

*Grupo Espírita Lázara da Conceição (GELC). Rua Ferreira de Araújo, 840 – Pinheiros - São Paulo – SP.
Lima, I.N.; Perazzo, S.L.C.; Lima, V.; Bianchi, M.H.*

Resumo: O Projeto Lendo e Construindo desenvolvido no GELC objetiva promover o desenvolvimento sócio-pedagógico de escolares com dificuldades de leitura, escrita e fonoaudiologia, encaminhados por escola pública. Em atendimento individualizado, segundo os princípios da Pedagogia Espírita (1), os processos de alfabetização e letramento são estimulados, considerando fatores bio-psico-sociais e de desenvolvimento da criança, com uso de recursos pedagógicos diversos e informática educativa. Com os pais, são discutidas suas dificuldades e expectativas em relação aos filhos, a individualidade do ser, a necessidade do suporte espiritual independente da religião, envolvimento e atenção às necessidades dos filhos, sendo afetuosos e apoiadores, indo à escola, mostrando interesse pelas conquistas, fortalecendo a auto-estima. Os resultados são positivos: escolares – diminuição das dificuldades de leitura e escrita, no ritmo e tempo próprio; ampliação do nível de letramento; aumento da auto-estima e da socialização. Pais - mais entrosados e compreensivos com filhos, oferecendo mais apoio. Escola – ainda falta implementar as ações para integração e envolvimento.

Palavras-chave: alfabetização, letramento, problemas de aprendizado, dificuldades do escolar na leitura e escrita.

Introdução

A promoção do desenvolvimento educacional, social, econômico, cultural, moral e espiritual da infância, da juventude e da família, sem discriminações e sem imposições, é um dos objetivos do GELC, conforme consta em seu estatuto. Assim, a busca de possibilidades de contribuições para diminuir as problemáticas que envolvem a criança, que dificultam seu crescimento, desenvolvimento e educação integral estão sempre na pauta de nosso grupo, embora consciente de suas limitações. Chama atenção nesse aspecto o fato frustrante para as expectativas futuras das crianças e adolescentes brasileiros que saem da escola sem dominar a leitura e a escrita, especialmente os que cursam escolas públicas, conforme revelam as pesquisas, comprometendo possibilidades de continuidade de estudo, profissionalização, ascensão social e crescimento pessoal. No nosso país, cerca de 980.000 crianças na 4ª série do ensino fundamental não sabiam ler, e mais de 1.600 eram capazes de ler apenas frases simples, (MEC/INEP, 2001).

Dados da Síntese dos Indicadores Sociais de 2008, divulgada em setembro de 2008, pelo IBGE, aponta que em 2007, 1,3 milhão das crianças de 8 a 14 anos de idade não sabiam ler e escrever, apesar de 1,1 milhão frequentarem estabelecimento de ensino. Esses números não são resultados de avaliações educacionais, mas sim reflexo da percepção das famílias entrevistadas na Pnad de 2007, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do IBGE. Em relação às taxas de analfabetismo no Brasil, “(...) mesmo considerando o novo foco em letramento, só são medidas em pessoas acima de 15 anos. Segundo levantamento elaborado pela Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, 2007), a taxa de analfabetismo brasileiro é de 11,1%, número superior à média da região (9,5%), e mais que o dobro da taxa de países como Chile, Argentina e Costa Rica, que desde 1995 já apresentavam taxas em torno de 4% e 5%”, (2).

Em função de dados como esses, pessoas e entidades têm se preocupado e, diversas ações têm sido implantadas, em projetos sociais e educacionais voltados para oferecer melhores condições de alfabetização e de letramento dos escolares, buscando reverter essa situação.

Segundo SOARES (3), professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), “Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita.” E diz ainda, “Se uma criança sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, uma revista, um jornal, se sabe escrever palavras e frases, mas não é capaz de escrever uma carta, é alfabetizada, mas não é letrada”.

O Projeto Letras e Livros da Escola de Aplicação da FEUSP, iniciado na Escola de Aplicação da FEUSP, por Heloysa Dantas, nos anos 80, chamou nossa atenção, após contato com Marlene Isepe e sua dissertação de mestrado (4). O projeto, desenvolvido com escolares encaminhados pelos professores da Escola de Aplicação, com dificuldades de leitura e escrita, é realizado por estagiários FEUSP, sob supervisão, em espaço da Biblioteca adequado para a atividade numa proposta de trabalho individualizado de acompanhamento de leitura e escrita da criança, num momento exclusivo para ela, visando estabelecer vínculos, respeitando sua dificuldade e realidade de vida.

Projetos na área de informática educativa com crianças e adolescentes, especialmente entre os que não têm acesso a esse recurso, abrem horizontes e propiciam maior desenvolvimento de atividades sócio-educativas que favorecem o aprendizado, diminuindo desigualdade social, enriquecendo conhecimentos e habilidades, promovendo o letramento digital. Segundo Andrade (5), APUD Xavier:

(...) letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos

e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

No projeto “Click na Cuca” - Laboratório de Informática Educativa (6), desenvolvido na Instituição Beneficente Casa da Passagem, em Itapecerica da Serra-SP, realizado em parceria com a EMEF Ipê, pode-se verificar como o recurso da informática educativa entusiasma e atrai a criança e adolescente sendo forte estímulo para o desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura, entre outros.

O conhecimento da história de vida do escolar, a busca em compreender suas dificuldades extra-escola e uma atuação amorosa e afetiva permite interferir no aprendizado e nas ações educativas junto à criança estabelecendo condições para uma relação dialógica, com compromisso na construção do conhecimento, favorecendo a alfabetização, num contexto social e moral mais amplo. Conforme cita GONÇALVES (7):

Enquanto não dermos atenção a este fator afetivo na relação educador-educando, corremos o risco de estarmos só trabalhando com a construção do real, do conhecimento, deixando de lado o trabalho da constituição do próprio sujeito - que envolve valores e o próprio caráter - necessário para o seu desenvolvimento integral, como homem e como Espírito imortal

Também deve ser considerado que são necessárias abordagens que englobem os problemas de saúde que afetam a aprendizagem da leitura e escrita como oftalmológicos, psicológicos e fonoaudiológicos que quando presentes podem levar às dificuldades de alfabetização e comunicação dos escolares, devendo ser considerados e encaminhados para diagnóstico e tratamento.

A aplicação da Pedagogia Espírita no GELC, na Educação Espírita Infanto-juvenil e Diretoria Junior (8) a partir dos estudos, discussões e reflexões, iniciados em 2004, naturalmente tem desencadeado e desafiado continuamente o educador na sua própria transformação interior, visando à prática educativa que engloba a transcendência do ser e que tem como princípios a liberdade, o amor e a ação conforme cita Incontri (9):

(...) respeitar a liberdade e a individualidade da criança, que deve agir para aprender (e isso vai desde a aplicação prática de fórmulas matemáticas até o exercício das virtudes), mas essa ação livre deve ser acompanhada pelo amor dos educadores, empenhados em incentivar e cultivar o lado bom dos educandos, com atenção, diálogo, observação e autoridade moral.

Essas questões consideradas, aliada ao desejo permanente do GELC de contribuir para o benefício da criança e do adolescente, tendo voluntários preparados, e ainda pela existência de diversas escolas públicas no bairro onde o grupo se situa, motivaram a implantação do Projeto Lendo e Construindo em 2005, cujos objetivos são: promover o desenvolvimento sócio-pedagógico da criança e do adolescente, o aumento da sua auto-estima, o

estímulo ao exercício da cidadania, da solidariedade e do respeito mútuo, embasado nos princípios da Pedagogia Espírita; manter um trabalho integrado com escola e pais ou responsáveis, fundamentais para o apoio e êxito do projeto.

Metodologia/Desenvolvimento

O Projeto teve início após contatos com Diretora e Coordenadora Pedagógica de escola pública de ensino fundamental da comunidade com apresentação dos objetivos pedagógicos do Projeto, recursos humano e material, visando à parceria para um trabalho integrado. A partir desse entrosamento os encaminhamentos de escolares foram iniciados, efetivando-se a matrícula depois de triagem. A escola autoriza a saída do escolar para esse fim.

O atendimento é realizado no GELC, em um dia da semana; a atividade com a criança é individualizada, com duração média de uma hora/semana; sendo cerca de trinta minutos dedicado à leitura e escrita e, trinta minutos para a informática educativa. O atendimento é embasado na Pedagogia Espírita, num clima essencialmente afetivo, formando vínculos, pois consideramos que o fator afetivo nesse trabalho é extremamente importante.

Como foco principal, buscamos estimular o gosto pela leitura, nos moldes do Projeto Letras e Livros, de autoria de Heloysa Dantas (10), com leitura de livros infanto-juvenis, e também utilizando recursos pedagógicos variados, estimulando e desafiando o escolar no seu processo de alfabetização e letramento, uso de letras móveis, confecção de letras/palavras com massa de pão, com jogos, palavras cruzadas e, o recurso da informática educativa. A escrita também é estimulada a partir das leituras efetuadas, em caderno individual, onde a criança registra algo sobre o que está lendo ou sua avaliação sobre a leitura, ou algum “combinado” e, quando a atividade é de informática, digita palavras ou texto conforme é solicitado no jogo educativo utilizado.

Quando a criança está em atendimento fonoaudiológico com voluntário do projeto, o mesmo profissional, se disponível, também realiza as atividades de leitura e escrita e de informática.

Para a leitura, os livros infanto-juvenis são previamente catalogados por grau de dificuldade, a escolha do que será lido é feita pela criança e, no ato de ler, combina-se se lerá tudo sozinha ou em parceria com o educador. Quando ela ainda não domina a leitura o educador lê o livro, estimulando a criança a “lê-lo” pelas ilustrações e a comentar e/ou contar a história lida. Um mesmo livro pode ser escolhido mais do que uma vez pela criança ou, se a leitura estiver sendo longa ou desinteressante pode-se escolher continuar na próxima semana ou escolher outro livro.

O educador e fonoaudiólogo, após cada atendimento registram as atividades desenvolvidas, suas observações e percepções, visando acompanhar o

desenvolvimento da criança, discussão de casos e avaliação. Quando preciso encaminha-se para atendimento ou são feitos contatos com profissionais da saúde como fonoaudiólogos, psicólogos, oftalmologistas, neurologistas e pediatra.

O trabalho com os pais no início do Projeto era realizado apenas no dia do atendimento, quando da chegada ou saída da criança; somente quando necessário eram agendadas reuniões individuais. Entretanto, a partir de reunião no final de 2007, concluímos que havia necessidade de manter um momento conjunto onde pudéssemos abordar e discutir a educação e os cuidados com os filhos e, em 2008, passamos a fazer reuniões mensais onde são discutidas as dificuldades do dia-a-dia, as expectativas frente ao desempenho do escolar, a questão da individualidade, a necessidade do suporte espiritual respeitada a religião da família, entre outros. Os pais são estimulados para um maior envolvimento e atenção no processo de desenvolvimento da criança ou do adolescente, acompanhando suas necessidades de modo apoiador e afetivo, mostrando interesse pelas suas dificuldades indo à escola, e pelas conquistas, mesmo que pequenas, fortalecendo sua auto-estima.

Com a escola foram realizadas reuniões basicamente para acerto do andamento dos encaminhamentos.

No desenvolvimento do trabalho, a partir do acompanhamento das crianças, das avaliações e novas situações que se apresentaram fizemos modificações e ajustes. Assim, nem todas as crianças do Projeto estão atualmente na escola parceira inicial, considerando deslocamento dos escolares da escola, continuidade deles no Projeto e que outros vieram por iniciativa da mãe ou responsável (Abrigo).

A avaliação foi feita considerando: A) Criança - evolução do desenvolvimento sócio pedagógico: 1 - interesse no Projeto: 1.a) adesão, ou seja, não desligamento do projeto antes do trabalho/ano finalizar; 1.b) frequência: comparecimento a pelo menos a 90% das atividades programadas; 1.c) satisfação em participar do Projeto (GELC e Escola) – segundo os depoimentos dos pais e escola. 2 – melhora na leitura e escrita e diminuição nas dificuldades escolares segundo pais, professores e educadores. B) Pais: interesse no Projeto verificado pelo comparecimento a pelo menos 85% das convocações/atendimento. C) Demanda: procura dos pais e escola para atendimento no projeto Lendo e Construindo. D) Voluntários e Professores/ Escola: Motivação e envolvimento nas atividades do Projeto, com novas propostas de ações.

Resultados/Conclusão

Conforme se verifica no Quadro 1, em média foram 8 crianças/adolescentes atendidos por ano. A faixa etária dos atendimentos variou de 6 a 10 anos, em 2005; de 7 a 10 anos, em 2006; de 8 a 11 anos, em 2007 e de 9 a

12 anos, em 2008. Em relação ao sexo, a predominância foi do masculino, de 75% a 77%, no período. Apenas uma criança, matriculada em 2005, não veio pela dificuldade de leitura e escrita; nos anos subseqüentes a totalidade das crianças veio especificamente devido a problemas nessa área. Foram diagnosticadas dificuldades fonoaudiológicas, em 3 a 4 (33% a 42%) das crianças atendidas/ano. De 2005 a 2007 atendemos a uma criança de Abrigo da comunidade e, em 2008, 3 crianças do mesmo Abrigo. O número de crianças que freqüentavam Classe Especial foi: 1 em 2005; 1 em 2007; 2 em 2008.

