

Maria Goretti Reynaud Rodrigues

A Pedagogia da Unidade e o desenvolvimento sociocultural

Universidade Fernando Pessoa

Porto 2012

Maria Goretti Reynaud Rodrigues

A Pedagogia da Unidade e o desenvolvimento sociocultural

Universidade Fernando Pessoa

Porto 2012

© 2012  
Maria Goretti Reynaud Rodrigues  
TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Maria Goretti Reynaud Rodrigues

A Pedagogia da Unidade e o desenvolvimento sociocultural

Tese apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Ciências Sociais, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup> Doutora Manuela Coutinho.

## RESUMO

MARIA GORETTI REYNAUD RODRIGUES: A Pedagogia da Unidade e o desenvolvimento sociocultural

(Sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Doutora Manuela Coutinho)

A temática abordada pela pesquisa visa à apresentação e a análise de uma nova proposta pedagógica, partindo do ensinamento de Chiara Lubich: **A Pedagogia da Unidade**. A atuação direta da autora na área educacional vocacionou-a e motivou-a para a análise da referida proposta e para sua aplicabilidade. Para o conhecimento do pensamento de Chiara Lubich, buscamos de modo especial, os seus escritos, cartas, entrevistas, fragmentos extraídos de seus discursos em várias ocasiões, livros de sua autoria, testemunhos, etc. Nossa opção pela consulta no referido material, fundamentou-se no fato de que o mesmo, nos permitiria o contato direto com a fonte, sem a influência de análises e interpretações de terceiros. Em termos empíricos apresentamos cinco, dos vários projetos e iniciativas socioeducativas, desenvolvidos em diversas regiões brasileiras que surgiram a partir do pensamento da autora. As análises da “aplicação” prática da Pedagogia da Unidade em relação às várias correntes pedagógicas, nos mostraram a importância de considerar uma nova forma de pensar, aplicar e criar educação, isto é, a educação como processo e não como realidade estática e limitada pelos muros de uma instituição. As análises nos permitiram ainda detectar que a originalidade e novidade da proposta consistem em colocar na base da ação educativa os valores humanos, isto é, o diálogo aberto, a fraternidade, a solidariedade, a paz, a partilha, a reciprocidade, conceitos que fomos trabalhando, para melhor explicitação do seu sentido. O pensamento pedagógico de Chiara Lubich, forneceu um entendimento próprio da educação e um impulso para a ação educativa, numa perspectiva de desenvolvimento socioeducativo. Porém, entendemos também que este deveria tornar-se linguagem universalmente compreensível, deveria transformar-se em cultura. Por isso

nos propusemos ousar uma reflexão sobre o rico patrimônio de pensamento e experiências para delinear novas pedagogias (porque a Pedagogia da Unidade é um exercício em permanente reformulação) surgidas do seu legado. Considerando este pressuposto, sugerimos horizontes, propostas, perspectivas e recomendações para investigações a continuar.

## ABSTRACT

MARIA GORETTI REYNAUD RODRIGUES: The Pedagogy of  
Unit and the of development sociocultural  
(Under the supervision of Prof. Manuela Coutinho)

This research aims to present and analyse a new pedagogical proposal which is based on Chiara Lubich's teachings: **The Pedagogy of Unity**. The author's direct role on education has motivated her to put this proposal into practice. This research is based on her speeches, books and testimonies in order to reach full knowledge of Chiara Lubich's teachings. Such reference in this study enabled direct contact with the source, without third parties' influence or interpretations. Five, among the various projects and socio educational initiatives based on the author's philosophy and developed in many of the Brazilian regions, are presented in this research. The analysis of the Pedagogy of Unity put into practice in relation to the various pedagogical philosophies brought into light the importance of taking into consideration a new way of thinking, applying and creating education, that is, education rather as a process than a still reality limited by the walls of an institution. Such study led to point out that the originality and the novelty of this proposal consist on human values, that is, the open dialog, brotherhood, solidarity, peace, sharing and reciprocity as the foundation of an educational action. Chiara Lubich's pedagogical thinking offered a new understanding on education and an impulse to the educational action, on a socio educational development perspective. However, this research shows that this should become a universal language and should be transformed into culture. Hence the proposal of a reflexion over the rich and extensive legacy of thoughts and experiences in order to define new pedagogies (since the Pedagogy of Unity is in constant reformulation) which has their roots on the Pedagogy of Unity. After taking into consideration all the above, new proposals, perspectives and recommendations are suggested for further studies on this matter.

## RÉSUMÉ

MARIA GORETTI REYNAUD RODRIGUES: La Pédagogie de l'Unité et le  
socioculturel développement

(Sous l'orientation du Professeur Manuela Coutinho)

La thématique abordée par la recherche a comme but la présentation et l'analyse d'une nouvelle proposition pédagogique, à partir de l'enseignement de Chiara Lubich : **La Pédagogie de l'Unité**. L'actuation directe de l'auteur dans le champ éducationnel l'a vocationnée et l'a motivée à l'analyse de la proposition référée et à son applicabilité. Pour la connaissance de la pensée de Chiara Lubich, nous cherchons en particulier, ses textes, lettres, interviews, fragments extraits de ses discours dans des différentes occasions, ses livres, témoignages, etc. Notre option par la consultation du matériel référé s'appuie sur le fait que lui-même, nous permettrait le contact direct avec la source, sans l'influence d'analyses ou d'interprétations de tiers. Du point de vue empirique nous en présentons cinq parmi les plusieurs projets et initiatives socioéducatives, développés dans les différentes régions brésiliennes qui sont nés à partir des pensées de l'auteur. Les analyses de « l'application » pratique de **La Pédagogie de l'Unité**, par rapport à plusieurs courants pédagogiques, nous ont montré l'importance de considérer une nouvelle manière de penser, appliquer et créer éducation, c'est à dire, l'éducation comme un processus et non comme une réalité statique et limitée par les murs d'une institution. Les analyses nous ont en outre permis de détecter que l'originalité et la nouveauté de la proposition consistent de mettre à la base de l'action éducative les valeurs humains, c'est à dire, le dialogue ouvert, la fraternité, la solidarité, la paix, le partage, la réciprocité, concepts que nous avons travaillé pour mieux expliciter leur sens. La pensée pédagogique de Chiara Lubich a fourni une compréhension spécifique de l'éducation et un élan pour l'action éducative, dans une perspective de

développement socioéducatif. Néanmoins, nous comprenons aussi que cela devrait devenir un langage universellement compréhensible, devrait se transformer en culture. De cette manière nous nous sommes proposés d'oser une réflexion sur le riche patrimoine de pensée et d'expériences pour tracer de nouvelles pédagogies (car la Pédagogie de l'Unité est un exercice en permanente reformulation), nées de ce qui nous a été laissé par Chiara Lubich. En considérant ce présupposé, nous suggérons des horizons, des propositions, des perspectives et des recommandations pour les investigations futures.

## DEDICATÓRIA

A Chiara Lubich (in memoriam)

Uma gota de chuva ao ser atravessada pela luz branca permite que, por meio da associação dos fenômenos da refração e dispersão, esta seja decomposta num leque de cores dando origem e tornando visível aos olhos humanos o fenômeno do arco-íris. De modo análogo, Chiara Lubich, ao receber o Carisma da Unidade, oferece-o à humanidade, por meio do diálogo e da partilha, propondo novas dimensões sociais, econômicas, políticas, psicológicas, educacionais e religioso-espirituais como uma das respostas às inquietações e anseios dos homens e mulheres do nosso século.

## AGRADECIMENTOS

À Deus pela dádiva suprema da vida, pela sua presença, luz e força constantes em todos os momentos.

Aos meus pais que foram o instrumento para concretizar o precioso dom que recebi de Deus: “a vida”.

À professora Doutora Manuela Coutinho, pela orientação segura e competente, por todo o empenho, sabedoria, compreensão e, acima de tudo, exigência científica. Gostaria de ratificar sua competência, correções, revisões, sugestões que fizeram com que concluíssemos esta pesquisa.

À Maria Teresa Reteur Van-Dick que, em primeira pessoa, me incentivou a aceitar o desafio de desenvolver esta pesquisa.

À Juliana, Sheila, Marise, Marides, Ana Lúcia, Maria do Carmo e Lúcia que entenderam, apoiaram e muitas vezes realizaram tarefas em meu lugar, durante esse período de esforços para o desenvolvimento e conclusão dessa tese.

A Prof<sup>a</sup> Norma Basílio, pelo carinho e critério com que revisou este texto.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Por último, não poderia deixar de agradecer as instituições e aos autores dos vários projetos que fizeram parte deste estudo.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1	
 <b>PARTE I</b>		
<b>Capítulo 1 – A Pedagogia da Unidade: Perspectivas Teóricas que informam o conceito</b> .....	9	
1.1. Conceito de partida: Educação .....	10	
1.2. Uma rápida viagem pela História da Educação .....	11	
1.3. A Educação enquanto processo dinâmico .....	15	
1.3.1. A Educação como processo espiritual .....	16	
1.3.2. A Educação como processo de formação humana .....	17	
1.3.3. A Educação como processo de formação social.....	17	
1.3.4. A Educação como processo político.....	20	
1.3.5. A Educação como processo de abertura ao diálogo, à solidariedade e à reciprocidade .....	21	
1.4. Paradigmas da Educação – transições e redefinições.....	23	
1.5. As propostas de Educação que nos desafiam .....	27	
1.6. Entre a fragmentação do saber e a integração curricular.....	30	
1.7. Formação e papel do educador .....	39	
1.8. Perspectivas de abordagem sobre a Educação Brasileira .....	44	
 <b>Capítulo 2 – Advento de uma nova proposta pedagógica: O Legado de Chiara Lubich para a Pedagogia da Unidade</b> .....		49
2.1. Raízes da Pedagogia da Unidade.....	49	
2.2. Valores humanos presentes na Pedagogia da Unidade.....	53	
2.2.1. A Unidade Cultural da Diversidade / o Diálogo da Reciprocidade.....	53	

2.2.2. A sua humanidade .....	58
2.2.3. Os relacionamentos .....	59
2.2.4. O diálogo .....	61
2.2.5. A paz.....	66
2.2.6. A fraternidade.....	70
2.2.7. A Interdependência.....	73
2.2.8. A Reciprocidade .....	74
2.2.9. Autonomia .....	76
2.3. Pedagogia da Unidade: afirmação de um novo paradigma .....	78
2.3.1. Educação.....	79
2.3.2. Ensino .....	79
2.3.3. O Educador.....	80
2.3.4. O Educando .....	81
2.3.5. O Desafio à dificuldade .....	82
2.3.6. A Competência .....	83
2.4. Paradigma da Unidade.....	86
2.4.1. A unidade do pensamento de Chiara Lubich.....	86
2.4.2. O sentido do Paradigma da Unidade .....	88
2.5. A Pedagogia da Unidade na afirmação de um novo paradigma.....	90
2.5.1. Definição da Pedagogia da Unidade.....	90
2.5.2. Aspectos distintivos da Pedagogia da Unidade.....	92
i) Um projeto de homem-mundo, isto é, um projeto aberto a todos os apelos da humanidade, nas quais se inspiram as ações educativas .....	92
ii) Uma metodologia que é o “fazer-se um” com o outro .....	93
iii) Cada pessoa no contexto educativo readquire dignidade e subjetividade educacional, porque a educação torna-se co-educação .....	95
iv) A finalidade educativa é o empenhamento na formação de homens novos .....	97
v) A função renovada do educador .....	100
vi) Humanismo profético e emancipador.....	103
vii) Educação ambiental como espaço integrante na Pedagogia da Unidade .....	105

2.6. Bases pedagógicas da proposta de Chiara Lubich.....	108
2.6.1. Propriedades Curriculares.....	108
i) Ser global, multicultural .....	109
ii) Ser interdisciplinar.....	109
iii) Ser transversal .....	109
iv) Possuir a alquimia do conhecimento .....	110
v) Ser transformador .....	110
2.7. Finalidade do Processo Pedagógico da Unidade.....	110
2.8. Linhas pedagógicas sintonizadas com a Pedagogia da Unidade .....	112

## **PARTE II**

<b>Capítulo 3 – Metodologia do Estudo: opções e percursos.....</b>	<b>115</b>
--	------------

<b>Capítulo 4 – A Pedagogia da Unidade e o desenvolvimento sociocultural.....</b>	<b>122</b>
---	------------

4.1. Projeto Magnificat .....	123
4.1.1. Localização da área de estudo .....	123
4.1.2. Histórico da Comunidade Magnificat.....	124
4.1.3. Contexto Socioeconômico no qual o Projeto Magnificat está inserido.....	125
i) Situação da Educação na microrregião de Itapecuru-Mirim .....	127
ii) Situação agrícola da microrregião Itapecuru-Mirim .....	130
iii) Realidade do setor da saúde no Estado do Maranhão .....	131
4.1.4. Objetivos do Projeto Magnificat .....	132
4.1.5. Principais etapas e ações realizadas no Projeto Magnificat .....	133
i) Educação.....	133
ii) Agricultura.....	135
iii) Saúde .....	136
4.1.6. Metodologias adotadas e condições de concretização do Projeto Magnificat.....	137
4.1.7. Principais resultados alcançados com o Projeto Magnificat .....	138
i) Resultados obtidos no setor Educação .....	138
ii) Resultados obtidos no setor Agricultura .....	141
iii) Resultados obtidos na saúde .....	143

4.1.8. Pontos fortes e pontos frágeis do Projeto Magnificat.....	143
4.1.9. Perspectivas em termos de reflexão a partir do Projeto Magnificat .....	145
4.2. Projeto Escola Santa Maria .....	147
4.2.1. Localização da área em estudo .....	147
4.2.2. Histórico do Projeto.....	148
4.2.3. Contextualização socioeconômica e cultural.....	149
i) Alguns indicadores sociais que dão visibilidade aos desafios da Pedagogia da Unidade em Igarassu (PE) .....	150
4.2.4. Objetivos e princípios de ação do Projeto Escola Santa Maria .....	151
4.2.5. Principais etapas adotadas e ações realizadas.....	152
i) Currículo .....	152
ii) Projetos .....	153
iii) Gestão da Escola.....	161
iv) Instrumento de Avaliação .....	162
4.2.6. Metodologias adotadas e condições de concretização do Projeto Escola Santa Maria.....	162
4.2.7. Principais resultados alcançados .....	164
i) A Educação para Paz nas escolas do município de Igarassú – PE .....	165
4.2.8. Pontos fortes e pontos críticos .....	165
4.2.9. Perspectivas abertas em termos de reflexão .....	166
i) Repercussão no meio acadêmico e participação em eventos.....	167
4.3. Projeto Escola de Educadores: A Fraternidade como Prática Pedagógica.....	169
4.3.1. Localização da área em estudo .....	169
4.3.2. Histórico do Projeto Escola de Educadores: A Fraternidade como prática Pedagógica .....	170
i) Membros do Projeto .....	171
ii) Público alvo do Projeto .....	171
4.3.3. Contextualização socioeconômica e cultural.....	172
4.3.4. Objetivos e princípios de ação do Projeto .....	174
4.3.5. Principais etapas adotadas e ações realizadas.....	174
4.3.6. Metodologias adotadas e condições de concretização.....	176
4.3.7. Principais resultados alcançados .....	178

4.3.8. Pontos fortes e pontos críticos .....	179
4.3.9. Perspectivas abertas em termos de reflexão .....	179
4.4. Projeto de Capacitação de Professores “Educação para A Paz” .....	180
4.4.1. Localização da área em estudo .....	180
4.4.2. Histórico do Projeto.....	181
4.4.3. Contextualização socioeconômica e cultural.....	181
4.4.4. Objetivos e princípios de ação do Projeto de Capacitação de Professores: “Educação para a Paz” .....	182
i) Objetivo Geral .....	182
ii) Objetivos Específicos .....	182
4.4.5. Principais etapas adotadas e ações realizadas.....	183
4.4.6. Metodologias adotadas e condições de concretização.....	184
4.4.7. Principais resultados alcançados .....	184
4.4.8. Pontos fortes e pontos críticos .....	185
4.4.9. Perspectivas abertas em termos de reflexão .....	185
4.5. Projeto A Fraternidade nas Escolas da Rede Municipal de São Roque – SP .....	186
4.5.1. Histórico do Projeto.....	186
4.5.2. Contextualização socioeconômica e cultural.....	187
i) Iniciativas econômicas.....	188
ii) Dinâmica Educativa.....	188
iii) Saúde .....	188
4.5.3. Objetivos e princípios de ação do Projeto: A Fraternidade nas Escolas .....	189
4.5.4. Principais etapas adotadas e ações realizadas.....	189
4.5.5. Metodologias adotadas e condições de concretização.....	190
4.5.6. Principais resultados alcançados .....	190
4.5.7. Pontos fortes e pontos críticos .....	191
4.5.8. Perspectivas abertas em termos de reflexão .....	192
i) Repercussão no meio acadêmico .....	192

## **PARTE III**

<b>Capítulo 5 – Discussão dos Projetos</b> .....	196
5.1. Considerações sobre o Projeto Magnificat .....	196
5.2. Considerações sobre o projeto Escola Santa Maria.....	200
5.3. Considerações sobre o projeto Escola de Educadores – 2004.....	202
5.4. Considerações sobre o Projeto de Capacitação de Professores: “Educação para a Paz” .....	203
5.5. Considerações sobre o Projeto: A Fraternidade nas Escolas – São Roque .....	204
<b>Conclusão</b> .....	207
<b>Bibliografia</b> .....	218
<b>Índice de Anexos</b> .....	234
<b>Índice Onomástico</b> .....	290

## ÍNDICE DOS MAPAS

Mapa 1 – Localização geográfica de Itapecuru-Mirim (MA) .....	124
Mapa 2 – Localização geográfica da cidade de Igarassú (PE) .....	148
Mapa 3 – Localização geográfica da cidade de Rio Claro (SP) .....	169
Mapa 4 – Localização geográfica da cidade de São Roque (SP) .....	180

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1A – Evolução Histórica da Educação: Período Primitivo, Antiguidade e Período Medieval.....	12
Quadro 1B – Evolução Histórica da Educação: Período Moderno e Período Contemporâneo .....	13
Quadro 2 – Educação: Comparativo entre o pensamento de Chiara Lubich, Comenius, Rousseau, Kant, Hegel e Vygotsky.....	14
Quadro 3 – Função do educador segundo Sócrates, Agostinho, Rousseau, Herbart e Carl Rogers.....	40
Quadro 4 – Taxa de Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil 1960/2000.....	46
Quadro 5 – Taxa Analfabetismo e escolaridade média por faixa etária – Brasil 1970/2001 .....	46
Quadro 6 – Taxa de Analfabetismo da população de 15 anos ou mais – Brasil 1996/2001 .....	46
Quadro 7 – Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.....	53
Quadro 8 – Comparativo dos contrastes e analogias entre ensino e aprendizagem ..	60
Quadro 9 – Valores subjacentes à Pedagogia da Unidade.....	122
Quadro 10 – Diferenças na zona rural brasileira .....	126
Quadro 11 – Trabalhos Científicos realizados que abordam o Projeto Magnificat...	146
Quadro 12 – Dimensão Cultura do Projeto Escola Santa Maria (1).....	153
Quadro 13 – Dimensão Cultura do Projeto Escola Santa Maria (2).....	154
Quadro 14 – Dimensão Ecologia do Projeto Escola Santa Maria .....	155
Quadro 15 – Dimensão Saúde do Projeto Escola Santa Maria.....	156
Quadro 16 – Dimensão Inclusão Social do Projeto Escola Santa Maria (1) .....	157
Quadro 17 – Dimensão Inclusão Social do Projeto Escola Santa Maria (2) .....	158

Quadro 18 – Dimensão da Cultura da Partilha do Projeto Escola Santa Maria .....	159
Quadro 19 – Dimensão Formação Integral do Projeto Escola Santa Maria .....	159
Quadro 20 – Dimensão Integração Família-Escola do Projeto Escola Santa Maria .....	161
Quadro 21 – Participação em Eventos – Projeto Escola Santa Maria .....	168
Quadro 22 – Indicadores da violência na cidade de Rio Claro – SP .....	173
Quadro 23 – Encontros Temáticos – Projeto Escola de Educadores .....	175
Quadro 24 – Modalidades de Estágio – Projeto Escola de Educadores .....	176
Quadro 25 – Projeto Interdisciplinar “Educação Para A Paz” – São Roque (SP).....	183
Quadro 26 – Trabalhos científicos apresentados sobre a Comunidade do Carmo ....	192
Quadro 27A – Síntese do Projeto Magnificat .....	193
Quadro 27B – Síntese dos Projetos Escola Santa Maria e Escola de Educadores ....	194
Quadro 27C – Síntese dos Projetos Capacitação de Professores “Educação para a Paz” Fraternidade nas Escolas .....	195
Quadro 28 – Características dos projetos em relação à Pedagogia da Unidade .....	209
Quadro 29 – Trabalhos científicos apresentados sobre a Pedagogia da Unidade .....	214

## LISTA DE ABREVIATURAS

a.C	antes de Cristo
A.T	Antigo Testamento
ACP	Abordagem Centrada na Pessoa
AMU	Associazione Azione Mondo Unito
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
At	Atos dos Apóstolos
CABEPEC	Centro-brasileiro de estudos e pesquisas culturais
C.I.P.S.I.	Coordenação de Iniciativas Populares de Solidariedade Internacional
Cl	Colossenses
CNA	Confederação Nacional da Agricultura
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
DataSUS	Sistema de Informação do Sistema Único de Saúde
DIEESE	Departamento Intersindical de Estudos Sócio-Econômicos
DNA	Ácido desoxirribonucléico
EAD	Educação a Distância
ECOSOC	Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas
EDU	Educazione e Unità
Ef	Efésios
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMR	Escola Maria do Rosário

ESM .....	Escola Santa Maria
EUA .....	Estados Unidos da América
FIUC .....	Federação Internacional das Universidades Católicas
HISTEDBR .....	História, Sociedade e Educação no Brasil
IBGE .....	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE .....	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
ICIRA .....	Instituto Chileno para a Reforma Agrária
IDH .....	Índice de Desenvolvimento Humano
IUS .....	Istituto Universitario Sophia
Jo .....	João
Lc .....	Lucas
LDB .....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA .....	Maranhão
MEC .....	Ministério da Educação
MST .....	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
Mt .....	Mateus
ONG .....	Organização não-governamental
PA .....	Pará
PCN .....	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE .....	Pernambuco
PIB .....	Produto Interno Bruto
PNUD .....	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUC .....	Pontificia Universidade Católica – SP
PVC .....	Policloreto de vinilo
RS .....	Rio Grande do Sul
SERCOM .....	Serviço Comunitário
SP .....	São Paulo
SUS.....	Sistema Único de Saúde
UCAB .....	Universidade Católica Andrés Bello
UFMA .....	Universidade Federal do Maranhão
UFPE .....	Universidade Federal de Pernambuco
UFSCar .....	Universidade Federal de São Carlos (SP)

UNDIME/PE ..... União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNESCO ..... Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
UNESP ..... Universidade Estadual de São Paulo  
UNESP- PROEX ..... Universidade Estadual Paulista – Pró - Reitoria de Extensão  
ÚNICA ..... Universidade Cecilio Acosta  
UNICAMP ..... Universidade de Campinas (SP)  
UNICEF ..... Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UNIESP ..... União das Instituições Educacionais Universitárias do Estado de São Paulo

## INTRODUÇÃO

Iniciamos o século XXI com um universo cultural extremamente rico e, ao mesmo tempo, complexo. Acompanha-nos e desafia-nos, por isso, o sentimento de que somos incapazes de compreendê-lo todo. Esta preocupação tem feito parte da ação-reflexão humana, ao longo dos tempos e nas mais diferentes condições culturais. Caracterizado pela diversidade de enfoques, pontos de vista e paradigmas, o contexto nos mostra a maneira como o ser humano vem procurando resolver a sua problemática existencial, tendo-se consciência hoje de que, por cada barreira vencida, surgem outras de maior complexidade, que requerem novo engenho e nova determinação.

Diante de novos desafios, os seres humanos, organizados coletivamente, buscam novas formas de solução para os mesmos, surgindo, por vezes, muitas concepções sobre as dificuldades e tantas possíveis soluções, quantos os grupos e as pessoas que procuram articular essas questões.

A necessidade de superar as dificuldades cresce em importância para a sociedade e para a educação. Na busca das soluções, ganha força, por vezes, a ótica mecanicista e a visão simplificada do mundo, olhar que não é o nosso. Para superar tal ótica, a educação deve assumir um paradigma teórico-metodológico que admita diferenças, contradições e aceite conviver com a incerteza e os seus mistérios.

É nesse contexto que o desafio é apresentado particularmente à educação, enquanto catalisador de sinergias na capacitação das pessoas para enfrentarem os problemas de seu ambiente cultural e natural. A Educação deve se apresentar como ação educativa dinâmica e dialética, visando desenvolver entre os participantes a consciência da

realidade humana e social, da qual a escola faz parte, mediante uma perspectiva de inclusão e, ao mesmo tempo, globalizadora.

O reconhecimento de que os antigos paradigmas esgotaram em grande parte, suas possibilidades de continuar a contribuir para o desenvolvimento da humanidade, suscita a busca de uma ótica que, na dimensão epistemológica, promova o estabelecimento de uma interação entre os seres humanos, entre os povos, entre as raças, entre as nações, entre as culturas, etc.

Tendo em vista o exposto acima, desenvolvemos a nossa investigação em torno da proposta de Chiara Lubich, a Pedagogia da Unidade e o desenvolvimento sociocultural que dela emana. A proposta é considerada por muitos estudiosos como um evento educativo, uma vez que nela estão presentes aspectos da educação e contém em si princípios fundamentais para uma teoria da educação, para uma pedagogia que dê sustentação à ação educativa e que procure, de maneira singular e inovadora, contribuir para a formação integral do ser humano e, em consequência, para o desenvolvimento sociocultural.

Observa-se à relevância científica deste trabalho, sobre a Pedagogia da Unidade. Sendo embora uma realidade concreta vivida por muitos educadores, comunidades educativas e instituições, é ainda pouco conhecida e divulgada no meio acadêmico. Ao trazê-la ao debate e ao livre exame, temos como propósito qualificar a reflexão analítica em volta da pedagogia.

Assim, esta dissertação pretende contribuir para uma reflexão sobre as Ciências Sociais e a Educação, partindo do pensamento de Chiara Lubich, que se traduziu na proposta inovadora da Pedagogia da Unidade. Integra também as atuais preocupações de uma educação que responda às aspirações e anseios da educação para o século XXI. A Pedagogia da Unidade se apresenta como uma opção pedagógica no atual contexto educacional, que, constantemente cria espaços e oportunidades para o desenvolvimento de novas teorias.

A experiência de Chiara Lubich, veio ao longo dos anos, consolidando-se como geradora de linhas de pensamento capazes de contribuir para abrir novos caminhos em direção à uma cultura renovada. Revela-se também como uma cultura portadora de valores positivos, colocando no centro dos próprios interesses a pessoa, vista como um ser em permanente relação, aberto ao transcendente.

Além das atribuições apresentadas, este estudo contém também motivações de ordem pessoal. A trajetória pessoal e profissional é marcada pela sensibilidade ao tema da educação, e por experiências e opções ligadas à promoção do desenvolvimento sociocultural através de uma prática pedagógica. Prática esta, apoiada e alicerçada em valores humanos como a justiça, fraternidade, solidariedade, igualdade, etc., como é o caso da Pedagogia da Unidade.

Deste modo, a grande motivação que nos encaminhou para esta pesquisa, foi o desafio de uma proposta de educação integrada e coerente com convicções pessoais, morais e religiosas. Ao mesmo tempo em que a proposta em estudo cumpre o papel construtivo de uma educação presente no dia-a-dia das comunidades, é também geradora de desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo.

Em relação ao pensamento e a proposta de Chiara Lubich, o teólogo italiano Piero Coda (2002) assim se expressa:

“(...) estabelece as premissas de uma contribuição significativa para a mudança de paradigma cultural, que a nossa época, de modo tormentoso e com lances até mesmo trágicos, exige com urgência e começa, através de formas diversas e até mesmo contraditórias, a pressentir e a configurar” (Coda, 2002, p.51).

A Pedagogia da Unidade possui características peculiares, portanto, deve ser analisada com responsabilidade por aqueles que acreditam em uma metodologia diferenciada e desejam vislumbrá-la no século XXI como uma teoria consolidada e adaptada à sociedade contemporânea e suas exigências. Apresenta-se como uma das respostas às exigências educacionais do nosso tempo, contribuindo para cultivar uma visão integral

da pessoa e promovendo o desenvolvimento de novos métodos pedagógicos no campo da educação.

Trata-se de uma nova perspectiva pedagógica, de motivação religiosa, que de forma incisiva se desenvolve na formação do “homem-relação” e propõe novas dimensões sociais, econômicas, políticas, psicológicas, educacionais e religioso-espirituais. A finalidade desde sempre delegada à educação – formar o homem na sua autonomia – torna-se aí explícita, pelos efeitos alcançados, através do plano educativo.

Nosso objetivo não é definir a Pedagogia da Unidade como um modelo educacional acabado. Tendo em vista que a educação é um processo em contínuo desenvolvimento, apresentamos, sim, a importância metodológica do diálogo pluricultural, como referência para a transformação permanente da prática pedagógica em uma sociedade com um universo cultural dinâmico, rico, complexo e fragmentado.

Colocando em evidência a importância metodológica do diálogo pluricultural, em pouco tempo a proposta de Chiara Lubich atingiu os requisitos mínimos para se transformar em uma metodologia necessária para um ensino transformador e corroborador.

Na ampla e rica biografia de Chiara Lubich, que entre outras motivações nos levou a apresentar a Pedagogia da Unidade como objeto de estudo, estão os mais de 15 títulos doutor *honoris causa* conferidos a Chiara Lubich por universidades de vários países, os quais suscitam interesse e, por que não dizer, curiosidade: *Doutor Honoris Causa*: em Ciências Sociais pela Universidade de Lublin (Polônia, 1996), em Teologia (Filipinas, 1997; Taiwan, 1997; Eslováquia, 2003; Liverpool, 2008), em Comunicações Sociais (Tailândia, 1997), em Ciências Humanas (EUA, 1997), Filosofia (México, 1997), Doutorado Honoris Causa Interdisciplinar (Argentina, 1998), em Ciências da Religião (Brasil, 1998), em Economia (Brasil, 1998; Itália, 1999), em Letras e Psicologia (Malta, 1999), em Pedagogia (EUA, 2000), em Teologia da Vida Consagrada (Roma, 2004), em Artes (Venezuela 2003).

Além dos títulos acima mencionados, foram também concedidos a Chiara Lubich vários prêmios e condecorações, como reconhecimento da comunidade internacional à contribuição que tal proposta tem proporcionado aos diversos segmentos da sociedade humana. Entre estes títulos, citamos: **Prêmio Templenton para o Progresso da Religião** (Londres, 1977), **Cruz Bizantina** (conferida pelo Patriarcado Ortodoxo de Constantinopla, Turquia, 1984 e 1995), **Prêmio Unesco para a Educação à Paz** (Paris, 1996), **Prêmio Europeu dos Direitos Humanos** (conferido pelo Conselho Europeu, Estrasburgo na França, 1998) e, em 1998, no Brasil, Chiara Lubich foi admitida na **Ordem do Cruzeiro do Sul**, “em sinal de profunda gratidão pela sua vida e pela sua obra em favor do progresso do povo brasileiro, especialmente das classes menos favorecidas”.

Sabemos que a motivação para qualquer trabalho depende do desenvolvimento interior da pessoa; parcialmente esse caminho é consciente, e, parcialmente, subconsciente. A motivação se desenvolve e se enriquece conforme nós nos desenvolvemos e nos enriquecemos interiormente. No nosso caso, este trabalho motivou-nos também por entendermos que poderemos colaborar com profissionais e estudantes da área e assim contribuir para a tomada de consciência crítica da necessidade de conhecer o desenvolvimento da qualidade do que é uno no cenário educacional e da importância da prática metodológica do diálogo pluricultural.

A proposta de Chiara Lubich, procura de maneira singular e inovadora, contribuir de maneira eficaz para o desenvolvimento sociocultural e a formação integral do ser humano. Sinalizamos a seguir, os objetivos sobre os quais balizaremos nossa análise em relação à proposta em tela.

O objetivo geral da pesquisa é investigar de que maneira o pensamento de Chiara Lubich, que é de natureza religiosa, pode contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano e, em consequência, para o desenvolvimento sociocultural, promovendo o estabelecimento de uma interação entre os seres humanos, entre povos, raças, nações e culturas. Procura-se ainda analisar a sua aplicabilidade no campo da Educação de maneira que, se possa falar em termos de uma “Pedagogia da Unidade”.

Os objetivos específicos se concentrarão em:

1. Trabalhar a viabilidade da Pedagogia da Unidade, trazida por Chiara Lubich;
2. Interpretar o pensamento de Chiara Lubich, que é de natureza religiosa, na sua preocupação com a interação entre indivíduos, povos, nações, raças, religiões e culturas diferentes;
3. Investigar se o pensamento de Chiara Lubich, consubstanciado na Pedagogia da Unidade lança as bases para a construção de um novo paradigma educacional – de desenvolvimento integral do ser humano e da humanidade;
4. Constatar a aplicabilidade da proposta da Pedagogia da Unidade, nos segmentos seculares da sociedade, isto é, verificar sua aplicabilidade nas dimensões sociais, econômicas, políticas, psicológicas, educacionais.

Tendo presente os objetivos acima referidos e, como respaldo à fundamentação teórica e ao quanto será discutido em nossa pesquisa, procuramos individualizar e conhecer projetos e iniciativas que surgiram a partir do pensamento de Chiara Lubich, em vários países dos cinco continentes.

Para objeto da presente investigação, focalizamos a nossa atenção, de modo particular, sobre projetos desenvolvidos no Brasil. Um país que, devido à diversidade cultural, ambiental, étnica, linguística, alimentar, econômica, social, poderia ser considerado como várias nações dentro de um único território, ou seja, um Estado-nação. No que tange as desigualdades sociais, estas, não se limitam apenas a fatores como cor, posição social e raça, etc., abrangem de forma incisiva as várias regiões brasileiras. As regiões Sul e Sudeste, por exemplo, sempre se destacam quando o assunto é qualidade de vida, os padrões da região são similares aos europeus, enquanto as regiões norte e nordeste possuem qualidade de vida muito inferior, similar à países onde o índice de desenvolvimento humano, é muito baixo.

Escolhemos, portanto, projetos desenvolvidos em diversas regiões brasileiras e contemplam ao mesmo tempo, diferentes condições sociais, culturais e econômicas, diferentes faixas etárias da população pesquisada, aspectos importantes que oferecem

elementos e condições de comprovação da universalidade e aplicabilidade da proposta em estudo, nos vários segmentos da sociedade. Assim sendo, serão analisados os seguintes projetos: (1) Projeto Magnificat – Itapecuru-Mirim (MA); (2) Escola Santa Maria – Recife (PE); (3) Escola de Educadores: A Fraternidade Como Prática Pedagógica – Rio Claro (SP); (4) Projeto: A Fraternidade em escolas da Rede Municipal de São Roque (SP) e (5) Projeto de capacitação de professores “educação para a paz” – São Roque (SP).

Entendemos que a partir da prática pedagógica apoiada no pensamento de Chiara Lubich, a educação, produz resultados positivos não só no contexto escolar propriamente dito, isto é, na educação formal. Estes resultados estendem-se a toda comunidade circunvizinha das escolas, alcançando até mesmo instâncias superiores, como as universidades e secretarias de educação estadual e municipal. É uma metodologia ainda pouco conhecida no meio acadêmico, mas, já apresenta sinais que nos levam a acreditar em um novo paradigma educacional.

A estrutura da presente tese é a seguinte: no Capítulo 1, abordam-se conceitos e marcos históricos, desafios e perspectivas que, em cada contexto deram corpo a paradigmas sobre a educação e pedagogia. Descrevem-se também em linhas gerais, conceitos e a evolução da educação na história da humanidade. A Educação como processo de desenvolvimento espiritual, humano, social, político, de abertura ao diálogo, à solidariedade e reciprocidade, tendo em vista que na Pedagogia da Unidade, estes são aspectos vitais para se falar em novos paradigmas e novas perspectivas educacionais.

O Capítulo 2 apresenta o legado de Chiara Lubich para a Pedagogia da Unidade, suas raízes, objetivos e características, bases pedagógicas e eixos fundamentais sobre os quais se apoia e procura pautar sua ação pedagógica. De maneira sucinta, apresenta ainda, propostas pedagógicas sintonizadas com a Pedagogia da Unidade.

O Capítulo 3, trata do percurso metodológico que se foi construindo no desenvolvimento deste estudo. Aqui, o reconhecimento da crescente interdisciplinaridade entre as ciências e as áreas disciplinares tornou-se um fator qualificador do estudo da pedagogia e da educação, domínios que constantemente sofrem a influência da diversidade cultural das academias, enquanto campos de estudo e

prática. A nossa preocupação foi construir um caminho que, de forma ordenada, nos permitisse trabalhar conceitos, nos orientasse para os objetivos e nos desse visibilidade aos resultados das práticas pedagógicas no desenvolvimento das comunidades onde decorrem.

O Capítulo 4, apresenta os projetos supracitados, informados pela Pedagogia da Unidade e desenvolvidos a partir do pensamento de Chiara Lubich. Destacamos de modo particular a discussão sobre os efeitos e resultados obtidos nas comunidades onde são e foram aplicados os projetos educacionais, colocando especial ênfase no seu cunho sociocultural.

No Capítulo 5, como conclusão, apresentamos as considerações finais sobre os projetos referidos no Capítulo 4, identificando suas principais características em relação à Pedagogia da Unidade.

Na conclusão final, procuramos levantar o véu sobre horizontes e perspectivas de investigação, destacamos a novidade da Pedagogia da Unidade em relação a outras correntes pedagógicas. Evidenciamos as novas perspectivas educacionais que se levantam e quais os desafios que a Pedagogia da Unidade apresenta para os pedagogos e para a educação em geral. Será também avaliada de modo particular a relevância deste trabalho para a comunidade científica e em que sentido, esta contribuirá para a sociedade em geral.

## **CAPÍTULO 1 – A Pedagogia da Unidade: perspectivas teóricas que informam o conceito**

A temática abordada pela pesquisa visa à apresentação e a análise de uma nova proposta pedagógica, partindo do ensinamento de Chiara Lubich: **A Pedagogia da Unidade**, como uma das respostas às exigências educacionais do nosso tempo.

Relevante e significativa é a contribuição da proposta da Pedagogia da Unidade no campo do pensamento humano, enquanto traduz em práxis e método de pesquisa o núcleo da mensagem cristã e oferece às disciplinas humanísticas uma original chave hermenêutica do sujeito. Contribui assim para cultivar uma visão integral da pessoa promovendo o desenvolvimento de novos métodos pedagógicos no campo da educação.

No desenvolvimento do presente capítulo, vários teóricos serão mencionados como referência devido à multiplicidade de conceitos e informações a serem analisadas. Porém, autores como Edgar Morin (1982, 1985, 1987, 1988, 1990, 1999, 2002 e 2003), Jacques Delors (1999, 2003) Paulo Freire (1959, 1977, 1981, 1984, 1986, 1992, 1996, 1998, 1999, 2001, 2002 e 2005), Ivani Fazenda (1979, 1991, 1993 e 1995) e Moacir Gadotti (1983, 2000, 2004 e 2005) são as referências que estruturam e dão sustentação teórica ao estudo, tendo em vista a consonância de suas teorias com vários aspectos da Pedagogia da Unidade.

O autor Paulo Freire, figura como uma das referências mais importantes para nosso estudo, não somente pela consonância teórica com a Pedagogia da Unidade, mas, sobretudo, porque sua “pedagogia” nasceu da vida, da sua experiência com o povo. Assim como Chiara Lubich, Freire sempre acreditou que através de uma educação séria, comprometida com os valores humanos nasceria a possibilidade de construir um mundo novo e melhor, mais belo, mais humano e fraterno.

Como referimos na introdução, os antigos paradigmas esgotaram em grande parte suas possibilidades de continuar a contribuir para o desenvolvimento da humanidade. Com este fato, surge a necessidade de trabalhar novos paradigmas que promovam a integração entre os seres humanos, entre os povos, entre as raças, entre as nações, entre as culturas, etc. Os tempos atuais, exigem uma mudança de paradigmas e esta, desde logo, na educação, construindo um ensino diversificado-contextualizado, globalizado, de maior capacidade de interpretação das informações que fluem mais em menos tempo. Todavia, o importante é integrar as diversas visões de mundo com equilíbrio, flexibilidade e organização, adaptando as diferenças individuais e locais, gerando condições de igualdade.

Tendo em vista que nosso objeto de estudo a Pedagogia da Unidade, inspirada no pensamento de Chiara Lubich, está diretamente ligada à educação, faz-se necessário abordar, mesmo se em linhas gerais, os conceitos e a evolução da mesma na história da humanidade procurando situar as ideias e pensamentos pedagógicos no conjunto dos acontecimentos que marcaram sua época o que foi desenvolvido com base em leituras e pesquisas bibliográficas.

### **1.1. Conceito de partida: Educação**

É oportuno dizer que a palavra educação não tem, no uso geral, um sentido preciso, uma vez que, mesmo entre os especialistas, teóricos e práticos, o seu emprego não tem sentido unívoco. A Educação é objeto de debates entusiasmados na atualidade, seja relacionada com temas políticos, filosóficos, sociais ou universitários. Tentar compreendê-la requer conhecimento de seus "modelos" concebidos, bem como dos projetos pensados a partir destes.

De modo geral, a palavra educação está associada a uma ideia de aperfeiçoamento interior, com ressonâncias externas, sobre a qual se exerce normalmente uma forte influência de fatores externos, sejam intencionais, sejam não-intencionais.

Na linguagem de senso comum, a educação refere-se, a aspectos exteriores: adaptação a modelos de “boas maneiras”, aos costumes da vida civilizada ou, até, de certo grupo.

Exprime ainda a prática de convívio cordial, o mútuo respeito, o senso da reciprocidade, enfim, o exercício das chamadas “virtudes sociais” aprimoramentos da justiça, como a afabilidade, a amizade, a lealdade, a confiança e outras.

No sentido etimológico, educação exprime algo que vem de dentro – *ex + duco* – seja no sentido pessoal, a procura de cada um de tirar de dentro de si as suas potencialidades, seja no sentido de ajuda prestada pelos outros para que cada um, mais facilmente e com maior segurança, chegue a esse resultado.

Segundo alguns teóricos, o fundamento inicial da educação é a inteligência. É o “logos” onde surge a educação, de acordo com o seu sentido etimológico (e real), quer dizer tirar de dentro (*ex + duco*). Em síntese, historicamente, toda educação, formal ou não, funcionou como um projeto de formação do homem.

Sabemos que a Educação é um ato dinâmico, é um processo e como tal é, antes de tudo, o próprio amadurecimento do ser humano. Logo, não é apenas o processo de transferir conteúdos, mas todo o conjunto de programas, disciplinas e práticas, pois, acrescentar conhecimento sem dar sentido a ele, sem a implicação moral de utilidade e cumprimento de um propósito transcendente ao indivíduo, é negar a história e a própria natureza da humanidade.

## **1.2. Uma rápida viagem pela História da Educação**

Através da leitura das obras “História da Educação – da antiguidade aos nossos dias”, de Mario Alighiero Manocorda (1989), “História da Educação”, de Maria Lucia de Arruda Aranha (1996), “História da Pedagogia”, de Franco Cambi (1999) e, “História das ideias pedagógicas”, de Moacir Gadotti (2005), encontramos subsídios para o desenvolvimento deste tópico: Uma rápida viagem pela História da Educação.

É tarefa difícil delimitar exatamente os períodos históricos, pois os mesmos se entrelaçam, perdem-se uns nos outros como os vários matizes de uma obra de arte.

Porém, mesmo se em linhas gerais e, sem a pretensão de esgotar o assunto, apresentamos nos quadros 1A e 1B abaixo, uma síntese da evolução histórica da educação, focalizando suas principais características.

Quadro 1A – Evolução Histórica da Educação: Período Primitivo, Antiguidade e Período Medieval

Período histórico	Principais Características da Educação
<b>Período Primitivo</b> - Desde o aparecimento na Terra até cerca 4000 a.C	1.Não existia educação formal; 2.Objetivo era ajustar a criança ao seu ambiente físico e social, através da aquisição das experiências; 3. Os chefes de família eram os primeiros professores e em seguida os sacerdotes.
<b>Antiguidade</b> - Desde cerca de 4000 a.C. até 476 (data da queda do Império Romano do Ocidente)	<p><b>Oriente</b> 1.O surgimento da escrita; 2.Transição da sociedade primitiva para a civilização; 3.Surgimento da cidade e do estado; 4.Mantinha a cultura dominante através da educação.</p> <p><b>Grécia</b> 1.É o berço da civilização, tendo como seus principais representantes: Sócrates, Aristóteles e Platão; 2.Tem como princípio o desenvolvimento individual do ser humano; 3.Preparação para o desenvolvimento intelectual da personalidade e a cidadania; 4.Ideais pautados na liberdade política e moral e no desenvolvimento intelectual.</p> <p><b>Roma</b> 1.Não existia democratização; 2.A educação dava ênfase à formação moral e física (formação do guerreiro); 3.O ideal de Direitos e Deveres.</p>
<b>Período Medieval</b> - De 476 até 1453 (Data da conquista de Constantinopla pelos turcos otomanos e consequente queda do Império Romano do Oriente)	1.A religião surge como elemento singular, que, exposto à racionalidade, acentua a preocupação apologética, isto é, a defesa indiscutível da fé cristã; 2.Basicamente a educação na Idade Média é dividida em duas tendências: a educação Patrística <sup>1</sup> e a educação a Escolástica <sup>2</sup> ; 3.A educação medieval restaurou o valor do conhecimento teórico, e, de certa forma, subestimou as atividades práticas e manuais, isso sendo observado com maior destaque no período de produção feudal; 4.Conhecido como o século das trevas; 5.Educação conservadora; 6.Criticava a educação grega (liberal) e romana (prática); 7.Foi desenvolvido um novo conceito de educação, onde os pensadores acreditavam que as palavras possuíam em si a capacidade de resgatar a experiência humana esquecida; 8.Fundação da Companhia de Jesus (jesuítas).

Fonte: “História da Educação – da antiguidade aos nossos dias”, de Mario Alighiero Manocorda (1989); “História da Educação”, de Maria Lucia de Arruda Aranha (1996); “História da Pedagogia”, de Franco Cambi (1999) e “História das ideias pedagógicas”, de Moacir Gadotti (2005), organizado por Maria Goretti Reynaud Rodrigues, 2011.

<sup>1</sup>Filosofia contida nos trabalhos dos Padres da Igreja (de onde se originou o nome) inicia-se no período decadente do Império Romano, no século III. Auxilia a exposição racional da doutrina religiosa, preocupando-se principalmente com a relação entre fé e ciência, com a vida moral, com a natureza de Deus e da alma. Seus representantes principais foram Clemente de Alexandria, Orígenes e Tertuliano. Porém, a figura de principal destaque é Santo Agostinho (354-430), bispo de Hipona.

<sup>2</sup>A especulação filosófico-teológica que se desenvolve do séc. IX até o Renascimento é denominada escolástica, assim designada por ter sido dominante nas escolas surgidas durante o Renascimento carolíngio.