Os resultados obtidos em relação aos escolares têm sido bastante positivos apesar dos escassos recursos humanos, de materiais e de equipamentos, que exigiram esforço persistente e a necessária adaptação para o prosseguimento do Projeto. Pelos relatos dos pais, crianças/adolescentes e acompanhamento do desenvolvimento sócio pedagógico dos escolares pelos educadores e fonoaudiólogos verificou-se a superação pouco a pouco de dificuldades de leitura, escrita e, nos casos específicos, da fala; o letramento ampliado; aumento da auto-estima e da socialização. No quadro 1 têm-se informações sobre o andamento do projeto desde o início.

A avaliação do desenvolvimento sócio-pedagógico de todas as crianças no período, feita pelos educadores, foi positiva tendo em vista os progressos na alfabetização, a participação e o interesse da criança em relação ao Projeto. Embora na fase inicial, de junho a novembro de 2005, tenha ocorrido baixa adesão: de 9 matriculadas, apenas 4 (44%) mantiveram a freqüência e continuidade, nos anos seguintes, 2006, 2007 e 2008, pode-se verificar um grande interesse e participação segundo os critérios de freqüência e adesão da criança, 100%, 87% e 87% respectivamente. Quanto à satisfação em participar do Projeto, segundo relato dos pais, a criança vem prazerosamente, aguardando o dia da vinda ao GELC; essa satisfação é percebida pelos educadores e fonoaudiólogos. Em relação às dificuldades escolares, no ritmo e tempo da criança, observamos progressos na alfabetização e melhor desempenho na leitura e escrita; com a capacitação e uso da informática surgiu o interesse em realizar pesquisas na internet, além da criança solicitar material didático e livros para realizar trabalhos solicitados pelos professores. Na avaliação dos pais, vários pontos foram coincidentes: “melhorou muito, já consegue ler livro”; “fica feliz pois consegue ler legenda dos filmes, acompanhar algo escrito na TV”; “lê as placas nas ruas”; “está entusiasmado com o que aprende em informática”; “professora diz que melhorou na leitura”; “está mais interessado na escola”; “as queixas sobre comportamento na escola diminuíram”.

Quadro 1 – Dados sobre o projeto: participantes, motivos do encaminhamento, frequência, evolução, demanda.

Ano Ítem	2005 - jun a nov	2006 - mar a nov	2007 - mar a nov	2008 - mar a out
Participantes	Matric. = 9	Matric. = 7	Matric. = 8	Matric. = 8
Encaminhamento: dificuldade ler e escrever	Final. = 4 (44%)	Final. = 7 (100%)	Final. = 6 (75%)	Final. = 7 (87%)
Dificuldade de Fonoaudiológica	8 (89%)	7 (100%)	8 (100%)	8 (100%)
Classe Especial	3 (33%)	3 (42%)	3 (37%)	3 (37%)
Em Abrigo	1	-	1	2
Frequência e continuação no projeto	1	1	1	3
Melhora na leitura e escrita	4 (44%)	7 (100%)	6 (75%)	7 (87%)
Evolução sócio-pedagógica positiva	4 (44%)	7 (100%)	8 (100%)	8 (100%)
Participação pais/responsáveis	4 (44%)	7 (100%)	7 (87%)	7 (87%)
Demanda ao projeto	3 (33%)	3 (42%)	4 (50%)	6 (75%)
	-	1	1	3

Constatamos, conforme revelam os estudos, que uma forte aliada para o êxito de projetos de leitura e escrita é a informática educativa, se adequada ao desenvolvimento pedagógico da criança. É com satisfação, prazer, empenho e envolvimento que a criança vai se apropriando da tecnologia e, apesar da dificuldade que apresenta de leitura e escrita se esforça para superá-la, pela motivação. Nesse

processo estamos oferecendo mais condições para aumento do nível de letramento e de participação na sociedade como observa Colello (11):

Ao permitir que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique, e garanta a sua memória, o efetivo uso da escrita garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código (Soares, 1998).

Verificamos que pais e responsáveis progressivamente vêm aumentando sua participação no Projeto. A maioria refere ou demonstra mais empenho em melhorar relacionamento e/ou atendimento das necessidades dos filhos, fato percebido pelos voluntários: mais interesse e acompanhamento de perto do desempenho na escola, providências frente às questões de saúde e socialização, busca de materiais pedagógicos para o filho, interesse em participar das reuniões da escola e GELC, mais atenção em não fazer comparações, rotular ou usar frases depreciativas como: “você é burro, preguiçoso”; aceitando mais o ritmo e tempo de aprendizado; alguns referindo estar procurando manter um clima mais agradável e prazeroso em casa ou mesmo de reatar vínculos pai-filho considerando as necessidades da criança.

Observamos ainda que os pais, motivados, solicitam literatura para ajudá-los a compreender mais as dificuldades dos filhos; alguns se interessaram e passaram a participar das atividades do GELC junto com os filhos e, uma das mães, empregada doméstica, bastante participativa iniciou curso de informática o que entusiasmou o filho que ofereceu seus materiais sobre o assunto, querendo participar do curso com ela.

Em relação à demanda verificamos que ela parte dos pais e responsáveis, que vêm à procura do auxílio para as dificuldades da criança. Esse fato, não foi observado em relação à escola, possivelmente devido às nossas dificuldades em manter um contato mais freqüente e focado nas crianças atendidas, importante para vinculação e integração. A escola, que enfrenta dificuldades diversas, não dispõe de recursos didáticos para disponibilizar para a criança e, quando esta precisa realizar alguma tarefa que deixou de cumprir no horário de aula, sua realização em casa é também impossibilitada, frustrando nesse sentido, o escolar e pais.

Tivemos mais dificuldades para desenvolver o projeto nos primeiros dois anos em função dos recursos de área física e materiais (adaptação de local, computador e jogos educativos) e humanos: nesse período atuaram duas voluntárias, uma educadora e uma fonoaudióloga, que se mantiveram motivadas e envolvidas o que contribuiu para, no segundo semestre de 2007, contar com mais uma educadora e, em 2008, uma fonoaudióloga.

Dando continuidade ao trabalho, e frente às avaliações, estabelecemos como propostas e providências para 2008/2009: a) implementar as ações junto à escola tanto a atual parceira como com as outras em que os escolares passaram a frequentar, objetivando integração de ações: escola, pais, GELC; b) melhorar condições de área física e equipamentos para o desenvolvimento do projeto, adequando os recursos pedagógicos e tecnológicos; c) implementar as ações relacionadas à leitura e escrita, levando em conta o letramento, disponibilizando também os recursos de internet para os escolares; d) envolver mais os pais visando maior apoio e participação nas atividades dos filhos, especialmente no GELC e na escola; e) ampliar o número de atendimento tendo em vista a demanda dos pais e que, atualmente, dispomos de mais voluntários.

Concluindo, embora tenhamos atingido um pequeno número de escolares a proposta de trabalho foi abraçada seriamente, com motivação, envolvimento e persistência frente às dificuldades que se apresentaram e, os resultados demonstram que podemos fazer diferença, ensinando e aprendendo, minimizando problemas e colaborando para suas soluções na nossa sociedade. Além disso, as estatísticas apresentadas em relação às dificuldades da leitura e escrita não consideram as questões que envolvem o sofrimento, a violência, a desesperança, os traumas e problemas de relacionamento que afetam os escolares, pais, escola e sociedade. A abordagem, segundo a Pedagogia Espírita, considerando o ser integral, a transcendência do ser, o contexto social, bagagem e individualidade, as relações de ensino aprendizagem educador-educando, sem autoritarismo, respeitando-se mutuamente as experiências e aprendizados, e as necessidades do afeto, leva a uma prática e resultados diferenciados, pelo fortalecimento de vínculos amorosos educador-criança-família.

Referências Bibliográficas:

1 – INCONTRI, Dora. *Pedagogia Espírita – um projeto brasileiro e suas raízes*. Bragança Paulista: Comenius, 2004. 280 p.

2 – SOUSA, Daniella Ribeiro de. *Ensino fundamental de nove anos valoriza alfabetização* – Disponível em: <http://www.iesb.br/modulo-online/napratica/?fuseaction=fbx.Materia&CodMateria=3597>. Acesso em: 05/09/2008.

3 - PAES, E.F, entrevista com SOARES, M.B. *Letrar é mais que Alfabetizar*. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>. Jornal do Brasil, 26/11/2000. Acesso em: 18 setembro 2008.

4 – ISEPI, Marlene. *Interação Adulto-Criança em Situações de Leitura*. 1999. Dissertação de Mestrado em Educação (Psicologia e Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

5- ANDRADE, A.M.D.; TEIXEIRA, M.G.S.; MESQUITA, R. *Letramento e Educação a Distância*. Disponível em: <http://otextolivre.wordpress.com/2008/07/23/letramento-e-educacao-a-distancia/> Acesso em: 22 setembro 2008.

6 – INSTITUIÇÃO BENEFICENTE CASA DA PASSAGEM. *Projeto Click na Cuca – Laboratório de Informática Educativa: Relatório Final* – enviado à Vitae, financiadora do Projeto. Itapetcinga da Serra - SP. 2004. 28p. Trabalho não publicado.

7 – Gonçalves, M. F. C. *Educação e afetividade* Disponível em: <http://www.espirito.org.br/porta1/artigos/verdade-e-luz/educacao-e-afetividade.html>. Acesso em: 24 fevereiro 2008.

8 – LIMA, I.N.L., BALIERO, M.L., PERAZZO, M.L.C. *Pedagogia Espírita na Evangelização Espírita Infante-Juvenil*. In: *2º Congresso Brasileiro de Pedagogia Espírita, 2006, Santos-SP. Anais*. Bragança Paulista-SP: Comenius/ABPE, 2006. p. 160-163.

9 – INCONTRI, Dora. *Espiritismo e Educação*. Disponível em: <http://www.hottopos.com/mirand15/espirit.htm>. Acesso em: 09 abril 2007.

10 - CONTOCANI, A. & DANTAS, L. *O Projeto Letras e Livros*. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss18_03.pdf. Acesso em: 15 outubro 2007.

11 – COLELLO, S.M.G. *Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita*. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>. Acesso em: 18 setembro 2008.

Projeto academia de crianças

Associação Espírita José Herculano Pires

Natasha Bigheto, natbig@ig.com.br, Pedagoga, Pós-graduada em Educação através da Arte; Egle Pilon de Oliveira Martins, carolinepilon@terra.com.br; Magistério, cursando Pedagogia; Alberto Samú, samu@uol.com.br, graduado em Publicidade e Propaganda e Patrícia Malite Imperato, pmalite@fox.com.br, bacharel em Direito.

Resumo: O projeto “Academia de Crianças” é experiência inspirada nas escolas libertárias e democráticas e nos princípios da Pedagogia Espírita. Ao estimular o binômio autonomia/desenvolvimento de potencialidades, de forma afetiva, ativa e cooperativa, o projeto quer garantir às crianças e adolescentes o crescimento pessoal, uma vez que deverão ser preparadas para a vida adulta como sujeitos com poder de decisão, independência, autonomia, e com plenas capacidades desenvolvidas (intelectual, emocional, espiritual e social).

Pretende-se provar a importância da Arte no desenvolvimento e equilíbrio das emoções e sentimentos humanos, levando-se em conta, também, o enriquecimento dos valores já inatos na criança, através de buscas e discussões filosóficas, construídas em conjunto.

Palavras-chaves: Cooperação - Arte – Sentimento – Ação

Introdução

A Associação Espírita José Herculano Pires foi fundada com o objetivo de criar uma escola espírita em Jundiá, fundamentada na pedagogia espírita proposta por José Herculano Pires, e sedimentada por Dora Incontri. Inspira-se nos exemplos das escolas fundadas por Eurípedes Barsanulfo e Anália Franco.

Nessa empreitada, outros projetos foram surgindo, como o Centro de Aprimoramento Educacional - Espaço “Amor em Ação” (cursos para crianças, jovens, adultos e melhor idade), uma Biblioteca deno-

minada “Vinícius”, incluindo diversos títulos infanto-juvenis, e livros voltados à Educação; a proposta de criação do espaço “Ciência Ativa”, que seria, a um só tempo, fonte mantenedora dos projetos e estimuladora do aprendizado ativo das ciências, dentre as quais as pesquisas sobre o Espírito não estariam alijadas.

O projeto “Academia de Crianças” surgiu a partir dos grupos de estudos pedagógicos da AEJHP, onde se constatou a dificuldade de concretizar uma educação ampla (em seu conteúdo e método), fundada em projetos e no interesse das crianças (de diversas idades), dentro da rígida estrutura da escola oficial.

O nome escolhido “Academia de Crianças” é uma referência à Academia, escola filosófica de Platão, e também porque seu significado está contido nas práticas da proposta: sociedade de caráter científico, literário ou artístico.

Metodologia

Narrativa de experiência.

Objetivos (projeto “Academia de Crianças”):

Espaço livre e democrático que tem por objetivo despertar nas crianças o aprendizado de saberes importantes para a vida, através da arte e de projetos relacionados.

Tem como foco a arte como indutora do processo ensino/ aprendizagem, trabalhando-se os sentimentos, a autonomia, a cidadania, a ética, a cooperação, o respeito, em todas as práticas vivenciadas no dia-a-dia (de forma ativa e afetiva).

O princípio básico é o interesse das crianças, por isso, as atividades desenvolvidas têm início em uma assembléia, onde elas, fazendo uso do seu voto, escolhem os caminhos que irão seguir, assim exercitando cidadania e autonomia.

Objetiva despertar a curiosidade para a busca do autoconhecimento - através da arte, das dinâmicas e da ação, criando um clima propício para ir da curiosidade ingênua à epistemológica, a que se refere Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia;

Inclusão Integral. “Ensinar tudo a todos, totalmente”.

“Ensinar Tudo”. Não há limite do que se pode ensinar e do que se pode aprender. Nenhum conhecimento é desprezado, desde os mais

“científicos” aos mais mezinhos saberes do cotidiano. Esta vantagem pode ser colhida por um projeto que não tem a obrigação de se integrar a uma rede oficial de ensino. Portanto, o conteúdo é de livre escolha e não estático e pré-ordenado.

“Todos”. Não há prévia delimitação de quem pode ensinar, na medida em que as crianças também ensinam o que sabem; voluntários, pais e membros da comunidade (vizinhança) são chamados a dar oficinas e participar ativamente ensinando suas habilidades, tanto dentro do projeto que estiver em andamento, como em oficinas distintas.

. Integração de segmentos sociais: crianças bolsistas provindas de família com rendas reduzidas convivem com crianças que pagam mensalidade. Seus respectivos pais têm participado dos diversos eventos, propiciando, também a eles, integração.

. Integração de culturas e religiosidades. As crianças e suas famílias provêm dos mais diversificados níveis culturais e religiosos, o que cria rica interação e sensibilização em relação à realidade do outro, permitindo trabalhar a tolerância ao “diferente”.

. Integração social e cultural. A participação da comunidade e a integração com os atores da “Academia” se evidencia, ainda, nos eventos culturais promovidos, como saraus, roda de contadores de histórias, pequenas peças teatrais, onde crianças têm participação ativa.

. Integração com a comunidade: parcerias com professores de informática, flauta, coral, violão, teatro, artes plásticas e história da arte permitem ampliar o universo do objeto de aprendizagem.

“Totalmente”. Configura-se na abrangência das temáticas e a forma interdisciplinar, que busca integrar várias áreas do conhecimento (arte, filosofia, ciência, religião) para estimular o desenvolvimento intelectual, ético, estético, espiritual, emocional, cultural. Este formato demonstra ser mais eficaz do que o que privilegia apenas privilegia o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e lingüístico.

Desenvolvimento das atividades. Fundamentação:

O projeto temático se inicia com a escolha do tema em Assembléia, a partir do interesse das crianças. Desenvolve-se, então, (aluno/monitor) um projeto para ser realizado em um tempo determinado, com diversas atividades: teatro, artes, artesanato, música, dança, culinária

ria, filosofia, conhecimentos gerais, inter-religiosidade, jogos, horta, projetos ambientais, atividades de circo e outras, culminando num produto que pode ser um jornal, uma revista, um espetáculo ou o que a Assembléia decidir.

Cada projeto possui uma dinâmica própria, constituindo um formato temático construído tanto pelas crianças como pelos educadores e norteado a partir de pesquisas, oficinas e dinâmicas. Ao final de cada projeto, após as atividades de reflexão em assembléia outro será discutido e colocado em execução.

São duas turmas em dois períodos: manhã e tarde. Cada turma participa das atividades em dois dias por semana durante 3 horas por dia ou 6 horas semanais (realidade existente hoje). São atendidas crianças e adolescente entre 7 a 12 anos (ou mais). As turmas não passarão de 20 educandos por período (sendo 10 bolsistas e 10 pagantes). Para melhor aproveitamento e individualização da aprendizagem, estas turmas podem ser divididas em grupos. Cada educador tem, em média 1 hora e 15 minutos com cada turma/grupo.

Os educadores se utilizam da música, dança, artes visuais, teatro, educação do movimento, discussões filosóficas e conhecimentos gerais para, de forma interdisciplinar e integrada, trabalhar o tema de cada projeto.

Portanto, dentro de sua área de atuação o educador buscará dinâmicas e ações que se integrem ao tema do projeto e ao mesmo tempo ao objetivo geral do trabalho (descrito acima), propiciando o desenvolvimento das habilidades propostas.

A integração de diversas áreas do conhecimento permite potencializar o desenvolvimento integral do Ser, ou, na proposta de Pestalozzi, educar as “mãos, cabeça e coração”. Assim é que, nas aulas de filosofia e conhecimentos gerais há abordagens de valores éticos, discussões filosóficas, inter-religiosidade, e conquistas de informações direcionadas ao intelecto (cabeça). Com a música, teatro e artes visuais busca-se a expressão e desenvolvimento das emoções, e dos sentimentos (predominantemente o coração), e toda produção está baseada na construção pela própria criança - de livros, poesias, cenários, figurinos, artes visuais, hortas, ajuda na organização do local, dos eventos, oficinas (mãos – educação ativa).

“Uma pesquisa publicada em 2008 por um consórcio de 7 grandes universidades americanas mostrou algo que parecia pouco provável: música e teatro aumentam a capacidade de concentração e geram ganhos significativos para a memória”

Texto extraído da Revista Superinteressante de setembro 2008, artigo “Inteligência”.)

“As bases estéticas da Pedagogia Espírita correspondem à exigência de esclarecimento da função da Arte no aprimoramento da sensibilidade, de sua contribuição para o equilíbrio psíquico e desenvolvimento moral.” J.H. Pires “Pedagogia Espírita”.

O trabalho individual é pautado na relação de ajuda – entre educadores e educando, e entre os educandos entre si (cooperação). São trabalhados conceitos sobre como conviver em grupo, trabalhando em equipe em direção a um objetivo comum.

Uma sociedade democrática funda-se em relações de reciprocidade e não de subalternidade. Logo, entendemos que o educando, ao planejar suas atividades junto ao educador, pode estabelecer prévia e efetivamente o que quer aprender, de modo que o educador se preocupe muito mais com o como (ajudá-lo a apreender o conteúdo) do que com o que (irá aprender).

O educador deve fazer-se presente na vida do educando, sendo isto fundamental na ação educativa. Os educadores e especialistas têm como atribuição: mediar e orientar esses educandos na busca do conhecimento; e os educandos, a atribuição de: discutir, pesquisar, opinar, analisar, decidir, projetar, escolher, priorizar, defender, relacionar e buscar. A presença é o conceito central, o instrumento chave e o objetivo maior desta pedagogia. As atitudes construtivas que são válidas para o processo de ajuda estão relacionadas às habilidades inter-pessoais (capacidade de entender as intenções dos outros) de pessoas capazes de influenciar. Aqui, a frase de J. Herculano Pires resume o método: “A educação, na sua verdadeira essência é um ato de amor pelo qual as consciências maduras agem sobre as imaturas para elevá-las ao seu nível”. Ainda segundo Herculano “o educador passará a ver o aluno com olhos radioscópicos. Ve-lo-á por dentro e não apenas por fora”, vale dizer, enxergar a alma do outro, suas emoções, suas necessidades; trata-se de requisito para compreender o que e como desenvolver suas potencialidades.

Portanto, além dos temas cognitivos dos projetos, há práticas e dinâmicas que estimulam diversas habilidades, como: regular os próprios sentimentos, compreender emoções alheias, ser capaz de trabalhar em grupo e sentir empatia pelos outros.

Projetos paralelos podem ser introduzidos, havendo presença de voluntários, tais como: eletricidade, técnicas de circo, reforço na alfabetização, culinária infantil, concertos gerais, etc.. Com tal prática se pretende atingir, ao máximo, a participação da criança segundo seu interesse, de modo que, se o projeto original não lhe atendeu o interesse, ela pode encontrar em outro projeto um estímulo a suas expectativas. Isto evita a dispersão durante as dinâmicas.

Educação ativa: acredita-se que para educar tanto o intelecto quanto o sentimento é preciso vivenciar situações que exemplifiquem e sedimentem o aprendizado através da prática (educação através da ação). Entende-se como educação ativa: colocar a criança diretamente em contato (visual, tátil, auditivo, sensorial) com o objeto do conhecimento que se quer transmitir, produzindo por si mesma. Assim, passeios com cunho científico (pesquisar relevo, história local, elementos biológicos, fauna e flora da região, etc.), cultural (museus, teatros, apresentações musicais, locais históricos), social (asilos, sociedade de bairros, projetos sociais), serão realizados frequentemente.

O projeto leva em conta, também, o enriquecimento dos valores, conteúdos e habilidades já inatos na criança. Trabalham-se os valores através de buscas e discussões filosóficas, construídas em conjunto, abordando temas como justiça, igualdade, fraternidade, seu atuar no mundo, etc.

Reunião Pedagógica semanal para avaliação/desenvolvimento da criança e do projeto. Com isto é possível corrigir atuações e intervir positivamente em favor de cada educando, além de tornar dinâmica e atual a co-construção de cada projeto.

A avaliação da aprendizagem específica ou geral nesta prática deve ser entendida, num primeiro momento, como meio e não como fim. Uma vez que o projeto está norteado por princípios da Pedagogia Espírita, a função diagnóstica constitui-se num momento dialético entre educador e educando num processo de avançar do crescimento para a autonomia. O educador deve estar afeito também à práxis, o que significa estar, a todo o momento, repensando sua prática. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação. Para tanto, deve, repita-se, é essencial conhecer profundamente a criança e o adolescente, e seu contexto familiar e social.

Por fim, todos os agentes: educadores, psicólogo e assistente social (e também pais), devem observar o comportamento dos educandos nas assembléias, participação nas oficinas, relacionamento interpessoal, impacto no desempenho escolar e relacionamento familiar, avanços ou regressos em sua comunicação e expressão, entre outros, buscando, na avaliação dos resultados, a (re)construção das práticas psico-pedagógicas.

Ao final de cada ano a expectativa é que o educando possa ter desenvolvido, cada qual dentro de seu ritmo próprio, habilidades intelectuais, físicas, artísticas, espirituais, emocionais e sociais.

Na consecução das atividades, outras práticas mostraram-se necessárias:

A presença de um psicólogo: o olhar diferenciado desse profissional assume especial importância na abordagem e compreensão do conteúdo psíquico de cada criança (e também dos educadores), podendo detectar eventuais psicopatias, ou dinâmicas disfuncionais de relacionamentos; fazer diagnóstico psicológico e sugerir técnicas terapêuticas individuais e de grupo, assim contribuindo para o trabalho/desenvolvimento/cura das emoções e do psiquismo de todos os envolvidos. Acredita-se que esta importante ciência deva dar as mãos definitivamente à Educação, devendo se fazer presente em todos os projetos educacionais. Com efeito, na medida em que o Ser Integral é dotado de “um complexo psíquico”, que lhe determina fortemente os comportamentos, e que os profissionais da área de educação não recebem capacitação para a detecção e trabalho desse psiquismo, não se pode prescindir da atuação dos psicólogos, enquanto essa capacitação não integre as faculdades de pedagogia.

“Não se pode desprezar, no campo dos estudos pedagógicos, esse dado fundamental sobre as estruturas psíquicas e mentais do educando” idem JHP.

“Sem conhecermos o educando à luz do Espiritismo não podemos proporcionar-lhe a Educação Espírita. Suas percepções extra-sensoriais, suas faculdades e sensibilidades mediúnicas, suas orientações conscienciais provindas do passado são elementos importantes para o seu reajustamento psicológico na presente existência e sua reorientação educativa. Daí a necessidade de estudos para a elaboração da Psicologia Evolutiva Espírita, abrangendo a criança e o adolescente.” Idem JHP.

Assistente Social: o assistente social realizará, juntamente com o psicólogo, amplo diagnóstico da família, principalmente aquelas em situação de risco, permitindo estimulá-las a buscas de soluções para suas problemáticas, levando-os a conhecer, quando o caso, os equipamentos públicos disponíveis. Auxílio na detecção dos problemas sociais, e busca da inclusão social. A realização de diversas oficinas permitirá aquisição de diversas habilidades, estimulando também o adulto em sua autonomia. Contato com a realidade escolar da criança, e seu envolvimento com os agentes da rede oficial de ensino, e seu grupo de convívio social.

Família: O projeto contempla o profundo contato e conhecimento do histórico familiar de cada indivíduo (inclusive o dos educadores). Não é possível compreender e escolher a melhor forma de interagir na educação de cada ser (individual, único) se não se conhece sua história, seu contexto familiar, suas vitórias, seus traumas, suas inibições, enfim, o conjunto de emoções e conhecimentos previamente adquiridos nas pregressas existências, e no seio familiar e grupo de convívio (inclusive escolar), atuais. Portanto, busca-se realização de profundo diagnóstico familiar; conhecimento da dinâmica de relacionamento de cada membro daquela entidade familiar. Os pais são encarados como parceiros e sujeitos ativos dentro do projeto, sendo estimulados a participar: da busca de soluções administrativas e financeiras, práticas pedagógicas, participação nas oficinas, projetos específicos (voluntários), noites culturais. De tal modo, eles passam a se sentir co-responsáveis pelos resultados pretendidos.

Oficinas: as oficinas são pequenos cursos ministrados, envolvendo temas ilimitados, e idade diversificada. Delas participam as crianças, pais, patrocinadores, comunidade do entorno, tanto na condição de aprendizes, quanto na de instrutores. Qualquer pessoa pode socializar suas habilidades (pais e avós, inclusive das crianças bolsistas têm se apresentado para administrar as oficinas).

Assim, os temas das oficinas são os mais variados possíveis: origami, decoupage em latinhas, oficina de sabonete, velas, confecção de bijuterias, culinária saudável, psicologia, dança, etc.. Os produtos das oficinas podem ser doados ao bazar permanente, gerando rendas para a manutenção do projeto.