Quadro 1B – Evolução Histórica da Educação: Período Moderno e Período Contemporâneo

Período histórico	Principais Características da Educação
<b>Período Moderno</b> – De 1 453 até 1 789 (Eclosão da Revolução Francesa e Período Contemporâneo)	1.Século XVII, época de grandes transformações tecnológicas, marcou o fim da transição entre feudalismo e capitalismo, surgiu uma nova corrente de pensamento o Iluminismo <sup>3</sup> . Forneceu o principal slogan da Revolução Francesa: "Liberdade, igualdade, fraternidade"; 2.Separação entre a igreja e o estado; 3.O século XVIII - considerado por alguns autores, como o <i>século pedagógico</i> . Neste período as ideias revolucionárias de educação nacional e individual, e as características da pedagogia moderna se desenvolveram; 4.A racionalidade atinge o seu ponto culminante. Suas ideias pedagógicas, influenciaram a concepção do pensamento tornando-se prática nas escolas até os nossos dias.
<b>Período Contemporâneo</b> - De 1789 até nossos dias	1.A educação ganhou novos conceitos. Tornando-se um dever do estado e não obrigação da igreja, sendo assim, torna-se ao mesmo tempo laica; 2.Novo sistema de ensino – educação para o trabalho. A educação que era oferecida pelo estado universal (“para todos”) e gratuita, cumpria essa função; 3.Surgiu a figura do pedagogo, como a pessoa que irá pensar o método de ensino e orientar o educador que terá a função apenas de transmissão de conhecimento; 4.Surgiram experiências de escola voltadas aos ideais anarquistas e socialistas, que eram as referências teóricas da classe trabalhadora daquele período.

Fonte: “História da Educação – da antiguidade aos nossos dias”, de Mario Alighiero Manocorda (1989); “História da Educação”, de Maria Lucia de Arruda Aranha (1996); “História da Pedagogia”, de Franco Cambi (1999) e “História das ideias pedagógicas”, de Moacir Gadotti (2005), organizado por Maria Goretti Reynaud Rodrigues, 2011.

Os paradigmas e a história das várias épocas evidenciam a criação de novos conhecimentos capazes de transformar os costumes e as culturas. Estudar estes pensamentos muitas vezes conflituosos e suas contradições parece-nos um desafio. Porém, analisando a evolução histórica da educação e o pensamento de seus principais representantes, encontramos pontos de convergência entre estes e a proposta pedagógica de Chiara Lubich, a Pedagogia da Unidade. Para compor o quadro comparativo abaixo, apoiamo-nos nas obras de: Mario Alighiero Manocorda (1989), Maria Lucia de Arruda Aranha (1996), de Franco Cambi (1999) e de Moacir Gadotti (2005).

<sup>3</sup>Corrente de pensamento, também chamada de Ilustração, dominante no século XVIII, especialmente na França. Sua principal característica é creditar à razão a capacidade de explicar racionalmente os fenômenos naturais e sociais e a própria crença religiosa.

Quadro 2 – Educação: Comparativo entre o pensamento de Chiara Lubich, Comenius, Rousseau, Kant, Hegel e Vygotsky

Autor	Chiara Lubich / Pedagogia da Unidade
<p><u>Comenius</u> (1592 - 1670)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhece a igualdade de direito de todos os homens ao conhecimento;</li> <li>- "Ensinar tudo a todos", defendia sua pedagogia a qual resumiria os princípios e alicerces que dariam ao homem condições de colocar-se no mundo como ator da história e não como mero espectador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação e escolas são projetos voltados para a formação humana;</li> <li>- Não é um projeto elitista, é proposto em todos os ambientes e em todas as latitudes, é universal e popular; pode realizar-se desde as crianças e jovens, ou mesmo partir dos educadores e pais.</li> </ul>
<p><u>Rousseau</u> (1712 - 1778)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A verdadeira finalidade da educação era ensinar a criança a viver e a aprender a exercer sua liberdade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A finalidade educativa é formar homens novos, empenhando-se em suscitar e abrir espaço à mundialidade com atenção a todas as culturas, procurando favorecer a integração das mesmas.</li> </ul>
<p><u>Kant</u> (1724 – 1804)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O ato pedagógico deve garantir que os interesses do homem estejam voltados a si próprio, àqueles que os cercam e, enfim, ao bem universal;</li> <li>- O desenvolvimento harmônico de todas as aptidões humanas;</li> <li>- O ser humano é dotado por natureza, de uma inteligência criadora e ativa, é um ser destinado a ultrapassar os próprios limites.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É sua prioridade estimular a educação do pensamento, da reflexão, da pesquisa. Porém, tudo segundo a ótica do apreender para servir, na procura de um saber compartilhado, no interesse do bem comum;</li> <li>- Educar é colaborar na realização do ser humano, para que desenvolva e coloque em luz todas as capacidades e potencialidades que possui dentro de si.</li> </ul>
<p><u>Hegel</u> (1770 – 1831)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A idéia de educação é entender que o homem só alcançará a sua realização quando chegar a consciência de que a verdadeira libertação do ser humano existirá se houver engajamento e reconhecimento de sua dependência em relação às instituições sociais, isto é, da família, associações civis, estado, etc;</li> <li>- Inaugurou a idéia de uma Educação que teria a responsabilidade de atuar socialmente e, para atender a demanda do desenvolvimento social deveria adaptar constantemente as técnicas e métodos pedagógicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A educação pode ser entendida também como processo político no sentido da busca do bem comum;</li> <li>- Um projeto de homem-mundo, isto é, um projeto aberto à todos os apelos da humanidade, nas quais se inspiram as ações educativas.</li> </ul>
<p><u>Vygotsky</u> (1896 – 1934)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As potencialidades do indivíduo devem ser levadas em conta durante o processo, pois, a partir da relação com indivíduos mais experientes e, com sua história, as potencialidades são transformadas para circunstâncias que ativam nele projetos processuais na área do conhecimento ou comportamental;</li> <li>- O ensino não deveria orientar-se para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim, para etapas ainda não atingidas pelos educandos, funcionando como motor propulsor de novas conquistas, e do desenvolvimento potencial do educando.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A educação, como processo de catalisação de competências para capacitar cada um para empreender;</li> <li>- Considera a educação como um itinerário que o educando (indivíduo ou comunidade) deve percorrer com a ajuda dos educadores, em direção a um “dever ser” válido para ele e para a humanidade.</li> </ul>

Fonte: Mario Alighiero Manocorda (1989), Maria Lucia de Arruda Aranha (1996), de Franco Cambi (1999) e de Moacir Gadotti (2005), organizado por Maria Goretti Reynaud Rodrigues.

Percebe-se que, de maneiras e com linguagens diferentes, adequadas ao tempo e à situação social, histórica e econômica da época e ambiente, para muitas correntes pedagógicas, educar é, formar homens e mulheres capazes de crítica e autocrítica. Homens e mulheres capazes de pensamento criativo e transformador, pessoas que se posicionam frente à realidade, construtores da própria história e, por conseguinte, construtores de um mundo mais humano e fraterno.

### **1.3. A Educação enquanto processo dinâmico**

Educação é processo fundamental radicado na natureza espiritual e de aperfeiçoamento da criatura humana, pela qual essa criatura, com o apoio do convívio social, particularmente com o da família, vai potencializando as suas energias e habilidades (que traz do universo cultural em que nasceu e viveu) na busca da perfeição atuante. Complementarmente, vai tomando posse do patrimônio da cultura e civilização acumulado pelas gerações precedentes, inserindo-se, como membro vivo e participante, na comunidade humana de seu tempo e nos hábitos e características do seu povo e sua região.

Se a educação apresenta-se como uma constante ferramenta para o aperfeiçoamento da criatura humana, é interessante voltar à atenção sobre o processo educativo, enquanto ato contínuo, como base de uma constante busca pela melhoria da qualidade da formação docente e discente. A ação educativa implica um conceito de homem e de mundo ao mesmo tempo: é preciso não apenas estar no mundo e sim estar aberto ao mundo. Isto é, captar e compreender as finalidades deste a fim de transformá-lo, responder não só aos estímulos e sim aos desafios que este nos propõe. Não podemos almejar transmitir conhecimento, pois este já existe, podemos orientar e capacitar o educando a buscar esse conhecimento existente, estimular a descobrir suas afinidades em determinadas áreas.

### 1.3.1. A Educação como processo espiritual

A educação é, a partida, um processo distinto do simples treinamento. O agir humano é caracterizado por um ato espiritual de escolha e discernimento. Educar é educar-se, é aprender a agir e, não apenas aprender a fazer. Não se educa criando automatismo, isto é, produzindo de fora para dentro. Isso seria apenas adestramento. Educa-se aprimorando o espírito – a inteligência e a vontade – para que a pessoa, possuindo-se a si mesma, tenha a capacidade interior de ser correta no escolher.

Para Fröebel (2002)<sup>4</sup>, que viveu em uma época de mudança de concepções sobre as crianças e esteve à frente desse processo na área pedagógica, como fundador dos jardins-de-infância, a criança é como uma planta em sua fase de formação, exigindo cuidados periódicos para que cresça de maneira saudável. Em certo sentido concebe a Educação como processo e, em sua obra *A educação do homem* (1826) afirma que a educação é o processo através do qual a humanidade superou a condição do plano animal e tem a permanente possibilidade de evolução tanto no plano individual quanto universal.

Segundo Fröebel (2002), o objetivo da educação é auxiliar o ser humano a conhecer-se, a conviver em harmonia com a natureza e em união com Deus, isto seria sinônimo de educação integral. Para ele o ser humano é essencialmente dinâmico e a educação deve levar em conta esse particular, não pretendendo que a criança seja um mero receptor acrítico das ideias dos adultos.

A educação é um processo interior, de dentro para fora. Para entendê-la é preciso distingui-la da atividade educativa. Em si mesma, é o processo individual do abrir os olhos da personalidade, pela qual a natureza humana, que nasce com riquezas germinais, coloca essas riquezas em ação. Educar é, pois, formar o espírito para a alegria de criar e para a pacificação espiritual de se sentir causa e poder contemplar sua arte.

---

<sup>4</sup>Alessandra Arce (2002). *A pedagogia na Era das Revoluções – Uma Análise do Pensamento de Pestalozzi e Fröebel*. 1.ed. Campinas, Editora Autores Associados.

### **1.3.2. A Educação como processo de formação humana**

O principal objetivo da educação é o desenvolvimento humano. Considerando que a realização do ser humano é um processo, cabe à educação, portanto, a constante missão de contribuir para o aperfeiçoamento das pessoas, grupos sociais e da sociedade numa dimensão ética e solidária.

Para Dewey (1971), a educação deve fornecer à pessoa condições de resolver seus problemas por si, isto é, deve fornecer as ferramentas necessárias para seu crescimento e desenvolvimento humano, e não formá-la segundo padrões precedentes, ou encaminhá-la para um futuro pré-determinado.

No entender de Paulo Freire (2007) a educação deve garantir à pessoa a conquista da dignidade e da liberdade interior, pois somente pessoas livres podem juntas, buscar o bem comum, dando sua contribuição para a humanização e libertação do próximo.

Sem respeitar a identidade do educando, sua história e sem respeitar a autonomia, sem levar em conta as experiências por eles vividas antes de chegar à escola, o processo torna-se inoperante, somente meras palavras vazias.

### **1.3.3. A Educação como processo de formação social**

Um provérbio africano diz: *“É necessário uma aldeia para educar uma criança”*. (Ralf Rickli, 2007, p.1).

Há muita sabedoria por trás desta afirmativa popular. Ela toca em um ponto fundamental da pedagogia, ao reconhecer que a educação de uma criança, jovem ou adulto, é especialmente uma tarefa social, que deve ser realizada dentro de uma comunidade. Portanto, a educação para a sociedade é o meio pelo qual ela prepara, no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência.

Rousseau (1990)<sup>5</sup> avança com uma posição política da educação, assim como da função social que a mesma contém. A reforma da educação é que possibilitaria uma reforma do sistema político e social; daria vida a uma sociedade fundada na família, no povo, no soberano, na pátria e no Estado. Para ele a educação não somente mudaria as pessoas individualmente, mas também a toda a sociedade, pois se trata de educar o cidadão para que ele ajude a forjar uma nova sociedade.

A função social da Educação tem em vista a formação plena do indivíduo, desenvolvendo sua percepção de mundo de modo que possa agir com autonomia e responsabilidade ao interagir com o meio em que vive.

No sentido mais amplo, educação é um processo de atuação de uma comunidade sobre o desenvolvimento do indivíduo a fim de que ele possa atuar em uma sociedade pronta para a busca da aceitação dos objetivos da comunidade. Para tal, o homem deve ser considerado, no plano físico e intelectual consciente das possibilidades e limitações, capaz de compreender e refletir sobre a realidade do mundo que o cerca, devendo considerar seu papel de transformação social como uma sociedade que supere nos dias atuais a economia e a política, buscando solidariedade entre as pessoas, respeitando as diferenças individuais de cada um.

Nesta perspectiva, encontramos o pensamento do educador Dewey (1971, 1999, 2000)<sup>6</sup>, para o qual a educação é uma necessidade social. Os indivíduos precisam ser educados para que se assegure a continuidade social, transmitindo suas crenças, ideias e conhecimentos. Dewey coloca a educação em um contexto comunitário mais aberto, em vez de apresentá-la como aprendizagem destinada a aumentar o valor dos educandos apenas como indivíduos inseridos no competitivo mercado de trabalho.

Dewey olha a escola, de acordo com os ideais da democracia, enquanto ferramenta ideal para estender a todos os indivíduos os seus benefícios, tendo em vista que a educação

---

<sup>5</sup> Ana Beatriz Cerisara (1990). *Rousseau: a educação na infância*. São Paulo, Scipione.

<sup>6</sup> Marcus Vinícius da Cunha (2000). John Dewey, a outra face da Escola Nova no Brasil, in Ghiraldelli Jr (org). *O que é filosofia da Educação?* Rio de Janeiro, DP&A.

possui uma função democratizadora de igualar as oportunidades. Evidencia também a função da escola como instrumento essencial e eficaz para a socialização da educação e, em consequência, como instrumento do progresso e de reforma social.

Durkheim (1952, 1973) destaca o papel fundamental da sociedade nos processos educativos. Para ele a educação é um aprendizado social, é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações ainda em processo de maturação na vida social.

A escola é um dos poucos lugares onde as pessoas encontram, realmente, a possibilidade de aprender como viver em grupo de forma independente e bem sucedida. É exatamente neste ponto que reside o enorme valor social e que a escola encontra a sua melhor metodologia de atuação.

Freinet (1995), num contexto marcado pelo pós-guerra, procura resgatar a esperança na criança em fazer frente à corrupção adulta. Pela educação será possível construir um novo amanhã, desde que as intervenções educativas se ancorem nas “virtualidades humanas”, que estão presentes na infância - criação, empreendimento, liberdade e cooperação - e que potencialmente possibilitarão a construção de uma nova sociedade<sup>7</sup>.

O pensamento de Freinet (1995) caracteriza-se pela dimensão social, ratificada através da defesa de uma escola onde a criança é colocada no centro do processo e, é vista como um indivíduo integrante de uma comunidade. A educação é para o autor, um processo dinâmico que acompanha os sinais dos tempos e, que está motivada pelas condições sociais, concebe a educação como uma preparação para a vida social e aí está uma das razões de defender o trabalho cooperativo como caminho para transformar a sociedade. Segundo a visão de Freinet, a escola deve ser transformada e adaptada de acordo com o contexto social e cultural no qual está inserida.

Também Decroly (1999, 2002), evidenciou em sua teoria a função social da educação, afirmando que as crianças são seres sociais e, portanto a escola deveria ser idealizada para favorecer o desenvolvimento das tendências sociais concentradas na pessoa. O

---

<sup>7</sup> O capitalismo, para Rousseau, e o socialismo humanista, para Freinet. (Nascimento, 1995, p.46).

principal valor que o preocupava era a liberdade e como conciliar as liberdades individuais com as coletivas.

Paulo Freire entendia que a principal função da educação era seu caráter libertador. Para ele, ensinar seria, fundamentalmente, educar para a liberdade, Compreendia a educação, não como condicionamento social, mas voltada para a liberdade e a autonomia.

Para além de transmissão de conteúdos ou inserção do educando no mercado de trabalho a educação proporciona desenvolvimento de habilidades e competências, se forma mais que informa, ajuda o desenvolvimento da autonomia pessoal. A educação forma cidadãos.

O ditado popular "*o país que constrói escolas, destrói presídios*", exprime em síntese, a missão redentora da educação em relação à situação social do ser humano.

#### **1.3.4. A Educação como processo político**

A educação tem um papel importante enquanto processo político. Porém, o resgate da formação cultural supera as muralhas da educação formal e atinge as dimensões vivas da sociedade. Acredita-se que é necessário resgatar a ideia de uma humanidade sem status e sem exploração, ricamente presente na categoria formação cultural.

O pensamento político de Rousseau (1995, 1980, 2002), baseado na ideia da bondade natural do homem, levou-o a criticar em diversas ocasiões, a injustiça e a opressão da sociedade contemporânea. Através das obras Contrato Social (1762) e Emílio, ou Da Educação (1762), que expressam um maior conteúdo pedagógico, Rousseau postula um sistema político, educativo, moral e religioso extremamente controvertido.

Sua proposta tem importância tanto pedagógica quanto política e, nesse sentido, sugere tanto uma "pedagogia da política" quanto uma "política da pedagogia". Uma das ferramentas eficazes de sua pedagogia é a da educação natural, isto é, tornar a unir natureza e humanidade.

Para Paulo Freire, a educação não está só permeada de aspectos políticos, ela é política em sua inteireza. Freire (1984), declarando-se anteriormente equivocado em relação ao aspecto político da educação, afirma:

“O mesmo equívoco que cai, no começo de minhas atividades, venho surpreendendo, na minha experiência atual, às vezes mais acentuada, em pedagogos que não veem as dimensões e implicações políticas de sua prática pedagógica. Daí que falem de uma 'conscientização estritamente pedagógica'. Uma conscientização que se daria na intimidade de seus seminários, mais ou menos acética, que não teria nada a ver com nenhum compromisso de ordem política. Uma tal separação entre educação e política, ingênua ou astutamente feita, enfatizemos, não é apenas irreal, mas perigos”. (Freire 1984, p.146)

Depois da experiência de Paulo Freire ninguém mais pode contestar que a educação é sempre um ato político.

Para Demerval Saviani (1983),

“a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria, que a educação cumpre sua função política” (Saviani, 1983, p.92).

A educação como processo político tem importância fundamental no que diz respeito à formação das novas gerações no sentido de uma sociedade que tenha bases estratégicas na definição da sua autonomia e da sua independência.

### **1.3.5. A Educação como processo de abertura ao diálogo, à solidariedade e à reciprocidade**

A verdadeira educação é um diálogo. Certamente, um dos mais sublimes diálogos humanos. O diálogo está na raiz de toda transformação e mudança social, não é, portanto, uma simples concordância disfarçada, um render-se para não criar problemas. Somos conscientes de que nenhuma pessoa se realiza como ser social se não está em relação com os demais. É o caminho pedagógico para a conscientização na busca da liberdade, na construção das pessoas, para uma nova concepção política, para uma nova economia, enfim, para a sociedade em todos os seus segmentos.

A vida em sociedade não é senão uma série de relações entre indivíduos e grupos que compõem a estrutura social de cada um. Porém, para que estas relações sejam benéficas, dois elementos se apresentam como fundamentais: a comunicação e o diálogo.

É na escola que se verifica de modo muito concreto e vivo que o homem é um animal comunicativo, o mais comunicativo de todos os seres. É um dos lugares mais ricos e fecundos da convivência humana onde se deve estimular a compreensão, a abertura ao diferente, a solidariedade, a reciprocidade, o diálogo, isto é, deve preparar o educando para viver no mundo da diferença, da diversidade e da solidariedade, deve preparar o cidadão para uma sociedade planetária. Por esta razão os currículos devem levar em conta a cultura do educando, o seu contexto social, as suas raízes, etc, devem ser em outras palavras, multiculturais.

A Educação como processo de abertura ao diálogo, à solidariedade e à reciprocidade encontra no educador brasileiro Paulo Freire, importantes e profundas considerações.

Segundo Gadotti (1996), Paulo Freire preocupa-se com uma questão fundamental: que tipo de educação os homens e as mulheres da nossa época necessitam para viver neste mundo tão complexo de globalização capitalista da economia, das comunicações e da cultura e, ao mesmo tempo, de ressurgimento dos nacionalismos, do racismo, da violência e de certo triunfo do individualismo? As respostas, nós as encontramos em suas próprias obras: eles necessitam de uma educação para a diversidade, necessitam de uma ética da diversidade e de uma cultura da diversidade.

Evidencia ainda a educação que estimula a colaboração e a cooperação recíproca, a fraternidade e não uma educação competitiva, individualista, uma educação que desenvolva a senso crítico, criativo do educando, uma educação que saiba unir a teoria e a prática, uma educação que dê uma formação integral ao educando.

Considerando a Educação sob o prisma de “processo”, compreendemos que antes de tudo, a Educação é o próprio amadurecimento da criatura humana. Porém, não se trata

de simples transferência de conteúdos acadêmicos, mas, de todo um conjunto de programas, disciplinas e práticas que visam preparar o ser humano para cumprir um ideal mais elevado. Educação é um processo de construção que acontece na interação com o cotidiano, nas relações que os seres humanos estabelecem com a natureza e com a sociedade e suas estruturas políticas, sociais, culturais e econômicas.

#### **1.4. Paradigmas da Educação – transições e redefinições**

“(…) um paradigma é um modelo, um tipo exemplar, que se encontra em um mundo abstrato, e do qual existem instâncias, como cópias imperfeitas, em nosso mundo concreto” (Marcondes, 2002, p. 15).

No presente estudo consideramos que a Pedagogia da Unidade poderá ser considerada como um novo paradigma da educação, pelo que iremos desenvolver uma breve exposição sobre paradigmas da educação, partindo do significado etimológico de paradigma e fazendo uma abordagem sintética nas perspectivas clássica e contemporânea.

O termo paradigma é originário do grego e significa modelo, exemplo, padrão, porém, vem sendo utilizado de diversas maneiras, provocando uma complexidade conceitual. A noção de paradigma pode ser estudada, no mínimo, em duas visões: no sentido clássico e no sentido contemporâneo.

Na visão clássica, o paradigma é de natureza filosófica, entendido como uma das versões da Teoria das Formas ou Ideias, de Platão. Empregado no sentido platônico, paradigma indica aquilo que é real, o ser enquanto causa determinante do que existe no mundo concreto, dele derivado.

Para abordarmos paradigma na visão contemporânea, consideramos de modo particular as contribuições teóricas de Thomas S. Kuhn (2003), Rafael Yus (2002) e Edgar Morin (1996).

Embora se refira a aspectos gerais do significado de paradigma, como “modelo ou padrão aceites” e “matriz disciplinar”, Kuhn (2003, p.218) esclarece em seu livro *A Estrutura das Revoluções Científicas* que usa o termo paradigma em dois sentidos diferentes:

- a) de um lado, indicando toda “a constelação de crenças, valores, técnicas, etc..., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada”;
- b) de outro, denotando “um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, aplicadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal”.

Em síntese, um paradigma é aquilo que os homens de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma.

Edgar Morin (1996, p.287) oferece um conceito de paradigma que ultrapassa a proposta originária estabelecida pela linguística e pela definição de Thomas Kuhn, ao envolver a noção de relação. Nessa linha de pensamento, a definição de paradigma “(...) comporta um certo número de relações lógicas, bem precisas, entre conceitos; noções básicas que governam todo discurso”.

O autor acrescenta que “o paradigma primeiro impõe conceitos soberanos e impõe, entre esses conceitos, relações que podem ser de conjunção, de disjunção, etc (...), o que não contradiz a ideia de que, uma vez constituídas, as redes sejam mais importantes” (ibidem). Neste sentido, um paradigma privilegia algumas relações em detrimento de outras, o que faz com que controle a lógica do discurso. Morin considera ainda que esse tipo de relação dominadora seja a que determina o curso de todas as teorias, de todos os discursos controlados pelo paradigma. Trata-se de uma noção nuclear ao mesmo tempo linguística, lógica e ideológica.

De acordo com Rafael Yus (2002) paradigma é um conjunto de normas que define qual deve ser o comportamento e a maneira de resolver problemas dentro de alguns limites

definidos para que se possa alcançar êxito. Um paradigma pode condicionar a nossa “visão de mundo”, nossa perspectiva de abordagem de temas e o modo com o qual nos relacionamos com o mundo exterior. Quando um paradigma não consegue mais resolver as questões que vão surgindo, isto é, entra em crise, se faz necessário o surgimento de outro para que haja a mudança. A vida de um paradigma passa por três fases: uma etapa inicial de incorporação do tema, uma fase intermediária de ritmo rápido e produtivo, e uma fase de declínio, quando começa a deixar de ser útil. Mudando o paradigma, mudam-se as normas, e mudando as normas, mudam-se todas as outras coisas.

A transição de um paradigma a outro encontra muitos obstáculos e resistências. Os cientistas defensores de um determinado paradigma veem seus esforços de décadas de estudos questionados por uma “ciência extraordinária” que anuncia um mundo novo ainda em bases mais utópicas do que concretas. Toma-se o conceito de paradigma num sentido amplo, como uma constelação de crenças e valores que determina o modo de pensar e agir do homem de uma determinada época.

Falar em mudanças paradigmáticas é fazer referência a determinadas fases da história na qual ocorrem profundas rupturas no processo cumulativo da cultura humana. Esses momentos revolucionários geram uma nova maneira de analisar a realidade e uma nova compreensão da realidade. Há diferentes maneiras de fazer a leitura da realidade, a que estamos tratando é constituída pelo homem a partir de um modelo cultural hegemônico em um determinado momento histórico. Sendo assim, o conceito de ciências não é unívoco na história, em cada época houve sempre um esforço de um grupo de pensadores para constituir o que se denomina ciência, segundo o conceito histórico em que estava inserido. O consenso sobre o que é ciência se instaura quando os cientistas desenvolvem suas pesquisas a partir de um mesmo paradigma.

As mensagens que provém da sociedade moderna apresentam uma complexidade nova e crescente. A fragmentação atinge de modo particular, o saber, as ideias, o pensamento. Mundos culturais diferentes não interagem, mas fogem um do outro, esbarram ou até mesmo se chocam, gerando relações conflitantes no tecido social e em nível internacional.

“(…) Uma teoria não é o conhecimento; permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada. É a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema” ( Morin 1990, p.256).

Desta afirmação entende-se que as teorias, os paradigmas são passíveis de mudanças, de transformações e, as crises são passagens, são apenas períodos de transição entre um paradigma e outro.

As últimas décadas do século XX foram marcadas por grandes e profundas transformações no campo científico, tecnológico, humanístico, etc, constituindo-se marco importante para a redefinição de paradigmas nos vários aspectos do agir humano.

São graves as consequências para a estruturação do ser humano que vive e se desenvolve em uma sociedade desprovida de paradigmas, de modelos, a começar pela adaptação a inúmeras mudanças conceituais sobre a concepção de si mesmo e do mundo que lhe rodeia, a tudo que se refere ao ser e estar no mundo. Para que se possa iniciar um processo de reconstrução, o ponto de partida deve ser a conscientização, para que o ser humano se reconheça como principal alvo dessa crise de paradigmas (modelos) que tomou conta da sociedade atual.

Segundo Marcondes (2000, p.15), uma crise de paradigma se caracteriza como uma “mudança conceitual, ou uma mudança de visão do mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação”.

Assim chegamos ao ponto de abordagem dos paradigmas da educação e a permanente transição que os caracteriza, começando por olhar a escola. A escola, enquanto instituição social, talvez seja a que mais sofre as mudanças e transformações, uma vez que é ela quem forma e prepara os agentes provocadores dessas mudanças.

A discussão de modelos para uma educação centrada na pessoa, no educando, transitou, como fomos focando desde início, por diversas vertentes. Propostas advindas de pesquisadores, pedagogos das mais variadas correntes em relação aos modelos educativos foram sendo introduzidos no processo educativo.

No Brasil, de modo particular, considera-se como um dos marcos deste processo, os referenciados trabalhos do educador Paulo Freire (2001, p.16), desde seu “Método de Alfabetização de Adulto” (1962) e de suas diversas publicações como “Pedagogia do Oprimido” (1984), “Pedagogia da Esperança” (1992), “Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo” (1977) entre outras obras, nas quais defende que o “ato de ensinar pressupõe o de aprender e vice-versa”.

Percebe-se que as mudanças previstas para uma “Nova Escola” apresentam desafios que devem considerar as atuais conjunturas sociais e políticas mundiais, provocadas pela globalização e, também, pelos novos conceitos que devem ser aprendidos pelos profissionais da educação, levando em consideração que são conceitos transitórios que exigem permanentes mudanças de atitude na mediação do saber para a construção do conhecimento.

### **1.5. As propostas de Educação que nos desafiam**

Não se pretende como já mencionamos, oferecer a Pedagogia da Unidade como um modelo educacional estático, fechado, mas apresentar a importância metodológica do diálogo pluricultural como referência para a transformação da prática pedagógica em uma sociedade com um universo cultural extremamente rico e, ao mesmo tempo complexo e fragmentado.

Ao analisarmos a proposta pedagógica de Chiara Lubich, chamamos a atenção para a compreensão do conceito de educação, a partir da evocação de alguns autores e pesquisadores, para ilustrar a concepção por ela adotada.

A educação como libertadora, política e transformadora, defendida por Paulo Freire (2002), é também adotada e defendida pela Pedagogia da Unidade. Na concepção freiriana, educar é construir, é emancipar o homem do determinismo, é um modo de intervir no mundo, com o objetivo que ele possa reconhecer a sua função na História.

Outro ponto importante do pensamento de Freire (1979) refere-se a uma nova educação, para o autor, esta só poderia ser possível com uma profunda mudança da sociedade, da política, da ética, do cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. Seria, em outras palavras, uma educação “para a autonomia e para a capacidade de dirigir”, para formar cidadãos plenos, enfim, uma educação cidadã.

Encontramos consonância em relação ao entendimento de educação em Freire (1979), quando o autor avalia que a “educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana”, incluindo a diversidade cultural, a diversidade e a individualidade dos indivíduos, das várias etnias, dos povos e, ainda, a nossa identidade terrestre como ser humano.

O pensamento de Chiara Lubich alinha-se também com as ideias de Gadotti (2005) no que diz respeito a uma educação aberta e questionadora, a ideia da escola cidadã como espaço que favoreça a atuação e a formação do ser humano autônomo, independente, onde a pedagogia assume um papel importante, tendo em vista que a autonomia está associada à percepção crítica, a um posicionamento político diante da realidade vivida pelo cidadão.

Esta percepção de educação assumida pela Pedagogia da Unidade, isto é, a percepção da educação para a cidadania, para uma visão crítica diante da vida, é também defendida pelo estudioso Pedro Demo (1966, p.66), quando discute “Pobreza Política”, afirmando que:

“(…) educar não é produzir discípulos, asseclas<sup>8</sup>, cúmplices, mas sim outros educadores, de cuja capacidade de autonomia se nutrem para serem educadores”.

O conceito de educação abraçado pela Pedagogia da Unidade é aquele que permeia tanto a educação formal quanto a educação que é desenvolvida no dia a dia, nos contatos com as pessoas e nos processos sociais vividos por elas.

---

<sup>8</sup> Asseclas – Partidários, sectários.

Para o pesquisador Moran (2001), existe uma diferença entre os conceitos de ensinar e educar. Em sua concepção,

“(...) educar é colaborar para que o professor e aluno – nas escolas e organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem” (Moran, 2001, p.12).

Ensinar então significa que os educandos devem ser apoiados para o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem construir suas identidades, seus projetos de vida, tanto com relação ao aspecto pessoal quanto ao aspecto profissional, na perspectiva de se tornarem cidadãos realizados e produtivos.

“Educamos aprendendo a integrar em novas sínteses o real e o imaginário; o presente e o passado olhando para o futuro; ciência, arte e técnica; razão e emoção” (Moran 2001, p.13).

“(...) Ensinar é um processo social (inserido em cada cultura, com suas normas, tradições e leis), mas também é um processo profundamente pessoal: cada um de nós desenvolve um estilo, dentro do que está previsto para a maioria. A sociedade ensina. As instituições aprendem e ensinam. Os professores aprendem e ensinam. Sua personalidade e sua competência ajudam mais ou menos. Ensinar depende também de o aluno querer e estar apto a aprender em determinado nível (depende da maturidade, da motivação e da competência adquiridas)” (Moran 2001, p.13).

No Relatório Mundial sobre a educação para o futuro, Jacques Delors (1999, p.15), incentiva a superação das tensões para garantir uma educação que preserve “(...) os elementos essenciais de uma educação básica, que ensine a viver melhor, através do conhecimento, da experiência e da construção de uma cultura pessoal”.

Além disso, o Relatório apresentado por Jacques Delors (1999) chama atenção também para os quatro pilares da educação, que passamos a evidenciar.

“Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno das quatro aprendizagens fundamentais (...) **aprender a conhecer**, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão, **aprender a fazer** para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, **aprender a ser**, via essencial que integra os três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta” (Delors,1999, pp. 89, 90).

Entendemos que na Pedagogia da Unidade, estejam presentes os quatro pilares do conhecimento, evidenciados pela UNESCO no Relatório Mundial sobre a educação para o futuro (1999) e, contemporaneamente, se realizem ideias sustentadas pelos grandes nomes da história da Pedagogia, no que diz respeito à importância da educação na construção da sociedade fundada sobre relacionamentos autênticos e democráticos.

### **1.6. Entre a fragmentação do saber e a integração curricular**

Ao longo dos séculos, o caminho trilhado pela humanidade, na tentativa de explicar e melhorar o mundo em que vivemos, originou uma civilização tecnológica e um relevante racionalismo, que parece sugerir tendências no sentido de uma visão mais dualista, fragmentada e mecanicista do ser humano, despojando-o da sua unidade.

Este processo encontrou terreno fértil para seu desenvolvimento também no campo da Educação. A ideia de que o conhecimento é feito por partes, de que a fragmentação facilita a compreensão do conhecimento, orientou, por exemplo, a elaboração de currículos básicos em certo número de disciplinas consideradas indispensáveis à construção do saber.

Contudo, o processo de humanização e civilização está em contínuo movimento, por esta razão, surgem novas ideias, conceitos, que não só representam esse movimento, mas o impulsionam. O constante desenvolvimento tecnológico e científico proporciona sempre em maior escala a fragmentação das ciências, as especialidades científicas, as quais são enfrentadas pelos homens em geral e, pelos educadores, em especial, em seu dia-a-dia. Essa fragmentação em grande escala, faz com que o homem se encontre despreparado para enfrentar problemas globais que exigem não só uma formação polivalente, mas uma formação orientada para a visão global da realidade e uma atitude contínua de aprender.

A escola, enquanto responsável pela promoção do promover o desenvolvimento e da formação do homem, ao defrontar-se com essa realidade, defronta-se também com a necessidade urgente de reorganizar-se. Surge, portanto a demanda cada vez mais clara

entre os educadores, de encontrar novos métodos para superar esta fragmentação, em busca de uma visão globalizadora e mais humana. Essa consciência, porém, não se restringe apenas ao campo da educação, manifesta-se nos múltiplos segmentos da sociedade.

Sabemos que a educação é um ato dinâmico. Vale alertar que se o educador analisar adequadamente seu cotidiano escolar, facilmente identificará dificuldades quase sempre são resultantes da fragmentação das disciplinas. Os currículos escolares são mínimos e fragmentados, não oferecendo, portanto, uma visão geral e as disciplinas não se complementam nem se integram, dificultando a perspectiva global que favorece a aprendizagem. A escola, a exemplo da sociedade, se fragmentou em busca da especialização.

Segundo Oliveira (1989, p.7), foi nesse conjunto de situações desafiadoras, que surgiu, a necessidade de “uma nova visão da realidade que transcenda os limites disciplinares e conceituais do conhecimento”.

Deste modo, o desafio que é apresentado à educação, a fim de que coopere positivamente para a formação de pessoas capazes de se defrontarem com os problemas do seu ambiente cultural e natural, consiste em que se apresente como uma ação educativa dinâmica e lógica, visando desenvolver entre seus participantes a consciência da realidade humana e social, da qual a escola faz parte, mediante uma perspectiva globalizadora.

“(…) essa nova consciência do problema, mas também o trabalho de reflexão crítica dos educadores, no tempo e espaço de suas atividades, com um objeto de abrir caminho de soluções para o problema do homem de hoje, situado num contexto de pluralismo cultural, axiológico e ideológico” (Pavianni, 1988, p.21).

Nessa situação, torna-se necessário, trabalhar a integração curricular como um processo que considera a cultura vigente e sua transformação, como condição fundamental para que se promova uma educação global. Portanto, as metodologias dos processos educacionais devem ser conjugadas com o princípio da cooperação, devem ser ativas e

utilizar linguagens variadas no sentido de desenvolver em seus projetos as múltiplas capacidades de conhecimento e de expressão.

Integração curricular é um termo que não tem significado único, possui diferentes interpretações, mas em todas elas está implícita uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca da unidade do pensamento. Não significa uma desvalorização das disciplinas e do conhecimento produzido por elas, mas sim a criação de movimentos que propiciem o estabelecimento de relações entre as mesmas, tendo como ponto de convergência a ação que se desenvolve num trabalho cooperativo e reflexivo. Desta forma, educandos e educadores - sujeitos de sua própria ação - se engajam num processo de investigação, re-descoberta e construção coletiva de conhecimento, que ignora a divisão do conhecimento em disciplinas. Ao compartilhar ideias, ações e reflexões, cada participante é, ao mesmo tempo, "ator" e "autor" do processo.

“o problema não está em que cada uma perca sua competência. Está em que a desenvolva o suficiente para articular com as outras competências (disciplinas e conhecimentos) que, ligadas em cadeia, formariam o anel completo e dinâmico, o anel do conhecimento do conhecimento” (Morin, 1985, p.33).

Um dos grandes avanços na educação nas últimas décadas tem sido o desenvolvimento de novas propostas para o desenvolvimento da aprendizagem que buscam sair da tradicional formação centrada especialmente no conteúdo, para incorporar novas propostas, mais centradas no processo do desenvolvimento da pessoa, a partir da troca que se estabelece entre ela, o ambiente e as situações que os envolvem.

Existe nas diferentes realidades uma multiplicidade de objetivos com relação ao que ensinar no sentido de que os conteúdos propostos compõem um quadro bastante diverso e ao mesmo tempo peculiar.

[Com o desenvolvimento de um currículo]“(...) o estudante analise a coerência de seus próprios valores e comportamentos, assim como o da sociedade; aprenda a obter informações e desenvolver competências para perceber o ambiente particular como parte da sociedade global, entre outras aprendizagens que lhe deem suporte para melhor compreender o mundo, os fatos, as pessoas” (Giesta,1999, p.120).

Paradoxalmente em um mundo rico em informações, o risco é aquele de não saber pensar. Diante desta questão, torna-se, portanto, prioridade absoluta estimular a educação do pensamento, da reflexão.

Analisando nesta perspectiva, um currículo deve ser considerado mais como um meio e não como um fim em si mesmo. E as escolas são oportunidades onde aos educandos se proporciona algo personalizado que alimente seus interesses, talentos e inteligência.

[O currículo é entendido como] “algo que se constitui nas relações intersubjetivas na comunidade escolar, relações essas inerentemente políticas, e, portanto, mesmo que implicitamente sempre intencionais. Currículo é um processo inacabado” (Galiazzi, Garcia, et al. 2002, p.100).

Sabemos que uma mudança educativa constitui uma transformação nas perspectivas dos cidadãos, administradores e dos próprios educadores. Ao longo da história, as grandes transformações exigiram uma mudança do modo de pensar, da visão ou da interpretação da realidade, ou seja, aquilo que habitualmente denomina-se mudança de paradigma. Portanto, sem depreciar as transformações sociais e políticas indispensáveis para dar início a uma profunda reforma da educação, faz-se necessária e fundamental uma transformação nas crenças dos educadores e dos cidadãos de um modo geral, o que demande atravessar várias gerações.

As mudanças na escola começam com a construção de um currículo mais coerente com a nova realidade social que se apresenta.

“O currículo escolar deve possibilitar ao aluno estabelecer relações com o meio ambiente, percebendo parte dele; entender as relações de trabalho estabelecidas entre os homens, bem como entender-se como integrante de uma cultura, valorizando suas formas próprias de pensar, de agir e de se expressar, sem desconsiderar o intercâmbio entre as diferentes culturas. E, finalmente, é preciso que a escola ofereça ao aluno oportunidade para ele se apropriar das linguagens do seu tempo” (Caboclo&Trindade, 1998, p.20).

O verdadeiro processo pedagógico consiste em proporcionar, através do ensino, o amadurecimento do educando para que ele possa decidir a sua própria vida. Um currículo, portanto, deve acompanhar o desenvolvimento do ser humano, preparando-o para ser ele mesmo. O educando deve ter consciência que está no mundo, não para se

submeter ao que já existe, mas para tornar possível e criar o que ainda não existe, mas, numa concepção mais completa, mais solidária e fraterna.

A atitude interdisciplinar estimula o pensamento em direção ao enfrentamento de tensões que se criam durante o seu processo de elucidação, o que possibilita a superação de dicotomias tradicionais da visão de mundo mecanicista, tais como: homem-mundo, o homem se revela ao mundo através da linguagem, quer seja ela natural, quer seja artificial, como é o caso da linguagem computacional. Ao formalizar o seu pensamento para outrem, o homem apropria-se da palavra, atribuindo-lhe um significado segundo sua própria experiência, re-elaborando-a e revelando-se ao outro.

Na obra, *Interdisciplinaridade – Para além da filosofia do sujeito*, organizada por Ari Paulo Jantsch e Lucídio Bianchetti (1995), encontramos que a interdisciplinaridade possui em si características capazes de superar a fragmentação do saber, para criar caminhos em direção à unidade, a qual consiste, de fato, autêntica expressão da cultura humana. Segundo os autores, a unidade representa a realização do homem como pessoa, em todas as suas dimensões; representa a superação de individualismo, desesperança, desajustamentos, enfim, de problemas existenciais, provenientes de uma ótica fragmentadora; representa ainda a integração política e social do homem em seu ambiente.

“(…) nas escolas não se aprendem apenas conteúdos sobre o mundo natural e social; adquirem-se também consciência, disposições e sensibilidades que comandam relações e comportamentos sociais do sujeito e estrutura sua personalidade” (Moreira, 1995, p.50).

Cabe a educação ajudar ao homem em todos esses aspectos. Essa é a sua finalidade como deveria ser a finalidade e objetivo de todas as ações humanas voltadas para a formação do ser humano.

Através da integração curricular busca-se estabelecer o sentido de unidade na diversidade, mediante uma visão de conjunto, que permita ao educando fazer sentido dos conhecimentos e informações dissociados e até mesmo contrários que vem

recebendo, de tal modo que possa reencontrar a verdadeira identidade do saber na multiplicidade de conhecimentos. Representa também a possibilidade de promover a superação da dissociação das experiências escolares entre si, como também delas emerge a realidade social. Resgata-se, assim, o entendimento de que “o conhecimento não pode ser dissociado da vida humana e da relação social” (Morin, 1987, p.21), restabelecendo a circularidade entre homem, sociedade, vida e conhecimento, em que cada um desses elementos se explicam reciprocamente.

A circularidade transcende as barreiras entre áreas de conhecimento e, a partir de uma área, estabelece diálogo com outra, buscando nela elementos necessários para o alargamento explicativo de alguma problematização proposta, de modo a superar as concepções redutoras e disjuntoras das disciplinas isoladas.

Várias obras de caráter socioeducativas, que emergiram a partir do pensamento de Chiara Lubich, apresentam projetos de formação e escolas inspiradas na interatividade dos sujeitos, na integração dos saberes.

Esta prática, no contexto da sala de aula, implica a vivência do espírito de parceria, de integração entre teoria e prática, conteúdo e realidade, objetividade e subjetividade, ensino e avaliação, meios e fins, tempo e espaço, educador e educando, educador e educador, reflexão e ação, dentre os muitos fatores que interagem no processo pedagógico.

Embora conscientes da validade da integração curricular, esta nos apresenta grandes desafios e limites. Entre eles, o que nos parece mais sério e relevante, relaciona-se com a formação fragmentária, positivista e metafísica do educador e às condições de trabalho (divisão e organização) a que está submetido. A superação desses desafios implica na capacidade de atuar dentro da dialética do velho e do novo, isto é, da crítica à forma fragmentária da produção da vida humana em todas as suas dimensões, especificamente, na produção e socialização do conhecimento.

Por isso a concretização de um projeto interdisciplinar, leva em conta a situação do corpo docente da escola e motiva-o a expressar-se e discutir em conjunto os principais problemas do ensino e seus esforços, sob a ótica da elaboração globalizadora do conhecimento.

Emerge daí, a necessidade do desenvolvimento de atitude e consciência de que, trabalhando dentro desta proposta, o educador produz conhecimento útil, interligando, portanto, teoria e prática, estabelecendo relação entre conteúdo do ensino e realidade social. É de suma importância que o corpo docente esteja plenamente convicto do trabalho a ser realizado para que o processo não seja interrompido em meio à caminhada. É necessário, como mencionado acima, uma real vivência do espírito de parceria, colaboração e solidariedade entre todos aqueles que fazem parte de tal comunidade escolar.

A integração curricular que está sendo introduzida aos poucos nas escolas chama a atenção também para a qualidade do profissional responsável pela formação, isto é, os olhares recaem em especial na figura do educador.

“A formação de professores na tendência reflexiva se configura como política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadores da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação e em parceria com outras instituições de formação” (Pimenta, 2001, p.176).

[...]“(...) trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores”. (Pimenta, 2001, p.176).

Paulo Freire (1999) aponta a dimensão interdisciplinar como caminho para se chegar à transdisciplinaridade, através da vivência global contidas nas experiências cotidianas do educando, do educador e do povo, o que, na educação tradicional não é possível devido à fragmentação dos saberes. Afirma que articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio ambiente, etc, constitui objetivo da interdisciplinaridade que desemboca na prática de um trabalho escolar coletivo, cooperativo e solidário. Freire

desenvolve a dimensão da interdisciplinaridade através de exemplos concretos de aplicabilidade, no livro *A educação na cidade* (1991).

Em matéria de desenvolvimento e integração curricular e as suas implicações na ótica pluralista das concepções de ensino o diálogo pode ser estabelecido a partir de três referências a que damos especial enfoque, cruzando o desenvolvimento e a integração com necessidades que se projetam no futuro e a premissa da interdisciplinaridade.

“O significado curricular de cada disciplina não pode resultar de uma apreciação isolada de seu conteúdo, mas sim do modo como se articulam as disciplinas em seu conjunto; tal articulação é sempre tributária de uma sistematização filosófica mais abrangente, cujos princípios norteadores é necessário reconhecer” (Machado, 1995, p.186).

“(…) as necessidades do futuro não requerem especialização, mas versatilidade, harmonia entre uma formação especializada e um saber geral – o único capaz de assegurar a assimilação de novos conhecimentos e a capacidade de auto-aprendizagem” (Torres,1984).

"(...) pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa.(...) Em termos de interdisciplinaridade ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou, melhor dizendo, um regime de co-propriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados. A interdisciplinaridade depende então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano" (Fazenda, 1993, p.31).

O ponto de partida e de chegada de uma prática interdisciplinar está na ação. Assim, o diálogo que se estabelece entre as disciplinas e entre os sujeitos das ações, pode devolver às mesmas a identidade, fortalecendo-as e evidenciando uma mudança de atitude na prática pedagógica.