Ao passo que propicia integração em grupo altamente diversificado, promove a auto-estima dos pais e membros da comunidade,

colocando-os como parceiros da proposta de trabalho, numa educação coletiva e indistinta, portanto, democrática.

Há, como se vê, nesta simples prática, uma integração de saberes, de gerações e de segmentos sociais, criando intimidade e cooperação entre os agentes.

Noites culturais (saraus): integração de culturas e exposição das habilidades dos grupos envolvidos (crianças, pais, patrocinadores e comunidade). Qualquer pessoa pode, nesse momento de integração e confraternização, apresentar suas habilidades: cantar, dançar, tocar instrumento, declamar, contar histórias, ler poesias, etc.. É também o momento de exposição dos frutos de trabalho de cada criança – suas produções artísticas (plásticas, musicais, teatrais, etc.).

Melhor Idade: para melhor utilização do imóvel, promovemos parceria com pessoas que desenvolverão, em dias distintos, projeto com a terceira idade. A proposta de parceria envolve que estes públicos se encontrem em alguns momentos e trabalhem juntos, desenvolvendo valores mútuos, de respeito e de “sentir-se útil” um ao outro.

Inclusão Digital: através de um parceiro (voluntário) conseguimos incrementar a sala de informática e propiciar curso aos sábados para crianças, num projeto de inclusão digital da população de baixa renda atendida.

Conclusão: Busca-se o desenvolvimento integral do ser (emocional, afetivo, intelectual, ético, espiritual). Real inclusão e transformação social através do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser.

Entre a trajetória traçada e a percorrida foi possível detectar dificuldades: a) diferenças culturais e etárias das crianças; b) educador preparado para dar ampla concretização à proposta; c) adesão de alguns pais ao trabalho; d) diminuição das faltas, pela compreensão das crianças e dos pais de que não se trata de local apenas para brincadeiras.

Quanto ao item a) pode-se perceber que, se num primeiro momento esse era o maior desafio a ser vencido, com o passar do tempo, após muita habilidade e paciência, este passou a ser o elemento de maior riqueza dentro do projeto, eis que possibilitou o encontro de realidades muito distintas, e permitiu que ao conhecer “o diferente” se desenvolvesse, entre os envolvidos, o respeito pelo outro e suas diferenças, bem como possibilitou-se a troca de experiências mútuas.

Hoje observa-se maior integração e afinidade entre as crianças.

Já o item b) demandaria uma formação profissional prévia, hoje praticamente inexistente. A solução encontrada é o estudo sistemático (semanal), no mesmo dia da reunião pedagógica, visando maior harmonia da prática pedagógica entre os membros da equipe. Os itens c) e d) estão sendo trabalhados com a conscientização paulatina dos pais e crianças sobre a importância do trabalho na transformação das crianças.

Em contrapartida, após um ano de atividades há depoimentos de pais e crianças que demonstram o melhor aproveitamento das crianças na escola, maior criatividade e, sobretudo, desenvoltura na capacidade de expressão (inclusive desinibição). Diversas habilidades foram paulatinamente sendo desenvolvidas, dentre elas salienta-se maior autonomia e poder de decisão, ao mesmo tempo em que se verificou maior respeito na convivência em grupo.

Bibliografia:

RIVAIL, Hippolyte Leon Denizard (Allan Kardec). *Textos Pedagógicos*. São Paulo: Editora Comenius, 1998.

PIRES, Herculano. *Pedagogia espírita*. Juiz de Fora: Editora J. Herculano Pires, 1990.

INCONTRI, Dora. *A educação segundo o espiritismo*. São Paulo: Editora FEESP, 1997.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Versão na íntegra. Disponível em < <http://www.dhnet.org.br> > acesso em 10 de abril de 2005.

Os prejuízos do farisaísmo para a educação atual e os benefícios da pedagogia de Jesus

*Valter Borges de Oliveira
Edwaldo Sérgio dos Anjos Júnior*

RESUMO: Este texto pretende apontar como a educação realizada pelos Doutores da Lei, pedagogia esta caracterizada pelo interesse pessoal, pelo sectarismo e pelo institucionalismo, marcou profundamente a mentalidade educacional da humanidade, inclusive parte do Movimento Espírita. Deseja-se realizar um diagnóstico da situação atual da educação ao apontar como a mesma ainda guarda resquícios negativos da educação praticada por esses Intérpretes da Lei. Em contrapartida, esperamos evidenciar alguns elementos da Pedagogia de Jesus, que, tal como entendemos, é a melhor rota para todos os educadores, bem como para os dirigentes espíritas, seguirem no atual século, período em que muito será exigido daqueles que se comprometerem com uma educação ética, igualitária e transcendente.

PALAVRAS-CHAVE: Doutores da Lei; Pedagogia de Jesus; Educação.

Introdução

“E eis que se levantou um certo doutor da lei, tentando-o e dizendo: Mestre, que farei para herdar a vida eterna?”. (Lucas 12: 25)

O versículo utilizado como epígrafe deste trabalho, ao ser analisado no seu sentido geral, buscando retirar dele o espírito da letra, pode oferecer clara indicação das circunstâncias e atitudes que ainda hoje envolvem muitas lideranças, sejam elas do campo da educação, estejam elas no campo religioso. E que, de uma forma ou de outra, ainda se mantêm nos mesmos equívocos que dominavam os Doutores da Lei há dois mil anos.

Na época de Jesus, os Doutores da Lei eram indivíduos comprometidos com as questões religiosas, político-administrativas, com a educação formal da criança e com a instrução dos jovens que se

destacavam, visando assim prepará-los para, mais tarde, continuar a manter as premissas do institucionalismo judaico. Além disso, os Doutores da Lei estavam não só autorizados a fazer exposições da lei em defesa do judaísmo, mas colaboravam na sustentação do governo teocrático.

Retomando o enfoque da educação, era comum naquela época que as famílias mais nobres se sentissem distinguidas e prestigiadas quando as lideranças do templo se interessavam por encaminhar ao estudo um de seus jovens que se destacavam perante os demais. Tanto é que esses homens do templo se interessaram pelo menino Jesus (Lucas 2:47) assim que notaram sua precocidade e inteligência, chegando mesmo a pedir a seus pais que o entregassem ao templo para cuidar de sua educação.

Porém, Jesus se antecipou às investidas do institucionalismo judaico e pediu a José e a Maria que o deixassem ao lado deles na carpintaria (Lucas 2:51).

Os judeus, em sua maioria fariseus ou saduceus, seguidores da antiga seita judaica que se distinguiu pela observância estrita e formal dos ritos da lei mosaica tinham fortes condicionamentos institucionalistas, arraigado sentimento corporativista e radical comprometimento com as normas humanas, que se misturavam às leis divinas, deformando-as e afastando a criatura do caminho reto e mais favorável ao bom aproveitamento da oportunidade santa da vida plena, simples e feliz.

Mais tarde, aos 30 anos, quando O Senhor começou sua vida pública, pôde-se notar o acerto de sua decisão, ainda que tomada aos 12 anos, de se afastar do ambiente educacional farisaico.

Fato que comprova que a decisão foi correta é o recorrente incomodo que os Doutores da Lei apresentaram ao longo de toda a passagem do Cristo por Israel. Enquanto esses intérpretes da Lei defendiam uma educação rígida, cuja ênfase estava nos conteúdos e com o foco nas necessidades das instituições antes que nas demandas do ser humano, a Pedagogia de Jesus era marcada pela simplicidade, embora o Mestre tenha precisado da coragem e da virilidade para denunciar os abusos e proteger os menos favorecidos daquele período. Além disso, um elemento digno de nota na Pedagogia de Jesus diz respeito não só à autonomia com que interpretava o Estatuto de Moisés e as escrituras, mas a busca por conceber essa própria autonomia na

interpretação das pessoas, desde que não afrontassem os preceitos divinos. Exemplo disso é referente ao fato de indagar certo intérprete da Lei acerca de como ele interpretava o mandamento (Lucas 9:26). No versículo de Lucas anteriormente mencionado, tem-se mais uma vez, não só o interesse pelas interpretações (representações) dos educandos, mas uma abertura ao diálogo, à informalidade com disciplina, além de uma amostragem da maiêutica, mecanismo utilizado por inúmeros educadores, dentre os quais Sócrates.

Inúmeras vezes o Senhor se viu às voltas com armadilhas engendradas pelos Doutores da Lei. Durante todo o tempo, o conflito que sustentaram com Jesus tinha sua origem nas atitudes marcadas pela conduta ética, afetuosa, solidária e fraternal do Senhor. Posturas comprometidas com a verdade, permeada com energia e autoridade moral, permanentemente exemplificada pelo Mestre Excelso. Também incomodava às elites religiosas e governamentais da época o combate radical de Jesus às convenções sociais e partidárias sustentadoras da hipocrisia farisaica. Está aí a razão para Jesus ter se movimentado junto aos seus pais para não o entregarem à educação institucionalista daquela época, e que perdura ainda hoje de forma ainda mais sofisticada, dissimulada e deformadora do caráter e natureza do ser humano. Basta nos lembrarmos, na contemporaneidade, da demasiada ênfase dada por algumas instituições de ensino e de grande parte das casas espíritas ao privilegiar os programas em detrimento das reais necessidades dos educandos; em abordar conteúdos de forma eminentemente teórica e compartimentada, quando, na verdade, a Pedagogia de Jesus, bem como a Pedagogia Espírita, são marcadas pela ação (aprender fazendo) e pela contextualização dos conceitos.

A educação institucionalista dos Doutores da Lei: foco nos programas e normas em detrimento das necessidades humanas.

A hipocrisia dos doutores da lei era energeticamente condenada por Jesus, O Sublime Pedagogo (OLIVEIRA, 2006, p. 65). Isso irritava os fanáticos doutores do judaísmo e recrudescia a inveja, o ciúme e reações violentas contra o Mestre. Sua conduta foi pautada na mais absoluta informalidade e despreensão permanentemente exemplificadas ao priorizar o ser humano antes do estatuto Mosaico, quando este se afigurava contrário ao bem estar das criaturas.

O judaísmo, através de seus doutores, dedicava-se, em primeiro lugar, à instituição teocrata sediada nos templos e no Sinédrio, e que

contava com sua escola formadora das mentes jovens mais bem aqinhoadas, como, por exemplo, a do jovem Saulo de Tarso. Aqueles educadores descomprometidos com uma educação ética se empenhavam decisivamente na preservação de condutas conservadoras e atitudes desiguais, pois que sustentavam as classes sociais e diferenças partidárias, na medida em que focavam seus interesses pessoais. Somente depois, se as circunstâncias não exigissem maiores esforços, vinha o cuidado com o ser humano, sendo ele do mesmo partido ou do mesmo grupo de interesse. Mesmo assim, a ênfase estava nos cuidados superficiais, voltados ao bem estar no campo material, e não na educação integral dos seres humanos, proposta esta apontada por Jesus. Eram inteligentes, argutos e muito competentes na administração da imagem pessoal, pública, e, conseqüentemente, de seus interesses pessoais.

Ainda hoje, embora passados dois milênios, pode-se perceber claramente esse traço do farisaísmo nas religiões e nas escolas espalhadas pelo orbe. Além da influência dos Doutores da Lei, a institucionalização radical do cristianismo dominou os religiosos e educadores e impôs ao mundo retardamento lamentável quanto ao entendimento das máximas contidas no Evangelho, o que acabou por impedir que a mensagem e as condutas pedagógicas de Jesus fossem assimiladas e colocadas em prática, tanto nas escolas, quanto na seara religiosa, inclusive nos centros espíritas, local que, aliás, carece de ser uma prioridade no que diz respeito à aplicação da Pedagogia de Jesus, bem como da Pedagogia Espírita. Contudo, mais grave ainda foi o golpe institucionalista que mitificou a figura do Excelso Educador que é Jesus, o que favoreceu que as suas vivências e exemplificações fossem distanciadas de sua proposta pedagógica. (Acontecimento este ocorrido no Concílio de Nicéia, em 325. Ali, não só houve a institucionalização do cristianismo, mas também a atribuição do estatuto divino de Jesus, o que acabou por distanciá-lo de nós, na medida em que ele não seria mais visto como um irmão mais experiente, ou pedagogo excelso, mas o próprio Deus.)

Aliás, a dificuldade, ou mesmo a relutância em reconhecer Jesus como Mestre Excelente, a exemplo dos Doutores da Lei, perdura até hoje. São poucos aqueles elementos que, a exemplo de Paulo Freire, (Ver Pedagogia da Autonomia, 2002). pautam seus procedimentos nas exemplificações e referências didáticas do Cristo. A mitificação

da figura de Jesus, o que favoreceu que seus exemplos se circunscrevessem apenas ao ambiente das religiões formais e não da educação formal, deforma completamente a missão daquele que não aceitou o título de bom, mas definiu-se antes como “Senhor e Mestre” (João 13:14). O Pedagogo Sublime se fez ainda mais quando comunicou-nos que tudo quanto Ele fez, nós também poderíamos fazer um dia, e que poderíamos fazer muito mais até.

Todavia, nada disso tem servido para neutralizar nosso apego à cultura materialista trazida de outros mundos como deportados que somos. A mesma artimanha que usamos em outros orbes, institucionalizando a educação, para, depois de condicionada a criatura, escravizá-la mediante uma orientação pedagógica deformada e deformadora, por ser demasiadamente institucionalista, tem ocorrido há pelo menos 2000 em nosso mundo, embora possamos encontrar algumas poucas exceções. Pode-se vislumbrar essa institucionalização de nossas práticas desde a criação de uma religião institucionalizada, ou seja, estruturas organizadas, hierarquizadas, centralizadoras, hegemônicas, burocráticas e formais para atender interesses de grupos e pessoas até a institucionalização articulada da educação, distorcendo assim as recomendações dos planos espirituais superiores ao não educar a criatura/educando a fazer ao próximo o que gostaríamos que nos fosse feito. Leis divinas que estabelecem como princípio imutável do processo evolutivo que para “subir aos céus” deveríamos “descer dos céus” e ainda que, para sermos os maiores nos planos espirituais, nos tornássemos os “menores servos de todos”. Entretanto, o que temos feito até hoje na pedagogia, seja abertamente, seja implicitamente, é estimular o ensino calcado em conceitos, normas e programas em detrimento de uma educação ética, marcada pela ação e que ensine a criatura não só a pensar, mas a fazer; não só em favor de si, mas em favor da coletividade.

Os educadores de hoje estão diretamente compromissados em desmontar a estrutura educacional reducionista vigente neste minúsculo, porém importante planeta. Estrutura esta marcada pelas mazelas institucionalistas, utilizadas para escravizar as criaturas menos favorecidas através do conhecimento, burlando assim os ensinamentos de Jesus, que, ao nos trazer suas vivências e lições com o sacrifício da própria vida, nos ensinou a honrar a verdade, custe o que custar.

A cultura da educação, bem como da religião institucionalista são

marcadas pelo apego ao mundo material em detrimento da realidade espiritual. Reproduzindo muito profundamente o judaísmo, essa cultura gerou o desvio dos objetivos éticos pelos quais deve pautar toda proposta educacional. Calculadamente, se misturou a fé com o interesse pessoal, político-partidário e institucional. Pelo grau de hipnose produzido pelo institucionalismo, tudo indica que suas origens remontam mesmo aos milênios sem fim de nossas experiências no processo evolutivo. A sobrevivência da cultura institucionalista mostra-se até os dias de hoje, imperando assim nos métodos educacionais demasiadamente rígidos, abstratos e técnicos, que acabam por não favorecer o advento de uma personalidade ética da criatura, refletindo assim em todos os segmentos da sociedade, inclusive na seara espírita.

A Pedagogia de Jesus e a Pedagogia Espírita: necessidades da educação; carências do Movimento Espírita.

Faz-se necessário que nos conscientizemos quanto a necessidade de nossas estruturas operacionais do Movimento Espírita e da educação ao qual estamos vinculados, neste início de milênio, se adequem às práticas de Jesus. Não faz mais sentido que traços tão marcantes das práticas farisaicas e do institucionalismo judaico que Jesus condenou com veemência, se façam valer em nossas práticas educacionais e/ou espíritas.

Caso insistamos em desconsiderar a necessidade de conceber o espiritismo pedagogicamente, ou conceber a educação espiritamente, isto contará como descaso e negligência de nossa parte, pois nós, os espíritas, já estamos despertos para a realidade. E algo que vem contribuir para este processo de renovação da esfera educacional, bem como no Movimento Espírita, é a Pedagogia Espírita, cuja abordagem favorece a reformulação de conceitos, princípios e hábitos experimentados por nós em vivências passadas, nas fileiras das instituições religiosas e/ou educacionais.

A centralização administrativa, a burocracia operacional, o gosto pelo prestígio dos cargos, a mentalidade exclusivista, os anseios por representatividade hegemônica e improdutiva nas instituições por nós dirigidas, as dissimulações, as formalidades, a pompa e cerimônias que realçam as hierarquias, são as marcas deste instituciona-

lismo que instituímos nos processos educacionais comprometendo a convivência construtiva e igualitária, distanciando-nos assim da simplicidade, despreensão e informalidade com disciplina que Jesus tanto ensinou com a exemplificação.

A maior perversidade do sistema institucionalista é, sem sombra de dúvida, seu impacto nas práticas educacionais do planeta, de onde se originam os condicionamentos negativos e a formação deturpada do caráter, deformando a personalidade das criaturas desde a infância. Condicionando-as e escravizando-as de forma tão profunda que, apesar de todos estes milênios, não conseguimos vencer ainda os reflexos gravados em nosso psiquismo, e que são responsáveis pela sustentação do egoísmo e do orgulho.

No passado, engendramos este sistema com o único objetivo de burlar as leis divinas e de manter aqueles povos piedosos e ingênuos, ainda inexperientes naquele tempo, sob nosso jugo, nossa tutela, enfim, nossas ações dominadoras, egoístas e orgulhosas.

O mais lamentável é que, nas fileiras espíritas, que veio justamente para reviver os postulados do cristianismo primitivo exemplificado e ensinado por Jesus, único meio de nos libertar desta dolorosa saga, continuamos sustentando esse sistema infeliz por pura negligência ou por inconveniente interesse pessoal.

Essa conduta equivocada é também, na atualidade, uma forma de levantar-nos à frente de Jesus, O Pedagogo Sublime e tentá-Lo. Foram estas invigilantes premissas do institucionalismo religioso, a inspiradora da atitude incorreta e infeliz do Doutor da Lei diante de Jesus há dois mil anos atrás. Foram essas mazelas da alma sustentadas pelo orgulho e egoísmo que nos levam ainda hoje a levantarmos-nos à frente de Jesus para tentá-Lo também, sobretudo em nossa ação imprópria, tanto na leira abençoada do espiritismo, quanto na educação formal.

Nesta altura de nossas ponderações, muitos leitores devem estar se perguntando, como esse estado de coisas pode varar os milênios, sem que se pudesse neutralizar o avanço de tão pernicioso mentalidade? Onde temos errado? O que se tornou fonte geradora desta indesejável situação nas práticas do movimento espírita e no campo da educação? Qual é a solução?

Este estado de coisas varou os milênios por causa de nossa indiferença no combate ao orgulho e egoísmo em nossa intimidade. Nosso

erro está em sustentarmos uma relação com o Criador e com as religiões baseados no interesse pessoal que não favorece as mudanças na fonte geradora de todo o desvio, que é a mentalidade pedagógica atual.

A fonte geradora desta indesejável situação é nossa insensibilidade quanto aos poderes da educação ética, da educação não institucionalista ensinada por Jesus, que enviou Sócrates três séculos antes para preparar o caminho como educador e filósofo, iniciando com eficácia e insuperável didática a sua maiêutica. Agora, recentemente, no século dezoito e dezenove, Jesus envia Kardec dando continuidade à mesma senda da educação iniciada com o mestre da Platão e continuada por Ele próprio, o Mestre dos mestres, quando encarnado. Mas antes, para preparar o terreno para Kardec, Jesus enviou à Europa, Comenius, Rousseau e Pestalozzi, além de inúmeros outros. Para o Brasil, mandou recentemente Paulo Freire, Eurípides Barsanulfo, Anália Franco, dentre outros.

Daí afirmamos, sem medo de errar, que o único meio de solucionarmos todos estes equívocos no campo educacional, religioso, científico, filosófico e muito especialmente espírita, será desmontando o império do mal sediado na estrutura institucionalista da educação vigente no planeta com seus processos pedagógicos descomprometidos com a Ética do Amor Universal e que, por isso, sustentam o egoísmo e o orgulho, raízes de todos os males segundo os espíritos da Codificação nos apontam. Na questão 914 do Livro dos Espíritos, os amigos espirituais nos informam que “à medida que os homens se esclarecem sobre as coisas espirituais, ligam menos valor às coisas materiais. Alias, é necessário reformar as instituições humanas que o entretêm e o excitam. Isso depende da educação”.

A solução para a violência, corrupção, bem como todas as demais mazelas morais está na Pedagogia Ética, oposta à pedagogia institucionalista (pedagogia tradicional) que informa, mas não forma; que instrui, mas não educa; que é materialista antes que transcendente. A Pedagogia Ética, na qual se baseia a Pedagogia Espírita, revive a Pedagogia exemplificada por Jesus que, por sua vez, exemplificou a Pedagogia Divina. Somente com o método pedagógico de Jesus resgatado por Kardec a ser aplicado nas tarefas espíritas, bem como no campo da pedagogia, poderemos descortinar novos horizontes para a humanidade. A Pedagogia Espírita tornar-se-á, quando for aplicada,

referência para toda e qualquer proposta de Pedagogia Ética, porque somente ela é capaz de trazer a si a transcendentalidade do homem. Somente ela considera que o homem tem condicionamentos e experiências anteriores à reencarnação atual, caracteres que precisam ser extintos pela conscientização, pela formação de novos hábitos através do estímulo e ampliação de hábitos positivos, fraternais, solidários e altruístas. Somente a Pedagogia Espírita no presente momento da humanidade tem clareza sobre os princípios divinos que dirigem os homens para Deus e que, conseqüentemente, indica com clareza o roteiro para ele – o ser humano – alcançar tal fim.

Mas a Pedagogia Espírita não poderá disputar hegemonias, centralizações, primazias academicistas, nem prestígio junto às elites intelectuais relacionadas à pedagogia atual. A Pedagogia Espírita está comprometida com a Ética, cuidará de manter-se simples, informal com muita disciplina e responsabilidade, seriamente alegre, não impositiva, inclusiva, promotora de virtudes e habilidades. Traz em seu cerne programas operacionais cooperativos, precursores de uma nova mentalidade, inspirando a convivência fraternal e solidária. Ela não cairá na cilada de buscar envolvimento com recursos materiais, prédios, campi universitários e templos de ensino. Como Jesus, respeitará os valores de César. Porém, atentar-se-á para sua meta, que será desenvolver na mente humana conceitos que priorizem o espírito e o capacite na busca de sua própria libertação do jugo da matéria. Não permitirá ainda os reducionismos que vigoram na evangelização da criança e do jovem ou que estão presentes na sala de aula.

A Pedagogia Espírita é uma mentalidade educacional indicada para ser aplicada a todas as áreas do conhecimento humano, em todas as áreas operacionais da vida, desde o lar à escola, do centro espírita às empresas, enfim, em vários segmentos sociais.

A Pedagogia Espírita, cujo cerne é a Pedagogia de Jesus, é mais que um conjunto de normas didáticas alternativas às didáticas academicistas da atualidade. Na realidade, essa Pedagogia Ética é uma mentalidade forjada pela coerência dos conhecimentos atuais de parcela considerável de homens sobre as suas origens; de onde veio, para onde vai e porque e para que foi criado por Deus. Contempla, portanto, os princípios fundamentais das leis divinas que vigoram em todo o universo e que regem nossas vidas também aqui no planeta Terra. Daí, não ser admissível imaginar tal Pedagogia restrita ao ban-

co escolar, nem tão pouco apenas à evangelização da criança e dos jovens espíritas.

Conclusão

Com a Pedagogia Espírita, que, na verdade, retoma a Pedagogia de Jesus, o interesse pessoal será banido paulatinamente da vivência humana. O orgulho, o egoísmo e todas as mazelas que estas deficiências da alma produzem serão extirpados da personalidade do homem, acarretando benefícios reais para a humanidade, a começar pelos benefícios ao nosso valoroso Movimento Espírita que se deixou envolver com as manhas e cultura do institucionalismo. Além disso, beneficiará toda a humanidade, carente que está de uma pedagogia que ultrapasse a limitação de valorosos métodos pedagógicos, porém reducionistas. Ademais, será dado um fim a toda essa hipnose coletiva que desfavorecer o avanço da humanidade, e que sofrerá golpe definitivo e fatal com essa nova Pedagogia Ética, embora não tão nova, porque está conosco de forma definitiva e exuberante desde a vinda de Jesus, O Pedagogo Excelso.

Referências Bibliográficas

BIBLIA. Português. *Bíblia sagrada*. Tradução: João Ferreira de Almeida. São Paulo: Imprensa Bíblica brasileira, 1979.

FREIRE, Paulo. *A Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Editora Paz & Terra, 2002.

INCONTRI, Dora. *A Educação segundo o Espiritismo*. Bragança Paulista: Comenius, 2003.

KARDEC, Allan. *O Livro dos Espíritos*. Rio de Janeiro: Editora da FEB, 1994.

OLIVEIRA, Valter Borges. A prática pedagógica de Jesus. In: *Anais do 2º Congresso Brasileiro de Pedagogia Espírita*. Bragança Paulista: Editora Comenius, 2006. p.65-70.

Relação homem-animal: uma visão espírita

*Régis Siqueira de Castro Teixeira
(Coordenador Financeiro do Instituto de Pedagogia Espírita do Ceará - IPE-CE e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Veterinárias da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: regis_siqueira_teixeira@yahoo.com.br)*

Aline da Silva Sousa (Coordenador Financeiro do Instituto de Pedagogia Espírita do Ceará - IPE-CE e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Veterinárias da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: regis_siqueira_teixeira@yahoo.com.br)

Joserlene Lima Pinheiro (Coordenador Financeiro do Instituto de Pedagogia Espírita do Ceará - IPE-CE e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Veterinárias da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: regis_siqueira_teixeira@yahoo.com.br)

RESUMO: A visão cartesiana tem forte influência no modo atual do homem enxergar e modificar a Natureza. Por muitos anos, enxergou-se o animal como algo de satisfação das necessidades humanas. Visa-se, neste artigo, conduzir uma reflexão sobre a interação homem-animal ao longo do tempo, culminando na visão espírita.