Tal atitude tem como base o reconhecimento da transitoriedade do conhecimento, no questionamento constante das próprias posições assumidas e dos procedimentos adotados, no respeito à individualidade e na abertura à investigação em busca da totalidade do conhecimento. A proposta não é a eliminação de disciplinas, mas sim da criação de movimentos que favoreçam o estabelecimento de relações entre as mesmas, tendo como ponto de convergência a ação que se desenvolve num trabalho cooperativo e reflexivo. Assim, educandos e educadores - sujeitos de sua própria ação - se engajam num processo de investigação, redescoberta e construção coletiva de conhecimento, que ignora a divisão do conhecimento em disciplinas. Ao compartilhar ideias, ações e reflexões, cada participante é ao mesmo tempo "ator" e "autor" do processo.

“A interdisciplinaridade depende então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano” (Fazenda, 1993, p.31).

A interdisciplinaridade destaca-se também, como eixo articulador entre os princípios pedagógicos que estruturam as áreas de conhecimento, se realiza como uma forma de ver e sentir o mundo, de estar no mundo. Se formos capazes de perceber, de entender as múltiplas implicações que se realizam, ao analisar um acontecimento, um aspecto da natureza, isto é, o fenômeno dimensão social, natural ou cultural... Somos capazes de ver e entender o mundo de forma holística, em sua rede infinita de relações, em sua complexidade.

“Este ser do mundo e no mundo tem a capacidade de interferir e modificar o seu próprio mundo... "A disjunção sujeito-objeto é um dos aspectos essenciais de um paradigma mais geral de disjunção-redução, pelo qual o pensamento científico ou disjunta realidades inseparáveis sem poder encarar a sua relação, ou identifica-as por redução da realidade mais complexa à realidade menos complexa" (Morin, 1982, p.219).

A interdisciplinaridade, enquanto componente paradigmático de um pensamento complexo, que confira inteligibilidade a um mundo complexo, precisa ser inserida nas concepções e práticas educacionais, construindo novas sínteses de conhecimento e, portanto, de compreensão.

“(...) Hoje, um especialista, (...) sabe que se não estiver conectado de alguma maneira com as outras ciências, arrisca-se a cometer grandes erros, perder tempo, enfrentar problemáticas falsas, fazer mitologia ou falar sobre nada. (...). E isto não só por uma utilidade prática, (...), também porque estamos desenvolvendo de modo novo o ser social do homem, inclusive no aspecto cognitivo.” (Foresi, 2002, p. 36,37)

Norgaard (1998), explica a interdisciplinaridade através de uma metáfora muito interessante, ao utilizar a orquestra para explicar a importância da interdisciplinaridade. Se todos os pesquisadores envolvidos numa pesquisa possuísem os mesmos entendimentos sobre um determinado conhecimento, estaríamos tocando um só instrumento e alcançando as mesmas notas musicais. Mas, possuir conhecimentos complementares ou divergentes seria comparável a uma orquestra, onde tocar juntos requer uma partitura mais elaborada e uma competência mais considerável. Ainda que numa orquestra os músicos não possam escolher as partituras que tocam juntos ou

eleger o regente. O som da improvisação orquestral pode representar uma revolução, onde a dissonância pode ser compreendida como parte da transição da modernidade, e onde os conhecimentos se complementam para a interpretação conjunta de uma realidade.

Em síntese, somente uma perspectiva abrangente, enquanto totalidade constituída com a contribuição dos vários campos do saber, em intercâmbio que permita a percepção de suas aproximações e conexões, se poderá oportunizar a produção de novos saberes e, como consequência desta interação, uma nova produção de saberes que supere visões fragmentadoras do mundo, da vida e de seus problemas.

### **1.7. Formação e papel do educador**

A figura e o papel do educador, ao longo dos séculos, vêm sendo delineados como os de alguém que desperta espíritos, que mostra o caminho, o artista que tem por missão educar o ser íntimo da criança, como facilitador da aprendizagem significativa, como aquele que inicia um processo de humanização. Diante desta perspectiva, torna-se necessário, portanto, que os próprios educadores estejam conscientes de seu papel, assumindo-o de forma eficaz diante da sociedade.

Procurando estabelecer uma linha de pensamento sobre a figura do educador ao longo da história, encontramos nas obras de Franco Cambi (1999) – História da Pedagogia e de Mario Alighiero Manocorda (1989) – História da Educação – da antiguidade aos nossos dias, importantes informações a respeito de Sócrates, Agostinho, Rousseau, Herbart e Carl Rogers. Temos consciência, porém, que estes nomes não esgotam a lista daqueles que, na trajetória da história da educação, contribuíram para colocar em relevo a figura do educador em suas múltiplas matizes.

No quadro abaixo, procuramos compor, a partir da literatura referida acima, uma síntese sobre a função do educador, segundo Sócrates, Agostinho, Rousseau, Herbart e Carl Rogers.

Quadro 3 – Função do educador segundo Sócrates, Agostinho, Rousseau, Herbart e Carl Rogers

Nome	Período	Função do educador
Sócrates	470/469 a.C – 399 a.C	Ajudar o discípulo a despertar seu espírito, para que ele consiga por si próprio "iluminar" sua inteligência e consciência. O verdadeiro mestre não é um provedor de conhecimentos, mas alguém que desperta espíritos.
Agostinho	354 – 430	O educador mostra o caminho e o educando o adota; assim brota o saber interior, ou seja, a pessoa que ensina não transmite, apenas desperta.
Rousseau	1712 – 1778	Ser mestre significa iniciar um processo de humanização; o educando aprende a fazer-se homem em contato com seu mestre e, portanto, o mestre é sempre um modelo a seguir.
Herbart	1776 – 1841	O educador ideal devia ser extremamente carismático, possuir uma personalidade adequada para gerar o interesse pela aprendizagem. Considerava o educador tão essencial que o definia como um "artista" que tem como missão educar o "ser íntimo" da criança.
Rogers	1902 – 1987	O educador (professor) é um facilitador da aprendizagem significativa, fazendo parte do grupo e não se colocando acima dele.

Fonte: Franco Cambi (1999) – História da Pedagogia e de Mario Alighiero Manocorda (1989) – História da Educação – da antiguidade aos nossos dias. Organizado por Maria Goretti Reynaud Rodrigues.

Analisando o quadro acima, vem em evidência características que atravessaram os séculos, isto é, o educador que abre o caminho, o facilitador da aprendizagem, o carismático, aquele que inicia o processo de humanização, etc. Encontramos hoje, em muitos educadores contemporâneos e modernos, este mesmo modo de conceber a figura do educador.

Refletindo sobre as condições atuais da educação e os desafios a serem enfrentados para uma mudança significativa, a atenção volta-se para a figura do educador. Toda transformação inicia-se a partir de educadores bem preparados, com maturidade intelectual e emocional, curiosos, abertos a novos desafios e aprendizados, entusiastas, que tenham motivação e saibam motivar e desenvolver o diálogo como instrumento

fundamental na educação. Além disso, o educador deve desenvolver a humildade mostrando o que sabe e, ao mesmo tempo, aprendendo o novo e o desconhecido.

Paulo Freire enfatiza a tarefa renovada do educador na reconstrução do saber, da escola e em sua própria reeducação. Ele (educador) deverá ser mais criativo e aprender com o educando e com o mundo. Numa época de violência, de agressividade, o educador deverá ser o promotor do entendimento com os diferentes e a escola deverá ser um espaço de convivência, onde os conflitos são trabalhados, não camuflados.

No pensamento de João Paulo II (1988), o educador autêntico é aquele que participa da vida dos educandos, que está ao lado deles.

“O educador autêntico participa da vida dos jovens, interessa-se por seus problemas, procura entender como eles veem as coisas, toma parte em suas atividades desportivas e culturais, em suas conversas; como amigo maduro e responsável oferece caminhos e metas de bem, está pronto a intervir para esclarecer problemas, indicar critérios e corrigir com prudência e amável firmeza valores e comportamentos censuráveis. Em tal clima de presença pedagógica o educador não é visto como superior, senão como pai, irmão e amigo” (João Paulo II, 1988, p.13).

Tommaso Sorgi (1990), professor e pesquisador italiano, no discurso proferido durante um Congresso Internacional sobre Educação, realizado em Roma, descreve um tipo de educador que, responde às características de um educador da proposta em tela. Trata-se do educador imerso, aquele que não se contenta apenas em ensinar de modo qualificado e atualizado, mas que acrescenta alguma coisa a mais:

“(…) Ele (o educador) sabe estar no lugar do outro, sabe colher e participar dos problemas pessoais e familiares do aluno. Serve o aluno até quando lhe é possível, também fora da escola, a fim de compreendê-lo profundamente, tornando-se para este, um interlocutor sempre presente, mas discreto. Faz-se presente, mas não invade a liberdade do outro. Agindo assim, não é somente um instrutor ou agente de informações, mas um educador” (Sorgi, 1990, p. 3)

Em relação à participação da comunidade educacional no processo de mudança e transformação da educação, Moran (2001), destaca a importância do envolvimento de todos no processo educativo.

“Um dos eixos das mudanças na educação passa pela sua transformação em um processo de comunicação autêntica e aberta entre professores e alunos, principalmente, incluindo também administradores, funcionários e a comunidade, notadamente os pais. Só vale a pena ser educador dentro de um contexto comunicacional participativo, interativo, vivencial” (Moran, 2001, p.27).

Ainda em relação à figura do educador, vejamos o que nos dizem dois educadores brasileiros: Paulo Freire (1979, 1981), Moacir Gadotti (2000) e ainda a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>9</sup> (1997).

Paulo Freire, quando se refere à reconstrução do saber, coloca em relevo a figura do educador (professor). Admite que numa época de violência, de agressividade, o educador (professor) deverá ser o promotor do entendimento com os diferentes, este deverá ser mais criativo e aprender com o aluno e com o mundo e a escola por sua vez, deverá ser um espaço de convivência, onde os conflitos são trabalhados, não camuflados.

Na educação adequada, Freire elimina a relação vertical entre educador e educando, colocando os dois como co-autores da educação, isto é, elimina a imposição, instaurando em seu lugar a relação dialógica. Para ele, o educador ao ensinar aprende, havendo uma transferência de conhecimento entre educador e educando.

“Educador e educandos (...) co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvendá-lo criticamente e, assim, criticamente conhecê-la, mas, também, no recriar este conhecimento” (Freire, 1981, p.61).

Mais adiante, Paulo Freire (1981, p.79), afirma: “(...) ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

No livro Educação e Mudança (1979, p.17), Paulo Freire, referindo-se ao Ímpeto Criador do Homem, afirma que a educação, quanto mais autêntica se tornar, mais desenvolverá o aspecto criador e inovador do homem, portanto, entende-se que

---

<sup>9</sup>PCNs - Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

considera o educador um mediador de conhecimentos. Afirma que: “Um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar”.

Moacir Gadotti (2000) escreve sobre o que significa ser professor, ser educador nos dias atuais.

“... é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter consciência e sensibilidade. (...) Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas (...), eles são os verdadeiros "amantes da sabedoria", os filósofos de quem nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber (...), porque constroem sentido para a vida (...) e buscam, juntos, um mundo mais justo, mas produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis” (Gadotti, 2000, p.3).

Apresentamos o perfil do educador segundo o pensamento de alguns filósofos, pedagogos, teóricos, mas, podemos nos perguntar: dentro da realidade e desafios da educação, especificamente no Brasil, o que se espera hoje do educador?

Para responder a este questionamento encontramos na legislação vigente da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB), e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que é desejável um educador:

- a) de bem com a vida, humano, feliz, idealista, capaz de dar sentido à existência e ao que faz;
- b) viva na linha do SER - objetivo máximo da Educação;
- c) capaz de exercitar a paciência cronológica e histórica;
- d) comprometido com a vida e os valores como a ética, a sensibilidade, a estética, a cidadania, a solidariedade, a verdade, o respeito e o bom senso;
- e) que norteie-se por três pilares de princípios, previstos nos parâmetros: (1) **Princípios estéticos** - que desenvolvem a estética da sensibilidade, estimulam a criatividade e o espírito inventivo; (2) **Princípios Políticos** - que propõem a política da igualdade, do direito e da democracia, cuja arte se expressa no aprender a conviver; (3) **Princípios éticos** - que visam a ética da identidade, inserção no tempo e no espaço, onde aprender a ser é o objetivo máximo.

## **1.8. Perspectivas de abordagem sobre a Educação Brasileira**

No Capítulo 4, serão apresentados projetos que fazem parte de um conjunto de iniciativas de educadores que procuram seguir as linhas pedagógicas indicadas por Chiara Lubich, isto é, seguem a proposta da Pedagogia da Unidade. Estes projetos estão localizados em várias regiões do Brasil, razão pela qual focalizaremos neste tópico, mesmo se em linhas gerais, a Educação Brasileira.

Para a abordagem do pensamento pedagógico brasileiro, nos reportamos principalmente às obras: “História da Educação”, de Maria Lucia de Arruda Aranha (1996), “História das ideias pedagógicas”, de Moacir Gadotti (2004, 2005) e “A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas”, de Afonso C. Scocuglia (2001).

Enfatizamos que não se trata de um estudo minucioso da História da Educação no Brasil, trata-se apenas de um breve mergulho na mesma. Porém, não podemos deixar de mencionar, dentre os muitos educadores que construíram e constroem a educação brasileira: Rui Barbosa (2004) - que pregava a liberdade de ensino, a instrução obrigatória; Maria Lacerda de Moura (2004) - que combatia o analfabetismo, defendia a educação dos sentidos e o estudo do crescimento físico; Florestan Fernandes (2004) - defensor da escola pública, seu pensamento sociológico criou um novo estilo de pensar sobre a realidade social; Darcy Ribeiro (2004) - analisou o ensino público, extinção do 3º turno, aperfeiçoamento do magistério, implantação de escolas integradas, onde a criança permaneceria mais tempo na escola, educadores competentes e orientação que a maioria não encontra em casa. Entre estes evidenciamos o notável educador Paulo Freire, ícone da educação brasileira - foi o maior contribuinte da alfabetização de jovens e adultos, que desenvolveu uma teoria pedagógica que envolvia a pesquisa participante e os métodos de ensinar, com o qual a Pedagogia da Unidade encontra muitos pontos de convergência.

As negociações de Dom João III, junto à ordem missionária católica da Companhia de Jesus, podem ser consideradas um marco histórico para a educação no Brasil. Considera-se que, como um processo sistematizado de transmissão de conhecimentos, teve seu início com a chegada dos jesuítas em terras brasileiras no ano de 1549.

Em 1759 com a expulsão dos jesuítas, por ocasião das (reformas pombalinas), passou a ser constituído o ensino leigo e público, onde os conteúdos buscavam seus fundamentos nas Cartas Régias. A Educação brasileira passou por diversas reformas até que se chegasse à pedagogia dos dias de hoje. Porém, somente a partir de 1930, com o início da Era Vargas, que surgiram as reformas educacionais mais modernas.

No início do século XX, a educação brasileira demonstrou grande interesse pelos movimentos anárquicos, seus representantes acreditavam que se não acontecessem mudanças substanciais na mentalidade das pessoas, a tão desejada revolução social jamais alcançaria seus objetivos.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB)<sup>10</sup> foi promulgada em 1946 (Lei nº 4.024/61), a qual incitou o desencadeamento de vários debates acerca do tema. A LDB vigente no Brasil é a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual visa transformar a escola em um espaço de participação social, valorizando a democracia, o respeito, a pluralidade cultural e a formação do cidadão.

Pode-se dizer que o pensamento pedagógico brasileiro é muito rico e tem sido definido por duas tendências gerais: (1) a liberal, na qual educadores defendem a liberdade de ensino, de pensamento e de pesquisa, os métodos novos baseados na natureza da criança) e (2) a progressista, em educadores e teóricos defendem o desempenho da escola na formação de um cidadão crítico e protagonista da própria história e da mudança social.

A educação no Brasil apresentou avanços significativos nas últimas décadas do século XX: houve uma acentuada queda na taxa de analfabetismo e, ao mesmo tempo, houve um aumento regular da escolaridade média e da frequência escolar (taxa de escolarização). No entanto, a situação da educação no Brasil ainda não é satisfatória,

---

<sup>10</sup>LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934.

principalmente em algumas das cinco grandes regiões do país. Os quadros que seguem demonstram a situação referida acima.

Quadro 4 – Taxa de Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil 1960/2000

Ano	Total (1)	Analfabeta (1)	Taxa de Analfabetismo (%)
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000.

(1) Em milhares

Quadro 5 – Taxa Analfabetismo e escolaridade média por faixa etária – Brasil 1970/2001

Ano / Faixa Etária		Taxa de Analfabetismo (%)	Escolaridade Média (Séries Concluídas)
1970	15-19 anos	24,0	4,0
	45-59 anos	43,0	---
2001	15-19 anos	3,0	6,0
	45-59 anos	17,6	5,6

Fonte: IBGE, Pnads de 1996, 1998 e 2001.

Quadro 6 – Taxa de Analfabetismo da população de 15 anos ou mais – Brasil 1996/2001

Unidade Geográfica	Ano		
	1996	1998	2001
Brasil	14,7	13,8	12,4
Norte	12,4	12,6	11,2
Nordeste	28,7	27,5	24,3
Sudeste	8,7	8,1	7,5
Sul	8,9	8,1	7,1
Centro-Oeste	11,6	11,1	10,2

Fonte: IBGE, Pnads de 1996, 1998 e 2001.

Até este ponto fizemos uma leitura da educação, sua história, sua trajetória ao longo dos séculos e desdobramentos de significado e aplicações, nos deparando com períodos escuros e períodos de grandes iluminações.

Constata-se que através de diferentes abordagens e contextos, as várias correntes pedagógicas tentaram encontrar um modelo que respondesse eficazmente aos apelos de seu tempo. Porém, para o nosso século o que é necessário? É indispensável uma resposta coerente, perante a multiculturalidade, perante o contexto das novas tecnologias que faz nascer uma sociedade de conhecimento e, sobretudo, de aprendizagem. Paralelamente, os princípios norteadores da UNESCO para a Educação do Século XXI, apelam e reforçam este contexto: *“Aprender a conhecer, unindo teoria e prática. Aprender a fazer aprender a conviver, aprender a ser”* (Delors, 2003, p.90).

A maior preocupação, portanto, é formar seres humanos capazes e seguros, com valores solidamente construídos, voltados para a sociedade e seus desafios.

Diante do exposto pode-se deduzir que, educar para o século XXI é formar homens e mulheres capazes de crítica e autocrítica, pessoas que se posicionam frente à realidade, que a saibam interpretar e reconstruir, pessoas capazes de pensamento criativo e transformador. Isto é, construtores da própria história e, por conseguinte, construtores de um mundo mais humano e fraterno.

É justamente nesta perspectiva que o pensamento de Chiara Lubich e sua proposta pedagógica estão inseridos, tendo a possibilidade de tornar-se uma nova via para a educação, pois, encerra em si princípios e valores capazes de responder às exigências educacionais do nosso tempo.

Procuramos neste capítulo, abordar os conceitos de educação, sua evolução histórica e trajetória ao longo dos séculos. Refletindo sobre o estudo apresentado, constatamos que de maneiras diversas e com linguagens diferentes, adequadas ao tempo e ao contexto sócio cultural da época, as várias correntes pedagógicas tentaram encontrar um modelo

que respondesse eficazmente aos apelos de seu tempo. Justifica-se assim olhar os paradigmas da educação enquanto processos em permanente transição e redefinição, a que fizemos referência.

Esta reflexão nos remete a uma inquietação: “que tipo de educação responderia aos apelos e anseios da humanidade no século XXI”? É indispensável uma resposta coerente, tendo em vista que vivemos em uma sociedade multicultural e globalizada.

Julgamos indispensável que a educação estimule a fraternidade, a cooperação recíproca, e que, partindo de uma perspectiva intercultural atenda e respeite as diversidades culturais e ao longo do processo, seja permeada pelo diálogo. É necessário também que a educação desenvolva o senso crítico, criativo do educando, que saiba unir a teoria e a prática, que desenvolva a consciência da verdadeira autonomia e dê uma formação integral ao educando.

A escola, que receber a responsabilidade de promover este tipo de educação, defronta-se com a urgente necessidade de reorganização pedagógica e estrutural. Segundo nosso ponto de vista, uma das primeiras ações a serem praticadas, será a integração curricular como um processo que considera a cultura vigente e sua transformação, como condição fundamental para que se promova uma educação global. Consequentemente, as metodologias dos processos educacionais deverão ser conjugadas com o princípio da cooperação, deverão ser ativas e utilizar linguagens variadas no sentido de desenvolver em seus projetos as múltiplas capacidades de conhecimento e de expressão.

Portanto, a educação do século XXI, deve se apresentar como ação educativa dinâmica, visando desenvolver entre os participantes a consciência da realidade humana e social, mediante uma perspectiva de inclusão e, ao mesmo tempo, globalizadora.

## **CAPÍTULO 2 – Advento de uma nova proposta pedagógica: o legado de Chiara Lubich para a Pedagogia da Unidade**

### **2.1. Raízes da Pedagogia da Unidade**

Chiara Lubich, fundadora do Movimento dos Focolares, nasceu em Trento (Itália), em 22 de janeiro de 1920 e faleceu em Roma no dia 14 de março de 2008.

Ao lermos seus traços biográficos, verificamos que, desde muito jovem, iniciava um novo modo de conceber a educação, tendo como meta principal o relacionamento com os educandos.

Nasceu em uma família de origem húngara. O pai era tipógrafo, comerciante, com uma boa situação econômica, contudo a difícil situação econômica e política em que se encontrava a Itália neste período (1917-1945) sofrera a ponto de se ver em dificuldades financeiras, mas, apesar desta situação, a família Lubich deu grande importância à educação de seus filhos. E, esses, por sua vez, eram abertos e receptivos à educação.

Os professores, na escola, tinham consciência de estar lidando com uma criança de inteligência acima da média, Chiara Lubich. Aos treze anos de idade, começou a dar aulas particulares a outras crianças, a fim de ajudar nas despesas da família. Ensinava Italiano, Matemática e Geografia. Gostava muito desta atividade e a fazia com prazer, sendo também muito apreciada por seus colegas e respectivos pais. Assim desenvolveu a paixão pelo magistério e, em 1938, forma-se professora primária, lecionando em Castello e em Livo, povoados do Val di Sole (região trentina).

O Pastor Luterano Edwin Robertson (1979), descreve a primeira experiência de Chiara Lubich como educadora, reforçando a sua preocupação com as relações humanas:

“(…) Mas quando foi sozinha, como jovem professora, para Castello, depois de receber seu diploma aos dezoito anos, havia outros assuntos de ordem pessoal para ocupar sua atenção: como desempenharia seu trabalho numa classe em território estranho, tão remoto da sua cidade natal? Foi longa a viagem que ela fez: de trem a partir de Trento, penetrando cada vez mais profundamente entre os montes do Val di Non e em seguida no Val di Sole: depois de ônibus, passando por Male até alcançar a visão de Castello e, então, uma dura subida pela colina até a aldeia empoleirada no alto.” (Robertson, 1979, p.20,21)

“(…) Silvia<sup>11</sup> deveria viver aí entre gente desconhecida [...]. Sua escola era uma ampla sala caiada, adornada de quadros coloridos. As idades dos alunos variavam, encontrando-se ali, juntos, os quatro primeiros cursos do primário. Como meta principal de seu ensino não estava, antes de tudo, as diversas disciplinas, mas, o relacionamento com as crianças. E, no entanto, ali morava; e toda a vila aprendeu a amá-la e a respeitá-la como se fosse uma mãe” (Robertson, 1979, p.20,21).

Encontramos também um escrito, de Iginio Giordani (1949?)<sup>12</sup>, escritor e político italiano, do qual reportamos alguns fragmentos que confirmam a atuação de Chiara Lubich como educadora. O texto não possui data e local onde foi escrito, razão pela qual não os informamos. Porém, o documento original encontra-se nos arquivos do Centro Chiara Lubich, em Roma. O texto apresenta-se como uma espécie de radiografia das primeiras experiências de Chiara Lubich como educadora.

“(…) No ano letivo de 1940-1941, ela foi convidada a lecionar em Trento, na Obra Seráfica. (...) Para ela, a escola consistia, antes de tudo, em amar seus alunos e, por amor, fazer-se igual a eles. Igual, não de modo superficial, mas por uma profunda identificação de alma (...)” (Giordani, [1949?], p.1)

“Falava-lhes em voz baixa e fazia cada coisa com distinção, de tal forma que a alma deles se conformavam com a alma dela, e se acalmavam. A disciplina torna-se efeito de reverência, atmosfera e convivência com Deus; não se escutava uma voz sem que ela tivesse solicitado. (...) Bastava um olhar dela e seu modo de tratá-los para que eles se aquietassem e se disciplinassem. Isso acontecia porque aplicava o método didático de Jesus: santificar-se a si mesma para santificar os outros, amar cada um como a si mesma”. (Giordani, [1949], p.2)

“Preparava-se cuidadosamente, com perfeição, estabelecendo previamente o desenrolar da aula, minuto por minuto, de modo que nada fosse deixado ao acaso. Compreendia que um erro poderia estragar o encanto e comprometer toda a matéria. (...) De forma que as aulas eram sempre novas e cheias de atrações, e assim tornavam-se um jogo, por serem vivas. A aula era feita por elas e para elas, sob a amistosa condução da professora, que se fundia em uno com elas. Se a aula era de geografia, não podendo levá-los às ilhas e continentes, como teria desejado, personificava os rios e os países com os alunos e montava uma coreografia (...)” (Iginio Giordani, [1949?], p.2).

---

<sup>11</sup> Silvia Lubich – nome civil de Chiara Lubich.

<sup>12</sup> Texto completo – Anexo I

Chiara Lubich, na Catholic University of América, de Washington D.C., por ocasião em que lhe foi outorgado o doutorado *honoris causa* em Pedagogia<sup>13</sup>, delineou com clareza os pressupostos de sua proposta pedagógica, pressupostos estes que, desde sua primeira experiência como educadora em Castello e em Livo, povoados do Val di Sole (região trentina), vinha colocando em prática. Em seu discurso, considera os seguintes pontos:

**Experiência**<sup>14</sup> - Para ilustrar este ponto, Chiara Lubich (2000), parte de sua experiência de vida e do seu relacionamento com Deus, assim se expressa:

“(...) Estávamos na Itália nos anos 40. A Segunda Guerra Mundial se agravava [...]. Os bombardeios continuavam e, com eles, desapareciam aquelas coisas ou pessoas que formavam um pouco o Ideal dos nossos jovens corações. Desmoronaram as possibilidades de formar uma família, porque o noivo não voltou do campo de batalha, de prosseguir os estudos, de ter uma casa e assim por diante. «Mas será que existe um ideal ao qual dedicar a nossa vida, que nenhuma bomba pode destruir?». E logo chegou a resposta: «Sim, existe. É Deus» (Lubich, 2000, p.2).

Sabemos que os diversos pensamentos e propostas pedagógicas surgem em contextos históricos determinados, alicerçados em pressupostos presentes no coração da cultura como um todo.

A proposta em estudo está articulada com certos postulados essenciais da cosmo visão religiosa, pois nasceu no contexto da experiência religiosa de Chiara Lubich, portanto, não há como prescindir do legado, da tradição que a antecede, ainda que seja para ir além dela.

Por ser emergente, a Pedagogia da Unidade demanda ainda estudos e reflexões de pesquisadores, deverá dialogar com as concepções educativas presentes em nosso universo educacional contemporâneo e com as diversas áreas do saber – biologia, psicologia, sociologia, filosofia, e outras – importantes na formulação de concepções e práticas educacionais.

---

<sup>13</sup> Honoris Causa em Pedagogia – Motivações – Anexo II

<sup>14</sup>Para Larrosa (2003) a experiência/sentido (mundo sensível), menosprezada pela racionalidade clássica (filosofia, vista como conhecimento inferior) e racionalidade moderna (ciência, vista como obstáculo para o verdadeiro conhecimento), permite pensar a educação, o campo pedagógico, de outra forma. Significa associar a palavra experiência com a palavra vida, ou melhor, com a palavra existência.

O foco da proposta em tela, isto é, a educação integral do ser humano, bem como, seu desenvolvimento sócio cultural, não é característica de uma única corrente educacional. Diferentes correntes pedagógicas já propuseram cada uma à sua maneira, a educação integral do ser humano e seu desenvolvimento sociocultural.

Nosso objetivo é investigar e comprovar de que maneira o pensamento de Chiara Lubich e os projetos pedagógicos daí decorrentes, de natureza religiosa, têm vindo a contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano e em consequência, da humanidade, promovendo o estabelecimento de uma interação entre os seres humanos, entre povos, raças, nações e culturas e, analisar a sua aplicabilidade no campo da Educação de maneira que, se possa falar em termos de uma “Pedagogia da Unidade”.

Através do rico patrimônio de escritos e experiências, podemos encontrar sinais que apontam para um novo modelo educativo e, talvez até possamos afirmar que deixam vislumbrar um novo paradigma pedagógico: o paradigma da unidade.

Constatamos por meio de nosso estudo que a proposta de Chiara Lubich, traz em sua expressão o que existe de mais valioso no ser humano, isto é, a sua humanidade, a cultura e o respeito pela diversidade cultural, os relacionamentos, o diálogo, a paz, a interdependência, a fraternidade, a harmonia das relações humanas, a autonomia,.. Impregnada em sua essência por tais valores, representa uma das possibilidades de reestruturação da sociedade, da vida social, da política, da economia, da saúde, das escolas, dos ambientes, enfim da sociedade em sua dimensão cultural e espiritual.

Através de uma releitura dos textos de Chiara Lubich e recorrendo a alguns autores, buscamos explicitar, interpretar e analisar expressões, testemunhos, para interpretar projetos educativos que deram forma as realidades pedagógicas. Trata-se de dar visibilidade aos pontos fundamentais dos quais partem e se apoiam ações educativas e, em nosso estudo, a filosofia e a prática da Pedagogia da Unidade.

## 2.2. Valores humanos presentes na Pedagogia da Unidade

### 2.2.1. A Unidade Cultural da Diversidade / o Diálogo da Reciprocidade

Os Artigos 1, 2 e 3 da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural – UNESCO (2002), nos servem particularmente, como ponto de partida para a reflexão deste item, razão porque os explicitamos no quadro 7.

#### Quadro 7 – Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural

##### **Artigo 1 – A diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade**

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza.

Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

##### **Artigo 2 – Da diversidade cultural ao pluralismo cultural**

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública.

##### **Artigo 3 – A diversidade cultural, fator de desenvolvimento**

A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória.

Fonte: UNESCO 2002.

Começamos por definir cultura como a maneira de viver de uma sociedade, de um povo, de uma nação. Esta maneira de viver compreende inúmeros pormenores que se referem ao comportamento, mas entre eles existem sempre fatores em comum.

Representam toda a atitude normal e previsível de qualquer um dos membros daquela determinada sociedade, diante de uma dada situação. Isto não significa que todos os indivíduos agirão da mesma forma, é lógico encontrarmos diferenças nos comportamentos e atitudes, porém, a maior parte das pessoas, em uma sociedade, terá geralmente a mesma reação diante de uma determinada situação.

Os padrões culturais são necessários tanto para o funcionamento da sociedade, como para a conservação da mesma. O sistema de organização de uma sociedade é, em si, um aspecto fundamental da cultura. Sem a cultura não poderia haver sistemas sociais do tipo humano, nem a possibilidade de ajustamento de novos membros do grupo a eles.

[A cultura significa...] o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo” (Peres Gómez, 2001, p. 17).

A cultura é patrimônio da espécie humana que a produz. É diversificada, em consequência da complexidade e diversidade social, no entanto, é comum a todos os seres humanos, todos são produtores de cultura, a qual é transmitida de geração em geração, como repertório material e simbólico necessário à reprodução da espécie.

“(...) o homem é um ser de relações que estando no mundo é capaz de ir além, de projetar-se, de discernir, de conhecer (...) e de perceber a dimensão temporal da existência como ser histórico e criador de cultura” (Freire, 1959, p.8).

Além da multiplicidade dos talentos individuais, a educação conta com a riqueza das expressões culturais dos vários grupos que compõem a sociedade e, é justamente no aspecto da diversidade cultural, na aceitação do diferente, na abertura ao diálogo que a escola pode e deve trabalhar. Neste sentido a educação pode ser um fator de coesão, se procurar levar em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, estão permeados desta realidade e, entre as afirmações e propostas, encontramos:

“(…) O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural” (PCNs-1997, p.32).

As pessoas envolvidas no campo educacional, da cultura e da escola adotam, por isso, numa perspectiva global, permanente reflexão sobre os problemas fundamentais da convivência social: a saúde, os relacionamentos interpessoais, as questões sociais, econômicas e políticas, a justiça, a educação, enfim todos os aspectos que dizem respeito ao agir do homem contemporâneo.

Refletir sobre a escola enquanto um espaço permeado pela diversidade cultural e nesse espaço, as repercussões do encontro de culturas e as possibilidades de se ampliar uma prática pedagógica tendo em vista entender e atender as diferentes necessidades a partir de uma perspectiva intercultural. Chamamos a isto o permanente resgate da prática do diálogo.

“(…) as culturas devem aprender umas com as outras” e que, “a única verdadeira mundialização que estaria a serviço do gênero humano é a da compreensão, da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (Morin, 2003, p.102).

Porém, para que a escola seja permeada pela prática do diálogo, é necessário que os currículos sejam informados e construídos com flexibilidade, isto é, sejam contextualizados, polifônicos, repletos de vozes, repletos de ideias, de variações no que se pensa, no que se traça, no que se entende. Logo, devem ser currículos nos quais a realidade dos educandos não seja descartada em nome de perspectivas preditivas, em nome de objetivos previamente definidos, organizados. A contextualização leva em conta a vida, o cotidiano daqueles que constituem a existência da escola nas suas dimensões explícitas e ocultas, nas suas diversas e inter-relacionadas realidades. Portanto, o currículo visto nesta perspectiva, prevê a necessidade constante da contextualização, do diálogo e do intercâmbio entre as diversas realidades.

Fazendo uma análise da biografia, dos escritos de Chiara Lubich e dos projetos promovidos nos vários campos, a partir de seu pensamento, encontramos evidentes orientações educacionais que, ao longo dos anos veem se delineando. Os projetos que

serão apresentados no Capítulo 4 deixam transparecer um modelo pedagógico, com princípios e categorias aplicáveis nos vários contextos educativos, isto é, na família, na escola, nas comunidades, na sociedade, etc.

O aspecto educativo sempre acompanhou Chiara Lubich, partindo de sua primeira experiência como professora, na região de Trento, com a criação em 1959 de um Centro de Educação dedicado a São João Dom Bosco, com as escolas de formação, institutos superiores e, até a mais recente fundação do Instituto Universitário Sophia (IUS)<sup>15</sup>, em 2007.

Chiara Lubich defendia a ideia de que não podemos fazer cultura sem os outros, e isto implica na interrogação das próprias ideias e ações, pois do contrário, seria fazer uma cultura de “gabinete”, retomando o que já existe sem buscar novos caminhos. Afirmava também que conhecer, valorizar e amar a cultura do outro como a própria não é uma questão teórica, mas uma realidade que deve permear o processo educacional.

Neste contexto, as pessoas envolvidas no campo educacional, da cultura e da escola buscam, partindo sempre do testemunho, da experiência de vida que deriva da Espiritualidade da Unidade, repensar, numa perspectiva global, os problemas fundamentais da nossa convivência social: a saúde, os relacionamentos interpessoais, as questões sociais, econômicas e políticas, a justiça, a educação, enfim todos os aspectos que dizem respeito ao agir do homem contemporâneo. Paulo Freire (1959) e Edgar Morin (2003) reforçam este olhar.

“(…) o homem é um ser de relações que estando no mundo é capaz de ir além, de projetar-se, de discernir, de conhecer (...) e de perceber a dimensão temporal da existência como ser histórico e criador de cultura” (Freire, 1959, p.8).

“(…) as culturas devem aprender umas com as outras” e que, “a única verdadeira mundialização que estaria a serviço do gênero humano é a da compreensão, da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (Morin, 2003, p.102).

---

<sup>15</sup> IUS – Istituto Universitario Sophia – vide Anexo III

Aqui se entende o diálogo como a valorização da cultura do outro (educando). Suas crenças, concepções devem ser o ponto de partida do processo educativo. Não o ponto de chegada. Respeitar a cultura do outro (educando) para Paulo Freire (1984, p.15) é um: “passar para lá”, [...] É se “ensopar nas chuvas culturais do povo”.

Freire (1984) defende também a educação que estimula a colaboração e a cooperação recíproca, a fraternidade, uma educação que desenvolva a senso crítico, criativo do educando, uma educação que saiba unir a teoria e a prática, uma educação que dê uma formação integral ao educando e, não uma educação competitiva, individualista.

Somos conscientes de que a fraternidade verdadeira, real, sincera é fruto do diálogo que, evitando fechar-se orgulhosamente no próprio recinto, sabe abrir-se aos outros e colaborar com todas as pessoas de boa vontade para construírem juntas a paz e a unidade no mundo. Ao que nos parece, a cultura do diálogo, da participação, é a cultura do nosso tempo.

Para Chiara Lubich (2004), o diálogo é o caminho aberto, para prevenir, se a humanidade assim o quiser, os males que ameaçam a nossa sociedade.

“(…) Sim, diálogo. Dialogar significa encontrar-se com pessoas de ideias diferentes e mesmo assim conversar com tranquilidade e sinceridade, procurando algo que esclareça as incompreensões, que atenuie as disputas, as lutas, que anule o ódio, por vezes. Este diálogo, (...), é mais do que nunca necessário e imprescindível, se desejarmos prevenir os graves males que ameaçam as nossas sociedades” (Lubich, 2004, p.7).

A universalização das culturas, não significa, para Chiara Lubich o surgimento de uma única cultura para todos os seres humanos, que absorva e destrua a outra, significa que se desenvolva em todos a capacidade de abrir-se aos diversos valores expressos nas diferentes culturas.

Uma real educação para a universalidade deve surgir do respeito por cada homem e por todos os homens e uma universalização das culturas, através do respeito por cada cultura e por todas as culturas.

A Pedagogia da Unidade, busca dar vida a uma nova cultura do relacionamento e das ligações entre educadores, entre famílias, entre grupos e associações nos quais os educandos saibam reconhecer os sinais de uma re-humanização dos relacionamentos e de um novo sentido de comunidade unida pelo interesse recíproco. É sua prioridade estimular a educação do pensamento, da reflexão, da pesquisa. Porém, tudo segundo a ótica do apreender para servir, na procura de um saber compartilhado, no interesse do bem comum.

Desta forma, um novo desenvolvimento no campo cultural dá início a um diálogo, marcado pela reciprocidade, com o mundo da cultura em suas diversas expressões e disciplinas: política, economia, arte, mídia, pedagogia, psicologia, sociologia, medicina, direito, arquitetura, ciências ambientais, esporte. Deseja-se contribuir com uma bagagem de ideias, de subsídios culturais e também de vida e de sabedoria.

O pensamento de Chiara Lubich traduzido nos vários aspectos da vida traz em sua expressão o que de mais valioso há no ser humano: a sua humanidade, o diálogo, os relacionamentos, paz, a interdependência, a autonomia, etc. São aspectos fundamentais ao processo educativo e integram o projeto da Pedagogia da Unidade.

**2.2.2. A sua humanidade** – no pensamento de Chiara Lubich significa considerar o ser humano integralmente em suas múltiplas dimensões, isto é, a biológica, a espiritual, a emocional, a mental, a cultural, a ética, a sociológica, a psicológica, etc., portanto, não considera o ser humano apenas uma coisa ou, um simples objeto. No entanto, considera necessário que o próprio ser humano desperte para sua humanidade, pois, somente assim atingirá a compreensão de si mesmo e será capaz de compreender o seu semelhante.

O ser humano é uma unidade, uma inteireza, com características próprias que o identificam como tal, não é apenas “mente”, mas também é corpo e espírito, e estes são elementos estreitamente relacionados com um todo. Essa noção de ser um todo não exclui a verdade de ter partes componentes. O ser humano está situado dentro de um contexto que o acolhe, o envolve que o influencia e é por ele influenciado. Faz parte de uma rede de relações com o universo. Portanto, na Pedagogia da Unidade, o ser humano

é considerado como um todo, uno e, ao mesmo tempo, como parte de um todo maior que o reveste, é considerado em sua individualidade, porém, não desvinculado de seu habitat, de seu contexto, de sua malha de relações. Analisando sob este prisma, entendemos que a proposta em estudo, coloca em evidência o crescimento de todas as potencialidades humanas: intelectual, emocional, social, física, artístico-estética, criativo-intuitiva e espiritual.

**2.2.3. Os relacionamentos** – representam um constante desafio. A questão da comunicação entre as pessoas é hoje um aspecto que ganha destaque por sua relevância na qualidade de vida.

Viver hoje é uma tarefa árdua e difícil, levando-se em consideração as constantes mutações do mundo moderno e as pressões intelectuais e emocionais que o ser humano vê-se obrigado a enfrentar. Segundo o jurista italiano Giovanni Casio (2008), o estilo de vida individualista, assumido por grande parte dos seres humanos, trouxe uma consequência direta, isto é, provocou a perda do sentido de valor da relação humana: não se sabe o porquê dos relacionamentos e como devem ser vividos e, nem mesmo, se podem ser úteis ao bem dos sujeitos e de que forma podem acontecer.

O ser humano moderno se acha de tal modo envolvido no compasso acelerado das descobertas científicas e das mudanças tecnológicas que se distancia cada vez mais de si mesmo e de seus semelhantes.

Transportando a questão dos relacionamentos para o campo da educação, sabemos que estes representam a mola existencial que os indivíduos possuem para alcançar uma integração real e um rendimento efetivo em suas atividades cotidianas e, no contexto da educação, especificamente no que diz respeito ao ensino-aprendizagem.

Quadro 8 – Comparativo dos contrastes e analogias entre ensino e aprendizagem

ENSINO	APRENDIZAGEM
A. Pressupõe a INTENÇÃO de que um objetivo seja atingido.	A. Realiza-se <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pressupondo a revelação de conteúdo como objetivo é alcançado.</li> <li>• não pressupondo a revelação um conteúdo como objetivo é alcançado.</li> </ul>
B. Necessidade de que aquilo a ser ensinado tenha condições de ser aprendido pelo aluno.	B. Necessidade de que aquilo a ser ensinado tenha condições de ser aprendido pelo aluno.

Fonte: Introdução aos Conceitos de Educação, Ensino, Aprendizagem a Didática. Gilberto Teixeira<sup>16</sup>

Para Chiara Lubich o processo ensino-aprendizagem não deve ser enfrentado de maneira simplista, como se apenas dependesse dos objetivos do educador e de seus conhecimentos ou, do ato de vontade do educando em aprender, pois diversas variáveis agem como componentes externos, tais como psicomotora, cognitiva e humanística. A interdependência dos dois conceitos é fundamental para entender o que acontece sob o binômio ensino-aprendizagem. Perceber e entendê-lo constitui algo decisivo para o desenvolvimento de qualquer trabalho de aprendizagem, de educação ou de ensino.

Dois pontos tornam-se fundamentais para o sucesso de qualquer processo de educação permanente: em primeiro lugar, o saber relacionar-se com as pessoas, de maneira saudável e, em segundo lugar, um diálogo aberto e positivo entre educador e educando.

No entender de Chiara Lubich, como mencionamos anteriormente, educar é ter algo a fazer com educando, não com um objeto, mas, com um ser humano situado no tempo, no espaço. Educar é, portanto, colaborar na sua realização, para que desenvolva e coloque em luz todas as capacidades e potencialidades que possui dentro de si. O resultado que se obtém a partir desta visão de educação, é que o processo ensino-aprendizagem acontece de maneira natural e tranquila.

<sup>16</sup><http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=12&texto=725>. [Consultado em 27/03/2011].

Com o advento da globalização e da forte competitividade, o que conta, hoje, no mundo, não são apenas os conhecimentos científicos ou técnicos, os talentos e as novas ideias criativas. É importante desenvolver a capacidade de interagir construtivamente com as pessoas que fazem parte do cotidiano, isto é, o que conta é a capacidade de relacionar-se com as pessoas. É preciso que o indivíduo perceba o outro não como seu inimigo, como um competidor, mas, sobretudo como extensão de si mesmo. Compete à educação, portanto, a tarefa de promover o desenvolvimento das várias faculdades (e não apenas a intelectual) do educando, de modo que em sua ação futura, como profissional, não veja o outro (o paciente, o cliente, o aluno, etc) como apenas um "receptor" de um determinado conhecimento, mas como uma pessoa completa, com necessidades, com problemas, etc.

Sabemos que nenhuma pessoa se realiza como ser social se não está em relação com os demais. É na relação com o mundo e com o outro que nos constituímos. Sem a vivência de partilha, da ajuda mútua, o homem já teria sucumbido, devido a sua fragilidade existencial. É em comunhão que os homens garantem a sua sobrevivência, criando as condições necessárias para o seu existir. Assim sendo, uma prática educativa que possa superar os valores da racionalidade que se constituiu desde o início da idade moderna é fundamental no atual contexto histórico em que vivemos.

Na realidade, a vida em sociedade não é senão uma série de relações entre indivíduos e grupos que compõem a estrutura social de cada um. Somos um ser tecido de relações; somos um ser relacional que vai se construindo com os acontecimentos pessoais e coletivos.

**2.2.4. O diálogo** – consiste em uma troca de fala entre duas pessoas: dar e receber, dizer e ouvir, ouvir e ser ouvido. Está na raiz de toda transformação e mudança social, não é, portanto, uma simples concordância disfarçada, um render-se para não criar problemas.

É através do diálogo que o homem percebe que não pode se tornar ele mesmo, sem a presença do outro. E a vida relacional do ser humano com seus semelhantes é o tecido que edifica a comunidade, a sociedade. A reciprocidade entre os seres humanos é a origem do fenômeno social e, não a emanção de apenas um sujeito.

Se desejarmos uma sociedade diferente, teremos que mudar as pessoas; a maneira de pensar e sentir, para que se possa alterar a conduta, já que são essas maneiras de ser que determinam o comportamento do ser humano.

O primeiro passo para interferirmos na sociedade e instaurar, em definitivo, a harmonia nas relações, é investirmos na arte do diálogo e recuperar a dignidade de nossa espécie, que é a única, entre os animais, apta a compreender e ser compreendida. Sem dúvida a linguagem é a principal forma de comunicação e transmissão do conhecimento, ideias, crenças e até emoções. Sua expressão no processo do relacionamento social é determinante.

Para Chiara Lubich, o diálogo é uma exigência e um sinal dos tempos. O diálogo proposto por ela refere-se a um diálogo aberto com todos aqueles que percebem a urgência dos desafios que a humanidade tem à sua frente, a fim de elaborar um pensamento e uma doutrina, nos diversos campos, que se inspirem no paradigma da unidade. Não significa, porém, dizer unicidade, pelo contrário: refere-se a um debate pluralista com todas as correntes de pensamentos, ideias, perspectivas de ontem e de hoje, não apenas para um enriquecimento, mas também para gerar um “produto cultural” inovador.