Palavras-chaves: Educação Espírita, Bioética, Animais, Evolução

Introdução

Dada a dinâmica constitutiva da vida do homem contemporâneo, as diversas formas de reflexão sobre o seu modo de vida, bem como das repercussões conseqüentes dessa forma de se portar diante de suas ações são desconsideradas em função da produção – finalidade legítima da sociedade que tem base o interesse no capital. O que se observa, muito facilmente, é um agravante distanciamento do “homem cotidiano” em relação às discussões éticas que compreendem a sua

responsabilidade como sujeito, tanto como consciente das funções em níveis sociais, como da sua atitude mais primitivista - enquanto ser integrante da natureza. Sendo assim, focar algumas formas pelas quais são estabelecidas tais relações entre homem e o animal, enfatizando a compreensão de alguns pensadores e pesquisadores, bem como da perspectiva espiritual - pertinente a doutrina espírita - evolutiva e essencialmente educativa, formatam a estrutura inicial deste trabalho. A metodologia utilizada consistiu no levantamento bibliográfico a partir de livros, artigos científicos, teses e revistas específicas.

A Relação Homem-Animal

A interação entre homem e animal ocorre desde períodos remotos, como, por exemplo, na pré-história quando se utilizava da caça e da pesca predatória como forma de obtenção de alimento. Essa relação tornou-se mais próxima a partir do momento em que deixou de ser nômade e fixou-se em território específicos, originando as grandes civilizações, iniciou-se o processo de domesticação animal, tornando-o parte de seus hábitos e cultura (DEL BIANCHI e VILLELA, 2005). A partir de então, o homem vem relacionando-se, até os dias atuais, nas mais variadas condições: na área do lazer; como instrumento de guarda; atos ritualísticos; terapias psicológicas; nas experimentações científicas e como fonte nutricional.

Chieppa (2002) descreve a evolução dessa relação milenar em três fases: Concepção arcaica do animal; Concepção econômico-funcional do animal; Concepção ética do animal. Na primeira fase, essa ligação poderia ser definida como mágica totêmica, o animal, portanto, era visto como uma entidade divina. No Egito Antigo, por exemplo, o gato era considerado uma espécie sagrada e na atualidade esse tipo de interação ainda perdura, quando entre os hindus ainda ocorre a veneração do bovino como elemento sagrado. A segunda fase é caracterizada pelo conceito do homem dominante: a natureza é constituída por elementos a serviço das necessidades materiais do ser humano. Podemos perceber essa relação na exploração econômico-financeira dos animais na produção de carne, leite, lã, pele, ovos e força de trabalho. A Concepção ética do animal é uma visão que se fortaleceu devido ao progresso de ramos como a biologia, etologia

e medicina veterinária. O “ser não humano” começa a não ser mais enxergado como apenas um mero objeto a serviço do homem e, por isso, nesse momento, criam-se, em todo o mundo, principalmente nos países mais desenvolvidos, uma legislação de tutela dos animais.

Concepção econômico-funcional do animal

A concepção do animal como servidor das vontades humanas tem como forte alavanca a perspectiva grega de harmonia, repercutida na determinação natural dos seres compreendidos no cosmo; e a própria interpretada Gênese Bíblica, onde Deus criou os animais para serem subjugados ao homem. Enfocar-se-á no presente trabalho, no entanto, esse aspecto, a partir das idéias de René Descartes (1596-1650), o qual entendia que os processos tanto do pensamento, como da sensibilidade faziam parte da alma. De acordo com a visão cartesiana, os animais eram desprovidos de alma sendo, portanto, isentos de experiências dolorosas (DESCARTES, 1983). A teoria cartesiana afirma que os animais apresentavam uma fisiologia diferente do homem, onde a reação ao estímulo doloroso seria apenas mecânica, por um reflexo de proteção sem consciência da dor (LUNA, 2006).

A partir desse pensamento cartesiano, aqueles que usavam animais não deviam se importar com o seu sofrimento, já que os animais não sentiam dor, e nem precisavam se preocupar com a retirada das suas vidas, já que eles não tinham interesses que pudessem ser prejudicados. Portanto, os animais poderiam ser usados sem qualquer preocupação moral. Esse conceito de máquina-animal passa a ser amplamente difundido e utilizado por aqueles que praticavam a vivissecção, e encontram-se ecos desse pensamento até os dias de hoje. Afinal, Descartes traçou a linha que deixou os animais completamente fora da esfera moral (PAIXÃO, 2001, p. 52).

O momento atual é marcado por discussões a respeito da utilização do animal para fins de consumo, pesquisa, competições, artes, trabalho e lazer. Essas questões vêm se intensificando desde a década de 70 do século XX e, por isso, o vegetarianismo e uma militância pelos direitos dos animais vem crescendo (GURGEL, 2003). Peter Singer, filósofo australiano nascido em 1946, tem grande influência no fortalecimento das idéias de defesa aos direitos e as melhores condições de bem estar animal. Para ele, nada justifica os maus-tratos aos animais pelos produtores de alimentos e defende a idéia de que o

homem precisa reavaliar a sua forma de alimentação, já que esta tem impacto direto sobre o sofrimento animal. Sua visão assemelha-se com a de Jeremy Bentham em 1789 que “(...) ao analisar as implicações morais da declaração francesa da igualdade universal, humana: o que define a igualdade, não como reflexos da capacidade de falar nem a de raciocinar, mas a de sofrer” (FELIPE, 2004, p. 191). Dessa forma, Gurgel (2003), descrevendo a visão de Peter Singer, afirma:

(...) O uso do termo igual é restrito à hipótese de que os animais têm direitos a um reconhecimento igual dos seus interesses, sejam eles quais forem. Mas isto não quer dizer que todos os animais tenham os mesmos interesses, nem que haja um absolutismo moral que não permita em qualquer circunstância uma alternativa à norma, bem como, que entre os animais não humanos e os animais humanos não encontremos alguma diferença significativa. O que não podemos é simplesmente arbitrar que a qualidade do ser racional, por exemplo, é suficiente para colocar o humano no topo de uma cadeia alimentar altamente canibalesca (GURGEL, 2003, p. 75).

Na atualidade as discussões filosóficas associado às descobertas e evidências fisiológicas e etológicas que traduzam a condição de bem-estar animal vêm fortalecendo o interesse da sociedade atual por mudanças no tratamento dos animais pelo homem. Os questionamentos atuais de bem-estar não estão restritos apenas aos animais de produção. Molento (2007), em seu artigo “Bem-estar animal: qual é a novidade?”, traz uma revisão que esclarece a ocorrência do desenvolvimento das pesquisas que estudam o bem-estar em animais de companhia, como cães, gatos, cavalos e coelhos, e que estes estudos preocupam-se com as dificuldades e problemas comportamentais ocorridos por cuidados inadequados por parte do ser humano. Entre os problemas, destaca o desenvolvimento genético de raças mais apuradas e o desenvolvimento de problemas relacionados à anatomia resultante, as cirurgias estéticas exageradas, cuidados excessivos e mal orientados, nutrição inadequada, superpopulação de cães e gatos nas áreas urbanas e o extermínio como forma de controle.

Ótica Espírita do Ser Animal

O espiritismo é uma doutrina que se baseia na sobrevivência do espírito, princípio inteligente do universo, e no seu progresso durante as sucessivas existências. O homem, o ser espiritual encarnado

na Terra, utiliza-se do seu corpo como instrumento de evolução em busca da perfeição (KARDEC, 1995). De acordo com a Doutrina Espírita, as mais variadas vicissitudes físicas experimentadas pelo homem na matéria são condições fundamentais para o aprimoramento espiritual.

Os flagelos são provas que dão ao homem ocasião de exercitar a sua inteligência, de demonstrar sua paciência e resignação ante a vontade de Deus e que lhe oferecem ensejo de manifestar seus sentimentos de abnegação, de desinteresse e de amor ao próximo, se o não domina o egoísmo (KARDEC, 1995, p. 350)

Estendendo essa questão para os seres animais, várias perguntas podem ser originadas: Os animais passam pelo sofrimento físico? Qual o objetivo do sofrimento animal? Possuem alma? A concepção espírita difere do que propunha Descartes, pois Kardec elucida que os animais possuem alma, que embora não o conceda consciência de si, é responsável pelas ações que enfatizam a manutenção da sobrevivência do animal, apesar de ser considerada uma capacidade inferior à do homem. Além do instinto, a inteligência também deve ser considerada presente na vida dos seres animais.

Não se poderia negar que, além de possuírem o instinto, alguns animais praticam atos combinados, que denunciam vontade de operar em determinado sentido e de acordo com as circunstâncias. Há, pois, neles, uma espécie de inteligência, mas cujo exercício quase que se circunscreve à utilização dos meios de satisfazerem às suas necessidades físicas e de proverem à conservação própria. (KARDEC, 1995, p. 294).

O ser animal dotado desse potencial inteligível estaria, portanto, assim como o homem, regido pelo princípio evolutivo, o qual Denis (2000, p. 104) define da seguinte forma: “Na planta, a inteligência fica adormecida; no animal, ela sonha; apenas no homem ela acorda, conhece-se, possui-se e torna-se consciente”. Nesse sentido, Prada (2005) esclarece que os animais passam por uma evolução orgânica e espiritual, sendo que o Espírito é o que determina as necessidades do corpo físico dentro do mundo material.

Visão Espírita e a Relação Homem-Animal

Mahatma Gandhi afirmava que a grandeza de uma nação e seu progresso moral pode ser julgado pelo modo como seus animais são

tratados. E qual seria, portanto, a maneira correta de tratar os animais na visão Espírita? O vegetarianismo seria a postura adequada? O espiritismo é a favor da abolição de práticas intensivas utilizadas pela indústria de produção animal? E quanto aos animais de companhia, é certo criá-los ao nosso redor?

A resposta espírita para a postura correta com os animais, quer seja de produção ou de companhia ou na própria natureza, inicia-se pela compreensão evolutiva do próprio ser humano. Kardec explica que entre os seres inferiores da criação não existe ainda o senso moral e, portanto, o instinto ainda impera. Dessa forma, a luta entre os seres ocorrem para suprimento de uma satisfação material, que na maior parte das vezes é a da alimentação. No início da fase hominal:

(...) O instinto animal e o sentimento moral se contrabalançam, o homem então luta, não mais para se nutrir, mas para satisfazer sua ambição, seu orgulho, a necessidade de dominar; para isso, ainda lhe é necessário destruir. Porém, à medida que o senso moral predomina, a sensibilidade se desenvolve, a necessidade da destruição diminui; termina mesmo por se extinguir e por tornar-se odiosa; então, o homem passa a ter horror ao sangue.

Entretanto, a luta é sempre necessária ao desenvolvimento do Espírito, pois, mesmo chegado a este ponto que nos parece culminante, está longe de ser perfeito; não é senão à custa de sua atividade que ele adquire conhecimentos, experiência e que se despoja dos derradeiros vestígios da animalidade; mas a partir desse momento, a luta, que era sangrenta e brutal, torna-se puramente intelectual; o homem luta contra as dificuldades e não mais contra seus semelhantes (KARDEC, 2003, p. 72).

A relação adequada entre os homens com os outros seres vivos depende, portanto, do grau de adiantamento do indivíduo ou de uma coletividade. Em relação à condição atual da humanidade, Kardec (1995, p. 348) afirma que “Tal direito se acha regulado pela necessidade, que ele tem, de prover ao seu sustento e à sua segurança. O abuso jamais constitui direito”. Os limites das necessidades do homem, segundo a visão espírita, se ultrapassadas, constituirão uma violação à lei de Deus, ou seja, abuso da liberdade direcionada aos maus instintos. Dessa forma, de acordo com os princípios espíritas, o ato de alimentar-se de carne animal e/ou criá-lo de outra forma que possa efetivar a sua segurança é uma condição que ainda é necessária a sobrevivência do homem. No entanto, deve atentar-se à esta

relação, pois segundo o espiritismo “a Natureza lhe traçou o limite das necessidades; porém, os vícios lhe alteraram a constituição e lhe criaram necessidades que não são reais” (KARDEC, 1995, p. 342).

Contribuição da Educação Espírita

De acordo com Bakker (2004), a educação está adaptada mais ao figurino da sociedade que temos do que a que queremos. Esse quadro pode ser notado principalmente a partir da primeira Revolução Industrial, quando a racionalidade ressaltou o individual em detrimento do social, endeusando a tecnologia e esquecendo o ser humano, supervalorizando o material e menosprezando o cultural, o psicossocial e o religioso. Os objetivos da educação atual, portanto, não correspondem aos da Doutrina Espírita, que preza por conquistas espirituais alcançadas por reflexões a partir de suas experiências no mundo nos mais variados âmbitos, resultando em conseqüências no espírito. Procura, dessa forma, levar o indivíduo a conquista da integralidade. De acordo com Pires (2004, p. 26-27), a educação espírita:

É o processo de orientação das novas gerações de acordo com a visão nova que o Espiritismo nos oferece da realidade. A realidade compreende o mundo e o homem. Para o homem viver com proveito no mundo, deve saber, antes de tudo, o que ele próprio é e qual o seu destino. Para que o mundo não aturda o homem é preciso que o homem saiba o que é mundo. Nada disso pode ser conhecido sem o conhecimento dos princípios espíritas.

A Educação Espírita, considerando a situação espiritual do homem e dos animais proposta por Kardec, orienta a uma nova postura do indivíduo perante sua conduta em relação aos outros seres vivos. Nesse sentido, a Educação espírita, baseada numa proposta integral, colabora com o aprimoramento do indivíduo nos aspectos éticos, afetivos e intelectuais.

(...) A educação ética, que se constitui sobretudo em fazer o educando descobrir em sua própria consciência as leis morais que lá se manifestam; diretamente conectada a esse aspecto moral, está a educação afetiva, porque toda moralidade deve repousar sobre sentimentos de justiça e fraternidade; a educação intelectual se liga ao desenvolvimento cognitivo nas áreas da ciência e da filosofia, da lógica e do bom senso, do espírito crítico e da capacidade de julgamento autônomo. (INCONTRI, 2004, p.294)

Conclusão

O conhecimento da significância transcendente da natureza e, nesse caso, dos seres animais ao redor do homem, é fundamental para as reflexões necessárias da relação homem-animal. Essa interação seja na produção alimentícia, criação doméstica ou na própria natureza nunca deve ser realizada em função da vaidade humana, superfluidade e ganância. A Educação Espírita tem papel preponderante nessa conscientização, já que encara toda e qualquer obra da criação divina, não como um elemento isolado e sem significância, mas como possuidor de potencial evolutivo, devendo o homem, buscar ao máximo, proporcionar benefícios mútuos nessa relação.

Referências Bibliográficas

BAKKER, N. J. Meio Ambiente e Religiosidade. In: HAMES, V.S. *Educação Ambiental: Construção da Proposta Pedagógica*. 2ª ed. São Paulo: Editora Globo, 2004.

CHIEPPA, F. *Relazione Uomo Animale*. Uccelli, v.11, n.1, p.40-42, 2002.

DEL BIANCHI, M.; VILLELA, C.L. Medicina Veterinária: A história da arte de curar animais (parte I). *Boletim de Medicina Veterinária*, v.1, n.1, p.5-11, jan./dez, 2005.

DENIS, L. *O problema do Ser, do Destino e da Dor*. Tradução por Renata Barboza da Silva. 1ª ed. São Paulo: Petit Editora, 2000.

DESCARTES, R. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FELIPE, S. T. *Ética prática contemporânea: Uma abordagem crítica*. *Ethic@*, v.3, n.3, p.189-205, dez., 2004.

GURGEL, W.B. Pink e cérebro em auschwitz-birkenau: Tópicos filosóficos sobre o vegetarianismo e o especismo à luz da bioética. *Revista do Hospital Universtiário/UFMA*, v. 1(1/2), 74-81, jan - abr / mai - ago, 2003.

INCONTRI, D. *Pedagogia Espírita: um Projeto Brasileiro e suas Raízes Histórico-Filosóficas*. 1ª ed. Bragança Paulista: Editora Comenius, 2004.

KARDEC, A. *A Gênese - Os milagres e as Predições Segundo o Espiritismo*. Tradução por Salvador Gentile e Elias Barbosa. 35ª ed. Rio de Janeiro: FEB, 2003.

KARDEC, A. *O Livro dos Espíritos*. Tradução por Guillon Ribeiro. 76ª ed. Rio de Janeiro: FEB, 1995.

LUNA, S.P.L. Dor, Senciência e Bem Estar em Animais: Senciência e dor. *Ciência veterinária nos trópicos*, v. 11, suplemento 1, p. 17-21 – abr., 2008.

MOLENTO, C.F.M. Bem-estar animal: qual é a novidade? *Acta Scientiae Veterinariae*, v.35, p.224-226, 2007.

PAIXÃO R.L. *Experimentação animal: razões e emoções para uma ética*. 189f. [Doutorado] Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, 2001.

PIRES, J.H. *Pedagogia Espírita*. São Paulo: Editora Paidéia, 2004.

PRADA, I. *Companheiros de jornada*. Entrevista concedida à Ana Carolina Coutinho. *Universo Espírita*, n.25, p.8-p.12, 2005.

O relacionamento interpessoal na facilitação da aprendizagem

*Araujo, Wilians Ferraz de
Universidade Santa Cecília – Santos – SP*

RESUMO: A psicologia social, por meio do estudo das relações interpessoais dos grupos humanos, busca elucidar seus mecanismos e influências, cujo entendimento pode se constituir em instrumento facilitador do processo de aprendizagem. Para tanto, enfatiza-se inicialmente o eixo de relações familiares e da escola, em vista de sua ascendência na formação das pessoas, oportunidade em que são abordados os vínculos e os papéis e sua dinâmica nas relações dos grupos. Cabe ainda esclarecer que o conceito de aprendizagem está sendo tratado de uma forma mais ampla, partindo-se do pressuposto que não se constitui apenas do conhecimento formal, mas da própria experiência do mundo e do contato social, que podem proporcionar os elementos necessários ao desenvolvimento das potencialidades do ser.

Palavras-chave: Grupos Sociais, psicologia, educação, Pedagogia Espírita

Introdução

Este trabalho pretende contribuir para o estudo das relações humanas, demonstrando a relevância do contato social como meio para o ensino e aprendizagem no contexto da Pedagogia Espírita. Ao contrário do que o nome possa sugerir, não se trata de uma proposta de caráter confessional, mas sim de uma concepção educacional na interação com o outro, que remonta a um processo dentro da história e da tradição para buscar uma visão do ser global, considerando sua dimensão espiritual. O desenvolvimento é decorrente da educação permanente, que se dá por meio da reencarnação e das diversas experiências interexistenciais. Propõe-se que o papel do educador é dinamizar o educando para o conhecimento com suas potencialidades, e tornar suas habilidades em competências para sua conseqüente evolução.

As influências do relacionamento interpessoal no núcleo familiar

Ao vir ao mundo, o início da vivência de relacionamento do indivíduo, ocorre no núcleo familiar, em que cada componente, desempenha um papel específico, na dinâmica relacional do grupo. Enfim, é da harmonia entre os papéis de maternal, paternal, filial e fraternal, que se fazem os vínculos que darão a confiança necessária para os contatos iniciais da vida.

No entanto, quando um dos componentes do grupo familiar apresenta um desvio de comportamento incompatível com o seu papel, os demais membros podem se ressentir na medida de sua capacidade emocional de absorver a consequência da situação sobre o grupo.

O desemprego de um pai poderia trazer consequência ao filho que o tem como modelo e exemplo de vida. A criança ou jovem sente também sua auto-estima afetada pela triste situação do pai. O problema parece que ganha proporção e se reflete nos demais membros da família e impede de alguma forma que os outros desempenhem de forma plena.

Conclui-se, portanto, que as relações desse grupo familiar entram em crise e podem se refletir não apenas em seu próprio âmbito, mas em outros agrupamentos, como a escola e o próprio contato de seus membros com a comunidade em que se encontra inserido.

A intensidade da repercussão das crises relacionais de um determinado grupo familiar será proporcional à rigidez da estrutura dos papéis desempenhados pelos seus componentes, assim como à capacidade emocional de cada membro em lidar e vivenciar com uma determinada situação.

Nas estruturas rígidas, um grupo, às vezes, não encontra um espaço necessário para dialogar e refletir seus problemas, de modo a propiciar um aprimoramento de comportamento e atitude, perante uma situação de crise, com vistas ao seu próprio crescimento. Somente quando cada elemento do grupo assume uma atitude além do estereótipo.

A composição de seu próprio papel possibilita uma atitude, por que não dizer pedagógica, em que a troca de idéias e sentimentos favorecem a aprendizagem do grupo. E ainda torna menos propenso

aos desequilíbrios, uma vez que as situações adversas passam a ser efetivamente enfrentadas pelo grupo.

As influências do relacionamento interpessoal na escola

É necessária a convivência social para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, como processo para influenciar de forma recíproca com outros seres, como já preconizava Comenius:

[...] muito melhor educar a juventude em conjunto, num grupo maior, porque, sem dúvida, o fruto e o prazer do trabalho é maior, quando uns recebem o estímulo e incitamento de outros. Com efeito, é naturalíssimo fazer o que fazem os outros, ir onde vemos ir os outros, seguir os que vão à frente e ir à frente dos que vêm atrás. (COMÊNIO, 2002, p. 136).

Quanto ao papel atribuído ao professor, especialmente em um sistema de ensino tradicional, é considerado como o de detentor absoluto do conhecimento, cuja principal missão é de transmiti-lo aos alunos. Pressupõe-se que estejam ávidos para recebê-lo, de forma incondicional, uma vez que não possuem nenhuma contribuição a dar no processo educativo, que não seja a sua própria atenção à aula que está sendo ministrada. Será que isso é mesmo uma verdade? Segundo Bleger:

Não existe ser humano que não possa ensinar algo, quando mais não seja pelo simples fato de ter certa experiência de vida. Esclareçamos, também, que não se trata só de aprender no sentido limitado de recolher a informação explicitada, mas sim de converter em ensino e aprendizagem toda conduta e experiência, relação ou ocupação. (BLEGER, 1980, p. 58).

No caso do professor, faz-se necessária a ruptura de sua conduta, mesmo que esta venha acompanhada de um certo grau de ansiedade, conseqüência da própria mudança. A repetição das mesmas atitudes apesar de gerar tranquilidade causa um bloqueio que limita a sua possibilidade de aprendizado, ou seja, de ensinar e aprender, dentro de um processo dialético. Obviamente há um temor provocado pela perda do status perante o aluno. O mais importante neste processo é quando aquele que ensina pode dizer “não sei”, admitindo que realmente desconhece algum assunto. Não que esteja se fazendo a apologia da ignorância, mas a partir deste momento verifica-se, segundo Bleger:

[...] o abandono da atitude de onipotência, a redução do narcisismo, a adoção de atitudes adequadas na relação interpessoal, a indagação e a aprendizagem, e a colocação como ser humano frente a outros seres humanos e frente às coisas tais como elas são. (BLEGER, 1980, p. 58).

Assim, diante de um mundo em constante mudança, faz-se necessário que o conhecimento por sua vez não seja apresentado como algo acabado, até porque esta premissa somente seria válida se o conhecimento fosse imutável, o que não se verifica quando se considera a sua evolução. Por exemplo, quem pode garantir que o ensino de disciplinas como a Física, a Química, entre outras, não estará ultrapassado daqui a algumas décadas.

Portanto, certamente nenhum conhecimento por si só é seguro, sendo mais importante aprender a aprender. Quanto ao educador, cabe o papel de facilitador da aprendizagem do grupo, cuja dinâmica se transforma por meio do estímulo à curiosidade, à liberdade de cada elemento seguir os seus próprios interesses, reconhecendo que tudo se encontra em processo de mudança. De acordo com Bleger:

O processo de aprendizagem funciona, no grupo, como uma verdadeira maieutica, não no sentido de que tudo consiste em tirar de cada um o que já tem dentro de si, mas no sentido de que é o grupo que cria seus objetivos e faz suas descobertas através da ativação daquilo que existe em cada ser humano de riqueza e experiência, ainda que pelo simples fato de viver. (BLEGER, 1980, p. 66).

Pressupostos que facilitam a aprendizagem

O educador deve ser antes de tudo um facilitador, apresentando-se como uma pessoa real, tem muito mais possibilidade de sucesso do que aquele que incorpora o papel de professor, usando o disfarce todo o dia, só tirando quando sai da escola.

Outra atitude seria a confiança no ser humano e nas suas potencialidades. Afinal, quando se desconfia do ser humano, tende-se a cercá-lo de informações e diretrizes, de modo a evitar que este tome o caminho errado. Por outro lado, quando existe a confiança no indivíduo de desenvolver suas potencialidades, torna-se natural que seja concedida mais autonomia para a sua própria aprendizagem.

Cabe ainda enfatizar a compreensão empática, que ocorre quando há a percepção sensível do modo como o aluno encara o processo de

educação, contribuindo para a aprendizagem. Segundo Rogers:

A atitude de estar na situação do outro, de ver pelos olhos do aluno, quase não se encontra numa sala de aula. Pode-se dar atenção a centenas de interações de uma sala de aula usual, sem deparar com uma instância de compreensão empática, claramente comunicada, sensivelmente exata. Mas quando essa ocorre, verifica-se enorme efeito de libertação. (ROGERS, 1973, p. 112).

Conclusão

Finalizando, a facilitação da aprendizagem por meio das relações interpessoais podem contribuir, de fato, para a formação integral dos indivíduos que passam a desenvolver suas potencialidades, em um desabrochar para uma vida plena. Conforme esclarece Rogers:

Quando um facilitador cria, mesmo em grau modesto, um clima de sala de aula caracterizado por tudo que pode empreender de autenticidade, apreço e empatia; quando confia na tendência construtiva do indivíduo e do grupo; descobre, então, que inaugurou uma revolução educacional. Ocorre uma aprendizagem de qualidade diferente, um processo de ritmo diverso, com maior grau de penetração. Sentimentos – positivos, negativos, difusos – tornam-se parte da experiência de uma sala de aula. Aprendizagem transforma-se em vida, e vida mais existencial. Dessa forma, o aluno, com entusiasmo, às vezes, relutantemente, em outros casos, comporta-se como alguém que está passando por uma aprendizagem, por uma certa mudança. (ROGERS, 1973, p. 115)

Bibliografia

BLEGER, José. *Temas de Psicologia: entrevistas e grupos*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

INCONTRI, Dora. *Pedagogia Espírita: um projeto brasileiro e suas raízes*. Bragança Paulista: Comenius, 2006.

PICHON-RIVIERE, Enrique. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PICHON-RIVIERE, Enrique. *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ROGERS, Carl R. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Intertlivros, 1973.