Para desenvolver estas realidades, isto é, os diálogos, são promovidos o encontro e o conhecimento recíproco entre povos, etnias e culturas; são promovidos gestos de reconciliação, de paz e de fraternidade, em nível local, nacional e global. Estas atividades acontecem anualmente nos diversos países, respeitando as características e necessidades de cada um. Por exemplo, na África são desenvolvidas várias escolas sobre a inculturação, tendo em vista a grande diversidade de culturas, etnias, etc. As Escolas de Ecumenismo por sua vez, são desenvolvidas nas regiões (Alemanha, Suíça, Áustria, Estados Unidos, Brasil) onde há uma presença expressiva das várias denominações cristãs. Da mesma forma, os Cursos sobre as Grandes Religiões são ministrados principalmente no continente asiático onde o traço característico é a presença do budismo, taoísmo, xintoísmo, etc. Os cursos sobre as Grandes Religiões são ministrados também nas regiões onde a presença das religiões monoteístas é

consistente. As Escolas Sociais acontecem principalmente nos países da América do Sul, onde o aspecto social é vivido com muita intensidade. Os demais congressos (Educação, Economia, Arte...) são realizados praticamente em todas as regiões de acordo com o desenvolvimento próprio. Estas ações comprovam a afirmação de Chiara Lubich em 2004, durante um congresso realizado em Roma,

“(...) Dialogar significa encontrar-se com pessoas de ideias diferentes e mesmo assim conversar com tranquilidade e sinceridade, procurando algo que esclareça as incompreensões, que atenuie as disputas, as lutas, que anule o ódio, por vezes” (Lubich, 2004, p.4)

Duas grandes virtudes sociais ou da sociabilidade devem estar presentes no diálogo. No centro está a virtude da justiça, que nos manda guardar a igualdade e dar a cada um o que é seu. Numa linguagem mais concreta, poderíamos dizer que importa ter vivo o senso da reciprocidade, que no Antigo Testamento se exprimia no princípio que nos obriga a não fazer ao outro o que não queremos que o outro nos faça, no aprimoramento do Novo Testamento, nos manda fazer ao outro tudo aquilo que queremos que o outro nos faça. O mesmo princípio é válido também para membros de outras convicções religiosas e, denominado como a “Regra de Ouro”.

Nos relacionamentos sociais e políticos, o diálogo suscita a esperança, nas relações familiares e educacionais produz harmonia, nos intercâmbios culturais e religiosos coloca em evidência a comum fraternidade humana. É técnica e arte, mas exige também certa ascese: a ascese da escuta. Não se trata de uma forma de direção possessiva e dirigista que tende a perpetuar a dependência do ser humano, antes, quer restituí-lo a si mesmo.

O convívio coletivo garante a saúde do grupo e enriquece, muito, o ser humano que se dispõe a dedicar-se na arte do diálogo. Seja ele técnico, acadêmico, social, não importa, é o diálogo que cria o elo que ativa a aliança da sociedade.

Diálogo para Freire (1981), não significa ausência de posições ou indefinição de papéis. Nos últimos anos de sua vida acentuou de forma clara que o diálogo não elimina os papéis de educador e de educando. Por exemplo, não há motivo para que o educador

negue seu papel de ensinar. Só que ao ensinar ele refaz seu ato de conhecimento para que os educandos possam também refazer o seu ato de conhecimento.

Nesse sentido, Paulo Freire (1986), na Carta aos professores norte-americanos, afirma que “ensinar jamais é um ato mecânico e repetitivo, mas um ato criador, um ato crítico”.

O diálogo pressupõe a valorização da cultura do outro (educando). Suas crenças, concepções devem ser o ponto de partida do processo educativo. Não o ponto de chegada. Respeitar a cultura do outro (educando) para Paulo Freire (1984) é um: “(...) passar para lá”, uma verdadeira Páscoa. É se “ensopar nas chuvas culturais do povo” (Freire, 1984, p.15).

O diálogo não pode limitar-se aos espaços educacionais formais, mas ultrapassá-los para alcançar também o diálogo com a comunidade envolvente que constitui tais espaços. O diálogo é, pois, amoroso e fraterno ao mesmo tempo em que é uma condição para a resolução de conflitos. É uma exigência e um sinal dos tempos. Nos relacionamentos sociais e políticos suscita a esperança, nas relações familiares e educacionais produz harmonia, nos intercâmbios culturais e religiosos coloca em evidência a comum fraternidade humana.

“(…) O confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis a educação do século XXI” (Delors, 2003, p.98).

O diálogo é técnica e arte, mas exige também certa ascese: a ascese da escuta. Não é uma forma de direção possessiva e dirigista que tende a perpetuar a dependência do ser humano, antes, quer restituí-lo a si mesmo.

Os sujeitos em diálogo se recusam possuir posições dogmáticas, imutáveis, pelo contrário, se abrem aos outros, ao novo. Admitem, portanto, que suas ideias sejam colocadas em questão, o que é também afirmativamente partilhado por Paulo Freire

(1981): “(...) ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1981, p.79).

Freire (1981) ressalta também a importância do diálogo para a construção do saber, pois, segundo seu pensamento: "Dialogar é criar espaços para que cada um possa dizer a sua palavra (...)" (Freire, 1981, p.79).

No entender do autor, o diálogo é também o caminho pedagógico para a conscientização na busca da liberdade, na construção das pessoas, para uma concepção política, para uma nova economia, enfim, para a sociedade em todos os seus segmentos. Para ele, “a educação é um ato de amor, por isso, de coragem” (Freire, 1984, p.96).

Na ótica freiriana, como já mencionamos, na educação, a relação vertical entre educador e educando é superada e, seu lugar é instaurado a relação dialógica. O diálogo supõe troca, não imposição.

“Educador e educandos (...) co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvendá-lo, criticamente e, assim, criticamente conhecê-la, ma também no recriar este conhecimento” (Freire, 1981, p.61).

Embora a educação seja permeada por pontos de vista divergentes, há um aspecto em comum: ela perpassa toda a existência humana e este processo determina, assimila e interioriza uma série de valores e atitudes no indivíduo.

Uma educação que proporciona a valorização do ser humano é uma educação libertadora, sendo, portanto, um veículo de transformação da realidade social, impulsionando educador e educando a conquista de uma sociedade mais solidária.

Ao que nos parece, a cultura do diálogo, da participação, é a cultura do nosso tempo. O amadurecimento do ser humano, hoje, não acontece só em nível de nação, de povo, é necessário abrir-se a um relacionamento entre culturas e civilizações diferentes. Cada povo, cada cultura exprime dimensões e valores diferentes, dentre a imensa riqueza contida na humanidade, é então na comunhão, no diálogo, no intercâmbio que o homem se enriquece.

Fala-se de uma educação e de uma universalização das culturas, mas não no sentido de que nasça uma única cultura para todos os seres humanos, que absorva e destrua as outras, mas no sentido de que desenvolva em todos a capacidade de abrir-se aos diversos valores expressos nas diferentes culturas.

Uma consistente educação para a universalidade deve surgir do respeito por cada homem e por todos os homens e uma universalização das culturas, através do respeito por cada cultura e por todas as culturas.

Em síntese, reiterando Paulo Freire (2002), o diálogo, é imprescindível na busca de uma educação válida, é um compromisso com o outro, e implica a importância do outro, É o diálogo que permite ao educador e educando mostrar-se autenticamente mais transparente mais crítico, cada um defendendo seu ponto de vista, e apresentando outras possibilidades, outras opções, enquanto ensina e/ou enquanto aprende. Em outras palavras, o diálogo é uma relação horizontal. Segundo Freire, nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança.

O diálogo é, portanto, uma exigência existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o conhecimento adquirido, vivido. Nesta relação dialógica, ensinar e aprender são possíveis quando “o pensamento crítico do educador ou educadora se entrega à curiosidade do educando”.

(...) Mas, para isso o diálogo não pode converter-se num bate-papo desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professores ou professoras e educando (Freire, 2002, p. 118).

**2.2.5. A paz** – outro valor humano considerado por Chiara Lubich tem emergido, hoje, não apenas como clamor universal, mas como um dos campos onde atua certo consenso, no qual a humanidade exprime sua ideia de bem. A possibilidade da paz funda-se na habilidade humana, não apenas para agir, mas para agir em concerto, constituindo-se em uma das mais decisivas experiências humanas.

De acordo com o Preâmbulo Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – 1945 (UNESCO):

“(…) como as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz devem ser construídas” (Constituição UNESCO, 1945, p.1).

Estatísticas, jornais, revistas, noticiários comprovam o quanto a humanidade está distante de viver uma cultura da paz. No entanto, a necessidade de paz, torna-se cada vez mais uma exigência mundial, pois a violência apresenta-se cada vez mais disseminada: violência contra as pessoas, contra as nações, contra as raças e etnias, contra a natureza, violências que colocam em risco tanto pelo futuro da humanidade quanto da Terra.

Neste contexto torna-se imprescindível e urgente o comprometimento de todos, e, em especial dos educadores, para que através de sua ação, resgatem os valores essenciais na promoção da vida, da dignidade do ser humano, do respeito ao meio ambiente, às culturas e religiões.

A cultura da paz se constitui dos valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida, à pessoa humana e à sua dignidade, aos direitos humanos, entendidos em seu conjunto, interdependentes e indissociáveis. Viver em uma cultura de paz significa repudiar todas as formas de violência, especialmente a cotidiana, e promover os princípios da liberdade, justiça, solidariedade e tolerância, bem como estimular e compreensão entre os povos e as pessoas (*apud* Milani, 2003, p.36).

Educação para a Paz é um processo que dura toda nossa vida, permeia todas as idades, seu campo de atuação é por natureza complexo e multifacetado. Além de acontecer nas escolas, deve estar presente em nosso dia-a-dia: nos meios de comunicação, nas relações pessoais, na organização das instituições, no meio da família.

Somos conscientes de que não há educação sem transformação. Não há mudança sem encontro, acolhimento e espaço de partilha. Educar para a Paz requer uma profunda

mudança em nossos sistemas de pensamento e de ensino, pois não se preocupa apenas com a transmissão de conhecimentos, mas com a formação de uma nova maneira de ser. Porém, para gerar atitudes inovadoras devemos ter a coragem de romper modelos e criar novas formas de Ser, Conviver, Conhecer e Fazer. Ensinar a criatividade e fazê-lo criativamente são caminhos fundamentais da Educação para a Paz.

A Educação para a Paz é fundamental para resolver conflitos de forma madura e saudável, visto que eles fazem parte do cotidiano de todas as pessoas, em todos os tempos e lugares.

Em Paulo Freire (2006), a paz está intrinsecamente associada aos processos de transformação social pelos quais se torna possível superar a violência, instaurar a justiça, promover a igualdade e o respeito à dignidade da pessoa como condição para a paz. Não existe paz sem educação para a paz e sua implicação de ordem ética com justiça e realização pessoal e social.

O agir de Paulo Freire foi sempre impregnado de coerência, de generosidade, mansidão e respeito diante das diferenças étnicas, religiosas, políticas; impregnado por sua tolerância autêntica diante das diversidades de posturas e leituras de mundos culturais dos homens e mulheres no mundo; impregnado por seu comportamento de cuidado ético com as vidas; impregnado por sua luta incessante pela Paz através da sua compreensão de educação para a autonomia e libertação.

“De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi, sobretudo que a Paz é fundamental, indispensável, mas que a Paz implica lutar por ela. A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas”. (*apud* Freire, 2006, p.388)

Neste parágrafo Freire evidencia o seu entendimento de Paz. Deixa claro que sua compreensão de Paz é contrária às injustiças, que sua atitude ética prioriza os homens e as mulheres no lugar da ética do mercado. Evidencia ainda sua permanente preocupação com a formação dos homens e das mulheres numa educação, relacionada diretamente com a Paz. Afirma a nossa responsabilidade e obrigação de tentar garantir a Paz mundial e a Paz social em nossos países em torno do mundo.

Em uma sociedade multicultural como a nossa se faz necessário que a educação do ser humano seja dirigida para: saber ouvir, prestar atenção ao diferente, respeitá-lo. Portanto, a dimensão internacional e solidária é outra referência de relevo, onde Freire afirma que a escola deve preparar o educando para viver no mundo da diferença e da solidariedade, deve preparar o cidadão para uma sociedade planetária. E, para que isto aconteça os currículos devem contemplar a dimensão multicultural, levando em consideração a cultura do aluno, o seu contexto social, as suas raízes, etc.

A Cultura de Paz, portanto, deve constituir-se terreno fértil para que se possam assegurar os valores fundamentais da igualdade, da liberdade, da fraternidade e a justiça social. Tal desenvolvimento exige a participação de cada um de nós para que seja possível oferecer às gerações futuras, valores que os ajudem a forjar um mundo mais digno e harmonioso, um mundo de igualdade, solidariedade, liberdade e prosperidade. Na Declaração e Programa de Ação para uma Cultura de Paz (1999), encontramos a seguinte afirmação:

“A cultura da paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, modos de comportamento e estilos de vida baseados em: respeito pela vida, fim da violência e prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; respeito total e promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; adesão aos princípios da liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre nações (...)” (Declaração e Programa de Ação para uma Cultura de Paz, 1999, p.2).

Com base nesta definição, entendemos que a paz pode ser associada a esforços dinâmicos, pela via democrática, para que as tensões e os conflitos sejam superados sem o uso de meios violentos. Dessa forma, a cultura de paz não é uma cultura na qual não existam conflitos, mas sim que estes são resolvidos de forma pacífica.

Cada indivíduo singularmente é chamado a dar sua contribuição na promoção de uma nova cultura, a cultura de paz. Esta nova cultura além de trazer relações harmoniosas nos contatos interpessoais, também pode transformar as relações entre as nações, dando início a uma história diferente.

A paz só pode se tornar uma realidade se for construída nos pequenos atos da vida cotidiana. A construção desta nova mentalidade depende de cada um, começando nos ambientes que frequentamos, ali será nosso laboratório. Assim como as grandes descobertas científicas tiveram início muitas vezes, em pequenos laboratórios, para depois serem propostas à comunidade científica, também a cultura da paz deve nascer, em primeiro lugar, no coração de cada ser humano para depois ser difundida no coração dos grupos, sociedades, nações até atingir a dimensão planetária.

**2.2.6. A fraternidade** – Lubich (1982) a indica como um instrumento para atuar a unidade da família humana, como a única alternativa para “salvar o planeta” do abismo da intolerância, do ódio, da indiferença na qual na qual a humanidade se encontra. É a categoria de pensamento capaz de conjugar seja a unidade seja a distinção a que anseia a humanidade contemporânea.

Fraternidade significa viver a cooperação recíproca que, consiste em viver como pessoas mais autênticas e em comunhão cada vez mais profunda, requer, portanto, uma adesão pessoal do ser humano para a sua concretização. A fraternidade representa o alicerce para se chegar à liberdade e igualdade, categorias políticas desenvolvidas pelo pensamento moderno.

“(…) a fraternidade evoca o sentido de responsabilidade interpessoal harmoniosa, na relação viva entre um eu e um tu, “gera círculos virtuosos e novos encontros” e promove “a mais autêntica reciprocidade, numa relação que é, ao mesmo tempo, dar e receber, ir ao encontro do outro e abrir-se para escutá-lo” (Patto, 2008, p.52).

Significa dizer que o *Eu* é verdadeiramente ele mesmo somente se reconhece um *Tu* com quem se relacionar (nisto se encontra a enorme importância da relação e o seu valor para os sujeitos) e, no ato de reconhecer e acolher o outro coloca em ação, um processo dinâmico, através do qual todo homem e toda mulher pode experimentar o reconhecimento de si mesmo e de suas potencialidades.

Dando continuidade a reflexão do parágrafo anterior, devemos considerar os relacionamentos, pois, segundo Patto (2008, p.52) se “a fraternidade evoca o sentido de

responsabilidade interpessoal (...)”, a questão da comunicação entre as pessoas ganha destaque por sua relevância na qualidade de vida.

[A fraternidade] “(...) nos liberta de todas as escravidões. Porque somos escravos das divisões entre pobres e ricos; entre gerações; entre pais e filhos; entre brancos e negros, entre raças; entre as nacionalidades; até mesmo entre bairros vizinhos, somos escravos, nos criticamos, existem obstáculos, barreiras...

A primeira ideia é libertar-se de todas as escravidões e ver em todos os homens, em todos os homens, nossos irmãos (...). Temos que abrir completamente o nosso coração; derrubar todas as barreiras e introduzir no nosso coração a fraternidade universal: eu vivo pela fraternidade universal” (Lubich, 1982, p.3),

“(...) a fraternidade chama a atenção para a comunidade e para a plena realização da personalidade do indivíduo em seu interior”, em um espaço de diálogo “fecundo com as culturas que valorizam em sua tradição o papel do contexto social no qual cada indivíduo está inserido, sem, todavia, condescender como visões massificadoras ou que anula a personalidade individual” (Aquini, 2008, p.135,136,137).

“(...) a fraternidade está na origem de um comportamento, de uma relação que deve ser instaurada com os outros seres humanos, agindo ‘uns em relação aos outros’, o que implica também a dimensão de reciprocidade. Nesse sentido, a fraternidade, mais do que um princípio ao lado da liberdade e da igualdade, aparece como aquele que é capaz de tornar esses princípios efetivos” (Aquini, 2008, p.135,136,137).

Por ocasião da 1ª Jornada da Interdependência, realizada na Filadélfia (EUA), Chiara Lubich (2003), afirmou a necessidade da inclusão da fraternidade nos programas e processos políticos dos diversos países, para que se possa chegar à verdadeira liberdade e igualdade:

“(...) Sem a fraternidade, nenhum homem e povo são verdadeira e profundamente livres e iguais. A igualdade e a fraternidade serão sempre incompletas e precárias, enquanto a fraternidade não for parte integrante dos programas e dos processos políticos em cada região do mundo” (Lubich, 2003, p.2).

A fraternidade verdadeira, real, sincera é fruto do amor capaz de se fazer diálogo, relação, daquele amor que, evitando fechar-se orgulhosamente no próprio recinto, sabe abrir-se aos outros e colaborar com todas as pessoas de boa vontade para construir juntas a paz e a unidade no mundo, afirma 1ª Jornada da Interdependência, realizada na Filadélfia (EUA), Chiara Lubich (2003).

Transportando a questão dos relacionamentos e da fraternidade, para o campo da educação, sabemos que estes representam a mola existencial que os indivíduos possuem

para alcançar uma integração real e um rendimento efetivo em suas atividades cotidianas e, no ensino-aprendizagem.

Dois pontos tornam-se fundamentais para o sucesso de qualquer processo de educação permanente: em primeiro lugar, o saber relacionar-se com as pessoas, de maneira saudável e, em segundo lugar, um diálogo aberto e positivo entre educador e educando.

Com o advento da globalização e da forte competitividade, o que conta, hoje, no mundo, não são apenas os conhecimentos científicos ou técnicos, os talentos e as novas ideias criativas. É importante desenvolver a capacidade de interagir construtivamente com as pessoas que fazem parte do cotidiano, isto é, o que conta é a capacidade de relacionar-se com as pessoas. É preciso que o indivíduo perceba o outro não como seu inimigo, como um competidor, mas, sobretudo como extensão de si mesmo. Compete à educação, portanto a tarefa de promover o desenvolvimento das várias faculdades (e não apenas a intelectual) do educando, de modo que em sua ação futura, como profissional, não veja o outro (o paciente, o cliente, o aluno, etc.) como apenas um "receptor" de um determinado conhecimento, mas como uma pessoa completa, com necessidades, com problemas, etc.

Sabemos que nenhuma pessoa se realiza como ser social se não está em relação com os demais. É na relação com o mundo e com o outro que nos constituímos. Sem a vivência de partilha, da ajuda mútua, o ser humano já teria caído, devido a sua fragilidade existencial. É em comunhão que os homens garantem a sua sobrevivência, criando as condições necessárias para o seu existir. Assim sendo, uma prática educativa que possa superar os valores da racionalidade que se constituiu desde o início da idade moderna é fundamental no atual contexto histórico em que vivemos.

Freire (2002), em relação a este aspecto, isto é, a fraternidade, defende a educação que estimula a colaboração e a cooperação recíproca, a fraternidade, uma educação que desenvolva a senso crítico, criativo do educando, uma educação que saiba unir a teoria e a prática, uma educação que dê uma formação integral ao educando e, não uma educação competitiva, individualista.

Em síntese, a fraternidade é o princípio regulador dos outros dois princípios: se vivida fraternalmente, a liberdade não se torna arbítrio do mais forte, e a igualdade não degenera em igualitarismo opressor. A fraternidade ajuda na realização do projeto da modernidade.

**2.2.7. A Interdependência** – o termo “interdependência” ganhou relevo com o lançamento da 1ª Jornada da Interdependência realizada na Filadélfia (EUA) em setembro de 2003. Porém, há muito tempo vem sendo discutido nas várias áreas do saber: filosofia, sociologia, política, educação e muitas outras.

A interdependência pode ser considerada como uma lente através da qual podemos olhar a realidade e, ao mesmo tempo, pode ser um valor multidimensional. Interdependência é também mobilidade das pessoas e povos, é trabalho, é responsabilidade de uma sociedade civil.

O homem tem como características não só a autonomia e a independência, mas também a interdependência estrutural que, segundo Filippo Pizzolato (2008, p.117), na visão “antropológica personalista, o homem, todo o homem, é um ser estruturalmente carente e aberto ao diferente de si”.

Chiara Lubich (2004), por ocasião da Segunda Jornada Mundial da Interdependência, realizada em Roma, faz uma ligação direta entre interdependência, respeito recíproco, compreensão recíproca, diálogo. Segundo seu pensamento, estes são elementos constitutivos para a realização da fraternidade universal, isto é, para a realização da unidade de toda a família humana. Assim se expressa:

“(...) porque interdependência significa inter-relação entre dois elementos que se condicionam reciprocamente. Essa relação só poderá ser atuada perfeitamente, entre os indivíduos e entre os Estados, se for caracterizada pelo respeito recíproco, pela compreensão recíproca, por saber deixar espaço para as dificuldades, os problemas uns dos outros, a fim de acolher os respectivos dons. Enfim, deve ser caracterizada pelo amor mútuo, tal como entre irmãos verdadeiros (...)” (Lubich, 2004, p.5).

Para Benjamim Barber (2004), cientista político, professor na Universidade do Maryland e fundador do Interdependence Day, refere-se à interdependência como a condição global, na qual cada um, como indivíduo e como grupo, (sobre) vive, trabalha, respira, pensa.

“ que se alguém é doente, todos somos doentes; se alguém sofre ameaças, todos somos ameaçados; se há crianças em perigo, todas as crianças estão em perigo. Sobreviveremos e só seremos livres juntos, senão ninguém sobreviverá e poderá ser livre apesar do próprio poder” (Barber, 2004, p.4).

A Interdependência não tolhe, nem bloqueia a autonomia do ser humano, das comunidades, das nações, ao contrário, a autonomia vem evidenciada e desenvolvida em seus múltiplos aspectos.

**2.2.8. A Reciprocidade** – o termo tem sido empregado de diferentes maneiras e em diversos contextos é, antes de tudo, uma atitude que se aprende e que aos poucos é interiorizada. Em sua base está a valorização da diferença e da especificidade como categoria interpretativa fundadora da responsabilidade que ajuda a conjugar a diversidade e a igualdade na relação humana.

A reciprocidade se apresenta como um exemplo de compromisso mútuo num processo de renegociação da relação para a integração da unidade com a diversidade que facilita uma vida comum feita de relações maduras nas quais se favorece a circulação de ideias, se promovem a diversidade, a interação e a colaboração.

O conceito de reciprocidade é uma prática que passa a existir quando as pessoas estabelecem uma relação como sujeitos portadores de dignidade a partir da qual compartilham de uma diversidade que é e que se torna cada vez mais rica.

É um processo de integração que não destrói a originalidade e a criatividade do ser humano, mas que estimula até novos encontros que levam a descobrir a riqueza da pluralidade. É, na verdade, um caminho de aceitação de si mesmo e das diversidades dos demais e é também uma via na tomada de consciência de que o encontro com a diversidade é fundamental para as relações interpessoais. Sua essência está dentro da pessoa, na relação entre as pessoas, relação que implica gratuidade, correspondência e

comunhão. O fato fundamental da existência é que todo homem é questionado, como pessoa, por outro ser humano, mediante a palavra, o amor, a ação, e deve dar sua resposta: aderir ou rejeitar.

Analisando a reciprocidade numa visão macro, percebemos que evoca tanto a integração dos relacionamentos interpessoais como uma integração social no sentido mais amplo que sugere o mútuo intercâmbio numa relação de igualdade, a responsabilidade de recíproca abertura e acolhida. Vale observar que aqui se constitui, talvez, a maior dificuldade de se educar no espaço da reciprocidade: saber combinar a igualdade e a diferença sem reduzi-la uma à outra.

O ato da reciprocidade é observado em diferentes aspectos da realidade social, muitos deles típicos de uma mentalidade secular. Isso se dá porque se trata de uma qualidade da relação entre os seres humanos, inscrita em seu modo de ser, em seu *ethos*. É exclusiva da espécie humana e se potencializa na coletividade, se engrandece no todo social e fundamenta qualquer chamado à autêntica sociabilidade.

As relações de reciprocidade ajudam a desenvolver e potencializar os recursos individuais e isso, sem dúvida, melhora a qualidade da vida social, familiar, educativa e ajuda as pessoas a reconhecerem-se semelhantes e distintas.

Para Martin Buber (1982), filósofo do diálogo, reciprocidade, a imediatez e a responsabilidade constituem os aspectos essenciais de qualquer relação Eu-Tu. Buber coloca o diálogo e a reciprocidade numa relação de interdependência, pois, o diálogo autêntico, segundo ele, apoia-se numa relação de reciprocidade, e sendo esta reciprocidade existencial, ela pressupõe semelhanças e diferenças, que colaboram para o enriquecimento da relação.

“O homem é antropológicamente existente não no seu isolamento, mas na integridade da relação entre homem e homem: é somente a reciprocidade da ação que possibilita a compreensão adequada da natureza humana” (Buber, 1982, p.152).

**2.2.9. Autonomia** – o termo autonomia é derivado do grego *auto*, que significa próprio, e *nomos*, lei, regra ou norma. A ligação dos dois termos confere à ideia de autonomia o significado de autogoverno; autodeterminação para a pessoa tomar decisões que afetem sua vida, saúde, integridade físico-psíquica e relações sociais. Portanto, autonomia refere-se à capacidade do ser humano de decidir o que é “bom”; aquilo que é seu “bem-estar”.

A autonomia do indivíduo pressupõe a capacidade que têm as pessoas para a sua autodeterminação no que diz respeito às opções individuais de que dispõem. Vale ressaltar que as pessoas vulneráveis, deficientes, dependentes ou dotadas de necessidades especiais possuem autonomia reduzida, porém protegidas contra qualquer intenção de dano ou abuso.

A autonomia deve ser conquistada, construída a partir das decisões, das vivências, da própria liberdade. Ou seja, embora a autonomia seja um atributo humano essencial, na medida em que está vinculada à ideia de dignidade, defendemos que ninguém é espontaneamente autônomo, ela é uma conquista que deve ser realizada. E a educação deve proporcionar contextos formativos que sejam adequados para que os educandos se tornem autônomos. Portanto, autonomia não pode ser confundida com auto-suficiência, deve ser interpretada como uma ação precisa e necessária, pelo fato de ser reconhecida um meio de partilha, trocas, de descoberta e de transformação.

Conforme Kesselring (1993, pp.173-189), para Piaget ser autônomo significava estar apto a cooperativamente construir o sistema de regras morais e operatórias necessárias à manutenção de relações permeadas pelo respeito mútuo.

Em Paulo Freire (1996, 1999, 2005), o conceito de autonomia é compreendido como um processo resultante do desenvolvimento do sujeito, que se relaciona ao fato dele tornar-se capaz de resolver questões por si mesmo, de tomar decisões sempre de maneira consciente e pronto para assumir uma maior responsabilidade e arcar com as consequências de seus atos. Esse modelo de educação, segundo Freire se contrapõe à reprodução da cultura dominante, respeitando a individualidade, a história de cada um,

proporcionando a aquisição de conhecimentos, mas levando em consideração a bagagem de conhecimentos que o educando já possui. Para isso, o educador também, deve estar consciente de sua história, da cultura da qual é representante e adotar uma prática pedagógica autônoma.

Neste processo, devemos considerar também, o aspecto social, o cultural, elementos fundamentais para o desenvolvimento de um sujeito autônomo. As influências do meio têm função importante na construção da autonomia, tendo em vista que é nesse espaço que se abrem oportunidades de o sujeito exercer suas ações com responsabilidade.

Possibilitar uma formação para a autonomia é capacitar para se ser portador de grandes responsabilidades. Essa responsabilidade está diretamente ligada a dois desafios fundamentais: a liberdade (independência do controle de influências) e ação (capacidade de ação intencional).

A autonomia é um componente da formação do ser humano e sua inserção no mundo, composta fundamentalmente por três eixos: liberdade, descobrimento e transformação.

A proposta de Chiara Lubich, apresenta-se como uma nova perspectiva pedagógica que, embora, de motivação religiosa, revela seus extraordinários efeitos no plano educativo, pois a finalidade – “formar o homem na sua autonomia” – desde sempre foi delegada à educação, o que se explicita, quase paradoxalmente, em formar o homem-relação, propõe também novas dimensões sociais, econômicas, políticas, psicológicas, educacionais e religioso-espirituais.

Para que o objetivo almejado, “formar o homem na sua autonomia”, seja alcançado a educação deve ser repensada segundo as exigências do mundo atual, as quais são colocadas segundo os princípios da modernidade reflexiva. Isto significa que, nesse contexto, a educação precisa assumir seu verdadeiro papel na formação da consciência crítica, disseminando a autonomia como valor central na defesa de um projeto de cidadania moderno que promova a liberdade do homem. Formar o homem na sua

autonomia é uma das bandeiras da Pedagogia da Unidade, a qual está obtendo resultados significativos nos ambientes onde atua.

Formar o homem na sua autonomia significa, portanto, dar condições para que ele se torne capaz de tomar decisões por conta própria, que seja capaz de considerar os aspectos relevantes para decidir o melhor caminho a seguir. Isso implica aprender a levar em conta os pontos de vista das outras pessoas, uma vez que, a autonomia se alcança a partir da inter-relação com as demais pessoas, com a estrutura social, política e cultural determinada e complexa.

É evidente que, ao propor uma educação que promova a autonomia do ser humano, é indispensável que o educador, a escola e toda a comunidade educativa, exerçam uma prática crítica, consciente, respeitando as diferenças, a autonomia, estimulando a curiosidade, relacionando teoria e prática, exercendo a pesquisa, agindo com humildade e tolerância, respeitando os saberes e a identidade cultural de cada um, com coerência, escutando e dialogando com os educandos.

### **2.3. Pedagogia da Unidade: afirmação de um novo paradigma**

Caracterizar os aspectos pedagógicos dentro de uma experiência rica e complexa como é o caso da experiência de Chiara Lubich, é tarefa árdua, e, ao mesmo tempo um grande desafio.

No Capítulo 2, consideramos a educação, a evolução do seu conceito ao longo da história, as ideias pedagógicas. Ao analisarmos estas ideias, nos confrontamos com aspectos significativos que influenciaram a formação do pensamento que se tornou prática nas escolas e que, em alguns casos, perduram até os dias atuais. Para pensar em mudanças na educação ou apresentar uma nova proposta educativa, em nosso caso, a Pedagogia da Unidade, foi indispensável o conhecimento e a compreensão do pensamento pedagógico ao longo da história.

Entendemos que pensar a educação e suas transformações históricas significa pensar o homem, suas ideias, a sociedade politicamente constituída, a possibilidade de transformação das realidades sociais e, ainda, o papel que desempenhamos como profissionais da educação. É exatamente na perspectiva de transformação da prática pedagógica, que passamos a considerar os aspectos constitutivos da proposta de Chiara Lubich, no âmbito da educação.

**2.3.1. Educação** – O Movimento fundado por Chiara Lubich pode ser considerado como “um grande e extraordinário evento educativo”. Nele estão presentes todos os fatores da educação e também é evidente a presença de princípios basilares para uma teoria da educação, de uma pedagogia bem delineada que fundamenta a ação educativa. Neste contexto, Lubich considera a educação como um itinerário que o educando (indivíduo ou comunidade) deve percorrer com a ajuda dos educadores, em direção a um “dever ser” válido para ele e para a humanidade. Chiara Lubich (2000), nesta mesma ocasião continua descrevendo sua experiência, dizendo:

“(…) naturalmente a nossa experiência de vida comunitária se baseia no convite de Jesus: «amai-vos como eu vos amei [Jo.13,34] ... Sede uma coisa só» [Jo.17,21] .É a proposta da Espiritualidade da Unidade. Embora, essa motivação seja de natureza religiosa, revela extraordinários no plano educativo, pois a finalidade - formar o homem na sua autonomia – desde sempre foi delegada à educação, o que explícita, quase paradoxalmente, em formar o homem-relação. É por meio dessa práxis espiritual e educativa do amor recíproco, do consumir-nos em um que trabalhamos por aquela finalidade das finalidades, expressa na oração-testamento de Jesus: «Que todos sejam um» [Jo.17,2]” (Lubich, 2000, p.9).

**2.3.2. Ensino** – Chiara Lubich (2000), parte da seguinte premissa do credo pedagógico de Comenius: “Ensinar tudo a todos”, respeitando a regra da gradação na qual propõe a vivência da Palavra de Cristo, escolhendo do Evangelho uma frase de cada vez, para ser colocada em prática, no dia-a-dia, durante o período de um mês. Assim, ela afirma, percebemos ter “Tudo”,

“(…) porque em cada Palavra está presente Jesus por inteiro; ao mesmo tempo, como crianças nutridas pela sua Palavra, fomos nos revestindo cada vez mais dela, crescendo como adultos na fé e na vida. E com esta simplicíssima técnica pedagógica da gradação e da plenitude, a luz do nosso Ideal se difundiu e continua a difundir-se muito além de nós, como experiência espiritual e educacional forte e em contínua expansão. (...) [a Palavra] impressa em nossa vida, conferiu – desmedida tarefa, típica da educação (...), favorecendo a superação da fragmentação-esfacelamento que o homem muitas vezes experimenta (...), fazendo emergir, ao mesmo tempo, a unicidade, a originalidade de cada um” (Lubich, 2000, p.6).

**2.3.3. O Educador** – vem em evidência a figura de Deus como Amor, constatando-se que desde o início desta experiência, Ele sempre esteve presente como o Educador por excelência. Foi Ele que, para um longo e fecundo caminho de formação pessoal e comunitária, tomou a iniciativa, acompanhou, renovou, regenerou-a com a intencionalidade que anima o verdadeiro educador.

No pensamento de Chiara Lubich, Deus é um educador que reconhece o homem na sua identidade única e irrepetível. Ele ama o homem e, por esta razão, é exigente com ele. Como verdadeiro educador, exige responsabilidade e educa o ser humano para o compromisso e para a transformação.

Segundo Lubich (2004), através do diálogo o educando pode chegar a entender as linhas do desígnio de Deus sobre si mesmo, pode intuir isso através de alguns sinais provenientes desse diálogo (educador-educando) e criar as condições para que este desígnio se realize. São muitos os casos de educandos que encontraram a própria via de realização pessoal através desse contato mais próximo com o educador. Entendemos que se este fato se verifica, significa que aquele educador soube colher o desígnio de Deus ajudando este educando a tomar consciência. Também em relação a este aspecto, Giordani (s/d, p.1), nos ajuda a comprovar que, o entendimento de Chiara Lubich, não é simples teoria ou modo de expressar-se, mas, nasceu de sua experiência concreta.

“(…) Para ela, a escola consistia, antes de tudo, em amar seus alunos e, por amor, fazer-se igual a eles. Igual, não de modo superficial, mas por uma profunda identificação de alma. Durante as aulas nas salas pobres do colégio, ela sentava-se ao lado dos alunos do primeiro ano, sentava com eles na carteira, e estes acabavam considerando-a uma amiga, embora a amassem como uma superiora (…)” (Giordani, [1949?], p.1).

Confrontando os fragmentos de textos de Paulo Freire, com as afirmações de Giordani sobre o relacionamento de Chiara Lubich com seus alunos, percebe-se claramente sinais de uma educação autêntica no seu agir pedagógico, onde, segundo Freire (1981, p.69), “a relação vertical educador e educando é superada (…)”

De fato, segundo Paulo Freire (1981), na educação autêntica, a relação vertical entre educador e educando é superada e, em seu lugar é instaurada a relação dialógica. O diálogo supõe troca, não imposição. Assim se expressa:

“Educador e educandos (...) co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvendá-lo, criticamente e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no recriar este conhecimento.”

“(...) ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1981, p.61,79).

**2.3.4. O Educando** – na educação moral da pessoa, é regra, que se passe, gradativamente, a indispensável fase inicial de dependência à moralidade autônoma<sup>17</sup>.

“(...) Também em nossa experiência, percebíamos a passagem educacional da adesão inicial para uma outra vontade, para a sua Lei (que se manifesta de várias maneiras) – Lei, à qual nos agarramos qual criança que se entrega totalmente à orientação do adulto” (Lubich, 2000, p.6).

Nesta perspectiva do educando delineou-se com maior nitidez a metáfora de Jesus que grita; “Meu Deus, meu Deus, por que me abandonaste?” (Mt 27,46; Mc 15,34). Ele é a figura do educando, o perfil do educando, indicando o limite-sem-limites da ação pedagógica, bem como até que ponto e com que intensidade devemos nos mover.

“(...) Jesus abandonado é o paradigma de quem, carente de tudo, precisa de alguém que lhe dê tudo e por Ele tudo faça. Portanto, é também a ideia-limite, o parâmetro do educando, que requer a responsabilidade do educador. Ele nos indica, assim, o limite sem limites de tal necessidade e, ao mesmo tempo, o limite sem limites de nossa responsabilidade em ajudar e educar. [...] nos ensina também a ver a dificuldade, o obstáculo, a provação, o compromisso, o erro, o fracasso, o sofrimento, como algo a ser enfrentado, amado, superado (...)” (Lubich, 2000, p.7).

Lubich (2000), na mesma ocasião continua a desenvolver o tema sobre a dificuldade.

“(...) nós, em qualquer campo de atividade, tentamos evitar com todos os meios, tais experiências. Inclusive no campo educacional, de várias maneiras, com tipos de hiperproteção, a tendência é preservar de qualquer forma de dificuldade os pequenos, habituando-as a ver a vida como uma estrada em declive, fácil, cômoda. Na realidade, os deixamos inseguros perante as inevitáveis provações da vida e, sobretudo, os tornamos passivos e renitentes com relação às responsabilidades que cada ser humano deve assumir diante de si, do próximo e da sociedade (...)” (Lubich, 2000, p.7).

---

<sup>17</sup> Que deveria caracterizar o sujeito adulto e maduro.

### 2.3.5. O Desafio à dificuldade

Assim, tendo como parâmetro a escolha de Jesus Abandonado que grita: “por quê...”, cada dificuldade deve ser acolhida, amada, enfrentada. Portanto a proposta pedagógica de Chiara Lubich, faz a opção pela educação que enfrenta a dificuldade, como compromisso que envolve educando e educador simultaneamente.

Mesmo que este aspecto pareça ter um sentido exclusivamente religioso, ela o considera como parâmetro na conduta do educador, pois, sugere a medida da ação educativa. Para Chiara Lubich, o modo para atingir esta medida é espelhar-se no modelo de Jesus que se fez homem e veio ao mundo, assumindo a condição da limitação humana, do erro, da ignorância para que o ser humano alcance a completa realização.

Ao mesmo tempo em que indica Jesus Abandonado como parâmetro do educador o faz também em relação ao educando, vejamos de que maneira Chiara Lubich (2000), o expressa,

“(...) Mas Jesus Abandonado, que superou a sua dor infinita completando: “Pai, em tuas mãos, entrego o meu espírito” (Lc 23,46), ensina-nos também a ver a dificuldade, o obstáculo, a provação, o empenho, o erro, o fracasso, a dor, como algo a ser enfrentado, a ser amado, a ser superado(...)” (Lubich, 2000, p.7).

Sabemos que, de maneira geral, se difunde um medo de educar que vai deixando a criança e o adolescente desamparados. Pais e educadores intimidados pelo tom ameaçador de algumas correntes da psicologia e pedagogia modernas sentem-se desarmados e indecisos diante do educando. Esta indecisão gera uma contenção que, enquanto se sustenta, deixa de corrigir, quando não se sustenta, explode e também não educa. Deixar uma criança crescer, sem ajudá-la com as correções necessárias, é, deixá-la como escrava de seus componentes genéticos, dos seus caprichos, do seu egocentrismo, dos seus condicionamentos, etc.

As dificuldades fazem parte do dia a dia, porém, existe nas famílias e também no campo educativo formal (escola) de uma tendência para preservar os jovens e as crianças de qualquer forma de dificuldade, evitando todo o tipo de esforço, preservando-os de qualquer forma de dificuldade, acostumando-os a enxergar a vida como uma estrada

plana, em descida, fácil e cômoda para se percorrer. Outra absurda maneira com a qual nos deparamos na educação das crianças hoje consiste em enchê-las de presentes materiais e poupá-las de sacrifícios pessoais, de renúncias. Falha o exercício de confronto e superação das dificuldades e, quando estas surgem, não têm competências para enfrentá-las. Este modo de agir, além de constituir um grande perigo para o livre desenvolvimento da personalidade, do equilíbrio emocional e afetivo, predispõe a uma vida adulta imatura, inconsciente das necessidades alheias e insensíveis ao sofrimento. Em outras palavras, a superproteção atrofia a capacidade de “viver em doação” recíproca.

Profunda conhecedora dos problemas que atingem e afligem a educação como um todo, Chiara Lubich, propõe em sua Pedagogia, a formação integral do educando e, nesta formação integral inclui a educação à dificuldade, a superação dos obstáculos como elemento essencial para tal formação.

**2.3.6. A Competência** – esta só pode ser constituída na prática. Não é só o saber, mas o saber-fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer determinado. Esse princípio é decisivo para a educação. Se quisermos desenvolver competências em nossos educandos e educadores, devemos ultrapassar o ensino para memorização de conceitos abstratos e fora de contexto. É preciso que eles aprendam para que serve o conhecimento, quando e como aplicá-lo.

Piaget (1996) e Vygotsky (1996) afirmam que a relação do ser humano com o ambiente é sempre uma relação ativa e transformadora, que funciona como estímulos por meio dos quais controla e regula sua conduta ligada a uma consciência que impulsiona o comportamento, como características qualitativas a fatores que permitem sua transformação em aquisições individuais. Os questionamentos, as orientações, o estímulo, os relacionamentos, vividos em um estágio escolar é de suma importância para o educando, ele busca a sua identidade a partir dessas vivências, e se elas não forem bem dirigidas, estruturadas e edificadas, agirão negativamente, levando ao desinteresse e evasão.

A sala de aula deve ser um ambiente de prazer, cultura e conhecimento, para tanto se faz necessário que o educador esteja devidamente preparado para essa jornada de grandes realizações: pessoal por contribuir para o desenvolvimento de uma criança, jovem ou adulto tornando-o ser educado, socialmente e culturalmente, e profissional por ter desempenhado o seu papel de educador.

Demo (1994) mostra também que é importante desfazer o mito da aula como contato pedagógico, porque se for apenas ensino, não acontece educação. A busca de valorização da aula como ambiente educativo está se tornando cada vez mais conflitante, à medida que as novas gerações exigem educação, não apenas ensino. A simples transmissão de conhecimento não necessita de professor, até mesmo porque os meios de multimídia transmitem a informação de maneira mais atraente.

Nesta mesma linha de reflexão Demo (1994) refere à que não há educação sem que haja construção e participação. Desta forma, o contato entre educador e educando será pedagógico somente se for construtivo e participativo. Não pode haver mero ensino e mera aprendizagem. O educando não é um simples objeto de adestramento, ele deve ser o sujeito da própria aprendizagem. Somente uma educação séria e de qualidade é capaz de promover o sujeito histórico crítico e criativo.

Piera Folgheraiter (2010), que em Trento, trabalhou com Chiara Lubich no Colégio Seráfico de Cognola, nos anos 1940-1941, hoje com mais de 90 anos, através de uma entrevista à jornalista Catarina Ruggiu, com o título original: “La mia collega Silvia”<sup>18</sup>, da Revista Città Nuova (2010), testemunhou a atuação de Chiara Lubich como educadora e colega de trabalho.

“(…) Setenta anos atrás, os instrumentos didáticos a disposição dos professores certamente não eram os de hoje (...). A aprendizagem do ler e escrever era difícil: se usava o método alfabético, e somente ao final do ano letivo as crianças aprendiam a ler e escrever. Quanto trabalho! Quantas marcas de tinta no caderno e, sobretudo, quantos aborrecimentos”! (Folgheraiter, 2010, p.46)

“(…) Silvia desenhava muito bem. Foi ela quem fez a proposta de desenhar cartazes para serem utilizados nas aulas, de forma que não quis mais ficar longe dela e, não rasguei os numerosos bilhetes que trocamos durante aquele período” (Folgheraiter, 2010, p.48).

---

<sup>18</sup> “La mia collega Silvia” – texto original ANEXO IV.

As palavras de Piera Folgheraiter (2010), no decorrer da entrevista demonstram uma profunda estima, admiração e afeto em relação à Sílvia Lubich (Chiara Lubich), porém, apesar desta convivência tão próxima, não percebeu claramente que Sílvia, mesmo jovem, tenha elaborado um método inovador para a leitura e escrita.

“(…) Ela não começava pelas letras para compor as sílabas e depois as palavras, de acordo com o método adotado na época, mas dos seus “sons”, segundo um sistema que teria sido adotado nas escolas italianas no mínimo quinze ou vinte anos mais tarde. O resultado era que as crianças liam e escreviam rapidamente em três meses: um verdadeiro recorde”!

“(…) Se eu não era capaz de fazer alguma coisa, pedia e Silvia me ajudava em tudo. Por exemplo, quis fazer para mim, maravilhosos desenhos com lápis ou pintados com aquarela para ilustrar todos os números de 1 a 10 e, a mesma coisa para ilustrar cada letra do alfabeto (…)” (Folgheraiter, 2010, p.48).

No pensamento de Chiara Lubich, educar significa ter algo a fazer com educando, enquanto sujeito ativo e não como objeto; um educando situado no tempo, no espaço. Educar é, portanto, colaborar na sua realização, para que desenvolva e coloque em luz todas as capacidades e potencialidades que possui dentro de si.

Este seu conceito, chama a atenção para uma redescoberta das modernas correntes pedagógicas, no sentido em que o agente principal, o fator dinâmico da educação, não é a arte do mestre, mas o dinamismo interior do espírito humano. O aprendizado ou a posse de um valor não é uma realidade recebida de fora, mas um encontro ou uma descoberta interior do ser humano.

A educação, no pensamento de Chiara Lubich não se reduz à ajuda exterior que cada um recebe como apoio formal ou intencional que lhe vem de toda a forma de comunicação humana, mas reconhece que há uma esfera sumamente importante da educação que não se ensina em curso, nem em escola, que é a *sabedoria*, aspecto que transcende o tangível. Não é nosso objetivo analisar em profundidade este aspecto, mas, não podemos omiti-lo, tendo em vista que o mesmo sempre esteve presente na sua experiência e, como a agulha de uma bússola, direcionou todo seu agir.

Em Roma, Chiara Lubich (2002, p.3,4), durante um congresso dos membros do Movimento dos Focolares, utilizando comparações, provérbios, exemplos práticos explica o que significa a sabedoria e qual o modo para obtê-la. Assim se expressa:

“(...) O que é a Sabedoria? A Sabedoria. O que é a Sabedoria?