Limites Liberdade & opressão

Ivanir Pineda Sanches

Introdução

A procura da medida ideal aos limites que devem ser aplicados dentro da sala de aula, assim como os absurdos cometidos no dia-a-dia com nossas crianças, amparados em conceitos errôneos de boa disciplina, amparados pela Lei ou calcado na inadequação do professor, tem ocupado educadores conscientes ao longo da História da Educação.

Dentre as questões inerentes ao processo educativo, sem dúvida, o papel da disciplina é significativo no desempenho global do educando.

Limites estabelecidos entre a liberdade e a opressão, regidos por meio de estratégias impessoais, sem levar em consideração as variáveis que envolvem a conduta do aluno, acabam criando além de dificuldades cognitivas, traumas emocionais, quase sempre insuperáveis.

Sendo a educação o elixir da longa vida da cultura, das artes, da ciência, a responsável pela sua sobrevivência no espírito humano, necessita ser transmitida com rigor? Com admoestações verbais que intimidam, magoam, frustram?

Da pedagogia antiga do século passado, com a palmatória, orellhas de burro, privações do recreio, quartos escuros, e toda sorte de humilhações e torturas, até as modernas escolas contemporâneas, paramentadas com sofisticados computadores, mas que, de forma similar, acabam castigando as crianças que não conseguem se adequar às regras pré-estabelecidas naquele jogo disciplinar, temos um longo caminho percorrido.

De Foucault,

Pela palavra punição, deve-se compreender tudo que é capaz de fazer as crianças sentir a falta que cometeram, tudo o

que é capaz de humilhá-las de confundi-las: ...uma certa frieza, uma certa indiferença, uma pergunta, uma humilhação, uma destituição de posto...

a Froebel, que

“... procurava na infância o elo que igualaria todos os homens, sua essência boa e divina ainda não corrompida pelo convívio social”

a “Amai-vos uns aos outros...” de Jesus de Nazaré.

Tomarei por base alguns registros dos grandes pensadores, a minha experiência como professora do Colégio Hugo Sarmiento, A escola inglesa Summerhill e a Escola da Ponte em Portugal.

2. Objetivos gerais

2.1. Provocar uma reflexão quanto à necessidade de mudanças na escola atual, tornando-a adequada aos anseios dos jovens dessa época;

2.2. Levar a uma análise da Escola, voltada aos princípios de valores espirituais e éticos, muito mais que simples reprodutora de conceitos ultrapassados.

3. Objetivos específicos

3.1. Propor uma reflexão para o encontro de um método de ensino dirigido pelos princípios da liberdade de pensar, participar, criar e analisar;

3.2. Levar a uma conscientização da necessidade de atender aos aspectos emocionais do educando, antes dos cognitivos, para que, estando emocionalmente equilibrado, possa ser um participante ativo e produtivo nas aulas.

3.3. Respeitar as limitações do aluno, dando-lhe o tempo e condições necessárias para o aprendizado;

3.4. Promover uma renovação de valores, dando prioridade aos princípios morais e éticos, por meio de atividades que leve o educando a se confrontar com realidades que despertem sentimentos de doação, gratidão, cooperação, compaixão e valorização de aspectos virtuosos do homem.

3.5. Conscientizar os novos educadores da necessidade do laço afetivo entre eles e seus alunos para que haja maior interação entre ambos e felicidade na busca do conhecimento.

4. Justificativa

Hoje, na maioria das escolas, o grande problema encontrado é o desinteresse dos alunos, e o desinteresse, com certeza, acaba gerando a falta de disciplina.

Lidar com o desinteresse é uma tarefa árdua, pois os conteúdos científicos, ensinados por meio de métodos ultrapassados, acabam não sendo aprendidos nem aceitos como valorosos. Na atualidade, inúmeros apelos mais interessantes são apresentados aos jovens e, a escola, ainda capengando nos moldes antigos, teima em repetir métodos ultrapassados que serviram a homens do passado, mas que pouco tem a ver com os jovens desta época.

Além disso, as famílias já não têm espaço para educar os filhos deixando essa tarefa para a escola. Então, encontramos com crianças, jovens e adolescentes que mal vêem os pais, não tem espaço para convivência nem oportunidade de serem orientados em casa, levando para a escola um fardo de frustrações, solidão e desamparo.

Quando essa criança ou jovem chega a escola, chega desmotivada e infeliz. Nos moldes da maioria das escolas, ele acaba vendo suas frustrações aumentarem, pois, não consegue acompanhar o ritmo dos professores e colegas. Alguns, frustrados, acabam se isolando, outros se rebelam e acabam na delinquência.

Há a necessidade, portanto, de se revolucionar os métodos educativos, amparando, em primeiro lugar os sentimentos do aluno, acolhendo e observando suas inquietações mais íntimas e prover-lhe de alimentos espirituais antes de alimentos intelectuais.

Os espíritos famintos, carentes de atenção, com um vazio de amor e afeto, com certeza, não conseguirão digerir com facilidade conceitos de Física, Química ou Matemática.

[...] os alunos, considerados por todos como a razão de ser da escola, são os alvos de todos os reflexos das relações de poder existentes: vítimas do mau humor de professores descontentes ou contemplados pela sorte de conviver com mestres satisfeitos e adaptados, sofrem mais diretamente todas as conseqüências do clima estabelecido na instituição. (Castro)

5. Método

Para elaborar o presente trabalho, tomei por base:

5.1 A experiência pautada em 30 anos de magistério, tanto em escolas públicas quanto particulares.;

5.2 Leitura e estudo da História da Educação e Pedagogia com ênfase nos métodos disciplinares.

5.3 Pesquisas e análise de escolas com métodos alternativos.

5.4 Visita à escola da Ponte, em Portugal.

5.5 Pesquisa da escola de Summerhill

5.6 Experiência de trabalho de 17 anos no Colégio Hugo Sarmiento - SP.

6. Resultados

A liberdade, com certeza deve ser a máxima do método aplicado numa Escola Renovada ou numa Escola Espírita. Porém, liberdade com responsabilidade e afetividade.

Podemos citar como exemplo a escola inglesa Summerhill em que os alunos têm a liberdade de assistir ou não às aulas. Na Escola da Ponte, em Portugal, as classes não têm paredes divisórias, o aluno escolhe o que quer aprender naquele dia, mas tem que assistir as aulas.

Em ambas há assembléias presididas por alunos e funcionários onde se resolvem os problemas de disciplina e se criam regras de conduta para boa convivência de todos. Enquanto a escola de Summerhill é um internato, a escola da Ponte é uma escola pública e os alunos vão para suas casas todos os dias. Aí, há os professores tutores que visitam os lares de seus tutelados, mostrando assim, o interesse, o cuidar, o afeto, que falta em Summerhill

Muito antes delas, Pestalozzi, dava às crianças, a liberdade de entrar e sair do castelo de Yverdon assim como escolher as atividades prediletas. Aí se deduz que a postura moral de Pestalozzi garantia que a liberdade fosse usada com respeito e não houvesse abuso.

No Brasil, a professora Anália Franco, uma das mais destacadas figuras do movimento espírita brasileiro, fundou mais de 70 instituições destinadas ao amparo de crianças e moças. Em sua primeira escola, a Casa Maternal acolheu crianças negras enjeitadas na roda da misericórdia.

O comportamento, insólito para a época, de uma professora espírita proteger negros, filhos de escravos, pedir esmolas pelas ruas em pleno regime monarquista, católico e escravocrata, gera um clima de antipatia e rejeição entre os moradores da região ante a figura daquela mulher considerada perigosa, e seu afastamento da cidade já é cogitado, quando surge um grupo de abolicionistas e republicanos a seu favor. Passados alguns anos, Anália deixa algumas escolas maternas no interior para radicar-se em São Paulo e associar-se ao Partido Republicano (Tizuko Kishimoto)

Anália Franco era chamada “o anjo da caridade”. Foi jornalista, poetisa, romancista, mucisista, teatróloga, conferencista e educadora. Em defesa da educação, Anália diz:

(...) A liberdade não passará de uma falsidade se faltar ao seu mais importante e rigoroso dever: - a educação do povo. A democracia que se constitui amiga da Ciência deve esforçar-se para que ela penetre por toda parte e compreendendo melhor o que disse o divino revolucionário da Judéia: - Na verdade é que está a liberdade; por conseguinte, a Ciência que conduz à verdade é a primeira emancipadora dos povos; e que há de levá-los à conquista dos seus lisonjeiros destinos, assegurando-lhes a paz à família, a prosperidade, a liberdade do trabalho, o bem-estar, a felicidade, e, enfim, o engrandecimento real de toda a humanidade

Em São Paulo, há 42 anos, a professora Patrícia Helena Mendes de Almeida, abriu uma classe de pré-escola na garagem da casa de seus pais. A idéia surgiu quando percebeu que seu filho mais velho, uma criança alegre e descontraída, após os primeiros dias numa escola tradicional, tornou-se tímido, triste e arredio. Patrícia tinha em

mente que o aprendizado deveria acontecer num ambiente alegre, descontraído, com diálogo, liberdade de expressão e os conteúdos desenvolvidos por meio de expressões artísticas. Essa primeira classe, embrião de um ensino diferenciado e renovador, hoje é o “Bola de Neve Jardim de Infância”, no Jardim Europa e, o Colégio Hugo Sarmiento, a unidade de Ensino Fundamental e Médio.

No Colégio Hugo Sarmiento, em São Paulo, todos os anos há uma exposição de trabalhos dos alunos em que os projetos são desenvolvidos em conjunto com as aulas de artes.

Embora os projetos sejam desenvolvidos durante o ano, na última semana, para quem olha de fora e não sabe o que está havendo, parece uma baderna generalizada. Há alunos andando pelos corredores e salas, pregando painéis, pendurados em escadas, sujos de tinta, transitando para lá e para cá, com a finalidade de arrumar suas salas e seus projetos.

Não há possibilidade de se vigiar a disciplina nem de saber se estão ou não trabalhando, mas não é preciso. No final o resultado é uma exposição que mostra a liberdade de pensar, criar e construir, nas instalações, desenhos, pinturas, projetos de multimídia etc.

No fim de semana, pais, amigos e convidados, visitam a escola que se transformou numa galeria de arte. As carteiras foram escondidas, as lousas cobertas, só há ambientes artísticos mostrando idéias e composições das crianças, desde os pequeninos do fundamental aos jovens do Ensino Médio.

No segundo semestre, normalmente num fim de semana, a Escola promove o Festival de Talentos, onde pais e alunos têm a oportunidade de cantar, tocar seus instrumentos sozinhos ou com professores, numa festa de música, luz, alegria e acima de tudo, liberdade.

7. Conclusão

Da pré-história aos dias de hoje, inúmeros métodos foram usados para manter a disciplina e os limites dentro das salas de aulas. Analisando o ontem e o hoje, creio que o caminho do meio, o equilíbrio, “os combinados” com os alunos do que pode e o que não pode ser feito, ainda é a melhor escolha para se educar.

E para a escola Espírita, sem dúvida, o melhor caminho é o do amor e do afeto,

A primeira condição para que o ensino seja fecundo é que excite o interesse do educando. “O interesse é a grande palavra, a palavra mágica da Pedagogia.” Interessar a criança é depositar em sua consciência o gosto e íntimo atrativo da verdade, da beleza e do bem; não é um mero distrair ou divertir, mas a fonte da atividade intelectual. O interesse exclui a violência, suaviza o esforço até quase suprimi-lo. Tudo está perdido se, desde o princípio, se converte o estudo numa espécie de miséria e tormento. (Francisco Larroyo)

do envolvimento global da comunidade escolar,

Todos na escola devem ensinar e aprender. Toda a comunidade escolar deve estar envolvida num processo pedagógico, desde o educando, passando por pais e professores, até aqueles que trabalham em setores de secretaria e limpeza. A escola deve ser um centro de educação irradiação educativa, em que todos possam realizar-se. Impensável, por exemplo, deveria ser alguém trabalhar numa escola e continuar analfabeto ou pessoas terem vontade de aprender tal ou qual tema de que outras tenham conhecimento e não haja intercâmbios. (Dora Incontri)

e a expansão para além de seus muros materiais e pedagógicos,

A Pedagogia Espírita redimensiona o homem no cosmos, tornando-o cidadão do universo. Compreender o funcionamento das galáxias, investigar a possibilidade de outros mundos habitados e ao mesmo tempo sentir e observar experimentalmente que a vida que palpita no todo não é apenas a vida física que conhecemos com os sentidos da carne, mas que se amplia para além de nossas percepções, é preparar o homem para ver este mundo como uma aldeia cósmica, pela qual é responsável. (Dora Incontri)

Bibliografia

CASTRO, Magali de. (1994). *Relações de Poder na escola Pública de ensino Fundamental: uma radiografia à luz do Weber e Bourdieu*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP (Tese de Doutorado).

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2008.

INCONTRI, Dora. *Pestalozzi, Educação e Ética*. São Paulo: Scipione, 1996.

INCONTRI, Dora. *Pedagogia Espírita, um projeto brasileiro e suas raízes*. Bragança Paulista: Editora Comenius, 2006.

LARROYO, Francisco. *História geral da Pedagogia*, Ed. Mestre Jou (1ª Edição em espanhol “Historia General de La Pedagogia, 1944)

LARROYO, Francisco – *La escuela unificada*.

MAYER, Frederick – *História do pensamento Educacional*. Zahar Editores (Tradução da 3ª ed. Norte americana, 1973 –Ohio)

<http://www.hugosarmento.com.br>

<http://www.summerhillschool.co.uk/>