Em 1964, encontramos um escrito de um sábio teólogo, padre Spiazzi, de que gostamos. Era longo e eu inseri aqui somente o início: «O dom da Sabedoria coloca a alma em contato com as realidades eternas (...). Ela sonda a profundidade de Deus e nota a sua resplandecente beleza. Vê o que não sabe descrever, e bebe naquela fonte inesgotável, sem nunca ficar saciada, com uma sede cada vez mais aguda, como de um cervo que anseia pela nascente (...)” (Lubich, 2002, p.3,4).

“(...) Para ter a Sabedoria – explicávamos –, é preciso amar: a luz que se tem, amando, é a Sabedoria. Dávamos esse exemplo. Havia bicicletas assim; hoje em dia são diferentes. Como em certas bicicletas a luz se acende, quando se pedala, também a Sabedoria se acende em nós, quando nós amamos” (Lubich, 2002, p.4).

De acordo com os textos apresentados, percebe-se que Chiara Lubich, desde o início de suas atividades como educadora, sempre deu ênfase a uma educação séria, vinculada aos valores e virtudes humanas, tais como a humildade, o serviço ao outro, a solidariedade, o diálogo, o saber ouvir, etc.

“(...) falar de educação é antes de tudo um exercício de humildade intelectual, que exige diálogo com outras áreas do conhecimento, com outras experiências. É esta uma das características dos grandes educadores” (Lubich, 2000, p.9).

“(...) que podemos nos tornar como indivíduos e como comunidade, capazes de colaboração, de diálogo, de encontro com outras pessoas, com outros Movimentos, etc. Enfim, é através de uma séria educação, que – com a graça de Deus – podemos mirar a santidade pessoal e comunitária” (Lubich, 2000, p.9).

## **2.4. Paradigma da Unidade**

### **2.4.1. A unidade no pensamento de Chiara Lubich**

Para entendermos o Paradigma da Unidade, faz-se necessário em primeiro lugar, conhecer o conceito de *unidade* no pensamento de Chiara Lubich. “*Não é fácil definir*

*um paradigma e, talvez nem seja essencial*”, Kuhn (1975), porém, não com o objetivo de defini-lo categoricamente, buscamos elementos em seus escritos que pudessem ser úteis para uma melhor compreensão do mesmo.

Chiara Lubich (2001), durante um Congresso ecumênico na cidade de Baar (Suíça), do qual participaram autoridades eclesiásticas de várias denominações cristãs, em relação à unidade, assim se expressou:

“(…) Quanto à unidade, se pensa que ela é um sinal dos tempos, isto é, é uma exigência de hoje na sociedade civil e religiosa. Para quem tem fé, a unidade é nada mais nada menos que o plano de Deus para a humanidade, que deve ser uma única família de irmãos e irmãs, filhos do mesmo Pai. Também vê a necessidade da unidade hoje quem não tem um referencial religioso, mas está convencido de que, *apesar* das tensões e das guerras que ainda existem, o mundo caminha para a unidade. A globalização, por exemplo, é uma sua expressão ainda que ambígua (…)” (Lubich, 2001, p.2).

Encontramos um escrito intitulado “Unidade: Palavra Divina”, publicado no livro “Ideal e Luz” (2003), no qual a autora expõe detalhadamente o que significa a unidade. Coloca em evidência que se a unidade fosse vivida nas famílias, nas fábricas, nas escolas, nos parlamentos, enfim, em todos os setores do agir humano, veríamos como afirma,

“o mundo de repente parar em sua andança geral, como em uma brincadeira de filme, e retomar a corrida da vida na direção oposta, veríamos o mundo tornar-se melhor (…)” (Lubich, 2003, p.141).

Insera também as escolas na dinâmica da unidade, visto que a educação sempre esteve presente no cotidiano de Chiara Lubich e, portanto, como parte da sociedade, não deixaria de considerá-la.

“(…) as escolas ultrapassarem a breve ciência, colocando conhecimentos de toda espécie a serviço das contemplações eternas, aprendidas nos bancos escolares como em um desvendar-se cotidiano de mistérios, intuídos a partir de pequenas fórmulas, de simples leis, até mesmo dos números …” (Lubich, 2003, p.141).

Poderíamos até mesmo pensar que se trata de um conceito apenas religioso, porém, percebe-se que o mesmo perpassa os vários aspectos da vida humana, tornando-se concreto.

Dos fragmentos dos textos acima transcritos, entende-se que o conceito de unidade para Chiara Lubich é amplo, abrangente, não se reduz apenas ao plano espiritual, é um conceito inclusivo, isto é, coloca todos indistintamente, como protagonistas e responsáveis pela construção da unidade de toda a família humana.

#### **2.4.2. O sentido do Paradigma da Unidade**

No campo educacional, o paradigma da unidade é uma tendência que oferece pistas para se encontrar pressupostos e propostas educacionais que respondam às expectativas de uma nova sociedade desejada por todos e, esta nova sociedade requer uma nova educação. E essas devem responder aos anseios e esperanças do ser humano. Portanto, faz-se necessário e urgente, promover uma cultura da unidade, portadora de valores positivos, capazes de colocar no centro dos interesses culturais a pessoa humana na sua plena dignidade, na sua capacidade de relacionar-se, na sua abertura à transcendência, como sujeito apto a doar ao nosso mundo um semblante e uma dinâmica que correspondam às aspirações dos indivíduos e dos povos.

Desta forma, o Carisma da Unidade, denominado também de Espiritualidade da Unidade<sup>19</sup>, propõe o diálogo para todos aqueles que compreendem a urgência dos desafios a serem superados, a fim de elaborar um pensamento e uma doutrina, nos diversos campos, que se inspirem no paradigma da unidade. O que não significa unicidade, pelo contrário: é um diálogo pluralista com todas as correntes de pensamentos, ideias, perspectivas de ontem e de hoje, não apenas para um enriquecimento, mas também para gerar um “produto cultural” inovador.

Este diálogo, marcado pela reciprocidade, com o mundo da cultura em suas diversas expressões e disciplinas: política, economia, arte, mídia, pedagogia, psicologia, sociologia, medicina, direito, arquitetura, ciências ambientais, esporte, deseja contribuir com uma bagagem de ideias, de subsídios culturais e também de vida e de sabedoria.

---

<sup>19</sup>Espiritualidade da Unidade – espiritualidade evangélica, coletiva, que gera um novo estilo de vida em todas as pessoas que aderem ao Movimento dos Focolares, fundado por Chiara Lubich em 1943.

O caminho do diálogo delineia-se como via privilegiada para contribuir à realização do testamento de Jesus, “**ut omnes unum sint**”<sup>20</sup>, seu projeto de unidade para a família humana na fraternidade, objetivo pelo qual nasceu o Movimento dos Focolares.

Chiara Lubich (1997), em discurso proferido na cidade de Bolonha, em 22 de setembro de 1997, ocasião na qual, lhe foi outorgada a Turríta d’Argento<sup>21</sup>, assim se exprime em relação à Espiritualidade da Unidade:

“(…) Aspirando à unidade entre os indivíduos, entre grupos, entre as cidades, entre os povos, que elimina toda a discriminação; sonhando com uma futura realidade, que poderia ser traduzida nas palavras Mundo Unido, ela suscita muito, muito bem no mundo (…)” (Lubich, 1997, p.3)

“(…) A través dessa espiritualidade, homens e mulheres de todo o mundo estão hoje tentando ser, lenta, mas decididamente, ao menos lá onde se encontram germes de um povo novo, de um mundo mais solidário, sobretudo com os mais pequeninos, os mais pobres; germes de um mundo mais unido” (Lubich, 1997, p.3).

Por ocasião da outorga do Prêmio Educação para a Paz na sede da UNESCO, em 17 de dezembro de 1996, Chiara Lubich (1996), explica a relação entre a unidade e valores presentes em outras culturas e credos religiosos, evidenciando como imprescindível o pleno respeito às demais crenças religiosas e culturas, para um profícuo diálogo:

“(…) E, inspirando-se fundamentalmente em princípios cristãos – não descuidando e, sim, pondo em evidência, valores paralelos presentes em outros credos e culturas – trouxe unidade em todos os campos neste mundo, carente de encontrar ou de consolidar a unidade em todos os sentidos” (Lubich, 1996, p.1).

Na Espiritualidade da Unidade obtém-se uma visão do todo e ao mesmo tempo das partes, do uno e do múltiplo, na qual as singularidades e belezas de cada um permanecem no uno graças a uma dinâmica de inter-relações. Chiara Lubich (2001) explica esta realidade de maneira simples, expressando-se da seguinte forma:

---

<sup>20</sup> Expressão latina que se refere à última oração de Jesus: “Que todos sejam um” (cf. Jo 17,21-22).

<sup>21</sup>Turríta d’Argento – Prêmio de reconhecimento que a Prefeitura de Bolonha (Itália), reserva às personalidades não bolonhesas que se distinguem pela excelência nas artes, nas ciências e na cultura.

“(…) Quanto mais nos consumarmos em um, tanto mais adquiriremos a virtude do outro (omnia mea tua sunt), de modo que seremos um (...). Seremos pessoas iguais, mas distintas, já que as virtudes em nós estarão revestidas pela virtude formadora de nossa personalidade” (Lubich, 2001, p.152).

Na passagem de uma época rumo a novos paradigmas culturais e como resposta à crise cultural que atinge a humanidade como um todo, a partir da Espiritualidade da Unidade se delineiam linhas de pensamento que contribuem para abrir caminhos que conduzam a uma renovação cultural.

## **2.5. A Pedagogia da Unidade na afirmação de um novo paradigma**

### **2.5.1. Definição da Pedagogia da Unidade**

Pedagogia da Unidade, expressão usada para indicar a forma de conceber a ação educacional, ganha existência com a recente história de um movimento religioso denominado Movimento dos Focolares<sup>22</sup>, fundado por Chiara Lubich em 1943.

A educação na Pedagogia da Unidade não é nenhuma técnica ou currículo, mas uma proposta de mudança de “perspectiva” e não deve ser considerada como uma proposta pedagógica acabada e definitiva. A educação na proposta em tela sustenta o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade, não se concentra na determinação de aptidões que os adultos deveriam ensinar as crianças, mas, na criação de uma comunidade de aprendizagem que estimule o crescimento do envolvimento criativo e interrogativo da pessoa com o mundo. Segundo Chiara Lubich (2000), na Pedagogia da Unidade:

“(…) o plano espiritual e humano se interpenetram e se unificam (...)  
(…) experimentamos a socialidade mais autêntica, onde se concretiza uma síntese maravilhosa entre a instância pedagógica da educação do indivíduo e a instância pedagógica da construção da comunidade. Acreditamos que em nossa experiência de espiritualidade comunitária-trinitária se realizem plenamente as ideias defendidas por todos aqueles que – grandes na história da pedagogia, embora partindo muitas vezes

---

<sup>22</sup>Movimento espiritual suscitado por Chiara Lubich durante a Segunda Guerra Mundial na cidade de Trento – Itália. Atualmente esta organização religiosa, de postura eminentemente ecumênica, encontra-se difundida em mais de 180 países do mundo.

de premissas diferentes - insistiram na importância da educação na construção da sociedade fundada nos relacionamentos autenticamente democráticos” (Lubich, 2000, p.8).

Este novo conceito é amplamente aplicado pelos membros do referido movimento, principalmente pelos educadores que se identificam com esta espiritualidade. Trata-se de uma nova proposta pedagógica e, como tal, não possui no momento seus contornos de significação delineados com a devida precisão e clareza, isto é, seu conteúdo semântico necessita de definição mais precisa.

Com certeza, o trabalho de defini-lo será realizado de forma coletiva, levando-se em consideração a trajetória histórica, cujos primeiros passos já se iniciam em um solo favorável ao diálogo e ao debate. Tais condições são importantes não apenas para a formulação da nova proposta pedagógica no presente, mas também para permanentes avaliações e redefinições no futuro a fim de acompanhar a dinâmica histórica.

A dimensão coletiva e transcendente da educação, no pensamento de Chiara Lubich se manifesta com características próprias como: o diálogo; projeto voltado para a formação humana; cultiva uma visão integral da pessoa humana; propõe a partilha como fonte de felicidade e realização do ser humano; reconhece que há uma esfera sumamente importante da educação que não se ensina em curso, nem em escola, que é a sabedoria; propõe como finalidade da educação, formar o "homem-relação", o "homem novo"<sup>23</sup>; contribui para o aperfeiçoamento das pessoas, grupos sociais e da sociedade numa dimensão ética e solidária; promove uma nova cultura de paz e fraternidade. Portanto, educar não consiste em educar alguém, mas em amadurecer juntos em direção a uma realidade que transcende os indivíduos.

Para prosseguirmos em nossa reflexão poderíamos fazer o seguinte questionamento: o que leva o Movimento dos Focolares a estabelecer como exigência imprescindível o

---

<sup>23</sup>Homem-novo (cf. Cl 3,10) – A expressão homem-novo em (Cl 3,10 e em Ef 2,15; 4,24) traduz a transformação radical da existência, significada pelo Batismo. O Antigo Testamento (A.T) anuncia a renovação do homem sob a influência do Espírito, que lhe dá um coração novo, capaz de conhecer a Deus. Este homem-novo constitui a humanidade nova para além das velhas distinções de raça, religião, cultura, classe social (Cl 3,11); ele tem, portanto, um caráter ao mesmo tempo coletivo e pessoal. Para Chiara Lubich é alguém que crê no amor; amor universal, gerador de fraternidade, enraizado no Evangelho e baseado na filiação comum: "Somos todos irmãos, porque filhos do mesmo Pai". O homem novo é o homem comunhão, é sujeito não objeto, é agente não paciente, não existe e não vive para si, mas para o outro.

compromisso com o mundo, com a cultura, com a educação e com as atividades reflexivas? Poderíamos pensar que tal exigência surge, em meio a outras fontes, do encontro de certos princípios e aspirações defendidos no interior deste movimento, de uma inserção necessária no mundo.

Com base nesses princípios, a experiência de Deus, vivida coletivamente pelos membros do referido movimento, não se constitui em fuga do mundo ou em vivência apenas contemplativa dele. Se existe contemplação, esta deve acontecer no interior da própria ação, no encontro permanente com o mundo.

Esta construção está começando a ensaiar os seus primeiros passos, e sua realização dependerá da dimensão dos sonhos e da disposição de empreendimentos dos educadores vinculados a este movimento. A realidade de hoje foi possível em decorrência dos sonhos que muitos tiveram no passado. Não somente dos sonhos, mas da capacidade de articular os símbolos em torno das utopias.

Após a descrição da Pedagogia da Unidade, verifica-se que a mesma não contém apenas uma dimensão espiritual e social, mas contém uma profunda dimensão pedagógica que dilata a medida de educação, de escola, de educador, de sociedade, de mundo.

### **2.5.2. Aspectos distintivos da Pedagogia da Unidade**

As definições referidas no item anterior podem dar uma ideia das características e finalidades da Pedagogia da Unidade.

Segundo o pensamento de Chiara Lubich é necessário forjar uma mentalidade nova sobre a realidade atual, e isto significa dar novo sentido às categorias que regem o pensar e o agir educativo tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

As características pedagógicas gerais da proposta em estudo revelam-se particularmente capazes de responder aos desafios colocados pelas atuais mudanças em direção a uma

sociedade sempre mais multicultural, multiétnica e multireligiosa. Gera uma nova mentalidade e um novo modo de relacionamento dos indivíduos entre si. Esta experiência educativa se insere plenamente nos atuais debates pedagógicos com um traço particular que a distingue.

**i) Um projeto de homem-mundo, isto é, um projeto aberto a todos os apelos da humanidade, nas quais se inspiram as ações educativas**

O pensamento de Chiara Lubich em relação à educação como processo de abertura ao diálogo, à solidariedade, reciprocidade, fraternidade, propõe a educação à mundialidade para chegar a uma humanidade renovada, que se reconheça como uma só família. Considera urgente e indispensável uma educação que transmita aos educandos estes valores, portanto, considera que os currículos devem estar impregnados destas ideias. Em seus escritos, pronunciamentos, mensagens e, principalmente em suas ações concretas, evidencia-se o seu comprometimento pessoal e, de todos aqueles que a seguem, em responder aos apelos da humanidade, em resgatar os valores essenciais na promoção da vida, da dignidade humana, da fraternidade, da solidariedade.

**ii) Uma metodologia que é o “fazer-se um” com o outro**, sentir com o outro, em que está envolvido tanto o educando, quanto o educador. Em termos sociológicos a expressão “*fazer-se um*” utilizada por Chiara Lubich, pode ser traduzida como Inculturação.

Numa visão geral podemos definir inculturação como o respeito máximo pela cultura de uma raça étnica, grupo social e até do coletivo, suficientemente diferenciado. Mais ainda. Na inculturação é a pessoa ou o grupo de uma determinada cultura que procura “identificar-se” com a outra cultura, assumindo-a, adaptando as suas formas para, adotando seus usos e costumes, mostrar – num sistema de respeito máximo da liberdade do outro – os próprios valores e crenças. Inculturar é a máxima possibilidade de liberdade.

A metodologia utilizada para concretizar a inculturação no pensamento de Chiara Lubich é traduzida como “*fazer-se um*” com o outro, sentir com o outro, e neste

processo, especificamente na área da educação, estão envolvidos o educando e o educador.

Em 1992, durante uma visita à África, precisamente em Fontem – República dos Camarões, respondendo a algumas perguntas que lhe foram dirigidas por pessoas do local, sobre a *inculturação*, sobre o *fazer-se um*, Chiara Lubich (1992), afirma:

“(...) o fazer-se um, que exige a inculturação, é entrar na alma, é entrar na cultura, é entrar na mentalidade, entrar na tradição, entrar nos costumes, compreender tudo isso e fazer emergir dali as “sementes do Verbo” (Lubich, 1992, p.6).

Mas, o que significa concretamente este *“fazer-se um?”* Mesmo tratando-se de escritos que denotem apenas um significado espiritual, existem sinais de sua aplicação concreta, veracidade e aplicabilidade com resultados positivos no cotidiano daqueles que aderiram a tal proposta.

Encontramos um escrito do ano 1946, onde percebemos que, desde o início as ideias da *Unidade* e do *Fazer-se Um* foram sugeridas àqueles que se identificavam com os ensinamentos de Chiara Lubich (1946):

“A alma (pessoa) que quiser levar a Unidade, deve manter-se, constantemente, num total abismo de humildade ao ponto de perder até mesmo a sua alma em favor do próximo e a serviço de Deus nele” (Lubich, 1946, p.1).

Dando continuidade ao seu pensamento, quando, alude ao *fazer-se um*, não se refere apenas ao aspecto espiritual, afirma que para *fazer-se um*, é necessário usar a inteligência, as forças físicas.

“Naturalmente é preciso servir com inteligência. Como se faz para servir bem, para servir com inteligência?

São duas palavras ‘mágicas’, também isto é cristianismo: FAZER-SE UM COM O OUTRO. O outro sofre? Devemos sentir com ele suas dores; o outro está contente? Devemos sentir as suas alegrias; o outro tem uma preocupação? Devemos sentir a sua preocupação. FAZER-SE UM com o outro.

Em resumo: devemos dissolver este coração que é de pedra e ter um coração de carne para amar os outros, para sentir com os outros, para viver os outros, isto é importante, isto é servir” (Lubich, 1946, p.1).

Morin (2003) reforça este pensamento ao exprimir, com outras palavras, a realidade do “fazer-se um” de Chiara Lubich:

“(…) Esta (a compreensão) comporta um conhecimento de sujeito a sujeito. Por conseguinte, se vejo uma criança chorando, vou compreendê-la, não por medir o grau de salinidade de suas lágrimas, mas por buscar em mim minhas aflições infantis, mas identificando-a comigo e identificando-me com ela. O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco, o ego alter que se torna alter ego. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade” (Morin, 2003, p.95).

Percorrendo os mais de 60 anos de história do Movimento fundado e inspirado por Chiara Lubich, percebe-se que o seu “*fazer-se um*” não consiste somente em uma prática espiritual, mas, transforma-se em obras e ações sociais e de solidariedade local e internacional e, se faz presente no campo da educação quando sugere o “*fazer-se um*” como prática metodológica, aos educadores que seguem a proposta da Pedagogia da Unidade.

Com este espírito as escolas, as ações sociais suscitam, no tempo, a reciprocidade, superando toda forma de assistencialismo passivo, valorizando a contribuição ativa de cada pessoa e, conseqüentemente promovendo espiritual e socialmente cada um e a comunidade onde vivem.

**iii) Cada pessoa no contexto educativo readquire dignidade e subjetividade educacional, porque a educação torna-se coeducação.**

A Pedagogia da Unidade procura focalizar o ser humano como o centro do processo de desenvolvimento. Busca reconhecer que ao lado do comunitário, do coletivo existe o individual, o particular e, que somos ao mesmo tempo iguais e distintos e neste aspecto resume-se a pluralidade humana.

Não se trata de um projeto elitista, é proposto em todos os ambientes e em todas as latitudes, é universal e popular; pode realizar-se desde as crianças e jovens, ou mesmo partir dos educadores e pais. Começa e recomeça a cada momento, com o empenho de ter presente o respeito mútuo, que faz de cada família ou escola uma “comunidade educativa”.

É interessante neste item fazer uma breve consideração sobre a importância do “outro” (do irmão), no pensamento de Chiara Lubich, pois, para ela “outro” é qualquer pessoa, de qualquer raça, de qualquer condição. Isto constitui uma base sólida para educar o aluno a um viver que ultrapasse a própria cultura e realize uma educação que colabore com a meta de tornar o mundo mais unido e fraterno.

“(…) Não podemos considerar ninguém mais como um estranho, pois o “vemos”, porque sabemos que ele existe. Além disso, a globalização econômica e financeira faz interagir todos os nossos interesses, que já não estão fragmentados. Muitos problemas atuais referem-se à humanidade no seu conjunto e nenhum povo pode enfrentá-los sozinho. Vivemos num mundo que realmente se tornou, como se diz, uma “aldeia global”: uma aldeia complexa e nova.

Esta situação nos dá acesso a conhecimentos e desenvolvimentos impensáveis, embora não estejam excluídos o medo, a desconfiança e o fechamento, (…)” (Lubich, 2004, p.4).

A Pedagogia da Unidade evidencia fortemente o valor e o conceito de pessoa (aberta ao mundo, à natureza, à transcendência, à sociabilidade), desta forma se coloca decididamente na essência do pensamento cristão, reforçando-o, ampliando-o e colocando-os em ação com a novidade do carisma da unidade.

O relacionamento, no qual o outro é considerado um irmão, inspira e fundamenta um novo humanismo. Dilata a visão, amplia a compreensão de universalidade. Para Lubich (2004, p.6), o amor que sustenta tal humanismo.

“(…) não é feito de palavras ou de sentimentos; é concreto. Exige que nos façamos um com os outros, que de certo modo “vivamos” “o outro”: os seus sofrimentos, as suas alegrias, para compreendê-lo, servir e ajudar de modo concreto e eficaz.

Trata-se de chorar com quem chora e alegrar-se com quem se alegra. Fazer-se um. Essa atitude inspirou o apóstolo Paulo. Ele escreveu que se fez judeu com os judeus, grego com os gregos, tudo para todos (cf. 1Cor 9, 19;22). E, é muito importante para nós seguir o seu exemplo a fim de estabelecermos com todos um verdadeiro diálogo fraterno” (Lubich, 2004, p.6).

Neste contexto a educação pode ser um fator de coesão, se procurar levar em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos.

Além da multiplicidade dos talentos individuais, a educação conta com a riqueza das expressões culturais dos grupos que compõem a sociedade e, é justamente no aspecto da diversidade cultural, na aceitação do diferente, na abertura ao diálogo que a escola pode e deve trabalhar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, estão permeados desta realidade e, entre as afirmações e propostas, encontramos:

“(...) O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural” (PCNs-1997, p.32).

#### **iv) A finalidade educativa é o empenhamento na formação de homens novos**

A “cultura da partilha” nas novas gerações e a abertura do espaço à mundialidade com atenção a todas as culturas exige aqui que se procure favorecer a integração das mesmas.

O século XX deixou-nos como herança o denominado “homem econômico”, que, de certa forma, se apresenta como o “homem consumista” que possui a tendência de apoderar-se de forma egoísta das coisas e instrumentalizar os outros homens. Mas, em contraposição a esse modelo que herdamos, está surgindo um novo tipo de homem que é capaz de se doar e de construir relacionamentos positivos, solidários com os demais. E qual é a consequência do surgir deste novo modelo? Sem sombras de dúvidas, o aparecimento desse novo modelo traz consigo consequências positivas e uma delas é a generosidade social, econômica e política, uma cultura da partilha, da solidariedade que se contrapõe à cultura do ter e a coletivista da massificação.

A partilha dos bens foi, desde o início da experiência de Chiara Lubich, a expressão espontânea do amor recíproco vivido pela comunidade de Trento, formada por jovens, famílias, pessoas de todas as idades e condições sociais, que se formou durante a Segunda Guerra Mundial. É o resgate daquela dimensão típica da primitiva comunidade cristã: “Eram um só coração e uma só alma e não havia necessitados entre eles” (cf. At, 4,34).

Alguns escritos e trechos de cartas de Chiara Lubich, endereçadas ao pequeno grupo de pessoas que a seguiam, demonstram a radical disponibilidade em relação à partilha dos

bens e o seu grande desejo de enfrentar e apresentar uma solução aos problemas sociais de sua pequena cidade. Além disso, demonstram que desde sempre, a experiência proposta por ela, não se limita apenas ao desenvolvimento espiritual, isto é, transcende o mesmo, atingindo à dimensão socioeconômica e cultural do ser humano.

A um grupo de jovens de sua cidade, Chiara Lubich (1948), escreve:

“Se em uma pequena sociedade os cristãos, mesmo permanecendo no mundo, se amassem com o verdadeiro amor cristão e vivessem o Evangelho, - cada um por conta própria nos relacionamentos diretos com Deus e entre eles -, a comunhão de bens também material, e antes de tudo a material, seria lógica espontânea, constante.

Esta era nossa convicção que tínhamos, quando iniciamos, poucos anos atrás, um notável renascimento, sobretudo entre a juventude (...)” (Lubich, 1948).

Em 1953, Chiara Lubich, dirige-se aos membros do nascente movimento com estas palavras:

“A comunhão de bens (partilha) deve ser perfeita: tudo deve circular entre todos... Deve ser comunicado a todos também as dificuldades, as necessidades, as possibilidades. Comunicar é dar confiança a todos (...)” (Lubich, 1953).

De outras cartas de Chiara Lubich (1958, 1961), endereçada a todos os membros do movimento, da qual extraímos alguns fragmentos:

“A Obra (Movimentos dos Focolares), é um coração e uma alma só, tudo nela deve circular, assim nada deve permanecer guardado, enquanto em outros lugares as pessoas esperam ajuda de um pouco de pão, de uma roupa, da possibilidade de uma vida digna mesmo sendo pobre, de conforto, de um conselho, de um pouco de luz, e, isto pode vir de quem Deus chamou como apóstolos da Sua palavra e do Seu amor” (Lubich,1958).

“Nós tínhamos em mente concretizar determinada comunhão de bens: esta era o máximo que podíamos pensar, porque não queríamos amar os pobres pelos pobres, ou amar Jesus nos pobres, nós queríamos resolver o problema social” (Lubich, 1961).

Em um discurso, Chiara Lubich (1981), falando sobre o aspecto da partilha aos membros do movimento budista Rissho Kosei kai, em Tóquio, com franco realismo

afirma que, o máximo raio de ação que podiam alcançar na época era somente a cidade de Trento:

“O que eu sentia fortemente dentro de mim era concretizar a comunhão de bens (partilha) na cidade de Trento, porque não podia ir além.  
Pensava: Existem duas ou três localidades onde existem os pobres... vamos até eles, levemos o que temos, dividamos com eles... Um raciocínio simples, isto é: nós possuímos mais, eles possuem menos, levantemos o nível de vida deles de maneira tal que todos possam chegar a certa igualdade (...)” (Lubich, 1981).

Para Chiara Lubich, portanto, não se trata, de ser generosos, de fazer beneficência ou filantropia, nem muito menos de abraçar a causa do assistencialismo. Trata-se, pelo contrário, de conhecer e viver as dimensões do doar-se e do dom como essencial à substância e à existência da pessoa.

O ser humano em sua essência é um ser aberto à comunhão, ao relacionamento com o Absoluto-Deus, com os outros, com a criação. Individualidade e socialidade encontram-se no dom de si, do próprio ser, e na circulação dos bens espirituais materiais necessários ao desenvolvimento, ao crescimento e ao amadurecimento de todos.

Não é qualquer tipo de doação, porém, que leva à cultura da partilha. Existe um partilhar que está poluído pelo desejo de poder. É um partilhar somente aparente. Existe outro partilhar que busca satisfação e aprovação no próprio ato de partilhar. É um partilhar vaidoso, cheio de amor próprio, expressão de egoísmo e culto da própria personalidade.

Quem recebe nestas condições sente o ato de partilhar como uma humilhação, uma ofensa.

Existe, enfim, um partilhar que desencadeia uma grande gama de valores que definem o próprio ato de partilhar: gratuidade, alegria, grandeza, abundância, desinteresse, e que o liberta do risco de ser mal entendido ou instrumentalizado.

A cultura da partilha concretiza-se justamente numa verdadeira arte do dar, na qual as relações humanas, vividas num contínuo doar-se, estão direcionadas à comunhão,

sinônimo de unidade; na qual o ato de doar, de partilhar bens espirituais e materiais, leva à comunhão. Estas relações tendem a ser mútuas e recíprocas. Como consequência nasce a comunhão, a unidade. A sociedade que dela se origina estrutura-se como comunhão, porque a comunhão é a própria essência da sociedade e da pessoa.

Chiara Lubich (2004), referindo-se ao aspecto da solidariedade, igualdade, distribuição dos bens, afirma que é necessário que as pessoas se mobilizem para que a partilha seja concretizada. Assim se expressa:

“Exige-se mais igualdade, mais solidariedade, acima de tudo uma distribuição mais justa dos bens. É claro que os bens não se movem nem caminham sozinhos. São os corações que devem se mobilizar e viver a comunhão!

Para atingir esse objetivo, é necessário difundir entre o maior número de pessoas possível, a ideia e a práxis da fraternidade e, devido à amplitude do problema, difundir a ideia da fraternidade universal” (Lubich, 2004, p.9).

Portanto, compreende-se que segundo o pensamento de Chiara Lubich, a “cultura da partilha” é o antídoto para a "cultura do ter" que hoje prevalece exatamente na economia.

Outro tópico importante é a construção de relacionamentos de unidade entre educadores e educandos e entre todas as pessoas envolvidas nas estruturas educacionais. Neste ponto adentramos na função renovada do educador da Pedagogia da Unidade, evidenciando suas características as quais foram delineadas por Chiara Lubich ao longo dos anos. Constataremos que, muitas delas já foram evidenciadas em outras correntes pedagógicas e por pensadores da área da educação, portanto, não se tratam de novidades absolutas. A novidade se encontra na forma com que estas características são colocadas em ato.

#### **v) A função renovada do educador**

A Pedagogia da Unidade elege o binômio educador-educando como sujeitos que agirão diretamente no processo educativo escolar, não excluindo de forma alguma os demais segmentos que compõem a comunidade educacional.

O termo "educador" surgiu como uma experiência construtivista de retomada da essência do ser professor, procurando fazer uma mediação entre o passado e o presente. Nesta nova perspectiva, o "educador" é aquele que educa (desenvolve as faculdades físicas, intelectuais e morais - instrui) ou ajuda no processo de desenvolvimento do educando, bem como transforma o ato pedagógico em um ato político no sentido de formação da cidadania.

O educador primeiro ensina a si mesmo e, só depois se propõe a ensinar os outros na perspectiva de que o exemplo e a coerência falam mais alto, que os grandes discursos. Num relacionamento educacional a função do educador é valorizada no conjunto das suas potencialidades humanas e profissionais. Ele, ao educar, encontra-se diante de uma pessoa (o educando) que quer ser sempre mais pessoa, que quer realizar as suas aspirações incluindo aquelas mais íntimas, que se referem à ligação com o Absoluto que talvez ainda não tenha sequer descoberto.

O diálogo no contexto da educação apresenta-se como o alicerce essencial para a construção do relacionamento educador-educando.

O educador, através do diálogo com o educando pode chegar a entender as linhas do desígnio de Deus sobre este, pode intuir isso através de alguns sinais provenientes desse diálogo e criar as condições para que este desígnio se realize.

A proposta pedagógica em questão delinea também a figura do educador que trabalha não só preocupado em transmitir conhecimento fruto de sua competência, mas enriquece com algo de novo, algo a mais como: saber ouvir o outro, que na linguagem de Chiara Lubich significa "fazer-se um", acolher e conseguir participar, mesmo que indiretamente, dos programas pessoais e da família do educando, inserir-se no seu contexto, compreendê-lo, partilhar com ele as angústias, as necessidades e, porque não dizer, também de suas conquistas e alegrias.

No agir de Chiara Lubich que diante do mundo assume – podemos dizer – a veste de educador que realiza sua tarefa de transformar e melhorar a realidade da educação evidenciamos três atitudes fundamentais a serem tomadas pelo educador que segue suas orientações:

- a) o educador deve saber ler e enfrentar a realidade com olhar atento e objetivo;
- b) o educador deve aspirar a um ideal, ao dever ser, ao sentido do Outro como infinito, com um olhar de esperança;
- c) o educador deve colocar em prática, métodos que favoreçam a ação e deve agir com coerência de pensamento e ação.

O educador deve criar um ambiente no qual a criança tenha um papel importante e a possibilidade de decidir por si mesma como desempenhar a responsabilidade que aceitou livremente.

Esta sua afirmação reforça a ideia do educador irmão mais velho, do educador esperança, do educador que não trabalha só preocupado em transmitir conhecimento, do educador que sabe ouvir, que partilha, etc.

Paulo Freire (1981) enfatiza a tarefa renovada do educador na reconstrução do saber, da escola e em sua própria reeducação.

Segundo a ótica freiriana, como já mencionamos, na educação autêntica, a relação vertical entre educador e educando é superada e, em seu lugar é instaurado a relação dialógica. O diálogo supõe troca, não imposição.

“Educador e educandos (...) co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvendá-lo, criticamente e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no recriar este conhecimento” (Freire, 1981, p.61).

Os sujeitos em diálogo se recusam possuir posições dogmáticas, imutáveis, pelo contrário, se abrem aos outros, ao novo. Admitem, portanto, que suas ideias sejam colocadas em questão.

Em síntese, o grande diálogo de sala de aula exige do educador, que saiba dizer e saiba ouvir, do educando, que saiba ouvir, saiba perguntar e saiba responder. A sala de aula é um dos lugares mais ricos e mais fecundos da convivência humana. Na sala de aula se verifica de modo muito concreto e vivo que o homem é um animal comunicativo, o mais comunicativo de todos os seres, mesmo do que aqueles que, por viverem vida gregária, aparentam ser mais comunicativos.

#### **vi) Humanismo profético e emancipador**

A Pedagogia da Unidade apresenta um exemplo de humanismo profético e emancipador, no qual se integram pensamentos, sentimentos e ações. Transmite uma mensagem que ultrapassa as diferenças sociais e culturais que superando fronteiras e diversidades religiosas e culturais, gera as condições para que se possam estabelecer pontes entre as diferentes formas do saber e onde se preserva o direito à pluralidade das teorias como expressão da ilimitada riqueza criativa do pensamento humano. É sua prioridade estimular a educação do pensamento, da reflexão, da pesquisa. Porém, tudo segundo a ótica do apreender para servir, na procura de um saber compartilhado, no interesse do bem comum.

No pensamento de Chiara Lubich, educar as novas gerações ao amor pela humanidade significa: educar para o diálogo, para a solidariedade, para a partilha, para a reciprocidade, para a paz, para a fraternidade. Portanto, faz esta proposta não só, como matéria de ensino, mas como metodologia para melhorar a qualidade educacional, os relacionamentos interpessoais, etc. Porém, para se chegar ao amor pela humanidade é necessário em primeiro lugar, amar cada pessoa individualmente, despojados de qualquer preconceito ou barreiras.

Chiara Lubich, (1982), oferece pistas a serem percorridas para se alcançar tal meta, isto é, para possuir o respeito e amor pela humanidade, afirmando:

“Eis então a primeira ideia, a primeira ideia que já pode revolucionar a nossa alma se formos sensíveis ao sobrenatural: a fraternidade universal que nos liberta de todas as escravidões. Porque somos escravos das

divisões entre pobres e ricos; entre gerações; entre pais a filhos; entre brancos e negros, entre raças; entre as nacionalidades; até mesmo entre bairros vizinhos, somos escravos, nos criticamos, existem obstáculos, barreiras...

A primeira ideia é libertar-se de todas as escravidões e ver em todos os homens, em todos os homens, nossos irmãos. (...)

Sim, em todos, em todos, em todos. (...) Temos que abrir completamente o nosso coração; derrubar todas as barreiras e introduzir no nosso coração a fraternidade universal: eu vivo pela fraternidade universal.

Portanto, se somos todos irmãos, devemos amar a todos, devemos amar a todos, devemos amar a todos. Olhem, parece (apenas) uma palavrinha, mas é uma revolução: devemos amar a todos. (...)" (Lubich, 1982, p.3).

E, continuando seu pronunciamento, evidencia quem é o próximo, como este deve ser amado, colocando em relevo que este amor deve ser traduzido em ações concretas, no presente. Chiara Lubich (1982) enfatiza que o tempo é "agora".

"Aqueles anotações contêm ainda outras palavras muito úteis, que ensinam como amar a todos. Está escrito: é preciso amar cada próximo. Mas qual? Aquele que passa ao nosso lado no momento presente da vida. Portanto, não um amor platônico, não um amor ideal, mas um amor concreto. O meu próximo agora são vocês, o próximo de vocês sou eu, o próximo de cada um é também quem está ao seu lado, ou sentado atrás. Temos que amar não de um modo idealista e futuro, mas de modo concreto e presente, agora. É preciso amar, é preciso amar"(Lubich, 1982, p.3).

Citando pensamentos de Gandhi e Martin Luther King, Chiara Lubich (2000, p.10), evidencia a urgente necessidade da fraternidade universal afirmando que esta, não é uma aspiração somente dos dias atuais.

"Diante de uma estratégia de morte e de ódio, a única resposta válida é construir a paz na justiça. Contudo, sem a fraternidade não existe a paz. Só a fraternidade entre indivíduos e povos pode garantir um futuro de convivência pacífica.

De resto, a fraternidade universal e a conseqüente paz não são ideias que emergem hoje. Muitas vezes inspiraram a mente de pessoas portadoras de uma forte mensagem, porque "o plano de Deus para a humanidade é a fraternidade, e o amor fraterno está inscrito no coração de cada ser humano".

Mahatma Gandhi dizia: «A regra de ouro é ser amigo do mundo e considerar uma só a família humana»<sup>24</sup>. E Martin Luther King afirmava: «Eu sonho com o dia em que os homens (...) se darão conta de que foram criados para viverem juntos como irmãos (...); e que a fraternidade (...) se tornará a ordem do dia de um homem de negócios e a palavra de ordem do homem de governo»<sup>25</sup>.

Dos fragmentos do discurso de Chiara Lubich, entende-se que o mundo novo do terceiro milênio que ela prenuncia será a fraternidade da família humana, enriquecida pelas diversidades, segundo o desígnio de Deus.

---

<sup>24</sup>In buona compagnia, aos cuidados de Claudio Mantovano, Roma, 2001, p.11.

<sup>25</sup>MARTIN LUTHER KING, Discorso della Vigilia di Natale, Atalanta 1967, cit. in Il fronte della coscienza, Turim 1968.

### **vii) Educação ambiental como espaço integrante na Pedagogia da Unidade**

A questão ecológica passou a ser uma preocupação em todo o mundo, em meados do século XX, mas, só ganhou dimensão social após um acidente de grande proporção, que derramou 123 mil toneladas de óleo no mar, na costa da Inglaterra, em 1967, com o petroleiro Torrey Canyon. Atualmente, é argumento de debates em todos os níveis e, o momento apresenta-se favorável para a conscientização da necessidade de uma educação no campo da ecologia, e, de como esta pode atuar na transformação de valores maléficos que contribuem para o uso degradante dos bens comuns da humanidade.

A pedagogia que tem sua base no próprio ser humano, é libertadora, pois abre sua mente, suas aspirações, apontando um futuro em harmonia com os seus semelhantes, com a natureza, com o meio ambiente, e, portanto, com si próprio procurando manter sempre viva a estreita ligação entre cultura e vida, entre instrução e educação, também através de iniciativas e ações.

Nos cinco continentes são muitas as escolas de diversos níveis, que adotaram estas linhas pedagógicas, contabilizando, com frequência, reconhecimentos em nível institucional e acadêmico por parte dos Ministérios da Educação e de Faculdades de pedagogia.

Para chegarmos ao “respeito pelo meio ambiente” como recomenda Chiara Lubich, é necessário uma “Educação Ambiental” e, esta como prática pedagógica, formal ou não, deve ser um processo participativo, onde o educando assume o papel de elemento central do processo de ensino/aprendizagem pretendido; deve buscar valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o ambiente e as demais espécies que habitam o planeta; deve preparar o educando como agente transformador, através do desenvolvimento de habilidades, potencialidades e formação de atitudes, através de uma conduta ética, comportamentos sociais construtivos condizentes ao exercício da cidadania. Em outras palavras, vale dizer que os princípios gerais da Educação Ambiental se apoiam na sensibilização, compreensão, responsabilidade, competência e cidadania de todo ser humano.

Não podemos esperar, porém, que a Educação Ambiental seja desenvolvida somente na escola, com a educação formal. É dever de todos os setores da sociedade, partindo da família, empenhar-se neste aspecto. Aliás, atualmente fala-se muito da necessidade de desenvolver uma Ecopedagogia, a qual não se limita ao ambiente escolar.

Considerada nesta ótica, a Educação Ambiental, passa a ser um componente essencial no processo de formação e educação permanente, contribuindo para o envolvimento ativo do público, tornando o sistema educativo mais relevante e mais realista e, estabelecendo uma maior interdependência entre estes sistemas e o ambiente natural e social, com o objetivo de um crescente bem estar das comunidades humanas.

A educação ambiental deve ser entendida também como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza. Portanto, deve fazer parte do cotidiano do educando. Não deve pertencer ao currículo escolar apenas como uma disciplina isolada, mas sim como um tema que permeia todas as relações e atividades escolares, buscando desenvolver-se de maneira interdisciplinar dando oportunidade ao educando para refletir sobre questões atuais e pensar em que mundo se deseja viver, e, então, por em prática a máxima do pensamento ecologista mundial de poder agir local e pensar global.

Somos conscientes de que recompor um relacionamento de harmonia com a natureza é para todos os seres humanos uma demonstração de amor pela humanidade de amanhã. Da mesma forma que vivemos pela humanidade hoje, assim devemos trabalhar e viver pela humanidade do futuro.

É este o caminho indicado por Chiara Lubich às novas gerações para amar a humanidade e o meio ambiente. Compreende-se, portanto, que, o amor extraordinário pela humanidade e pela natureza, é um elemento típico da Pedagogia da Unidade e, como tal está presente na formação das novas gerações. Lubich colhe as várias circunstâncias para transmitir este amor pela humanidade e pela natureza, dirigindo-se em especial aos jovens como protagonistas do amanhã.

Falando a um grupo de jovens em 1989, Chiara Lubich assim se expressa:

“(…) o desenvolvimento das ciências e da técnica, que deram passos enormes, maravilhosos, que fizeram empalidecer todos; porém também foram feitos prescindindo de Deus, muitas vezes ou quase sempre. E agora o nosso planeta, como vocês sabem, se continuarmos assim, pode desaparecer completamente de um momento para o outro, ou destruir todos nós numa catástrofe, não atômica, mas ecológica.

(…) É como se os homens... andassem com umas grandes botas e, ao longo destas décadas, foram pisando cada vez mais na lama, salpicando-a por toda a parte. No ar deixaram coisas que fazem mal; no mar e nos rios atiraram coisas que fazem mal; estragaram as árvores, estragaram tudo... E, no entanto tinham feito muitas descobertas maravilhosas que levavam a um grande progresso. Portanto, existe o bem misturado com o mal, porque não estavam sob o olhar de Deus, não escutaram Deus (...)” (...)” (Lubich, 1989, p.5).

Em outra ocasião, Chiara Lubich (1991), afirma que a “saúde do cosmo é a ecologia”, relacionando-a diretamente com o futuro da humanidade:

“(…) Ora, a saúde do Corpo Místico, a saúde da humanidade é a paz, é a paz. E a saúde do cosmos é a ecologia. Promoveremos um grande desenvolvimento da ecologia no nosso Movimento - tenho esta impressão - porque é preciso salvar a natureza.

Da mesma forma que eu não posso me santificar se estiver morta, mas devo viver para fazer-me santa, assim o planeta também deve existir para que nele a humanidade viva. No entanto se amanhã tudo morrer, a humanidade morre. Portanto a vida é essencial. A ecologia é a base da paz. A paz, a fraternidade pode se concretizar vivendo num planeta que existe” (Lubich, 1991, p.7).

Em seus pronunciamentos relacionados à ecologia e ao meio ambiente, Lubich busca conscientizar aqueles que a ouvem, mostrando que o ser humano é apenas mais uma parte do ambiente em que vive. Ao mesmo tempo em que coloca a pessoa no centro da atividade educativa, não se mostra favorável às ideias antropocêntricas, que fazem com que o homem se coloque egoisticamente como o centro do universo, esquecendo, muitas vezes, da importância dos demais componentes da natureza.

“Deus não criou apenas nós, mas também criou o universo que nos circunda... Devemos pensar que nós vivemos de tudo aquilo que existe na natureza: se respiramos, respiramos o ar; se comemos, comemos as coisas da natureza; se tocamos, tocamos as coisas exteriores... Todas as coisas criadas por Deus ou feitas pelo homem” (Lubich, 1991, p.4).

Visitando um grupo de jovens do Movimento dos Focolares, Chiara Lubich (1996), vai aos mínimos detalhes, afirmando que mesmo ao cuidar de uma casa a ecologia deve ser respeitada:

“(…) o cosmo não desaparecerá, talvez sofra uma transformação, mas permanecerá na eternidade. Logo, já devemos vê-lo assim: as galáxias, o pôr do sol, as flores, os pinheiros, os prados, o céu deve ser visto assim, pensando: tudo isso permanecerá. (...)”

Ao cuidarmos da casa devemos respeitar a ecologia, porque com a ecologia... vemos o mundo como uma casa. E este aqui já é um pedacinho de mundo novo que nós temos que construir. Conservem-no bem também por amor à ecologia, que vocês respeitam e também nós” (Lubich, 1996, p.2).

Entende-se que no pensamento de Chiara Lubich, desenvolver este respeito pelo meio ambiente significa antes de tudo, amar ao próximo, amar a si mesmo e amar a natureza à nossa volta. Portanto, na Pedagogia da Unidade ter consciência ambiental: é reconhecer o papel que cada um de nós tem na proteção de todos os lugares onde a vida nasce e se organiza; é querer auxiliar as pessoas ao nosso redor; é reconhecer a necessidade de vivermos em harmonia com a terra, as águas, as plantas, os animais e todas as demais formas de vida; é acreditar na transformação do modo de pensar e das posturas individuais, familiares e coletivas para a construção de um mundo melhor, mais justo e fraterno.

## **2.6. Bases pedagógicas da proposta de Chiara Lubich**

### **Propriedades Curriculares**

O ponto de partida para a caracterização de qualquer currículo ou teoria de educação é a compreensão que ela possui sobre a função da educação, pois, todas as ações a serem praticadas em uma instituição educacional, devem ser orientadas em vista da realização dessa função. Por tradição, a missão da educação foi a de transmitir para a geração seguinte o conhecimento acumulado de uma cultura. A transformação social é tão rápida que o futuro não é mais previsível, e a própria juventude é impedida de criar o seu próprio futuro.

Dentro desta perspectiva, a função essencial da educação para o século XXI deve ser a de proporcionar aos educandos a reflexão, os conhecimentos e as habilidades necessárias para criar consciente e deliberadamente uma visão do futuro. Este fato requer que os educandos sejam capazes de “aprender o que eles precisam no momento em que precisarem”, isto é, faz-se necessário que, “aprendam a aprender”.

Acompanhando e, de certa forma, transcendendo as novas tendências educacionais e os desafios colocados à educação, a Pedagogia da Unidade procura elaborar o currículo como uma manifestação da cultura, cuja essência consiste no cruzamento da história do indivíduo com a história da sociedade. Considera-se que é através do currículo que se dá a passagem da teoria para a prática, através do processo escolar ensino e aprendizagem. Portanto, um currículo construído a partir do pensamento de Chiara Lubich, isto é, da Pedagogia da Unidade, deve apresentar como características:

**i) Ser global, multicultural,** isto é, deve garantir o resgate da cultura local e regional e, ao mesmo tempo estar atento em levar ao educando os componentes do saber acadêmico acumulado, conhecido como patrimônio cultural da humanidade. É a pluralidade de culturas presente no currículo.

**ii) Ser interdisciplinar:** os novos tempos pedem um ensino individualizado, globalizado, mais informações em menos tempo. Todavia, o importante é integrar as diversas visões de mundo com equilíbrio, flexibilidade e organização: adaptando às diferenças individuais e locais, gerando condições de igualdade. Para que esta realidade se concretize é necessário um planejamento conjunto que possibilite a eleição de um eixo integrador entre todas as disciplinas, facilitando a compreensão da realidade sob a ótica da globalidade e da complexidade, numa perspectiva integral da realidade. Todas as disciplinas e áreas de estudos e práticas educativas, trabalhando numa direção temática.

**iii) Ser transversal:** temas como ética, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo devem ser incorporados nas áreas de estudos ou disciplinas das matrizes curriculares. O horizonte aberto através da perspectiva da transdisciplinaridade e interdisciplinaridade trazem consigo uma oportunidade histórica para muitas disciplinas e campos dos saberes. Apresenta a possibilidade de saírem do isolamento plurissecular ao qual foram de certa maneira colocadas e recolocarem-se ao lado de outras formas do saber contemporâneo mantendo a autonomia e distinção das mesmas, mas capazes também de superar qualquer forma de auto referencialidade.

**iv) Possuir a alquimia do conhecimento:** um currículo pensado a partir de diferentes competências, isto é, do cognitivo ao relacional, incluindo a parte emocional e afetiva.

**v) Ser transformador:** isto é, deve integrar formação e ação, conduzindo o educando a ser agente e construtor de sua própria história, da história de sua comunidade, de seu país, enfim, construtor de uma nova sociedade baseada nos valores da justiça, liberdade e fraternidade.

Esta nova visão, mais do que se apresentar como uma tendência educacional, parece anunciar o desenho de um novo espectro de currículo, de escola e de educação; e também a ruptura com os conceitos de origem cartesiano-newtoniana, que de alguma maneira dominaram a educação, ao longo do século XX.

## **2.7. Finalidade do Processo Pedagógico da Unidade**

Em relação aos objetivos da Pedagogia da Unidade, Chiara Lubich (2000) na Catholic University of America, de Washington D.C., se pergunta: **“qual é a finalidade deste processo educacional”?** Responde afirmando que a finalidade do processo é a mesma de Jesus: **“Que todos sejam um”** (cf. João 17,21). Coloca a unidade como uma finalidade altíssima e diz:

“(…) Parece um projeto utópico, mas cada pedagogia autêntica é portadora de uma força utópica, a ser entendida como uma ideia reguladora para estabelecer entre nós um território que ainda não existe, mas que deveria existir. Neste enfoque, a educação é vista como meio para nos aproximar do fim utópico. meta inacessível” (Lubich, 2000, p.8).

Nesta mesma ocasião, reafirma que a unidade é objetivo de sua proposta, assim se expressa:

“(…) Aqui poderemos nos perguntar: qual é a finalidade deste processo educacional?

A nossa finalidade é a mesma de Jesus, que poderíamos definir como a sua finalidade educacional: **“Que todos sejam um”**. (...) o nosso planeta, quase que paradoxalmente, tende à unidade: a unidade é um sinal e uma necessidade dos tempos.

(...) Em nossa pedagogia, pela qual o plano espiritual e humano se interpenetram e se unificam (...), a Utopia não é nem sonho, nem ilusão, tampouco meta inacessível. (...) percebemos os seus frutos, quando atualizamos o «Onde dois ou três estiverem reunidos no meu nome, ali estou eu no meio deles» (cf. Mateus 18,20): isto faz com que a finalidade, a meta mais elevada, seja realidade” (Lubich, 2000, p.8).

Nestes dois fragmentos de textos, Chiara Lubich se refere à utopia: “(...) Parece um projeto utópico”, “(...) a educação é vista como meio para nos aproximar do fim utópico”, “(...) a Utopia não é nem sonho, nem ilusão, tampouco meta inacessível”. No pensamento de Chiara Lubich a utopia, ou melhor, a “utopia-realidade”, consiste na busca constante e incansável da unidade e da fraternidade universal.

Tendo em vista as inúmeras obras realizadas a partir do pensamento de Chiara Lubich, podemos considerar que o projeto educativo da Pedagogia da Unidade, não se trata de um projeto utópico no sentido restrito da palavra e, sim, um projeto que visa uma autêntica transformação social. Torna-se evidente, portanto, que para Lubich, não é utopia sonhar com aquilo que hoje poucos ousam admitir, isto é, que o mundo pode mudar e que, contra a atual desagregação de muitos aspectos, a humanidade caminha, talvez, para um novo tempo.

Analisando seus escritos, percebemos que a sua utopia-realidade transcende os limites e barreiras humanas. Refere-se à unidade como caminho para atuação e concretização da aspiração dos tempos atuais.

Jacques Delors (2003), em seu livro “Educação um tesouro a descobrir”, se refere utopia no campo da educação como algo vital e necessário:

“Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos, Utopia, pensarão alguns, mas utopia necessária, utopia vital para sair do ciclo perigoso que se alimenta do cinismo e da resignação. Sim, a Comissão<sup>26</sup> sonha com uma educação capaz de fazer surgir este espírito novo” (Delors, 2003, p.19-20).

“(...) A Comissão fala ainda de uma outra utopia: a sociedade educativa baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos” (Delors, 2003, p.19-20).

Delors (2003), em sua obra, sugere como pistas e recomendações a serem colocadas em prática, especificamente à educação:

---

<sup>26</sup> Comissão – Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.

“Devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade, na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais. A educação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor a si mesmo” (Delors, 2003, p.50).

Analisando o que até o momento foi pesquisado e descrito sobre a proposta pedagógica em estudo, é natural a indagação sobre sua materialização, sua concretização. Quais caminhos deverão ser percorridos e quais as condições para que a “Pedagogia da Unidade” seja uma realidade a partir do pensamento de Chiara Lubich?

A Profª Doutora Vânia Carvalho de Araújo (2008), conhecedora das linhas pedagógicas sugeridas por Chiara Lubich, refere-se à abertura, a gratuidade, acolhimento, generosidade, respeito, diálogo, a valorização da pessoa, como condições necessárias para a materialização da Pedagogia da Unidade. Assim se expressa:

“(…) condição necessária para que a Pedagogia da Unidade possa se efetivar consiste no reconhecimento de todos os envolvidos com a educação (pais, alunos, professores, famílias, membros da comunidade, integrantes dos órgãos centrais, etc.) como pessoa. Ao invés da noção de indivíduo pensado em sua materialidade incomunicável e indivisível (individuum), distinto de todos os outros homens, a noção de pessoa, ao contrário transcende sua individualidade em relação ao outro. A pessoa realiza-se como pessoa à medida que sai de si mesma e se doa aos seus semelhantes (...)” (Araújo, 2008, p.4).

## **2.8. Linhas pedagógicas sintonizadas com a Pedagogia da Unidade**

Dentro de uma perspectiva educacional humanista, conseguimos detectar algumas tendências que possuem aspectos semelhantes a aspectos evidenciados na Pedagogia da Unidade. Destas, referiremos apenas quatro que, segundo nossa análise, mais se aproximam da proposta em estudo.

Uma primeira tendência evidencia o desenvolvimento mental, isto é, o aspecto cognitivo, onde o educando deve aprender a captar, a processar informações, organizar dados, apreender e relacionar conceitos, perceber e resolver problemas, criar conceitos e soluções. Busca estratégias particulares para desenvolver o pensamento e o raciocínio de seus educandos tanto com relação a conhecimentos anteriores e integrantes das

ciências da humanidade, como no desenvolvimento da pesquisa sobre problemas pouco ou nada conhecidos atualmente.

A segunda tendência evidencia o desenvolvimento da pessoa individualmente e como um todo (os aspectos cognitivo, afetivo, social), dando possibilidade ao educando para o desenvolvimento de sua sociabilidade, comunicabilidade, cultura, valores, competência profissional, organização interna, relacionamento com o ambiente e com a sociedade. Além disso, dá oportunidade para que se reorganizem os valores, que se crie um clima onde os sentimentos e os problemas dos educandos sejam considerados e, compartilhados com todos aqueles envolvidos no processo educacional.

A terceira linha de aprendizagem evidencia o desenvolvimento das relações sociais. Acredita que tanto a realidade social como a interação dos mesmos homens com ela são essenciais para o homem. Entende como essencial criar-se uma interação entre o mundo individual e o mundo social, não apenas no sentido de a sociedade subsidiar as necessidades do indivíduo e da sua família, mas também no sentido de o indivíduo e da sua família se comprometerem de maneira eficaz com o desenvolvimento da sociedade.

Entende como exigência do desenvolvimento de qualquer ser humano que ele aprenda a situar-se historicamente no tempo e no espaço, isto é, deve estar aberto para captar os fatos, os acontecimentos que dizem respeito a si mesmo, a sua família, ao seu trabalho, à sua classe, à sua cidade, ao seu país, ao mundo, a sociedade da qual é membro. Esta corrente dá grande importância não só à atualização dos conhecimentos, mas ao relacionamento da ciência, das descobertas da humanidade, das pesquisas, ao momento histórico que estamos vivendo, assim como as atividades que integram essas situações.

Uma quarta linha pedagógica dá especial atenção ao desenvolvimento da competência, o desenvolvimento de habilidade para assumir responsabilidade social e política. Com isto, não quer dizer que não se preocupa com o aspecto cognitivo, afetivo e social do educando, como as demais. Apenas adota este último aspecto como a característica sob a qual procura desenvolver os demais. Para esta corrente a aprendizagem deverá levar o educando a uma nova atitude perante os problemas de seu tempo e da sociedade, que se

caracteriza por criar disposições demográficas através das quais se substituem hábitos de passividade por novos hábitos de participação e ingerência. Consequentemente dá especial atenção às atividades que permitam aos educandos desenvolver, nos diversos níveis, as habilidades de participação em sua aprendizagem, no seu curso, na sua escola, na sua família, na sua cidade e, nas diversas circunstâncias.

Recordando a definição, características e bases pedagógicas nas quais se apoia a proposta de Chiara Lubich, percebemos que, a mesma contempla amplamente estas quatro linhas pedagógicas acima descritas, reforçando os pontos positivos e válidos das várias correntes.

Constatamos também que, na Pedagogia da Unidade, se realizam ideias sustentadas pelos grandes nomes da história da Pedagogia, que mesmo partindo de premissas diferentes, insistiram sobre a importância da educação na construção da sociedade fundada sobre relacionamentos autênticos e democráticos.

### **CAPÍTULO 3 – Metodologia do Estudo: opções e percursos**

A temática abordada pela pesquisa visa à apresentação e análise de uma nova proposta pedagógica, partindo do ensinamento de Chiara Lubich: **A Pedagogia da Unidade**, como uma das respostas às exigências educacionais do nosso tempo.

Reiteramos que não se trata de um modelo educacional acabado, mas de uma proposta que coloca em relevo a importância metodológica do diálogo pluricultural, como referência para a transformação da prática pedagógica em uma sociedade com um universo cultural extremamente rico e ao mesmo tempo, complexo e fragmentado.

A Pedagogia da Unidade é considerada por muitos estudiosos como um evento educativo, uma vez que integra princípios fundamentais para uma teoria da educação, para uma pedagogia que dá sustentação à ação educativa e que procura de maneira singular e inovadora, contribuir para o desenvolvimento sociocultural e para a formação integral do ser humano.

Olhar a Pedagogia da Unidade como um evento educativo (...), foi de certa forma, a mola propulsora de nossa escolha. A investigação partiu dos seguintes questionamentos:

- (1) de que maneira uma proposta de origem e natureza religiosas, como a emergente à luz de Chiara Lubich, pode contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano?
- (2) que desempenhos distintivos encerra que a tornam âncora e sentido, para o desenvolvimento sociocultural que emana de sua aplicação nos vários contextos sociais?
- (3) Em que domínios e/ou esferas da interação humana se torna espelho para a reconstrução de espaços de sociabilidade e de coesão, entre povos, raças, nações e culturas?

Considerando as características do objeto em estudo, procuramos fundamentar o desenvolvimento deste trabalho a partir dos métodos específicos das Ciências Sociais, numa ótica de ecletismo metodológico, de forma a obter vários enfoques sobre o mesmo.

O reconhecimento da crescente interdisciplinaridade entre as ciências e as áreas disciplinares tornou-se, neste caso, um fator qualificador de estudo da pedagogia e da educação, domínios que constantemente sofrem a influência de uma diversidade de campos de estudo. A nossa preocupação foi construir um caminho que, de forma ordenada, nos permitisse construir conceitos, atingir objetivos e dar visibilidade aos resultados.

No caso concreto, abordamos propostas pedagógicas concretizadas, o que tornou possível elaborar uma interpretação substanciada sobre o impacto das mesmas nas comunidades, nomeadamente, a partir de indicadores socioculturais que informaram.

Navegamos, por isso entre a Pesquisa Bibliográfica, a Pesquisa Documental e a Pesquisa Exploratória.

Para o conhecimento do pensamento de Chiara Lubich, e análise de sua proposta pedagógica, procuramos de modo especial, informações em seus escritos, cartas, entrevistas, fragmentos extraídos de seus discursos em várias ocasiões, livros de sua autoria, testemunhos, etc. Optamos pela consulta e utilização deste material por entendermos que o mesmo nos permitiria o contato direto com a fonte, isto é, com o pensamento genuíno de Chiara Lubich, sem a interferência de análises e interpretações de terceiros. Esclarecemos que os originais do referido material, encontram-se nos arquivos do Centro Chiara Lubich, com sede em Rocca di Papa – Roma, dos quais, alguns já publicados pela editora “Città Nuova”.

Quanto à abordagem do tema, optamos pela metodologia qualitativa, que nos proporcionou melhor interpretação e compreensão para a necessária reflexão analítica. Socorremo-nos, em alguns momentos, da metodologia quantitativa, no sentido de dar consistência às informações descritivas. Nomeadamente, na pesquisa de dados relativos à

contextualização socioeconômica e cultural das regiões onde estão localizados os projetos em análise.

[A Pesquisa Bibliográfica] “explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Ambos os casos buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema”. (Cervo e Bervian, 1983, p.55)

Gil (1999, p.65) subsidia o nosso conceito, ao referir que este tipo de pesquisa, isto é, a pesquisa bibliográfica é desenvolvida mediante material já elaborado, principalmente livros e artigos científicos. Logo, permite-nos, por um lado, conhecer o máximo possível do referencial já publicado em relação ao tema de estudo, portanto, a produção científica acerca do tema.

Nossa opção em trabalhar também com a pesquisa documental, baseia-a no fato de termos utilizado materiais que ainda não receberam um tratamento analítico. Assim, utilizamos essa informação, reelaborando-a de acordo com os objetivos da pesquisa. A este respeito, Silva e Grigolo (2002) referem que a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam análise suficientemente aprofundada. Por isso utilizamos em nossa pesquisa fontes primárias que, Gil (1999) identifica como documentos oficiais, reportagens de jornais, filmes, diários, fotografias, gravações, etc. e fontes secundárias, nomeadamente, relatórios de pesquisa de empresas ou outras organizações sociais, tabelas estatísticas, etc.

Considerando a natureza do objeto em estudo e do material coletado, utilizamos também como recurso metodológico, a investigação pela narrativa que vem se delineando como um novo método de investigação produtiva no campo da educação e das ciências sociais. A investigação pela narrativa constitui-se, portanto, em um novo modo científico de analisar a realidade, de conseguir explicar as pequenas coisas, o dia a dia, o trivial.

[Investigação pela narrativa] “(...) trata-se de uma tendência contemporânea, mas que, ao longo dos últimos trinta anos, desenvolveu uma teorização e um estatuto epistemológico próprio, configurando-se como método científico e reconhecido no meio acadêmico” (Silva e Maia 2010, p.1).

Encontramos em Elbaz (1990), Bruner (1991), Carter (1993), Casey (1995), Scholes (1981), citados por (Silva e Maia 2010, p.1) respaldo teórico para a utilização da referida metodologia.

(...) “Os conceitos de narrativa, história, biografia são cada vez mais usados por investigadores nas ciências sociais e em educação. A investigação pela narrativa está, em todas as suas diferentes manifestações, profundamente implicada em conflitos contemporâneos relacionados com teoria, metodologia e política educativa (...)” (Casey, 1995, in Galvão, 2005).

Silva e Maia (2010) defendem que a pesquisa baseada em narrativas (autobiográficas, cartas, entrevistas, testemunhos, etc., como foi o nosso caso), apresenta-se como possibilidade de tornar a experiência humana como objeto de conhecimento, passivo de mensuração, análise e interpretação.

Em relação à Pesquisa Exploratória, também utilizada, o objetivo que nos moveu foi fornecer uma visão geral acerca da Pedagogia da Unidade e abrir perspectivas analíticas e mesmo de investigação aplicada, dado ser um assunto ainda pouco explorado. Andrade (2002) evidencia a este respeito que a Pesquisa Exploratória proporciona maiores informações sobre o argumento que se vai investigar, ou ainda, pode auxiliar a descobrir um novo enfoque sobre o argumento. É o que nos move!

A abordagem qualitativa que, por definição, ajuda a: “*descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais*” (Richardson, 1999, p.80), evidenciou, no nosso caso concreto, características que não seriam observadas através de uma abordagem quantitativa. Richardson (1999), afirma que a principal diferença entre as duas abordagens acima referidas, reside no fato de a abordagem qualitativa não utilizar instrumento estatístico como base do processo de análise, sendo a abordagem qualitativa a forma adequada para conhecer a natureza do fenômeno social.

Evidenciamos que, para a percepção da efetividade dos resultados dos projetos ao nível das comunidades onde estes se desenvolvem, a utilização da metodologia qualitativa / interpretativa foi fundamental devido às suas características próprias.

As informações disponíveis sobre o objeto de estudo, direcionaram, pois, as nossas opções metodológicas. Tendo em vista que a perspectiva da Pedagogia da Unidade à luz do pensamento de Chiara Lubich é uma matéria ainda pouco estudada, esclarecemos que, o percurso metodológico foi flexível, isto é, foi sendo definido na medida em que a investigação ia sendo desenvolvida.

O percurso metodológico foi iniciado por um levantamento bibliográfico para o conhecimento de ideias, teorias e projetos que, em nosso entender informaram a Pedagogia da Unidade, a novidade que traz como proposta pedagógica em relação a outras propostas, como também uma observação sobre os aspectos relevantes para sua institucionalização.

Assim, apresentamos um levantamento de dados bibliográficos a partir dos primórdios seculares da história da educação, isto é, sua trajetória com e dos objetivos apresentados até os nossos dias. Paralelamente, realizou-se um estudo sobre o desenvolvimento da Pedagogia da Unidade como tarefa fomentadora da institucionalização da meta esperada.

O universo pesquisado abrangeu, além de obras de autores que abordam aspectos relevantes da Pedagogia da Unidade, a análise de projetos de ordem sociocultural que desenvolvem suas atividades tendo como referência o pensamento de Chiara Lubich. O tema exigiu um estudo exploratório, num enfoque sobre a mudança, sobre o desenvolvimento do indivíduo, grupos, práticas, instituições e ideias. As técnicas utilizadas constituíram-se em coleta de dados históricos e documentais de fontes primárias e secundárias tanto nos contextos públicos como particulares.

É oportuno recordar que a coleta de dados em nossa pesquisa constituiu-se principalmente na busca de documentos (cartas, discursos, relatórios particulares, testemunhos de vida e das narrativas, etc.) que nos colocassem em contato direto, isto é, sem intermediários, com o pensamento de Chiara Lubich e de sua proposta pedagógica.

Uma vez que o objetivo geral da pesquisa foi investigar de que maneira o pensamento de Chiara Lubich, que é de natureza religiosa, tem contribuído para o desenvolvimento

integral do ser humano e, em consequência, para o desenvolvimento sociocultural, promovendo o restabelecimento de uma interação entre os seres humanos, entre povos, raças, nações e culturas, a análise de projetos educacionais e socioculturais, informados pelo pensamento de Chiara Lubich, permitiu constatar sua aplicabilidade nos segmentos leigos da sociedade, isto é, verificar sua aplicabilidade nas dimensões sociais, econômicas, políticas, psicológicas, educacionais.

Em janeiro de 2004, participamos do Congresso Nacional de Educação, realizado em São Paulo, promovido por educadores pertencentes ao Movimento dos Focolares. Na ocasião, foram apresentados projetos desenvolvidos nas várias regiões brasileiras, tendo como referência o pensamento de Chiara Lubich, isto é, a Pedagogia da Unidade. O contato pessoal com os educadores e responsáveis pelos referidos projetos, tornou possível a pesquisa. Porém, nossa análise, focalizará apenas cinco, dos mais de 30 projetos desenvolvidos em todo o Brasil.

Desta forma, definimos como objetos de análise os seguintes projetos:

1. Projeto Magnificat – Itapecuru-Mirim (MA)
2. Escola Santa Maria – Recife (PE)
3. Escola de Educadores: A Fraternidade Como Prática Pedagógica – Rio Claro (SP)
4. Projeto de capacitação de professores “educação para a paz” – São Roque (SP)
5. Projeto: A Fraternidade em escolas da Rede Municipal de São Roque (SP)

Com o intuito de dar suporte fiável à pesquisa, foi elaborado um questionário contendo 13 perguntas (Anexo V), o qual foi encaminhado à responsável pelo Projeto Magnificat – Itapecuru-Mirim (MA) e para a diretora da Escola Santa Maria – Recife (PE). As perguntas contemplaram de maneira geral a história, o contexto regional, os objetivos, os vários aspectos e nuances dos projetos dando, portanto, condições iniciar os trabalhos.

Além do questionário aplicado, nossa pesquisa contou com arquivos, relatórios, entrevistas, depoimentos, acervos fotográficos, documentários e demais acervos particulares. A documentação colocada à disposição continha informações suficientes para a descrição e posterior análise e caracterização dos respectivos projetos. Em posse deste material, iniciamos o desenvolvimento da pesquisa, sua formatação e análise dos respectivos projetos.

Os procedimentos de pesquisa foram selecionados de acordo com o referencial teórico-metodológico adotado, visando harmonizar as questões de estudo e os objetivos pretendidos em nossa investigação. Conjugando alguns métodos e técnicas de pesquisa, procuramos de forma coerente e lógica, evidenciar nos projetos, características e aspectos fundamentais e resultados que decorrem da aplicação da proposta de Chiara Lubich, isto é, da Pedagogia da Unidade.

Na senda deste percurso em que uma convivência muito próxima com os projetos nos possibilitou um conhecimento mais sustentado e uma maior proximidade às fontes, elaboramos a discussão dos resultados. Para o efeito, procuramos responder às nossas questões de partida, interpretando e analisando, não só as formas como os projetos se desenrolaram, isto é, as pedagogias em ação, mas também a sua mais-valia para o desenvolvimento das comunidades em que estavam inseridos.

## **CAPÍTULO 4 – A Pedagogia da Unidade e o desenvolvimento sociocultural**

O objetivo deste capítulo é dar substância e fundamentar as discussões teóricas dos capítulos anteriores, apresentando projetos socioculturais que surgiram e se desenvolvem a partir do pensamento de Chiara Lubich. Com o intuito de dar visibilidade ao caráter universal da Pedagogia da Unidade, escolhemos projetos localizados em diversas regiões brasileiras que contemplam ao mesmo tempo, diferentes condições sociais, culturais e econômicas da população pesquisada. Analisaremos se tais projetos cumprem os princípios da Pedagogia da Unidade, referidos no quadro abaixo.

### **Quadro 9 – Valores subjacentes à Pedagogia da Unidade**

1. Um projeto de homem-mundo, isto é, um projeto aberto a todos os apelos da humanidade, nas quais se inspiram as ações educativas.
2. Uma metodologia que é o “fazer-se um” com o outro.
3. Cada pessoa no contexto educativo deve ser considerada como o centro do processo de desenvolvimento.
4. A finalidade educativa: formação de homens novos.
5. Humanismo profético e emancipador.
6. Educação ambiental como espaço integrante na Pedagogia da Unidade.

Fonte: Organizado por Maria Goretti Reynaud Rodrigues, 2011.

Analisaremos também se os projetos apresentam resultados que ratifiquem a importância dessa pedagogia. Assim, definimos como nosso objeto de análise os seguintes projetos:

1. Projeto Magnificat – Itapecuru-Mirim (MA)
2. Escola Santa Maria – Recife (PE)
3. Escola de Educadores: A Fraternidade Como Prática Pedagógica – Rio Claro (SP)
4. Projeto de capacitação de professores “educação para a paz” – São Roque (SP)
5. Projeto: A Fraternidade em escolas da Rede Municipal de São Roque (SP)

Procuramos, em linhas gerais, para cada projeto acima mencionado, seguir a seguinte metodologia de apresentação:

1. Localização da área em estudo;
2. Histórico do Projeto;
3. Contextualização socioeconômica e cultural;
4. Objetivos e princípios de ação do Projeto;
5. Principais etapas adotadas e ações realizadas;
6. Metodologias adotadas e condições de concretização;
7. Principais resultados alcançados;
8. Pontos fortes e pontos críticos;
9. Perspectivas abertas em termos de reflexão.

#### **4.1. Projeto Magnificat**

##### **4.1.1. Localização da área de estudo**

A comunidade analisada no presente trabalho situa-se no município de Itapecuru-Mirim. Este município está localizado na Mesorregião<sup>27</sup> Norte Maranhense e, possui uma população de 61.455 habitantes, de acordo com o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, distante 120 km da Capital do Estado (São Luís - MA). O município é cortado por duas Rodovias Federais, a BR 222 e BR 135 e, pelas estradas de Ferro Carajás e São Luís - Teresina.

---

<sup>27</sup>Mesorregião – é uma subdivisão dos estados brasileiros que congrega diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais. Foi criada pelo IBGE e é utilizada para fins estatísticos e não constitui, portanto, uma entidade política ou administrativa.

O Município é servido por uma linha de ônibus que faz duas viagens diárias para São Luís, além de várias outras que passam diariamente pela sede do município, a cada 2 horas. No Povoado Entroncamento, localizado a 12 km da sede do município, no ligamento das BR 222 com a BR 135, é possível se deslocar de ônibus para qualquer parte do País, além de transportes para São Luís a cada 30 minutos.



Mapa 1 – Localização do município de Itapecuru-mirim (MA)

Fonte: <http://www.brasil-turismo.com/mapas/maranhao.htm> [Consultado em 10/01/2011]

#### 4.1.2. Histórico da Comunidade Magnificat

A Comunidade Magnificat nasceu em 1979, quando membros do Movimento dos Focolares deram início a um vasto e abrangente trabalho de promoção humana, nessa zona rural maranhense, conhecida popularmente como “Gleba Barriguda” ou comunidade “Magnificat”.

A constituição dessa iniciativa está diretamente vinculada a um acontecimento: Barriguda, uma gleba de 2.420 hectares de terra pertencia a uma viúva, que imbuída do

espírito evangélico, ao decidir vendê-la, preocupou-se com a situação das 130 famílias de lavradores que haviam ocupado a área. Para evitar conflitos agrários, já frequentes na região, decidiu doar 420 hectares. E posteriormente, vendeu os 2.000 hectares restantes a um membro do Movimento dos Foculares por 1/4 do valor real, o que possibilitou a permanência dos lavradores na terra.

Magnificat nasceu da partilha, do “Procurai primeiro o Reino e a justiça de Deus, e tudo isso vos será dado por acréscimo”. (cf. Mt 6,33)

Tendo em vista a precariedade dos setores da formação humana, da educação, da agricultura e da saúde, a Comunidade Magnificat elegeu como prioridade de ações os referidos setores. Para compreendermos em profundidade os reflexos da atuação da Pedagogia da Unidade na Comunidade Magnificat, faremos uma breve explanação sobre o contexto a situação regional destes setores

#### **4.1.3. Contexto Socioeconômico no qual o Projeto Magnificat está inserido**

Os problemas sociais afligem grande parte da população brasileira e, em particular a população da região nordeste do Brasil. Questões conflituosas como a distribuição de renda e de terras não são devidamente consideradas e levadas a sério pelo poder público.

No estado do Maranhão predomina o latifúndio em detrimento a milhares de famílias que vivem na pobreza e não possuem sequer uma habitação digna. Esta situação é reflexo do mandonismo das sucessivas oligarquias e abusos do poder político e econômico. Ocupando a 8ª maior área territorial do país e a 2ª maior do nordeste, o Maranhão ainda nos dias atuais, continua sendo um dos estados com maior índice de conflitos e violência no campo. Os conflitos entre os pequenos produtores, em sua maioria os chamados posseiros<sup>28</sup>, e os grandes latifundiários são mediados pela

---

<sup>28</sup>Posseiros - pessoas que abrem uma roça no meio do mato para cultivar. Por lei, um lavrador tem o direito de ser dono da terra onde trabalha após um ano de ocupação "mansa e pacífica". O problema fica por conta desse detalhe final. Eternamente ameaçados por jagunços, os posseiros vão embora ou reagem

violência. Não obstante à situação, o estado do Maranhão possui uma parcela significativa da população morando no campo, como indicam as pesquisas.

Há décadas, o tema da redistribuição de terras está no centro das polêmicas envolvendo a posse e a organização da produção agrícola brasileira. A simples menção ao tema é capaz de acender o debate, provocando posições extremas de quem se declara a favor ou contra a redistribuição da propriedade da terra no meio rural. O último Censo Agropecuário brasileiro, realizado pelo IBGE em 2006, publicado na íntegra no final de 2009, é verdadeira fotografia sobre a vida e produção agrícola brasileira. A pesquisa permite fazer algumas comparações revelando diferenças entre os pequenos e grandes produtores, entre o agronegócio exportador de commodities e as propriedades voltadas para produzir alimentos.

Uma rápida análise no quadro abaixo evidencia as diferenças na zona rural brasileira, resultado do modelo de agricultura preponderante e das políticas aplicadas com o objetivo de alterar a estrutura de posse e uso da terra no Brasil.

Quadro 10 – Diferenças na zona rural brasileira

Pequenas Propriedades	Médias e grandes propriedades
14% do crédito rural	86% do crédito rural
24% das terras	76% das terras
40% do valor da produção vendida	60% da produção vendida
70% da produção total de alimentos	30% da produção total de alimentos
74% da mão de obra da agricultura brasileira	26% da mão de obra da agricultura brasileira
Renda média por hectare: R\$ 677,00	Renda média por hectare: R\$ 368,00
Cada 100 hectares emprega 15 pessoas	Cada 100 hectares emprega 2 pessoas

Fonte: Censo Agropecuário 2006 – IBGE

- e perdem o título. Com isso, em vez de diminuir, a legião de posseiros, no Brasil, mantém-se considerável.

Com estes dados percebemos as desigualdades evidentes, fato que demonstra que a redistribuição de terras e renda, bandeira de muitas plataformas políticas do país não foi realizada, pelo contrário, os trabalhadores rurais se tornaram ainda mais miseráveis.

A Equipe Brasil Escola (2008, p.1), escreveu um artigo sobre a questão agrária no Brasil, referindo-se à redistribuição de terras, denominada reforma agrária<sup>29</sup>, da seguinte forma:

“os trabalhadores rurais em geral reivindicam não é a pulverização antieconômica da terra; e sim uma redistribuição da renda, de poder e de direitos, aparecendo às formas multifamiliar e cooperativa como alternativas viáveis para o não fracionamento da propriedade. Em síntese, não almejam a simples distribuição de pequenos lotes, o que apenas os habilitaria a continuarem sendo uma forma de barateamento da mão-de-obra para as grandes propriedades. Mas esperam uma mudança na estrutura política e social no campo, sobre a qual se assenta o poder dos grandes proprietários de terras”.

É exatamente neste cenário de sérios conflitos agrários que a Comunidade Magnificat está inserida.

### **i) Situação da Educação na microrregião<sup>30</sup> de Itapecuru-Mirim**

Na microrregião de Itapecuru-Mirim e, em geral na região Nordeste do Brasil, os maiores problemas no setor educacional são a repetência, a evasão escolar, a falta de escolas e, o difícil acesso às poucas que existem. Podemos também incluir neste contexto o despreparo dos professores do ensino fundamental e médio e seus baixos salários.

---

<sup>29</sup>Reforma Agrária - A modificação da estrutura agrária de um país ou região, com vista a uma distribuição mais equitativa da terra e da renda agrícola, é a definição mais usual de reforma agrária. Trata-se de uma intervenção deliberada do Estado nos alicerces do setor agrícola, para corrigir a disparidade social que opõe a enorme massa dos que trabalham a terra a um pequeno número de grandes proprietários. É um conjunto de leis pelas quais organiza-se a distribuição de terras disponíveis no país.

<sup>30</sup>Microrregião – Atualmente o Estado do Maranhão está dividido administrativo e politicamente em cinco mesorregiões e, vinte microrregiões, de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), compreendendo um total de 217 municípios. Dentre eles, está o município de Itapecuru-Mirim que é a área em estudo, localizado na microrregião do Itapecuru-Mirim, situado na mesorregião Norte Maranhense.

O baixo investimento de políticas públicas educacionais no Brasil<sup>31</sup> pode ser apontado como um dos principais motivos que geram o despreparo dos professores em geral. Porém, as regiões do norte e nordeste são as mais atingidas pelas medidas. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - 2007, a região Nordeste é que mais possui professores “leigos” no País, isto é, pessoas que atuam como professores, porém, não possuem as qualificações necessárias para desempenhar a função. Nas salas de aulas dos nove estados da região nordeste 64.651 profissionais atuam sem a qualificação de nível superior ou formação de magistério. Eles representam 42,4% do total de docentes sem a qualificação necessária que atuam no Brasil e 10,9% do quadro docente na região. Em 2007, eles eram menos numerosos: 45.111.

Este mesmo estudo aponta outro fator que, segundo nosso entender determina a ascensão de pessoas não qualificadas ao magistério, são as diferenças salariais entre os professores nas diversas regiões do País. Os menores rendimentos estão no Norte e Nordeste. Um professor da Região Sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo) ganha, em média, duas vezes mais que um professor da Região Nordeste. Na educação infantil, por exemplo, o professor do Sudeste ganha R\$ 522,00 e o do Nordeste, R\$ 232,00. No ensino fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries os salários são R\$ 793,00 e R\$ 373,00, respectivamente nas Regiões Sudeste e Nordeste. Portanto, as pessoas mais preparadas, migram para as regiões que oferecem melhores condições de trabalho, deixando com isto, espaço aberto para que pessoas sem o devido preparo ingressem no quadro do magistério.

Dentre os fatores que mais contribuem para a repetência são a pouca base educacional dada pela família e pela pré-escola; metodologia e currículos inadequados e professores despreparados como mencionamos acima. A falta de manutenção das instalações físicas também colabora, criando um ambiente inadequado ao estudo.

Na análise tradicional o Brasil é considerado um país de alto índice de evasão escolar. Essa evasão seria causada pela falta de condições econômicas da família de manter a

---

<sup>31</sup> Apenas 4,5% do Produto Interno Bruto – PIB brasileiro é investido na educação.

criança na escola, já que o trabalho dos filhos garantiria a sobrevivência familiar. Em algumas regiões do Nordeste, a taxa de evasão chega a 74% na safra do canavial, em função do trabalho das crianças no corte da cana e, na colheita de outras culturas.

No ano de 1979 quando os trabalhos iniciaram, foi constatada na comunidade Magnificat, esta mesma realidade, isto é, falta de assistência no campo da educação e os efeitos sociais que daí deriva: evasão escolar, baixo rendimento de aprendizagem provocando um alto índice de repetência (equivalente a 22,2% do total de alunos matriculados), gravidez das adolescentes de 12 e 13 anos, representando uma taxa aproximada de 25% do total das adolescentes da região, alto índice de analfabetismo, responde por 19,4%, quase o dobro da média nacional (10%), conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad).

As famílias da comunidade não acreditavam na escola e, portanto, não matriculavam seus filhos. Era muito comum ouvir dos pais esta frase: “O saber não enche a barriga de ninguém!”

No período da colheita, por exemplo, a escola ficava vazia porque todas as crianças iam para o campo ajudar os pais, provocando uma evasão escolar de aproximadamente 100%. Este fato acontece praticamente em todas as regiões brasileiras, tendo em vista que as escolas não possuem um calendário adequado à realidade local, no caso da Escola Maria do Rosário, a realidade rural. As escolas devem seguir um calendário preestabelecido pelo Ministério da Educação o qual não considera as características regionais. Portanto, também o material didático, a formação dos professores, as condições de trabalho, não refletem a realidade vivida nas regiões.

Outro fator a ser considerado é a migração da maioria dos jovens para as grandes cidades à procura de melhores condições de vida. No entanto, devido à precária formação humana e cultural, muitos deles não conseguindo trabalho, entram na vida das drogas e prostituição.

Desde o seu início em 1980 até o ano de 1993, a Escola Maria do Rosário situada no Povoado de Magnificat, em Itapecuru-Mirim (MA), desenvolveu suas atividades em condições precárias, como as demais escolas municipais da região. De acordo com

informações recebidas através de Isabel Laranjeiras (2010) – atual responsável pelo Projeto Magnificat, na época a Escola Maria do Rosário, contava com 141 alunos (incluindo os da sua subunidade “Escola Santa Luzia”, que se localiza a 5 km do povoado de Magnificat). Viu-se então a necessidade de encontrar novos caminhos para uma "virada" no processo educativo.

## **ii) Situação agrícola da microrregião Itapecuru-Mirim**

O Brasil presenciou o seu período de maior êxodo rural entre as décadas de 60 e 80 quando aproximadamente 13 milhões de pessoas abandonaram o campo dirigindo-se aos centros urbanos. Isso equivale a 33% da população rural do início da década de 60. Entre os principais motivos que incentivam direta ou indiretamente esses intensos movimentos populacionais citamos: a expansão da fronteira agrícola, a modernização da agricultura que com a instalação de máquinas, resultou em desemprego para grandes quantidades de trabalhadores, os sistemas modernos de agricultura, práticas que, por sua vez, utilizam menos mão de obra que a agricultura tradicional, forçando os trabalhadores excedentes a procurarem outra forma de sustento, a pressão econômica e até física (uso da violência) dos grandes proprietários sobre os pequenos, a fim de comprar suas terras e o modelo de urbanização que incentivava o crescimento das médias e grandes cidades criando oportunidades de empregos que atraíam os moradores do campo levando que famílias inteiras saíssem do campo em busca de emprego e moradias nas cidades. Porém, ao chegarem às cidades, não possuindo recursos materiais para seu estabelecimento adequado, acabam improvisando residências sem infraestrutura adequada e em áreas impróprias (ex: morros, beira de esgoto), nas chamadas – áreas de risco – ou favelas. Ali, os migrantes não possuem, na maioria das vezes, água encanada e rede de esgoto, passando a viver em condições precárias sem atendimentos médicos hospitalares, falta de vagas nas escolas para estudantes carentes entre outras dificuldades. Com a escassez de oferta de emprego, crescem os chamados subempregos (empregos sem carteira assinada, ex: vendedores ambulantes, faxineiros, etc.), aumenta a prostituição e, além destes fatores mencionados, muitas vezes o cidadão não conseguindo emprego para sustentar a família, acaba entrando no mundo do crime,

tráfico de drogas ou pedindo esmolas para sobreviver ou para conseguir recursos necessários para retorno aos seus locais de origem, o que nem sempre acontece.

Este quadro não é diferente na região em que se encontra a comunidade Magnificat. É justamente neste contexto de desigualdades sociais e conflitos agrários que a experiência no setor agrícola da Comunidade Magnificat teve seu início, sendo atualmente, considerado modelo para todo o estado do Maranhão.

### **iii) Realidade do setor da saúde no Estado do Maranhão**

A tradição do Estado brasileiro, centralista e vertical, sempre se caracterizou pela União forte em detrimento de estados e municípios, dependentes de normas e recursos emanados do nível federal, inclusive na área da saúde.

Pela primeira vez, no Brasil, a Carta Magna de 1988, inscreveu a saúde, como direito social, tornando-a direito de todos e dever do Estado, garantindo mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doenças e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e aos serviços para sua promoção, proteção e recuperação.

As ações e serviços de saúde vêm protegidos pela Carta Magna como bens de importância pública que integram uma rede regionalizada e hierarquizada e constituem um sistema único, organizado de acordo com os princípios doutrinários - universalidade de acesso aos serviços de saúde em todos os níveis de atenção, equidade no atendimento e integralidade da assistência e participação da comunidade - e com os princípios organizativos - descentralização político-administrativa, com direção única em cada esfera de governo, com ênfase na descentralização dos serviços para os municípios, regionalização e hierarquização da rede de serviços de saúde.

Ocorre que a realidade vivenciada pelos cidadãos brasileiros que necessitam de atendimento em hospitais públicos e centros de saúde, não corresponde ao que determina a legislação.

A lei não tem sido cumprida. Um dos problemas mais sérios sofridos pelos cidadãos brasileiros que recorrem ao Sistema Único de Saúde (SUS) é a falta de leitos nos hospitais públicos. Embora se trate de um direito do cidadão, a internação em hospital para realização de tratamento médico, os hospitais públicos não têm conseguido atender a todos que necessitam e, por essa razão, muitos acabam sendo obrigados a procurar atendimento, quando possível, em hospitais privados.

Na zona rural, a situação é ainda mais precária, pois os hospitais e centros de saúde se localizam geralmente em áreas urbanas, dificultando consideravelmente o acesso a este tipo de serviço.

Recente pesquisa divulgada pelo Sistema de informação do SUS – DataSUS, do Ministério da Saúde, especificamente no Estado do Maranhão, chegou a uma conclusão alarmante: há quase cinquenta pessoas a mais por cada leito naquele Estado. A proporção de cidadãos por leito, naquele Estado, é de 380,88. Acontece que a Portaria de n. 1101/02 determina que essa proporção seja de pelo menos 2,5 a 3 leitos para cada mil habitantes, o que significa que os números no Maranhão ultrapassam em quase cinquenta a média nacional estabelecida: 333,33 por leito.

Reverter esse quadro é um exercício de cidadania, de paciência e determinação não só por parte dos órgãos públicos, mas, de todos os cidadãos. É necessário racionalizar e otimizar tempo, esforços e recursos, além de introduzir novas práticas de gestão que procurem a excelência das ações dirigidas ao atendimento das necessidades e demandas da população.

#### **4.1.4. Objetivos do Projeto Magnificat**

O Movimento dos Focolares, responsável pelo projeto Magnificat, tem como linha de atuação promover ações concretas no campo da economia, política, saúde, educação, esporte, e arte visando à formação de cidadãos. Particularmente, na Comunidade Magnificat, desenvolve um trabalho de promoção humana envolvendo agricultura, educação, saúde e associativismo.

Os principais objetivos do projeto visam à formação do ser humano de maneira global, seu desenvolvimento socioeconômico e cultural, sua promoção e melhoria da qualidade de vida, sua preparação para o exercício capaz e responsável da cidadania, respeitando sua identidade e a realidade no qual está inserido.

#### **4.1.5. Principais etapas e ações realizadas no Projeto Magnificat**

##### **i) Educação**

Com o intuito de sanar as dificuldades presentes na comunidade e, especialmente na Escola Maria do Rosário, a primeira ação foi confiar a direção da escola a uma profissional competente na área educacional, a qual conseguiu envolver todos em um trabalho conjunto com o objetivo da valorização da escola revertendo assim, sua imagem perante a comunidade.

Iniciaram os trabalhos definindo situações limites a serem sanadas, denominando-as como desafios, os quais são interligados entre si. Elegeram como metas prioritárias: (1) debelar a fome; (2) reestruturar a parte pedagógica e estrutural do prédio que abrigava a escola; (3) descobrir e conhecer: “Quem é o aluno que está em minha sala de aula? De onde vem? para onde quero conduzi-lo?”.

A insuficiência da alimentação e outras condições impróprias para a saúde, associadas ao baixíssimo poder aquisitivo de grande parte da população da região, manifestam-se em indicadores antropométricos de desnutrição. O crescimento e a manutenção das dimensões corporais exigem a presença de condições regulares, principalmente quanto à ingestão e utilização biológica de calorias e proteínas. Assim, os indicadores antropométricos constituem uma maneira bastante sensível de detectar casos de desnutrição.

Devido à situação socioeconômica da região, encontraram, portanto, na Comunidade Magnificat, crianças desnutridas, tristes e como consequência, sem o mínimo interesse

de frequentar a escola, sem o interesse de aprender, provocando, portanto, um alto índice de evasão escolar e de repetência.

Diante do quadro encontrado programaram iniciativas emergenciais tais como, horta na escola, nas próprias residências, iniciativas estas que não foram suficientes para suprir a carência existente. Buscaram, então, apoio financeiro do projeto Adoção à Distância<sup>32</sup>, lançado por Chiara Lubich a todas as famílias do Movimento dos Focolares no ano de 1993, por ocasião de um Congresso Internacional para Famílias.

Com esta ajuda, oferecem atualmente às crianças 4 (quatro) refeições por dia, resolvendo de imediato o primeiro desafio. Hoje, a escola possui 462 alunos, dos quais, atualmente, 325 são sustentados pelo projeto referido acima e, desta maneira conseguem manter as estruturas da escola, fornecendo aos alunos o necessário para prosseguir seus estudos.

Segundo o que relatamos anteriormente, os grandes problemas da educação, não só na região em análise, estão relacionados com o material didático, com a formação dos professores, com a metodologia e currículos inadequados. Além destes fatores, acrescenta-se a falta de manutenção das instalações físicas das escolas públicas, que cria um ambiente inadequado ao estudo.

No início dos trabalhos na Escola Maria do Rosário, a equipe percebeu que, se a educação em Magnificat quisesse colaborar eficazmente com a promoção humana, com o desenvolvimento socioeconômico e cultural da comunidade como um todo, deveria antes de qualquer ação, conhecer e penetrar na realidade do aluno, na sua cultura, nos seus costumes, enfim inculturar-se com ele.

---

<sup>32</sup>Adoção à Distância – Este projeto surgiu em 1993, durante o FAMILYFEST (Congresso Internacional de Famílias em preparação ao Ano Internacional da Família da ONU). Nesta oportunidade foi lançada por Chiara Lubich a ideia da “Adoção à Distância”, atualmente Solidariedade à Distância (por não retirar a criança de sua família). É uma iniciativa através da qual pessoas individualmente, famílias, grupos de amigos e associações de diversos países ajudam financeiramente a melhorar a vida de crianças e adolescentes pobres, com investimentos em projetos sociais e de promoção humana, mantendo-as nas próprias famílias e nos próprios ambientes.

Ancorada nas palavras de Chiara Lubich (1992), sobre a inculturação, a equipe refletiu sobre a possibilidade da aplicação desta ideia no processo educacional do inteiro povoado de Magnificat, aceitando o desafio com a garantia de que, agindo de acordo com estes princípios o projeto, seria adequado às exigências do aluno e de toda a comunidade.

“(...) Cortar totalmente as raízes da própria cultura e entrar na cultura do outro. Compreendê-lo, deixando que ele se exprima até que o tenhamos dentro de nós. Só quando isso acontecer é que poderemos iniciar o diálogo com ele e transmitir também a mensagem evangélica através das riquezas que ele já possui” (Lubich, 1992, p.5).

Como foi destacado anteriormente, a maioria dos jovens buscavam as grandes cidades à procura de melhores condições de vida, porém, devido à precária formação humana e cultural, muitos deles não conseguindo trabalho, envolviam-se com as drogas, e a prostituição.

Como prevenção deste tipo de problemas e, especificamente do envolvimento com drogas, iniciou-se em parceria com a Polícia Militar da região um programa de resistência às drogas, dirigido aos adolescentes de 10 a 13 anos, o qual tem trazido resultados muito positivos.

Com o objetivo de qualificar os jovens e adolescentes para o mercado de trabalho interno e externo, proporcionando-lhes assim, uma melhoria de vida e a complementação da renda familiar, foram incluídas nos últimos anos, atividades produtivas e cursos profissionalizantes nas áreas de informática, agricultura, apicultura, artesanato, mecânica, marcenaria e eletricidade, segundo as aptidões e interesses pessoais.

## **ii) Agricultura**

A partir da criação e estruturação da comunidade, algumas mudanças sociais e produtivas de curto, médio e longo prazo foram desencadeados na vida dos produtores rurais. Os lavradores organizaram-se em grupos de trabalho dirigidos por eles próprios.

A primeira ação realizada no setor da agricultura foi a formalização jurídica dessa iniciativa com a constituição do Serviço Comunitário (SERCOM), em parceria com a Associação dos Lavradores da Comunidade de Magnificat, organizada na mesma época. Com a criação da associação, os agricultores, iniciaram os trabalhos de preparação da terra para posterior plantação.

Atualmente, a referida associação promove inúmeras iniciativas de cunho promocional, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida do homem rural, a garantia dos seus direitos sociais, favorecendo desta forma, sua permanência no campo.

Tendo em vista que a educação é um processo dinâmico como referimos no Capítulo 2, como tal, é antes de tudo, o próprio desdobrar e amadurecimento da criatura humana, foram necessários mais de 5 (cinco) anos no processo educativo de conscientização da experimentação para o início do plantio irrigado, que possibilita o cultivo de culturas restáveis, porém desconhecidas e concorrendo com a milenar cultura de subsistência. Outra vantagem da agricultura irrigada é a produtividade, pois a sua produção é contínua e diferente da “roça-no-toco<sup>33</sup>” que depende essencialmente do período chuvoso, sendo a sua produção sazonal.

### **iii) Saúde**

A necessidade de promover o atendimento médico-ambulatorial e desenvolver ações de promoção e, proteção a saúde dos lavradores, fomentou, em 1981, a estruturação formal desse setor, com a implantação do ambulatório “Santa Clara”.

São realizadas palestras educativas na área da saúde com o objetivo da conscientização dos habitantes da Comunidade Magnificat e, comunidades vizinhas as quais também são beneficiadas pelas conquistas de Magnificat.

As atividades do Ambulatório adquiriram novo impulso, com a colaboração de médicos e com o cadastramento desse ambulatório junto ao Sistema Único de Saúde (SUS).

---

<sup>33</sup>Rocha-no-toco – consiste na derrubada e queima da mata, para proceder ao destocamento e a sementeira da terra.

#### 4.1.6. Metodologias adotadas e condições de concretização do Projeto Magnificat

Tendo em vista que na Pedagogia da Unidade, a educação é considerada como processo de formação humana, processo de formação social, é processo político, é processo de abertura ao diálogo, a solidariedade e reciprocidade, a comunidade Magnificat priorizou suas ações através de projetos. Projetos que estimulam a valorização do ser humano de maneira global, respeitando sua identidade no seu contexto sociocultural, projetos que valorizam a convivência com o próximo, que valorizam o relacionamento com a natureza.

Para exemplificar, mencionaremos um dos projetos, particularmente interessante: **“Projeto do côco babaçu”**<sup>34</sup>.

Neste projeto, além de ser evidenciada a importância da natureza, as crianças vivem cada passo desde a colheita das folhas, as quais servem como palha para cobrir as casas, a madeira para cercar o jardim, fabricação de cestos, à colheita do côco e da castanha para fazer o óleo, o carvão com a casca, o mesocarpo com o qual fazem o mingau que serve para a merenda escolar.

Durante o desenvolvimento do projeto, além das etapas acima descritas, as crianças produzem desenhos para a decoração da escola, de suas casas. Ver as palhas que se transformam em flores, bandeiras, e outros objetos de decoração é motivo de grande alegria para todos.

---

<sup>34</sup> Côco de babaçu - uma palmeira nativa, de onde muitas famílias tiram o seu sustento.

#### 4.1.7. Principais resultados alcançados com o Projeto Magnificat

##### i) Resultados obtidos no setor Educação

No Capítulo 2 analisamos a Educação como processo espiritual, processo de formação humana, processo de formação social, processo político e como processo de abertura ao diálogo, a solidariedade e reciprocidade. No projeto Magnificat, este aspecto da Educação vem em evidência, pois, no desenvolvimento e amadurecimento do projeto seus primeiros destinatários (posseiros e suas famílias) foram e são respeitados de acordo com sua maturidade e possibilidade de envolvimento no processo. Nada lhes foi imposto, tudo foi colocado à disposição como ferramenta para o desenvolvimento e crescimento da comunidade. A seguir elencaremos alguns dos resultados obtidos com o Projeto Magnificat.

- **Do ponto de vista estrutural** – foi adquirido o material didático, alimentação, uniformes, reforma dos ambientes adequando-os para as atividades, o que influenciou de forma eficaz na socialização, no aprendizado e disciplina dos alunos e também dos funcionários.

- **No aspecto didático – pedagógico**, evidenciam-se as seguintes conquistas:

a) Criação de um programa de formação continuada para os professores, através de cursos periódicos, abertos também às comunidades rurais do Município, com a finalidade de oferecer-lhes as ferramentas adequadas para as respostas que deverão dar ao aluno e à comunidade; o processo ensino-aprendizagem é determinado por informações do cotidiano dos estudantes, respeitando seus valores, recriando o espaço da escola, em um contexto de sua condição rural. No início das atividades da Escola Maria do Rosário, somente a diretora tinha curso superior, hoje (2010), vários professores e funcionários já concluíram um curso superior ou estão cursando.

b) Criou-se a biblioteca com o objetivo de se tornar uma fonte permanente de consulta para o aluno e a comunidade em geral, levando-os a um enriquecimento intelectual e cultural. Hoje em funcionamento com um acervo de aproximadamente 600 títulos. Com esta iniciativa verificou-se um maior comprometimento de professores e funcionários com a causa primeira do projeto, a identificação imediata dos alunos com o conteúdo dos textos, estimulando o gosto pela leitura (inclusive durante as férias); desenvolvimento do teatro e da música; utilização interdisciplinar dos textos; despertou no aluno um maior interesse pelas aulas e pela preservação da natureza; constatou-se a busca do conhecimento por parte do aluno que o leva a um maior contato com o mundo fora e verificou-se também uma frequência assídua a biblioteca como fonte de pesquisa e para preenchimento do tempo livre.

c) Deu-se início a preparação de uma antologia com o objetivo de elaborar textos para levar o aluno a conhecer a realidade nos seus múltiplos aspectos, partindo da sua realidade imediata. Já foram elaborados os textos base multidisciplinares de 1ª a 4ª série, cujos temas abordados foram extraídos da realidade local e transformados em textos didáticos. Trata-se de fatos de vários tipos: credices populares, tradições e costumes, lendas, contos e mitos, personagens locais, experiências vivenciadas à luz da espiritualidade da Unidade, e atividades produtivas tecnológicas presentes no local (agricultura irrigada, piscicultura e apicultura).

d) Aproveitando o ambiente natural (campo agrícola, rio, mata) desenvolvem as aulas práticas e teóricas referentes ao conteúdo dos textos didáticos fazendo com que as atividades tornem-se interdisciplinares, ricas e concretas.

e) De acordo com os relatórios apresentados pela direção da Escola Maria do Rosário, constatou-se que o índice de evasão escolar atualmente está muito próximo de zero (0%) em relação ao início das atividades, a gravidez na adolescência diminuiu consideravelmente tendo em vista que as adolescentes adquirem uma nova perspectiva de vida futura.

f) Em 1993 eram 141 os alunos matriculados, atualmente (2010), são 462, significando um aumento de 227,65% nas matrículas<sup>35</sup>. Os pais, embora analfabetos na sua grande maioria, tornam-se parte integrante do processo educativo. A compreensível restrição dos mesmos a que os filhos frequentassem a escola, entre outras coisas, porque "o saber não enche a barriga" está totalmente superada no povoado, aliás, não existem crianças em idade escolar fora da escola, que abrange do maternal até a oitava série. Alunos egressos da Escola Maria do Rosário, são admitidos nas melhores escolas técnicas agropecuárias do estado do Maranhão, devido ao conhecimento adquirido.

g) A prática da partilha entre todos está se tornando um hábito, mesmo considerando a condição econômica dos alunos e das famílias.

h) A escola tornou-se uma grande família em benefício de toda a comunidade e arredores; em sala de aula os alunos tornaram-se mais participativos. Segundo informações de Isabel Laranjeiras (2010) - responsável pelo projeto Magnificat, houve diminuição considerável quanto à evasão escolar e a repetência; deu-se um salto de qualidade no nível de aprendizagem; a prática da partilha tornou-se habitual; notam-se mudanças de comportamento para melhor no relacionamento interpessoal, evidenciadas no trato para com os colegas, professores, funcionários e familiares.

i) A melhoria do processo educativo através dos seus elementos básicos: saúde, lazer, ambientação, material didático, uniforme e alimentação adequada, influenciaram decisivamente na socialização e disciplina dos alunos. Os jovens e adolescentes começaram a sentirem-se capazes, a descobrir que são construtores da própria história e que, portanto, devem dar a sua resposta, dar sua contribuição e que estas dependem de cada um individualmente. Descobriram que sua permanência na comunidade é indispensável para a transformação do ambiente ao seu redor.

---

<sup>35</sup> Dados estatísticos fornecidos por Isabel Laranjeiras - responsável pelo Projeto Magnificat e de relatórios enviados a entidades governamentais e para a ONG italiana Associazione Azione Mondo Unito (AMU), que subsidia vários projetos sociais na América Latina.

Atualmente alguns professores, funcionários administrativos que prestam serviços na Escola Maria do Rosário são ex-alunos provenientes da própria comunidade. Através do estímulo do Projeto Magnificat, alguns jovens foram estudar em outros municípios e, até mesmo em outros estados, obtendo adequada qualificação que lhes permite hoje, assumir a sala de aula, contribuindo concretamente com o desenvolvimento socioeconômico da própria comunidade.

j) Notou-se também uma maior abertura no relacionamento dos jovens com pessoas de outras gerações e com pessoas que não fazem parte do seu círculo de convivência; despontam lideranças positivas; houve melhoria quanto ao senso de responsabilidade diante das tarefas a desempenhar; cresceu a capacidade de diálogo e do exercício da prática de uma gestão administrativa e financeira das atividades produtivas por eles exercidas.

## **ii) Resultados obtidos no setor Agricultura**

Dentre as inúmeras conquistas sociais alcançadas na Comunidade Magnificat, destacam-se: estrada vicinal, posto médico, posto telefônico, escola, energia elétrica, estação de tratamento de água, casas residenciais, agricultura irrigada, unidades produtivas de beneficiamento de mel e de processamento de polpa de frutas.

Uma das mais extraordinárias conquistas foi a redução do êxodo rural a 0%, pois, em decorrência das ações colocadas em ato pelo Projeto Magnificat, o número de famílias da comunidade aumentou de 130 para 198, significando um aumento de 52,30%, com aproximadamente 980 habitantes, dos quais 60% entre adolescentes e crianças<sup>36</sup>.

A comunidade Magnificat recebe o apoio de um técnico agrícola, ex-aluno da EMR, responsável em orientar e difundir entre os agricultores, que ainda se utilizam do

---

<sup>36</sup> Dados estatísticos fornecidos por Isabel Laranjeiras - responsável pelo Projeto Magnificat e retirados de relatórios enviados para a ONG italiana Associazione Azione Mondo Unito (AMU), que subsidia vários projetos sociais na América Latina.

sistema de “roça-no-toco”, métodos mais sustentáveis que priorizam a conservação dos nutrientes presentes no solo, e o aumento da vida útil de cultivo num mesmo solo. Semanalmente os agricultores reúnem-se com o técnico agrícola para avaliar o trabalho realizado e programar o futuro.

O polo Agroindustrial da Comunidade Magnificat está concentrado na agricultura, pecuária e indústria. O modelo agropecuário hoje exercitado pela comunidade baseia-se em práticas modernas de produção, que se fundamentam no uso adequado dos recursos naturais, no emprego da tecnologia simples e na preservação ambiental.

Atualmente são cultivados 10 hectares de terra com o plantio do milho e feijão irrigados por aspersão convencional em sistema de rotação de cultura.

A fruticultura explorada comercialmente na comunidade é constituída pela cultura da acerola com 2 hectares, com irrigação pelo método de irrigação localizada (gotejamento). Também as fruteiras são exploradas comercialmente, as conhecidas frutas nativas como: manga, caju, bacuri, cajá, apresentam-se como atividade marcante no abastecimento da agroindústria de polpa de fruta.

A agroindústria de polpa de frutas de Magnificat está devidamente regulamentada junto aos órgãos fiscalizadores, dentre eles: Ministério da Agricultura, da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB) e Secretaria Estadual de Saúde, oferecendo ao mercado um produto com inegável qualidade, obedecendo às normas de higiene-sanitária exigidas para o bom desempenho do seu trabalho. Através de programas do Governo Federal, os lavradores estão mais estimulados ao trabalho, pois veem os seus produtos comercializados.

Atualmente os lavradores da comunidade participam do programa de produção do governo: Compra antecipada, isto é, toda a produção, inclusive a polpa é destinada a merenda escolar, hospitais e outras entidades filantrópicas.

### **iii) Resultados obtidos na saúde**

Atualmente o ambulatório “Santa Clara” faz parte do programa Saúde na Família<sup>37</sup>, o que possibilitou a o atendimento diário com médico e enfermeiras e, com a instalação de um gabinete odontológico. Observa-se o quanto a prestação desse serviço vem cooperando para a elevação da qualidade de vida dos moradores.

Não obstante a precária condição do setor da saúde no meio rural pode-se afirmar que o trabalho que vem sendo realizado na comunidade de Magnificat está beneficiando a população local e de outros povoados vizinhos.

#### **4.1.8. Pontos fortes e pontos frágeis do Projeto Magnificat**

Analisando o Projeto Magnificat como um todo, isto é, objetivos, etapas e ações realizadas, metodologias utilizadas, resultados até então alcançados, etc., verificam-se pontos fortes e, não obstante o empenho de toda a equipe responsável pelo mesmo verifica-se também pontos frágeis. Percebe-se, no entanto que, os pontos frágeis decorrem de diversas variáveis e, uma das principais é o próprio ser humano, isto é, da sua adesão, disponibilidade para a mudança.

A prática inovadora da Pedagogia da Unidade consiste em considerar cada pessoa sujeito e não objeto da ação, não o transforma em refém estável de recursos provenientes de terceiros, gerando em alguns casos comodismo entre os beneficiados. Foi detectado pelos líderes da própria comunidade que alguns trabalhadores rurais, ao terem acesso aos programas assistencialistas estatais, como é o caso do programa “Bolsa Família<sup>38</sup>”, deixam de fazer ou reduzem o tamanho de suas roças diminuindo

---

<sup>37</sup>Programa Saúde na Família – A Saúde da Família é entendida como uma estratégia de reorientação do modelo assistencial, operacionalizada mediante a implantação de equipes multiprofissionais em unidades básicas de saúde. Estas equipes são responsáveis pelo acompanhamento de um número definido de famílias, localizadas em uma área geográfica delimitada. As equipes atuam com ações de promoção da saúde, prevenção, recuperação, reabilitação de doenças e agravos mais frequentes, e na manutenção da saúde desta comunidade.

<sup>38</sup>Bolsa Família – O projeto “Bolsa Família” é um programa de transferência condicionada de renda, criado e administrado pelo Governo Federal do Brasil. Para que as famílias acessem o referido programa

assim a produção agrícola familiar, com enorme prejuízo para o próprio sustento e, em consequência para toda a comunidade.

A proposta da Pedagogia da Unidade, ao contrário, fornece ferramentas e instrumentos necessários para que cada pessoa alcance seus objetivos, deixando-a livre para seguir suas próprias intuições, desenvolvendo suas aptidões e competências, de maneira que se sinta protagonista da sua história, de seu desenvolvimento e, não mero objeto de manobras políticas de grupos que se beneficiam da situação precária e de miséria. Um exemplo desta situação é a tragédia da seca que ensejou o surgimento de um fenômeno político denominado “Indústria da Seca<sup>39</sup>”.

Segundo Chiara Lubich, como mencionamos em capítulos anteriores, é através da fraternidade que sairemos do isolamento, caminhando em direção dos outros, dando oportunidades de desenvolvimento a todas as pessoas e povos que ainda vivem excluídos. Será a fraternidade o caminho para a superação dos desequilíbrios entre países ricos e pobres, entre comunidades ricas e pobres.

Outro ponto importante pelo qual se pautam as ações da Comunidade Magnificat é a paz, pois, esta é fundamental para resolver conflitos de forma madura e saudável, visto que eles fazem parte do cotidiano de todas as pessoas, em todos os tempos e lugares. Este aspecto tem sido vivenciado de maneira muito concreta pelos seus habitantes, uma vez que Magnificat localiza-se em uma região onde os conflitos são constantes.

Tendo como base estes princípios para o desenvolvimento harmônico de uma sociedade, grande ou pequena, a Pedagogia da Unidade propõe como prática nos relacionamentos a cultura da paz, da fraternidade, da partilha. Esta proposta se contrapõe a práticas exercidas por alguns movimentos sociais que, apesar da luta por

---

precisam manter seus filhos matriculados nas escolas públicas e devem cumprir um calendário de visitas periódicas ao posto de saúde.

<sup>39</sup>Indústria da Seca – Grupos políticos e econômicos aproveitam-se do flagelo da região em benefício próprio. Divulgando uma situação de calamidade pública, essa elite consegue ajuda governamental, como anistia das dívidas, verbas de emergência e renegociação de empréstimos. Tais auxílios nem sempre beneficiam a população afetada pela estiagem. Muitas vezes, o dinheiro público é usado para a construção de açudes e para o desenvolvimento de projetos de irrigação em propriedades particulares pertencentes a estes grupos. Tudo isso caracteriza a chamada "indústria da seca", ou seja, uma série de medidas que eternizam o problema para impedir que o auxílio desapareça.

uma causa justa, tornam-se fascinados pelas ideologias, deixando-se levar muitas vezes pelos impulsos e pela ousadia da violência, induzindo frequentemente seus associados aos mais exaltados atos como: saques, depredação de prédios públicos, destruição de plantações e propriedades, abate de gado, etc.

A Revista Veja na edição 2144/23 de 23 de dezembro de 2009, divulgou a pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) sobre a imagem destes movimentos sociais, em particular do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). A pesquisa foi encomendada pela Confederação Nacional da Agricultura (CNA), na qual foram ouvidas 2100 pessoas de algumas regiões do país. As respostas dadas pelos entrevistados as 32 perguntas do questionário transmitem uma mensagem clara: os cidadãos do país querem ordem e paz, e culpam os sem-terra pelos confrontos no campo. Nada menos que 54% atribuem os conflitos agrários ao MST, fato que está na contramão dos objetivos do próprio movimento, isto é, a igualdade, a liberdade e a fraternidade.

Em síntese, após todos estes anos de trabalho, desafios, e não obstante os percalços encontrados na realização e concretização do Projeto Magnificat, percebem-se resultados que demonstram a mudança que está ocorrendo no homem do futuro Magnificat.

#### **4.1.9. Perspectivas em termos de reflexão a partir do Projeto Magnificat**

A atuação do Projeto Magnificat despertou a atenção da comunidade acadêmica das várias regiões do Brasil e também de alguns países, tendo em vista sua originalidade e histórico. Registram-se vários trabalhos científicos, teses de mestrado e doutorado abordando os vários aspectos ali desenvolvidos, isto é, o aspecto econômico, socio-cultural, educacional, meio ambiente, etc. Elencamos no quadro abaixo, alguns trabalhos acadêmicos realizados sobre o Projeto Magnificat.

Quadro 11 – Trabalhos Científicos realizados que abordam o Projeto Magnificat

<b>Título do trabalho</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Local</b>
Eficiência de substâncias atrativas na captura de moscas-das-frutas (diptera: tephritidae) em goiabeiras no município de Itapecuru-Mirim (MA)	LEMOS, Raimunda Nonata Santos; SILVA, Cinara Mey Carvalho; ARAÚJO, José Ribamar Gusmão; COSTA, Luiz Joaquim Macatrão Pires; SALLES José Rogério Jesus	Rev. Bras. Frutic. vol.24 no.3 Jaboticabal Dec. 2002 doi: 10.1590/S0100-29452002000300029
Modernização do campo e as transformações sociais atuais na Microrregião De Itapecuru-Mirim, MA	JARDIM, Richard Oliveira Jardim; RIBEIRO, Anita Penha; FARIAS FILHO, Marcelino Silva	XVI Encontro Nacional de Geógrafos – Porto Alegre, 2010
Descortinando perspectivas para um novo agir ético: <i>geografando</i> redes e corporificando a cultura da partilha na Economia de Comunhão	GONÇALVES, Heloisa Helena	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – Tese de Doutorado em Geografia
Identidades Geográficas: A Sustentabilidade e a economia dos Babaçuais no povoado de Magnificat em Itapecuru-Mirim Maranhão	CAVALCANTE, David Michel Ribeiro; OLIVEIRA, Debora de Jesus Machado Gois de	IX Encontro Humanístico – 2009 Maranhão (MA)
Bolsa família e suas implicações na microrregião de Itapecuru-Mirim: o caso da Comunidade Magnificat	FARIAS FILHO, Marcelino Silva	Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - 2009
Assentamento Rural Magnificat e a nova dinâmica econômica do Município De Itapecuru-Mirim no Maranhão	NASCIMENTO, Mábio de Pádua; RAMALHO, Alexandre	Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – 2009

Fonte: Organizado por Maria Goretti Reynaud Rodrigues, 2011

Abriu-se, sobretudo uma perspectiva de reflexão no campo do desenvolvimento socioeconômico e cultural, tendo como referência uma experiência de natureza religiosa a qual gera, a partir de determinados princípios, ações eficazes que resultam em um verdadeiro desenvolvimento integral do ser humano, dando condições que o mesmo

alcance seu dever ser, recupere sua dignidade, sinta-se ator e protagonista da própria história, livre de todos os condicionamentos de pertença a uma determinada convicção religiosa, de determinada raça, cor, etc.

Outro motivo que desperta o interesse para uma reflexão acadêmica é a ligação que existe entre pensamento e vida, entre teoria e prática, características específicas do pensamento de Chiara Lubich. Tornam-se também objetos de estudo e pesquisa as experiências desenvolvidas no campo educacional a partir do seu pensamento, dos quais se procura aprofundar o método e a tipologia, para extrair, da vida, as teorias, as trajetórias, as metodologias e novas ideias pedagógicas.

## **4.2. Projeto Escola Santa Maria**

### **4.2.1. Localização da área em estudo**

O município de Igarassu situa-se a aproximadamente 30 km do Recife, no litoral norte da Região Metropolitana, e possui um dos patrimônios mais invejáveis e expressivos da arquitetura de cunho civil e religioso do Brasil.

Segundo o Censo Demográfico – 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de Igarassu em 2010 corresponde a 100.987 habitantes sendo, 93.888 (92,1%) na zona urbana e 8.099 (7,9%) na zona rural.



Em 1982, a Escola Santa Maria foi reconhecida, pelo Decreto 242 de 19.01.82 da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco.

De acordo com relatórios apresentados pela instituição, a Escola Santa Maria conta atualmente com mais de 550 alunos, na faixa etária de 4 a 14 anos, crianças e adolescentes, provenientes de famílias que se encontram abaixo da linha de pobreza, a Escola Santa Maria oferece educação infantil e o ensino fundamental completo, desenvolvendo também outras atividades e projetos para atender aos educandos, as famílias e a comunidade.

A Escola Santa Maria é uma entidade filantrópica, registrada no Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de Igarassu (PE), constituindo-se juridicamente como uma filial da Sociedade Movimento dos Focolares, associação civil, sem fins lucrativos, declarada de Utilidade Pública Federal, registrada no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e com certificado de Fins Filantrópicos. A Sociedade atua em âmbito nacional e conforme seu Estatuto Social tem por finalidade a educação e a assistência social através da promoção da infância, da adolescência e da juventude. A Escola Santa Maria (ESM) é um dos projetos sociais animados pelo espírito e pela ação concreta dos membros da Sociedade Movimento dos Focolares.

Atualmente conta com 47 funcionários, dos quais 11 são ex-alunos, e, destes 7 possuem curso superior. Sendo uma entidade filantrópica, não recebe nenhuma verba governamental, exceto para a merenda escolar. É mantida, assim, por uma rede de solidariedade através de doações sistemáticas de pessoas do nordeste do Brasil e do exterior e a contribuição dos próprios pais.

#### **4.2.3. Contextualização socioeconômica e cultural**

Em 1970, a base da economia do município era a agricultura, em especial a cana-de-açúcar e o côco, mas, as duas culturas entraram em colapso nos anos 80. Na década de 70, a cidade começou a tentar atrair indústrias para a região, com subsídios e incentivos

– política que, mais tarde, escalaria para uma guerra fiscal entre Estados. Hoje, Igarassu tem quase trinta indústrias que respondem por 35% da receita municipal. A decadência agrícola sucedeu a ascensão industrial, mas o município ainda luta para vencer o desemprego, que atinge cerca de 40% da população ativa.

De acordo com estes dados, percebe-se que a economia formal do município se compõe basicamente da indústria de transformação, do setor de construção civil, do setor de comércio, do setor de serviços, do setor de serviços industriais de utilidade pública, e a administração pública.

Na área de educação, segundo dados do Censo da Educação 2008, divulgado em 2009, a taxa de analfabetismo é de aproximadamente 18% do total da população. O município possui atualmente 78 estabelecimentos de Ensino Fundamental com 17.289 alunos matriculados e 10 estabelecimentos de Ensino Médio com 5.441 alunos matriculados. A disparidade entre o número de alunos matriculados nas duas modalidades de ensino demonstra que, apenas 31,47% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental chegam ao Ensino Médio. Não obstante os esforços destes anos no campo da educação, este índice reflete a situação precária da educação na região.

#### **i) Alguns indicadores sociais que dão visibilidade aos desafios da Pedagogia da Unidade em Igarassu (PE)**

Igarassu, município da Região Metropolitana do Recife, considerado o primeiro núcleo de povoamento do Brasil, apresenta o IDH-M de 0,719. Este índice situa o município em 11º no ranking do Estado de Pernambuco e em 2656º no nacional. O Índice de Exclusão Social, que é construído por 07 (sete) indicadores (pobreza, emprego formal, desigualdade, alfabetização, anos de estudo, concentração de jovens e violência) é de 0,415 ocupando a 15ª colocação no ranking estadual e a 3039ª no nacional<sup>40</sup>. A taxa de mortalidade infantil, segundo dados do Sistema de informação do SUS – DataSUS da é de 67,16 para cada mil crianças.

---

<sup>40</sup> Documento **Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea – Pernambuco – Diagnóstico dos Municípios**, publicado pelo Ministério de Minas e Energia, em 2005.

#### **4.2.4. Objetivos e princípios de ação do Projeto Escola Santa Maria**

Desde o seu nascimento até os dias de hoje, o espírito que anima a ação pedagógica da Escola Santa Maria (ESM) tem sua raiz na proposta de Chiara Lubich, a Pedagogia da Unidade, a qual se traduz concretamente na formação de “homens novos”. E, dentro desta perspectiva, fazendo a leitura da situação social encontrada, percebeu-se que a formação para aquele momento, isto é, no ano de 1967, significava a alfabetização dos operários envolvidos na construção do Centro de Formação do Movimento dos Focolares e a promoção humana e social dos mesmos.

A Escola Santa Maria, mediante a vivência da espiritualidade proposta por Chiara Lubich, tem atualmente como objetivos:

- 1) Formar pessoas, através de uma educação integral que conduz ao pleno desenvolvimento das sete inteligências múltiplas, partilhando suas potencialidades, seja aluno, pais e funcionários;
- 2) Transmitir, através da ação pedagógica, os valores da fraternidade, da solidariedade, da justiça, da partilha e do amor, como princípios fundamentais para uma nova ordem social, econômica e política;
- 3) Direcionar os beneficiários ao empenho pelo bem comum e à plena atuação da própria cidadania;
- 4) Incentivar a cultura e o conhecimento como meios de promoção social, incrementado o serviço social escolar;
- 5) Sensibilizar as pessoas para o valor da preservação ambiental e da ação ecológica praticada em todos os âmbitos;
- 6) Desenvolver nos alunos a autoestima e a consciência da própria dignidade, priorizando a saúde psicofísica;
- 7) Estabelecer a integração dos alunos na comunidade;
- 8) Promover o diálogo entre gerações, fortalecendo o núcleo familiar, como célula base da sociedade.

#### **4.2.5. Principais etapas adotadas e ações realizadas**

##### **i) Currículo**

Desde o início da atividade priorizou-se a articulação entre o currículo vivo e flexível, formando pessoas em relação voltadas para a realidade a ser transformada.

O projeto educacional da Escola Santa Maria (ESM) foi construído e, constantemente é atualizado de forma coletiva, especialmente através dos encontros de formação e planejamento das atividades com momentos de reflexão e partilha dos quais participam os integrantes do corpo funcional porque se entende que todos são educadores, embora com papéis diferenciados.

De acordo com as características da Pedagogia da Unidade, percebe-se que estas refletem as tendências acima mencionadas, entende-se, portanto, que um currículo construído a partir deste pensamento, apresente como características: (1) Ser global, multicultural; (2) Ser interdisciplinar; (3) Ser transversal; (4) Possuir a alquimia do conhecimento; (5) Ser transformador.

O currículo, além de atender às normas básicas do Ministério da Educação (MEC) e indicações das Secretarias de Educação Estadual e Municipal, desenvolve-se através de projetos multidisciplinares em consonância com as necessidades da comunidade.

Para favorecer a integração entre os vários níveis de ensino, são desenvolvidos projetos pedagógicos envolvendo a escola como um todo. Nessas ocasiões, constata-se que um tema trabalhado por todos, de modo interdisciplinar, culminando na partilha entre as classes, tem um grande efeito, pois, construído por todos, leva a uma aprendizagem mais consistente e prazerosa. A flexibilização curricular acontece através dos projetos multidisciplinares desenvolvidos na ESM, os quais serão expostos a seguir.

## ii) Projetos

Os projetos, ações e serviços desenvolvidos na Escola Santa Maria resultam das exigências e necessidades concretas dos alunos e da comunidade. A ação educativa assume uma dimensão ampla, alargando-se também para realidades sociais e ambientais locais, nacionais e internacionais formando assim uma consciência planetária.

- **Cultura** – Valorização e resgate da cultura popular através, particularmente, de atividades extracurriculares de música, capoeira, artes, etc.

Quadro 12 – Dimensão Cultura do Projeto Escola Santa Maria (1)

Nome do Projeto	Descrição da Atividade
Projeto Cultura da Paz	A prática e a vivência da Cultura de Paz na Escola Santa Maria, extrapolou os seus muros e concretizou-se num amplo Projeto de Educação para Paz culminando com a inserção da disciplina Educação para Paz no currículo oficial das Escolas Municipais de Igarassu (PE).
Edição bimestral do “Jornal Estudantil pela Paz”	Possibilita uma ação criativa e comunicativa por parte dos alunos dos diversos níveis de ensino, fazendo circular interna e externamente a vida e o pensamento da comunidade escolar.
Dinamização da biblioteca	Não só destinada à pesquisa, mas como elemento integrador da comunidade a partir de criações literárias dos alunos (produção de livros, poesias, contos...) que são socializados.
Projeto Talentos pela Paz	Fazem parte deste projeto um Grupo de Capoeira e uma orquestra com mais de 60 componentes. A orquestra apresentou-se em 17 ocasiões durante o ano de 2009, seja em eventos internos da escola como também foi requisitada por entidades privadas. Assim, o repertório, se torna sempre mais eclético, melhorando a sua qualidade musical e testemunhando a vida da Escola Santa Maria a mais de 2.000 pessoas.

Fonte: Relatórios fornecidos pela Escola Santa Maria, organizado por Maria Goretti Reynaud Rodrigues, 2011.

Quadro 13 – Dimensão Cultura do Projeto Escola Santa Maria (2)

Nome do Projeto	Descrição da Atividade
Olimpíadas pela Paz	Além das provas esportivas, uma prova social onde cada classe aprofunda o conhecimento acerca de um bairro da cidade e promove alguma ação de cidadania. Na abertura das olimpíadas, cada classe apresenta o bairro escolhido, com faixas, dados estatísticos, fotos, etc. Há um dia especial dedicado à prova social, ocasião na qual são apresentados os trabalhos realizados.
Feira de Conhecimentos	Tem como tema o Meio Ambiente, focalizando um aspecto particular em cada ano, momento rico que tem como timbre particular a partilha entre as crianças: alunos que têm um talento artístico se colocam a disposição de vários grupos de turmas diferentes: por exemplo, alunos da 6ª série partilham seus conhecimentos com os menores. Também entre os professores, técnicos e pais há um clima de muita participação e ajuda recíproca. Tudo isso contribui para o sucesso do evento que conta com a visita de mais de 300 pessoas em cada edição.

Fonte: Relatórios fornecidos pela Escola Santa Maria, organizado por Maria Goretti Reynaud Rodrigues, 2011.

- **Ecologia** – São realizadas inúmeras atividades relativas à preservação do meio ambiente, como conscientização em relação à coleta seletiva, tais como: participação em concursos envolvendo projetos ambientais; visita a reservas naturais, mangues; campanhas de limpeza e conscientização do uso racional da água nas comunidades vizinhas; atividades extracurriculares de arte utilizando majoritariamente materiais reciclados.

Quadro 14 – Dimensão Ecologia do Projeto Escola Santa Maria

Nome do Projeto	Descrição da Atividade
Programa Permanente de Educação Ambiental	Este programa procura desenvolver uma maior consciência ecológica por parte dos alunos e da comunidade circunvizinha. Com essa finalidade a Escola colocou em pontos estratégicos, cestos coloridos para estimular a coleta seletiva do lixo, envolvendo também o maior número possível de famílias.
Projeto Amigos da Árvore	Envolve alunos, professores, funcionários e a comunidade, no plantio de árvores, como resposta ao problema do aquecimento global. Em 2008, os alunos fizeram um trabalho de campo abordando os moradores do próprio bairro para saber quem se dispunha a plantar e a cuidar de uma árvore. As pessoas que aderiram ao projeto receberam muda de uma árvore e um diploma de “Amigo da Árvore”.

Fonte: Relatórios fornecidos pela Escola Santa Maria, organizado por Maria Goretti Reynaud Rodrigues, 2011.

- **Saúde** – Promoção da saúde através de um trabalho de prevenção e cura odontológica trabalho em parceria com a Clínica Sorriso que, atende gratuitamente com diversas especialidades os alunos da Escola. Além disso, há na Escola um serviço de psicologia e fonoaudiologia. Constata-se o quanto a ação integrada saúde-educação ajuda a melhorar consideravelmente, também a aprendizagem das crianças e o seu desenvolvimento harmônico.

Quadro 15 – Dimensão Saúde do Projeto Escola Santa Maria

Nome do Projeto	Descrição da Atividade
Projeto Dente Limpo	Faz parte da educação médico-sanitária de 345 crianças, alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, ajudando-os a adquirir o hábito de escovar os dentes após as refeições.
Semana da Saúde	<p>Tema central “<i>Água, Fonte de Vida</i>”.</p> <p>Durante a semana várias atividades são vivenciadas pelos alunos em sala de aula. Atividades correlacionadas também são realizadas extraclasse, envolvendo os profissionais da Clínica Sorriso e agentes de saúde da Prefeitura.</p> <p><b>Mutirão contra a Dengue</b></p> <p>Realizado pelos alunos da ESM, em parceria com a Secretária de Saúde do Município. Na ocasião, os alunos, acompanhados de agentes de saúde, visitam todas as casas dos bairros vizinhos, conscientizando a população e recolhendo todo o material que poderia hospedar a larva do <i>Aedes (Stegomyia) aegypti</i>, mosquito transmissor da dengue.</p>

Fonte: Relatórios fornecidos pela Escola Santa Maria, organizado por Maria Goretti Reynaud Rodrigues, 2011.

- **Inclusão Social** – É desenvolvido um trabalho sistemático e prático em relação aos temas da Campanha da Fraternidade<sup>41</sup>: visita a asilos, preparação de atividades para idosos na escola, visita a pessoas com necessidades especiais, apresentação para os alunos de uma banda formada por crianças e jovens deficientes, pesquisas para conhecer a realidade da comunidade para citar apenas dois dos temas trabalhados. Ações em favor de crianças atingidas por calamidades: coleta de fundos a partir de pequenas renúncias, em favor das crianças atingidas pelas guerras e catástrofes naturais; parada diária para um minuto de oração pedindo a paz no mundo, sobretudo quando

<sup>41</sup> Campanha da Fraternidade - A Campanha da Fraternidade é uma campanha realizada anualmente pela Igreja Católica do Brasil sempre no período da Quaresma. Seu objetivo é despertar a solidariedade dos seus fiéis e da sociedade em relação a um problema concreto que envolve a sociedade brasileira, buscando caminhos de solução. A cada ano é escolhido um tema, que define a realidade concreta a ser transformada, e um lema, que explicita em que direção se busca a transformação. A campanha é coordenada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

estão ocorrendo conflitos abertos; elaboração de uma mensagem a autoridades envolvidas em guerras, pedindo aos mesmos, ações em favor da paz.

Atuação do serviço social como articulador junto à comunidade e diversos órgãos de orientação social do município (Conselho Tutelar, Secretaria de Obras, de Ação Social, Promotoria...). Através de visitas e atendimentos integrados com os demais serviços, esta ação tem provocado mudanças nas relações familiares, o que se reflete positivamente na aprendizagem e no comportamento da criança na Escola.

Constante intercâmbio epistolar com os diversos colaboradores, nacionais e internacionais.

Quadro 16 – Dimensão Inclusão Social do Projeto Escola Santa Maria (1)

Nome do Projeto	Descrição da Atividade
Projeto Cidadania	Envolvem alunos e funcionários da Escola Santa Maria, e cerca de 300 famílias. Em 2008, foram realizadas as eleições dos representantes de classe. Além dos candidatos, cada classe apresentou mais quatro nomes: dois para a comissão de legislação, a qual elaborou as normas para a candidatura, e dois nomes para compor a comissão de ética, que seguiu todo o processo eleitoral. Depois das eleições, em diversos momentos, tiveram encontros de formação ou de “trabalho” com os eleitos. A eleição para escolher representantes dos pais para o Conselho Escolar foi realizada por turnos, tendo um titular e um suplente.
Projeto Renovando a Vida na Nossa Cidade	Serviu de base para todas as atividades do ano letivo 2009. Dentro dessa temática novos projetos foram desenvolvidos e outros tiveram continuidade, confirmando que a Escola Santa Maria é a ferramenta por excelência para toda a atividade social do Município.
Projeto Viver	O projeto que envolve alunos com problemas de socialização, dificuldades de aprendizagem ou outros e seus pais ou responsáveis.

Fonte: Relatórios fornecidos pela Escola Santa Maria, organizado por Maria Goretti Reynaud Rodrigues, 2011.

Quadro 17 – Dimensão Inclusão Social do Projeto Escola Santa Maria (2)

Nome do Projeto	Descrição da Atividade
Projeto Fazendo uma Família Feliz	Envolve toda a comunidade da escola, familiares e amigos com o objetivo de ajudar famílias em extrema necessidade, residentes na periferia da cidade. Trabalham em prol da construção de casas ou reforma das mesmas.
Projeto de formação universitária	Fornece uma bolsa de estudos que permite aos professores o acesso ao nível superior. Este projeto tem se demonstrado de fundamental importância para o crescimento do nível de ensino na ESM. Nesta rede de solidariedade da qual fazem parte, também eles dão a sua contribuição: assumem, como voluntários, as aulas de reforço das crianças da Alfabetização até a 4ª série.

Fonte: Relatórios fornecidos pela Escola Santa Maria, organizado por Maria Goretti Reynaud Rodrigues, 2011

- **Cultura da Partilha** – Segundo o pensamento de Chiara Lubich, a cultura da partilha é o antídoto para a "cultura do ter" que hoje prevalece exatamente na economia, a «cultura da partilha», na realidade, exprime a típica cultura que a proposta de Lubich traz em si e irradia no mundo: a cultura do amor.

Sendo a educação um ponto chave para o desenvolvimento desta cultura, a Escola Santa Maria, através de ações que contemplam de forma abrangente a cultura da partilha, a cultura da paz, busca incessantemente a formação de “homens-novos”, empenhados na construção de estruturas sociais mais humanas, justas e fraternas.

Quadro 18 – Dimensão da Cultura da Partilha do Projeto Escola Santa Maria

Nome do Projeto	Descrição da Atividade
Projeto Clube da Partilha	Forma os alunos e familiares para exercerem sua cidadania, vivenciando a Cultura da Partilha, desenvolvendo a fraternidade entre as famílias e a comunidade. Através da arrecadação de fundos procuram atender às necessidades mais urgentes dos próprios alunos e suas famílias. Essa experiência chamou a atenção de outras entidades que se aliaram a esta iniciativa doando material para reforma e construção de habitações. Através desta ação já foram construídas ou reformadas nos últimos anos 6 (seis) casas.

Fonte: Relatórios fornecidos pela Escola Santa Maria, organizado por Maria Goretti Reynaud Rodrigues, 2011.

- **Formação integral** – São desenvolvidas atividades extracurriculares visando à formação humana dos alunos a partir de temas controvertidos de seus interesses. O espírito de vivência comunitária tem influenciado e transformado aspectos da cultura local vivenciados na escola, como os eventos de formatura, feiras, festas, superando o individualismo, a competitividade e o consumismo.

Quadro 19 – Dimensão Formação Integral do Projeto Escola Santa Maria

Nome do Projeto	Descrição da Atividade
Projeto de formação continuada	<p>Cada semana, duas classes são beneficiadas com o projeto de orientação e formação que aborda temas ligados à sexualidade à prevenção do uso de drogas. Este projeto é, antes de tudo, um “espaço” onde crianças e adolescentes podem abrir-se e dialogar com pessoas preparadas. Temas desenvolvidos no projeto:</p> <p><b>Com os menores:</b> relação entre higiene e saúde, doenças causadas pela falta de higiene, medidas de promoção da saúde e de prevenção das principais doenças da infância.</p> <p><b>Com os pré-adolescentes:</b> o que é a adolescência, as transformações físicas e emocionais; a sexualidade do adolescente.</p> <p><b>Com os adolescentes:</b> conceito e tipos de relações, valores da pessoa humana e valores éticos implicados nos relacionamentos, prevenção.</p>

Fonte: Relatórios fornecidos pela Escola Santa Maria, organizado por Maria Goretti Reynaud Rodrigues, 2011.

• **Integração Família-Escola** – o contato com a comunidade e com as famílias é levado muito a sério na Escola Santa Maria, principalmente porque visa envolver sempre mais os pais dos alunos na educação de seus filhos. Para isso são realizadas reuniões mensais, nas quais se alternam momentos de formação (cidadania, saúde, educação dos filhos) e momentos de troca de experiência entre professores, técnicos e pais em relação à vida escolar dos alunos. Em cada uma dessas reuniões, inicia-se o programa com um momento de reflexão e diálogo acerca da filosofia da escola.

O contato com as famílias é constante, envolvendo os técnicos que trabalham na Escola (assistente social, psicólogas, fonoaudióloga, coordenadores pedagógicos e direção, além dos professores), numa ação integrada que, aos poucos e de forma sutil, ganha sempre mais a adesão dos pais. Vários são os instrumentos para chegar até eles: Conselho Escolar, reuniões por classe, visitas nas casas, entrevistas, atendimentos, envolvimento dos mesmos nas festividades e na busca de soluções para problemas nas suas comunidades.

O Conselho Escolar composto por representantes dos alunos, dos professores dos dois turnos, dos funcionários, dos pais, por nível de ensino e das coordenações reúne-se ordinariamente a cada bimestre. Mais uma vez, o objetivo principal deste encontro é reforçar os laços de unidade entre os seus membros para que os assuntos debatidos e as decisões a serem tomadas sejam fruto do diálogo. Além do Conselho Escolar, há um “Grupo de Pais” que atua de forma mais próxima à Escola e tem seu vínculo maior com o serviço social da ESM.

Quadro 20 – Dimensão Integração Família-Escola do Projeto Escola Santa Maria

Nome do Projeto	Descrição da Atividade
Dia da Família	Instituído para promover o diálogo entre pais e filhos e uma convivência harmoniosa em família, beneficiou cerca de 700 pessoas.
Projeto Quem Ama Cuida	Desenvolvido com um grupo de mães com o intuito de melhorar as relações entre pais e filhos e orientar os pais no comportamento com os filhos. Os temas são tratados de maneira dinâmica e reflexiva e, ao final de cada reunião, os participantes saem com uma “tarefa de casa” a ser realizada durante a semana, até o próximo encontro.
Grupo dos pais	Durante o ano realizam-se reuniões sistemáticas de formação para a cidadania. Este grupo organiza-se em três frentes de trabalho: a) bazar; b) visitas às indústrias; c) contato com o poder público e mídia. No Ministério Público solicitaram solução para as Fábricas que tinham poluição sonora.

Fonte: Relatórios fornecidos pela Escola Santa Maria, organizado por Maria Goretti Reynaud Rodrigues, 2011.

### iii) Gestão da Escola

As ações desenvolvidas e os serviços são permeados de diálogos, resultantes da conquista da cidadania dos alunos e da comunidade. A coparticipação no gerir cresce e levam pais e alunos a se tornarem os protagonistas. A ação educativa assume uma dimensão ampla, alargando-se para realidades sociais e ambientais, nacionais e internacionais, voltada para a formação integral de crianças e adolescentes. Este projeto educativo é atuado por meio de uma gestão participativa, integrando os esforços da equipe técnica-administrativa, corpo docente e discente, funcionários e famílias dos educandos. É elaborado durante os encontros de preparação e planejamento das atividades, que se realizam na primeira semana do ano e depois continuam uma vez por mês.

#### **iv) Instrumento de Avaliação**

A avaliação, a partir da metodologia do diálogo, é sistemática e contínua, com todos os envolvidos no processo educativo. O instrumento de avaliação escolar é constituído por um Conselho amplo que se desdobra em várias representações:

- Reuniões de Coordenação semanais com a assessoria do Movimento dos Focolares visando à integração constante dos diversos setores que compõem a Escola;
- Conselho Escolar composto por representantes dos pais, alunos, funcionários e professores, equipe técnico-administrativa com encontros bimestrais;
- Reunião de Pais – periódicas com atividades formativas e informativas;
- Conselho de Classe realizado semestralmente com a presença dos envolvidos no processo educacional.

#### **4.2.6. Metodologias adotadas e condições de concretização do Projeto Escola Santa Maria**

Mas o que a Escola Santa Maria apresenta de novo? O que tem essa escola de particular se, como a maioria, tem salas de aula, carteiras, quadros e, ao contrário não possui ainda computadores para os alunos, nem projetores multimídia e outros recursos tecnológicos? Por que ela vem chamando a atenção na região metropolitana de Recife como escola de qualidade? Segundo os relatórios apresentados (2005, 2007, 2008 e 2009) por Corinne Raboud, diretora da escola, o diferencial da Escola Santa Maria é que ela procura moldar sua ação educativa na Pedagogia da Unidade proposta por Chiara Lubich, fundadora do Movimento dos Focolares.

Este projeto educativo é atuado por meio de uma gestão participativa, integrando os esforços da equipe técnico-administrativa, corpo docente e discente, funcionários e famílias dos alunos.

Chiara Lubich, na Pedagogia da Unidade, aponta um caminho, que pode ser considerado como caminho metodológico, no qual desde sempre pautou seu agir pedagógico. Este “caminho metodológico” pode ser sintetizado nos seguintes pontos:

- A pessoa no centro da atividade educativa (Fazer ao outro o que gostaria fosse feito a si mesmo);
- Educação um processo inclusivo (Amar a todos indistintamente, sem excluir ninguém);
- A educação, como processo de catalisação de competências para capacitar cada um para empreender (Tomar a iniciativa).

Em síntese, Chiara Lubich propõe como finalidade da educação, formar o "homem-relação", o "homem novo", que são homens e mulheres capazes de trabalhar por uma sociedade mais fraterna. Esse homem é chamado a viver segundo o modelo da Trindade, ou seja, segundo a comunhão. *“Queremos, afirma Corinne Raboud (2009), que esse modelo seja o fundamento de todos os relacionamentos em nossa escola”*.

A base metodológica é o diálogo, envolvendo todos num processo educativo permanente. Esta ação dialogal conduz a tomada de decisões, a mediação de conflitos e conduz a um posicionamento crítico, responsável e construtivo dos seus atores.

Na condução do processo educativo, apresentam-se elementos da Pedagogia Unidade:

- superação da visão da competitividade e rivalidade, conduzindo à realização da pessoa no seu "ser-relação" - cada um é considerado como um dom para o outro;
- vivência das dificuldades como ocasiões de desafio à criatividade e chance de crescimento;
- valorização dos menos capazes, incentivando-os a descobrirem a própria dignidade como elemento de igualdade fundamental;
- conhecimento tratado de forma contextualizada, num processo de ação-reflexão-ação, orientando o educando na construção/assimilação do mesmo e na organização do seu pensamento.

#### 4.2.7. Principais resultados alcançados

São inúmeros os resultados obtidos pela ação pedagógica da Escola Santa Maria, que, ampliada ao âmbito familiar em todos os aspectos, contribuiu a elevar consideravelmente o nível de aprendizagem dos alunos, bem como seu desenvolvimento integral.

Chama atenção das autoridades locais o índice de evasão escolar ser igual a zero (%) e a demanda por vagas, durante uma audiência do corpo diretivo da Escola Santa Maria com o prefeito de Igarassú – PE em dezembro de 2008, este indagou: “Qual o segredo pedagógico da Escola Santa Maria, e como se consegue não ter evasão escolar e a demanda por vagas ser alta? Parabens a equipe da escola porque vejo que fazem o trabalho com seriedade”.

Em resposta à pergunta do prefeito durante a audiência (2008), Corinne Raboud, afirma: “*O segredo do sucesso é a aplicação concreta da Pedagogia da Unidade*”. Seguindo as linhas propostas por Chiara Lubich, para a qual, educar significa ter algo a fazer com o aluno, não com um objeto, mas, com um educando situado no tempo, no espaço, entendeu-se que educar é colaborar na realização deste educando, para que desenvolva e coloque em luz todas as capacidades e potencialidades que possui dentro de si, tornando-se protagonista da própria história. Sendo assim considerados, os alunos e seus familiares adquiriram maior consciência em relação à sua dignidade, exercendo a cidadania, de modo inteligente, resgatando o protagonismo comunitário.

Com o despertar de todos, pais e alunos, para a realidade do exercício da cidadania, foi possível incentivar a cultura popular através de atividades extraclasse, dar continuidade aos serviços médicos, de psicologia, fonoaudiologia, serviço social, prevenção e cura odontológica. Houve uma melhora considerável na qualidade da saúde da comunidade através da atuação dos profissionais. Há também um projeto de reeducação alimentar que atinge gestantes e crianças até 2 anos com acompanhamento e orientação para o uso

a multimistura<sup>42</sup>, preparada por pessoas da comunidade sob a orientação de nutricionistas e bióloga.

Formou-se uma nova mentalidade contra o consumismo, através das iniciativas dos alunos para ajudar a escola diante da crise econômica. Redescobriram o verdadeiro significado da família, despertando uma maternidade e paternidade mais responsáveis, e a consciência de serem eles, os pais, os primeiros educadores.

No âmbito econômico social destaca-se a melhoria da qualidade de vida da comunidade, através de vários projetos que surgiram a partir da ação pedagógica da Escola: **Projeto Ex-alunos** que acompanha alguns jovens até a conclusão do ensino médio; **Projeto Universitário** que permite aos profissionais da Escola e outros agentes comunitários uma formação técnica e/ou universitária.

#### **i) A Educação para Paz nas escolas do município de Igarassu – PE**

Na ação educativa e política a Escola Santa Maria é reconhecida positivamente no município. Consolidou-se internamente, ultrapassando os muros da própria escola. A ação dos alunos da escola alcançou a Secretaria de Educação Municipal do município de Igarassu, culminando com a aprovação da Lei 2.352 de 28/12/2000, incluindo a disciplina “Educação para a Paz” no currículo Oficial do Ensino Fundamental de Igarassu – PE. Por se tratar de um projeto extenso, este será relatado no Anexo VII.

#### **4.2.8. Pontos fortes e pontos críticos**

Analisando a experiência da Escola Santa Maria, em seus vários aspectos constatam-se pontos fortes que são ratificados pelos resultados positivos apresentados no item 4.2.7.

Os pontos frágeis existem e são decorrentes de diversas variáveis. Um dos pontos que podemos apontar como crítico é a questão econômica. No início, a escola contou, para

---

<sup>42</sup> Multimistura - complemento alimentar a base de produtos regionais como os farelos de milho, pó da folha de macaxeira, sementes de abóbora, gergelim, linhaça, etc

o sustento de suas atividades, com um programa de Bolsas de Estudo financiado pelo Governo. O subsídio permitia pagar as despesas fixas com alimentação, material e despesas operacionais. Porém, com a mudança de governo, o programa de Bolsas foi extinto e a Escola se viu na iminência de fechar as portas, pois não dispunha de outros recursos para sua manutenção.

Atualmente a Escola Santa Maria recebe o apoio financeiro do Projeto de Adoção à Distância, lançado por Chiara Lubich a todas as famílias do Movimento dos Focolares, no ano de 1993, por ocasião de um Congresso Internacional para Famílias. O referido projeto, hoje denominado Solidariedade à Distância, tem sido a principal fonte de financiamento das atividades da escola.

#### **4.2.9. Perspectivas abertas em termos de reflexão**

Durante quatro décadas a Escola Santa Maria vem contribuindo para o desenvolvimento educacional, cultural e social de Igarassu, na região metropolitana do Recife, destacando-se como referência para a Secretaria de Educação implantar a Disciplina Educação para a Paz nas escolas do Município.

A ESM é considerada um Polo Educacional, tendo como referência de suas ações a Pedagogia da Unidade, tem sido um modelo pedagógico, no âmbito do ensino, servindo de respaldo para outras cidades, além dos universitários que a visitam e descobrem o verdadeiro modo de educar: *“Esta é a escola que eu sonhava, ela existe, é possível educar o ser humano na sua globalidade, vi e constatei”*, assim se expressou um universitário. O trabalho multidisciplinar e o intercâmbio entre escola e comunidade mostram o diferencial.

### **i) Repercussão no meio acadêmico e participação em eventos**

A experiência desenvolvida na Escola Santa Maria (ESM) chamou a atenção também da mídia, tendo sido apresentada numa reportagem da Rede Globo de Televisão – NE TV , em agosto de 2001. A revista *Construir Notícias* de novembro/dezembro 2003 publicou matéria sobre o projeto e o relato da experiência e alguns dos seus resultados foram publicados no Caderno da UNDIME/PE – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, e nos *Cadernos de Direitos Humanos* n. 02 - 2005, da Comissão de Direitos Humanos Dom Hélder Câmara da Universidade Federal de Pernambuco.

No âmbito acadêmico registram-se vários trabalhos científicos realizados. A Escola é um campo de estágio reconhecido, seja pelos professores como pelos próprios estagiários. Cresce o número de estudantes universitários que fazem estágio na Escola, seja em regência, seja na parte de gestão e coordenação.

A Editora da Universidade Federal de Pernambuco publicou o primeiro volume de uma série, dedicada a esta experiência. Neste primeiro volume se encontram o histórico do projeto e os seus pressupostos teóricos. Além da publicação, a Pró-Reitoria de Extensão aprovou um projeto de formação de 120 professores das redes municipais da região metropolitana do Recife, em parceria com a Escola Santa Maria.

Quadro 21 – Participação em Eventos – Projeto Escola Santa Maria

<b>Descrição</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Local/Data</b>
Conferência Juvenil para o Futuro - 2001	Adolescentes da ESM	Promovido pelo Movimento Budista Rissho Kosei Kai e UNESCO – Toquio, 2001
Congresso de Pedagogia - «Perspectivas para uma Pedagogia de Comunhão»	RABOUD, Corinne	Vargem Grande Paulista (SP) 2007
Volontarifest – O Projeto da Pedagogia da Unidade e suas concretizações	RABOUD, Corinne	Recife (PE) 2007
Congresso de educadores da região Sudeste. “A escola e a cidade: perspectiva para uma pedagogia da unidade”	NUNES, Antônio Vidal	São Paulo (SP) 2008
I Conferência da Agenda 21	Equipe da ESM	Recife (PE) 2008
Semana do Assistente Social	RABOUD, Corinne	Recife (PE) 2008
Seminário “Construindo uma Cultura de Paz nas Escolas”	RABOUD, Corinne	Recife (PE) 2008
IX Encontro Humanístico – Maranhão	CAVALCANTE, David Michel Ribeiro; OLIVEIRA, Debora de Jesus Machado Gois de	São Luís (MA) 2009
I Simpósio de Educação Para Paz	RABOUD, Corinne	Recife (PE) 2009
Congresso de Ensino Religioso	RABOUD, Corinne	Caruaru (PE) 2009

Fonte: Relatórios da ESM - 2005, 2005, 2007, 2008 e 2009, organizado por Maria Goretti Reynaud Rodrigues, 2011



#### **4.3.2. Histórico do Projeto Escola de Educadores: A Fraternidade como prática Pedagógica**

O Projeto "Escola de Educadores" é a proposta de um grupo de educadores da educação básica e do ensino superior. Nos últimos cinco anos, o grupo realizou reuniões com o objetivo de refletir sobre a educação em sentido amplo, dando ênfase especial para a questão da formação de professores inicial e continuada. Porém, a partir das reflexões, promovem cursos de extensão voltados para temáticas de estudo gestadas sob a perspectiva do pensamento de Chiara Lubich. No âmbito desse processo os seus cursos destinam-se às pessoas envolvidas com o campo educativo que queiram pensar a prática pedagógica numa perspectiva de mudança.

No ano de 2004, o Projeto "Escola de Educadores" iniciou a sua vida pública com o curso de extensão "A Fraternidade como Prática Pedagógica". Esta temática foi escolhida em função do problema de violência física e simbólica encontradas nas escolas da região.

Nesta perspectiva, colocou-se como proposta, desse curso, a reflexão, o diálogo e a possibilidade de se resgatar a autoestima docente numa tentativa de valorizar o profissional da educação. Embora houvesse esta primeira meta, o grupo é consciente de que este resgate depende do exercício da profissionalidade docente, entendido como um corpo de conhecimento que auxilia na identificação do educador, bem como de se colocar que a Educação deve conduzir necessariamente à formação da pessoa humana e transformação da sociabilidade de cada um.

Segundo o prof. Samuel de Souza Neto – Coordenador do Projeto, o intuito é compartilhar as experiências com outros educadores e alargar as fronteiras dessa convivência, visando construir juntos um itinerário pedagógico que possibilite olhar a escola, a sala de aula e a sociedade com "outros olhos". Queremos mudar o "mundo" a partir da escola e a "escola" a partir de cada um de nós, começando pelo mundo-do-meu-eu e, num segundo momento, caminhar para o mundo-do-nós.

De forma que a proposta se destina a todas as pessoas envolvidas com o campo educativo e que desejam pensar a prática pedagógica numa perspectiva de mudança, tendo como condição necessária a abertura para o diálogo e as novas propostas.

Esta constatação foi apontada no Fórum Mundial de Educação - São Paulo, no ano de 2004. Na ocasião, se assinalou que devido à complexidade dos processos, subjetivos e objetivos, envolvidos na construção das identidades singulares e culturais num mundo globalizado, exige pensar como o sujeito da atualidade, sofre, experimenta, vivencia e sintetiza a diversidade de influências culturais no qual está imerso. Ao mesmo tempo torna-se imprescindível resgatar os diversos espaços e linguagens para que todos possam contribuir para a transformação de indivíduos-objetos em cidadãos-sujeitos responsáveis por sua posição no mundo.

No âmbito desse enfoque, o grupo deseja desenvolver e implementar um trabalho pedagógico, tendo como premissa a parceria com os mais diferentes atores sociais que perpassam os variados níveis do processo de escolarização e educação na sociedade.

#### **i) Membros do Projeto**

- **Coordenador do Projeto de Extensão da UNESP-RC:** Samuel de Souza Neto
- **Membros do Projeto de Extensão – Acadêmicos**  
Juliana de Souza Silva, Larissa Cerignoni Benites, Ilara Bellan e Silva, Iracema Horibe, José Silvio Govone, José Firmino Corrêa Junior, Werter de Oliveira e Silva.

#### **ii) Público alvo do Projeto**

Projeto Escola de Educadores, curso: A Fraternidade como Prática Pedagógica destina-se às pessoas envolvidas com o campo educativo que se propõem a pensar a prática pedagógica numa perspectiva de mudança.

Nesta edição do curso (2004), foram selecionadas 125 pessoas, de nove cidades, das quais, 101 concluíram o curso. Entre os participantes estiveram representadas as disciplinas ou áreas de estudo da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental, bem como: Educação Física, Educação Artística, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Geografia, História, Filosofia. Estes participantes, como multiplicadores, envolveram em suas atividades 24 instituições de ensino da educação básica, entre outras instituições laicas ou religiosas, num total de 330 atividades desenvolvidas, envolvendo diretamente 3.230 pessoas e não diretamente (correlacionadas) 19.528 pessoas.

#### **4.3.3. Contextualização socioeconômica e cultural**

A cidade foi fundada com o nome de "São João Batista do Ribeirão Claro", nome que foi mais tarde alterado para São João do Rio Claro, e por força da Lei Estadual nº 975, de 20 de dezembro de 1905, teve sua denominação alterada para Rio Claro.

Rio Claro possui escolas e centros de educação infantis mantidos pela Prefeitura Municipal, escolas estaduais e particulares, escolas profissionalizantes. No nível universitário são oferecidos vários cursos através de oito faculdades particulares, uma universidade estadual e uma universidade privada. Segundo dados do Portal da Prefeitura de Rio Claro<sup>43</sup>, o IDH-M Educação é igual a 0,903, e com 94,90% da população alfabetizada.

Para o desenvolvimento de sua vida cultural, a cidade possui equipamentos disponíveis e espaços como museus, cinemas, teatro, arquivo público, clubes e associações recreativas, áreas de lazer, bares e restaurantes.

A cidade destaca-se também pela diversidade de produtos industrializados onde os principais são: fibras de vidro, tubos e conexões de Policloreto de vinilo (PVC), eletrodomésticos da linha branca, produtos químicos leves, metalúrgicas, cabos para

---

<sup>43</sup> [www.rioclaro.sp.gov.br](http://www.rioclaro.sp.gov.br) – visitado em 05/04/2011.

indústrias, balas e caramelos, peças de autos, papelão ondulado e pardo compacto, estamparias, agro avícolas, nutrição de animais, artefatos de borrachas especiais.

Não obstante à situação privilegiada nos vários aspectos, Rio Claro, sede do projeto que apresentaremos a seguir, tem apresentado os maiores índices de violência, tanto em número de atos violentos, homicídios dolosos, quanto nos indicadores de roubo, e de furto e roubo de veículos em relação a outras cidades da região.

A Secretaria de Segurança Pública de São Paulo apresentou em 2009, os dados do quadro abaixo que ilustram a situação descrita no parágrafo acima:

Quadro 22 – Indicadores da violência na cidade de Rio Claro – SP

<b>Tipo de agressão</b>	<b>Índice</b>
Homicídio por agressões	11,34 (de 100.000 habitantes)
Furto	1.333,31 (de 100.000 habitantes)
Roubo	669,75 (de 100.000 habitantes)
Furto/Roubo de veículos	456,81 (de 100.000 habitantes)

Fonte: Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo - 2009

Pelos dados apresentados se percebe que Rio Claro é terreno fértil para o desenvolvimento do Projeto Escola de Educadores, desenvolvido na Universidade Estadual Paulista, por docentes e acadêmicos.

#### **4.3.4. Objetivos e princípios de ação do Projeto**

Dentro da proposta do Projeto Escola de Educadores, o curso "A Fraternidade como Prática Pedagógica" terá como objetivos pensar a educação numa perspectiva de mudança; resgatar a autoestima docente e possibilitar a produção de material didático-pedagógico.

Outro objetivo é desenvolver e implementar um trabalho pedagógico, tendo como premissa a parceria com os mais diferentes atores sociais que perpassam os variados níveis do processo de escolarização e educação na sociedade.

#### **4.3.5. Principais etapas adotadas e ações realizadas**

Projeto Escola de Educadores, curso: A Fraternidade como Prática Pedagógica destina-se às pessoas envolvidas com o campo educativo que se propuseram a pensar a prática pedagógica numa perspectiva de mudança. Dentro deste contexto procurou-se apresentar o projeto civilizador de Chiara Lubich e aproximar pessoas interessadas em associar a educação com a espiritualidade da unidade.

Nesse percurso buscou-se na perspectiva da prática pedagógica individual, da pesquisa-ação, mas também cooperativa e solidária, do diálogo operativo, trabalhar a dimensão afetiva.

O trabalho proposto foi desenvolvido para educadores, no período de 30 de julho a 11 de dezembro de 2004, na forma de um curso de extensão com 125 horas, tendo como conteúdo programático:

- 1) A Educação para a Fraternidade;
- 2) O Projeto Civilizador de Chiara Lubich;
- 3) Profissionalidade Docente;

- 4) Cultura Escolar e Prática Pedagógica;
- 5) Produção de Material Didático-Pedagógico.

As reflexões teóricas-práticas se desenvolveram na forma de encontros temáticos, bem como na organização de um workshop, visando à apresentação da produção do material didático-pedagógico desenvolvido.

Quadro 23 – Encontros Temáticos – Projeto Escola de Educadores

<b>Títulos dos Encontros Temáticos</b>
1. Arte e educação
2. Educação para Todos e diversidade cultural
3. Espiritualidade e educação
4. Ética, Educação e Cultura da paz
5. Identidade: do educador e do educando rumo à cidade educadora
6. Fraternidade e Prática Pedagógica

Fonte: Projeto Escola de Educadores, 2004, organizado por Maria Goretti Reynaud Rodrigues, 2011.

No âmbito deste processo foi proposto também resenha da leitura dos textos programados e um estágio de 35 horas, envolvendo as seguintes atividades (ou modalidades):

Quadro 24 – Modalidades de Estágio – Projeto Escola de Educadores

Modalidade	Duração(horas)
1. Participação em congresso proposto para este fim, enquanto trabalho de laboratório	35
2. Divulgação (vivência) de textos e/ou da própria proposta do curso em reuniões pedagógicas	05
3. Aplicação do dado do amor em ambiente de trabalho e/ou em outros ambientes educativos	05
4. Divulgação (vivência) da semana mundo unido <sup>44</sup> por uma cultura de paz	05
5. Participação em reuniões de estudo com membros do curso	05
6. Participação em trabalhos afetos ao curso de extensão (relatos de experiência, relator de grupos de trabalho, participação em número artístico/curso)	05
7. Participação em campanhas humanitárias, visando o bem comum	05
8. Apresentação de Relatório Final do Estágio	05

Fonte: Projeto Escola de Educadores 2004, organizado por Maria Goretti Reynaud Rodrigues, 2011.

#### 4.3.6. Metodologias adotadas e condições de concretização

Trata-se de um trabalho de intervenção pedagógica, pessoal e coletiva, nos valores e concepções que os professores trazem para a sala de aula e levam na sua vida cotidiana, podendo-se dizer que assume o formato da pesquisa-ação individual, sem apresentar o rigor que esta exige, pois se parte de uma educação que vem de dentro para fora, mas que não exclui as contribuições de uma educação que vem de fora para dentro.

O método de trabalho escolhido foi o dialógico, tendo como referência o diálogo operativo proposto por Chiara Lubich que significa descobrir juntos o melhor caminho, visando à transformação, práxis.

<sup>44</sup>Semana Mundo Unido - é um acontecimento anual que, desde 1996, envolve jovens, crianças, adolescentes e adultos em iniciativas variadas para que a proposta de um Mundo Unido, da Fraternidade Universal se torne realidade.

O processo que tem como ponto de partida a reflexão individual, bem como mudança de atitude até chegar a uma prática coletiva, ou que envolve pelo menos duas pessoas no exercício de reciprocidade, foi proposto como atividade o jogo do “**Dado do Amor**”<sup>45</sup>.

Como se sabe um dado contém seis faces, representando cada uma um tipo de numeração. Neste caso, específico, este dado também contém seis figuras e cada uma com uma frase (slogan).

A proposta consiste, então, em jogar o dado. A frase contemplada, no jogo, se torna o programa do dia ou da semana. Por exemplo: Amar a todos; Ser os primeiros a amar; Amar o inimigo; Amar-se reciprocamente e assim por diante...

No geral, essas frases convidam os participantes a sair do individualismo, a acolher o diferente, a ser solidário. Portanto, o que caracteriza este jogo é a interdependência, convidando professores e alunos, pais e filhos, enfim, todos os grupos sociais a uma nova relação pedagógica.

Para que o estágio, na proposta apresentada, fosse validado havia necessidade de que toda atividade fosse comprovada, trazendo subjacente a ela o relato da experiência desenvolvida.

Como conclusão, os participantes, na atividade de produção de material didático-pedagógico, apresentaram no workshop o trabalho desenvolvido e o entregaram na forma de texto. Entre os resultados aguardados esperava-se o resgate da autoestima docente e a possibilidade de produção de material didático-pedagógico.

---

<sup>45</sup>Essa ideia surgiu, em 1998, durante um encontro que reuniu centenas de crianças do Movimento dos Focolares de todo o mundo, em Roma. Num momento de diálogo com Chiara Lubich, perguntaram-lhe o que deveriam fazer para aprender a amar cada vez mais. Ao responder ela lhes explicou a “a arte de amar”. Disse-lhes que o amor é uma arte que pode ser colocada em prática a partir de seis pontos: amar a todos, tomar a iniciativa no amor, amar-se reciprocamente, amar a Jesus no outro, “fazer-se um”, amar o inimigo. Chiara sugeriu que essas seis frases fossem escritas nas seis faces de um dado, que seria jogada todas as manhãs, para sortear uma sugestão de como viver aquele dia, com o objetivo de se aperfeiçoar na “arte de amar”. As crianças aderiram, imediatamente, a essa proposta e a difundiram depois em todo o mundo e diversas escolas usam o “Dado do Amor” como instrumento pedagógico.

#### **4.3.7. Principais resultados alcançados**

O primeiro resultado significativo foi a procura pelo curso em função de que foram oferecidas 50 vagas e compareceram 134 interessados, tendo sido selecionados 125 e concluído o curso um total de 101 pessoas, de nove cidades do Estado de São Paulo: Brotas, Ipeúna, Iracemápolis, Limeira, Rio Claro, Piracicaba, Santa Bárbara, Santa Gertrudes, Torrinha.

O trabalho desenvolvido atingiu os objetivos arrolados levando a ampliar o enfoque proposto e redimensionar a proposta apresentada em termos de sua implementação. De acordo com o que relatamos, o projeto contou com 101 participantes, como multiplicadores, envolveram em suas atividades 24 instituições de ensino da educação básica, entre outras instituições laicas ou religiosas, abrangendo projetos e grupos sociais vinculados a (ao): Casa da Criança; Grupo Ginástico, Centro Cultural, Pastoral da Saúde, Centro Espírita, Centro Cultural, UNESP/Campus de Rio Claro, Nosso Lar, Projeto Pai, Livraria Eureka, Pedagogia Cidadã, Projeto Presença Esperança, Logradouros Públicos, Casa de Família etc. De acordo com os dados coletados no Relatório do Projeto Escola de Educadores 2004, na primeira edição do curso, foram realizadas 330 atividades, envolvendo diretamente ou indiretamente aproximadamente 22.758 pessoas.

Outro resultado significativo foi a realização de estágios onde se procurou colocar em prática a proposta do curso, levando os textos veiculados em reuniões de educadores ou mesmo desenvolvendo atividades de fraternidade na família, na escola e em outros ambientes, provocando nos participantes pequenas pesquisa-ação, pois se trabalhou com uma concepção de educação de dentro para fora, ou seja, o processo de transformação começou dentro de cada pessoa.

De acordo com a proposta do curso Fraternidade como Prática Pedagógica um dos objetivos era a divulgação em reuniões escolares e trabalhos humanitários, ou seja, transmitir o amor de maneira fraterna para auxiliar na formação de cidadãos autônomos, críticos e principalmente felizes, para não reduzir as pessoas há meros produtos de consumo.

#### **4.3.8. Pontos fortes e pontos críticos**

No âmbito da proposta desenvolvida trabalhou-se com a perspectiva do paradigma da unidade, visando à superação da fragmentação do conhecimento. Nesse percurso buscou-se na perspectiva da prática pedagógica individual, mas também cooperativa e solidária, tendo como princípio orientador a dimensão afetiva, o caminho para superar os entraves pessoais e coletivos que vão se acumulando no decorrer da vida.

Foi valorizada a reflexão e sobre a ação pedagógica que cada um desenvolve em sua vida cotidiana e profissional, visando dar um maior significado àquilo que vem sendo desenvolvido, valorizando-se o educador.

O projeto encontrou certa dificuldade, em superar o pessimismo, a descrença de muitos educadores, que não acreditavam na proposta. Para muitos deles, não poderia haver educação voltada para o amor, a fraternidade, a justiça, a reciprocidade, o diálogo, sem a tentativa de “converter” as pessoas para alguma religião, em outras palavras, a equipe estaria realizando apenas proselitismo religioso. Depois de superada esta fase, o projeto se desenvolveu de acordo com os objetivos e metas traçadas para a execução.

#### **4.3.9. Perspectivas abertas em termos de reflexão**

As reflexões teóricas-práticas que envolvam temas de estudo como Arte e educação; Educação para Todos e diversidade cultural; Espiritualidade e educação; Ética, Educação e Cultura da paz; Identidade: do educador e do educando rumo a cidade educadora ou, como foi proposto, Fraternidade e Prática Pedagógica, podem se constituir em perspectivas proficuas na ampliação de novos objetos de estudo e reflexão.

#### 4.4. Projeto de Capacitação de Professores “Educação para Paz”

##### 4.4.1. Localização da área em estudo

São Roque é um município do estado de São Paulo, distante 60 km da capital. De acordo com o Censo Demográfico – 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população corresponde a 78.873 habitantes, sendo que 71.536 habitantes são residentes na área urbana e 7.337 habitantes residentes na área rural.

O município é ligado à capital do estado por meio de duas rodovias, a Raposo Tavares SP-270 e a Castelo Branco SP-280. A primeira também liga São Roque a Sorocaba, o centro econômico regional mais importante da região. Existe uma ferrovia ligando São Roque a São Paulo e a Sorocaba: trata-se da antiga "linha sorocabana".



Mapa 4 – Localização do município de São Roque (SP)  
Fonte: <http://www.sp-turismo.com/mapas.htm> [Consultado em 13/12/2010]

#### **4.4.2. Histórico do Projeto**

Diante do quadro de violência detectado nas escolas, como um reflexo da sociedade de modo geral, que traz sérias consequências para o relacionamento humano e no contexto escolar dificulta o trabalho pedagógico, a Pedagogia da Unidade oferece sua contribuição. Em várias partes do mundo, a experiência do Dado do Amor já apresentou resultados significativos no combate à violência nos vários aspectos: psicológico, físico, moral, entre outros.

A metodologia do Dado do Amor é fundamentada na Arte de Amar, em que se exercitam os valores de solidariedade, Respeito, cidadania e fraternidade, resgatando o relacionamento humano, na formação de homens planetários, construtores de uma cultura de paz.

O Projeto do Dado do Amor vivenciado em várias escolas municipais nos anos anteriores, do Município de São Roque – SP apresentou resultados muito positivos frente à qualidade de aprendizagem e dos relacionamentos humanos nessas comunidades escolares. Portanto, hoje, já comprovada a sua contribuição na área da Educação, o Projeto se abre para a Capacitação de Professores que acompanharam em suas salas de aula o seu desenvolvimento nos anos anteriores.

**Aplicador do Projeto:** Prof. Amauri Ramos Cardoso

**Local:** EMEF. Dr. Bernardino de Campos

**Público alvo:** Professores da EMEF. Dr. Bernardino de Campos

**Ano letivo:** 2009

#### **4.4.3. Contextualização socioeconômica e cultural**

No município predominam atividades econômicas de comércio e de serviços; a indústria têxtil, que já dominou a economia da região, vem sendo aos poucos abandonada. No entanto, o parque industrial não tem sido substituído por indústrias mais modernas.

Segundo dados do Censo Escolar 2008, publicado no final de 2009, o município possui: 43 unidades de Pré-Escola com 1990 matrículas, 32 unidades do Ensino Fundamental com 11.701 matrículas e 10 unidades para o Ensino Médio com 3.202 matrículas. Para o ensino superior o município conta com 3 faculdades com cursos regulares, 2 faculdades com EAD (Ensino à Distância) e uma unidade da UNIESP - União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo. Apresenta o IDH próximo a 0,82<sup>46</sup>.

#### **4.4.4. Objetivos e princípios de ação do Projeto de Capacitação de Professores: “Educação para a Paz”**

##### **i) Objetivo Geral**

Resgatar as relações humanas no exercício dos valores de solidariedade, respeito, cidadania e fraternidade, através de atividades lúdicas e interdisciplinares.

##### **ii) Objetivos Específicos**

- Capacitar os professores para a vivência da Arte de Amar, no exercício cotidiano da prática pedagógica, utilizando o Dado do Amor articulado com os conteúdos específicos da Arte de Amar;
- Melhorar os relacionamentos em sala de aula entre os alunos e também com o professor;
- Incentivar a comunidade escolar à prática dos valores humanos;
- Valorizar o trabalho do professor em sua sala de aula;
- Valorizar a diversidade entre professores e alunos como uma riqueza na coletividade escolar;
- Planejar coletivamente a vivência do Projeto, articulando as dificuldades e sugerindo novas ideias;
- Socializar as experiências vivenciadas pelos(as) professores(as), alunos(as), funcionários(as) e pela direção.

---

<sup>46</sup> PNUD/2000

#### 4.4.5. Principais etapas adotadas e ações realizadas

Com o intuito de tornar o projeto interdisciplinar, foram elaboradas sugestões de atividades aos professores das várias disciplinas, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 25 – Projeto Interdisciplinar “Educação para a Paz” – São Roque (SP)

Disciplina	Atividade sugerida
MATEMÁTICA	Construir um Dado do Amor, trabalhando as medidas e as formas geométricas; articular o significado de cada frase que consta em cada lado do Dado com o exercício da Arte de Amar, no cotidiano escolar; sortear uma frase para vivenciá-la na prática, resgatando uma cultura da partilha, doando suas competências para construção da produção em grupo, ou individual, a serviço do todo.
PORTUGUÊS	Interpretar as 6 frases do Dado do Amor; construir textos com as interpretações dos alunos; contextualizar cada frase com o cotidiano escolar; estabelecer significados; registrar as experiências vivenciadas na Arte de Amar, levando em consideração a regra de ouro para convivência interpessoal “Fazer ao outro o que gostaria que fizesse com você, não fazer ao outro o que não gostaria que fizesse com você.”.
CIÊNCIAS	Trabalhar os sentidos articulando-os ao serviço do outro, o Reconhecimento do outro como pessoa e coletivo; construir uma cadeia de Relacionamentos humanos que valorize a vida, a preservação do meio ambiente nos seus vários aspectos numa visão de homem planetário, o respeito à natureza da pessoa de cada colega; construir projetos com os alunos para resgatar na própria escola, a preservação do ambiente limpo e organizado, bem como na comunidade, intervindo na qualidade de vida das pessoas; fazer um levantamento das áreas de preservação de sua cidade e a situação atual.
GEOGRAFIA	Trabalhar a economia articulada aos bens de consumo e aos recursos naturais a favor de todos; construir ideias e conceitos de um homem mundo, cidadãos planetários, de uma nova cultura da partilha em detrimento do ter, do acumular bens para si próprio, em vista de uma grande maioria da humanidade que não tem o mínimo necessário para uma vida digna, que traz grandes conseqüências para humanidade e uma delas é a desigualdade social; construir propostas para uma sociedade mais justa e fraterna, com regras de convivência pautadas numa cultura de paz. Paralelamente, articular essas ideias de sociedade construídas pelos alunos ao exercício da Arte de Amar, registrando as produções apresentadas por todos.
HISTÓRIA	Situar a escola na conjuntura social e política; trabalhar a cidadania articulada à vivência da Arte de Amar; construir um projeto de uma cultura de paz na escola, na comunidade; pesquisar personalidades que foram protagonistas da paz, contextualizando a história de cada um e registrando atitudes significativas como exemplos de vida; fazer um levantamento dos fatos históricos estudados na série atual e focalizar os aspectos que se contradizem com o respeito à cidadania.
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	Trabalhar a arte das letras, os desenhos acompanhados em cada frase, a pintura, o realce da beleza do Dado do Amor; construir propósitos para relevar a beleza de cada expressão do Dado do Amor na sua vida cotidiana.
INFORMÁTICA	Digitar textos produzidos nas demais disciplinas, depoimentos da vivência da Arte de Amar; informatizar o Projeto Dado do Amor; construir jogos e se comunicar com jovens do mundo inteiro que vivenciam essa proposta.
EDUCAÇÃO FÍSICA	Trabalhar a participação nas atividades esportivas onde todos possam se envolver, construindo uma cultura de paz nos esportes; construir um projeto esportivo que envolva a ideia de jogar por um mundo unido: sortear as equipes, misturando as habilidades; dar oportunidade para o outro jogar; trabalhar a coletividade, a ideia de equipe, de solidariedade; construir as normas coletivamente, listar atitudes de honestidade no jogo, de partilhar talentos ensinando aos outros suas descobertas de como fazer melhor, construir uma postura de escutar o outro, compreender seus limites, suas diferenças, esperar sua vez, habilidades de uma convivência fraterna.
INGLÊS	Escrever as 6 frases do Dado do Amor em inglês, com os alunos; estabelecer significados das palavras; registrar as próprias experiências vivenciadas na Arte de Amar, levando em consideração a regra de ouro; fazer cartazes em inglês com as mensagens da Arte de Amar.

Fonte: Projeto de Capacitação de Professores: “Educação para a Paz”, organizado por Maria Goretti Reynaud Rodrigues, 2011.

#### **4.4.6. Metodologias adotadas e condições de concretização**

A metodologia utilizada no desenvolvimento do projeto constou de:

- Formação contínua com os professores, com encontros mensais;
- Formação de grupo de professores que aderiram ao Projeto para elaboração de um programa de trabalho interdisciplinar;
- Construção de material de apoio à prática pedagógica dos professores (elaboração de textos, com experiências dos adolescentes que vivenciam a Arte de Amar, etc.);
- Registro das experiências vivenciadas pelos alunos e professores, no cotidiano escolar (exercício da Arte de Amar);
- Socialização das experiências vivenciadas em sala de aula (depoimentos dos alunos sobre suas descobertas e atitudes constatadas no exercício da Arte de Amar e as estratégias utilizadas pelos professores);
- Exposição dos resultados, com as produções.

#### **4.4.7. Principais resultados alcançados**

A Pedagogia da Unidade apresenta como uma das estratégias o Dado do Amor, fundamentado na Arte de Amar com a qual se exercita os valores universais, citados no Capítulo II, na formação de cidadãos planetários, construtores de uma cultura de paz. Com resultados significativos já obtidos, frente a uma maior contribuição na qualidade de ensino, esse projeto propõe ser ampliado para outras escolas.

Os resultados obtidos através da aplicação do projeto em estudo, não são mensuráveis quantitativamente. O projeto vivenciado em várias escolas municipais nos anos anteriores, do município de São Roque – SP apresentou resultados positivos frente à qualidade de aprendizagem e dos relacionamentos humanos nessas comunidades escolares. Portanto, hoje, já comprovada a sua contribuição na área da Educação, o Projeto se abre para a Capacitação de Professores que acompanharam em suas salas de aula o seu desenvolvimento nos anos anteriores.

#### **4.4.8. Pontos fortes e pontos críticos**

Muitas são as iniciativas com o objetivo de resgatar as relações humanas no exercício dos valores de solidariedade, respeito, cidadania e fraternidade, de diminuir a violência tanto na sociedade, como em particular nas escolas.

Um das dificuldades encontradas no desenvolvimento do projeto, diz respeito à pretensão de resultados imediatos, por parte dos envolvidos no projeto. Sem resultados imediatos e satisfatórios muitos desanimam a prosseguir. Provavelmente, porque não consideram a educação como um processo que necessita de tempo para se desenvolver e posteriormente, oferecer resultados.

Analisando a proposta apresentada pela Pedagogia da Unidade, percebe-se que o ponto de partida é sempre uma necessidade da comunidade e, não um “querer fazer”, sem o consenso dos destinatários. Este é um dos fatores positivos que tornam os projetos inspirados na Pedagogia da Unidade factíveis e aplicáveis em qualquer ambiente.

A Pedagogia da Unidade nasceu de uma experiência coletiva e não individual, que tem o Evangelho – porque de origem cristã – como bases teóricas e práticas e como ponto central a unidade. Como mencionado no Capítulo 2, propõe uma educação que contribua ao aperfeiçoamento das pessoas, grupos sociais e da sociedade numa dimensão ética e solidária, apresenta-se também como uma alternativa metodológica adequada para contribuir de maneira eficaz para o desenvolvimento sociocultural, para a formação integral do ser humano e, conseqüentemente para a transformação da sociedade.

#### **4.4.9. Perspectivas abertas em termos de reflexão**

Sugerimos três direções fundamentais para a pesquisa pedagógica a partir do projeto de Capacitação de Professores: “Educação Para A Paz”:

- 1) reflexões sobre a realidade (Antropologia pedagógica): o educador deve saber ler e enfrentar a realidade com olhar atento e objetivo, sempre com interesse e atenção plena de amor;
- 2) reflexões sobre a finalidade da educação (Teleologia pedagógica): o educador deve aspirar a um ideal, ao dever ser, com olhar prospectivo de esperança;
- 3) reflexões sobre o método (Metodologia pedagógica): o educador deve colocar em prática, escolhendo os meios que favoreçam a ação e deve agir de forma coerente com o pensamento.

#### **4.5. Projeto a Fraternidade nas Escolas da Rede Municipal de São Roque – SP**

O projeto que apresentaremos em seguida desenvolve-se no mesmo município do projeto anterior, isto é, no município de São Roque – SP. Portanto, as considerações gerais sobre a localização da área na qual a Comunidade do Carmo está inserida não será descrita em detalhes. Detalharemos apenas a contextualização socioeconômica e cultural, por se tratar de uma área considerada como um “quilombo<sup>47</sup>” e como tal, encontra-se em situação diferenciada das demais áreas pesquisadas.

##### **4.5.1. Histórico do Projeto**

O Projeto “A Fraternidade nas Escolas” é proposto aos participantes através de uma atividade lúdica, isto é, de um jogo, denominado “Dado do Amor”. Foi lançado a nível

---

<sup>47</sup> A palavra “quilombo” tem origem nos termos “kilombo” (Quimbundo) ou “ochilombo” (Umbundo), presente também em outras línguas faladas ainda hoje por diversos povos Bantus que habitam a região de Angola, na África Ocidental. Originalmente, designava apenas um lugar de pouso utilizado por populações nômades ou em deslocamento; posteriormente passou a designar também as paragens e acampamentos das caravanas que faziam o comércio de cera, escravos e outros itens cobiçados pelos colonizadores. Tradicionalmente, os quilombos eram regiões de grande concentração de escravos, afastados dos centros urbanos e em locais de difícil acesso. Embrenhados nas matas, selvas ou montanhas esses núcleos se transformaram em aldeias, dedicando-se à economia de subsistência e às vezes ao comércio, alguns tendo mesmo prosperado. Representaram uma das formas de resistência e combate à escravidão. Rejeitando a cruel forma de vida, os negros buscavam a liberdade e uma vida com dignidade, resgatando a cultura e a forma de viver que deixaram na África e contribuindo para a formação da cultura afro-brasileira. Os habitantes dos quilombos são denominados “quilombolas”. (Fonte: [www.nacaopalmares.com.br/](http://www.nacaopalmares.com.br/), consultado em 30/04/2010)

mundial em 1998 por Chiara Lubich às crianças de 4 a 8 anos, membros do movimento por ela fundado. Teve seu início no mesmo ano no município de São Roque – SP, nas escolas da Comunidade do Carmo. O professor Amauri Cardoso, é o responsável pelo projeto desde 2003 e dá continuidade ao mesmo também em outras escolas da rede municipal de educação do município, levando aos alunos os significados de fraternidade e cooperação.

Há alguns anos, elementos de fora do povoado (Comunidade do Carmo) ali se estabeleceram e, começou uma onda de violência e crimes na comunidade que, até então, eram desconhecidos e não faziam parte do seu cotidiano. Tendo em vista o agravar-se da situação, o prof. Amauri Ramos Cardoso, escolheu as escolas da Comunidade do Carmo para reiniciar o projeto.

#### **4.5.2. Contextualização socioeconômica e cultural**

A Comunidade do Carmo se situa cerca de 20 km do município de São Roque, Estado de São Paulo, cidade que se localiza a 60 km de São Paulo, capital do estado. Foi realizado, em novembro de 2000, (Barboza, 2000) um estudo pela Fundação Cultural Palmares que concluiu tratar-se efetivamente do remanescente de um quilombo classificado como: tipo abaixo do solo e tipo permitido por ter sido concedido pelo fazendeiro proprietário da Fazenda Icaraí. Isto teria ocorrido na passagem do século XIX para o século XX, consistindo a gleba em três alqueires. O autor do Relatório finaliza recomendando o reconhecimento da "histórica comunidade Remanescente do Quilombo do Carmo como Patrimônio psico-sócio-cultural e econômico".

Situa-se entre duas colinas, ocupando o vale onde passa o Córrego do Carmo e, como todo quilombo, por se tratar de um local de refúgio, localiza-se, segundo Barboza, (2000, p.12), no “cafundó do Judas - local de difícil acesso, que todo mundo sabe que existe mas não sabe onde fica”.

Barboza define quilombo como "organizações comunitárias essencialmente constituídas de negros descendentes de africanos trazidos para o Brasil na condição de escravos,

traduzidas por um ajuntamento de mocambos, ou seja, casas de barro cobertas de palha, construídas num ponto geograficamente estratégico chamando cafundó".

i) Iniciativas econômicas

Existe uma padaria comunitária que funciona de modo que quem faz o pão uma vez por semana, recebe-o durante a semana toda, assim como o pão é fornecido a outros membros da comunidade que realizam outros trabalhos. Há também um mercadinho, organizado pela comunidade. Aulas de bordado são oferecidas a quem o desejar, em uma sala ao lado da padaria, que pode servir a outras atividades, como aulas de jardinagem e de eletricidade, oferecidas recentemente. Uma escola de costura funciona como uma empresa "La Túnica", distribuindo os lucros em três partes: uma para o crescimento da empresa, uma para os pobres e a terceira para o investimento humano. Há também um bazar de roupas usadas, organizado pela comunidade com o material proveniente de campanhas realizadas pelos membros do Movimento dos Focolares.

ii) Dinâmica educativa

A Comunidade do Carmo conta com uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) com 185 alunos, uma creche tendo 6 crianças no berçário, 8 crianças no mini-maternal, 12 crianças no maternal e 32 crianças no jardim. Há uma Escola Municipal de Educação Fundamental (EMEF) Prof. Rabindranath Tavares dos Santos Pires, com cerca 400 alunos, sendo 190 moradores da própria comunidade. Além da educação formal existe também a Escola de Música Santa Terezinha, dirigida por um sacerdote do Movimento dos Focolares.

iii) Saúde

Possui um Posto de Saúde que atende à população local e arredores, contando com dois médicos, dos quais, uma médica pediatra pertencente ao Movimento dos Focolares,

uma enfermeira, duas auxiliares de enfermagem moradoras da comunidade e uma faxineira.

#### **4.5.3. Objetivos e princípios de ação do Projeto: A Fraternidade nas Escolas**

- Resgatar as relações humanas;
- Aplicar a fraternidade como prática pedagógica e contribuir para a transformação do quadro de violência constatado no cotidiano escolar;
- Tornar o ambiente escolar mais prazeroso através de uma cultura de paz;
- Incentivar a comunidade escolar à prática dos valores humanos;
- Planejar coletivamente a vivência do Projeto, articulando as dificuldades e sugerindo novas ideias;
- Socializar as experiências vivenciadas pela comunidade educativa.

#### **4.5.4. Principais etapas adotadas e ações realizadas**

- Conhecimento da realidade local;
- Proposta do projeto e formação dos educadores envolvidos no projeto;
- Apresentação da proposta aos destinatários do projeto;
- Desenvolvimento do projeto, respeitando a individualidade de cada participante;
- Registro das experiências vivenciadas pelos alunos e professores, no cotidiano escolar (exercícios sobre as frases do “Dado do Amor”);
- Socialização das experiências vivenciadas em sala de aula (depoimentos dos alunos sobre suas descobertas e atitudes constatadas no exercício do jogo do dado e as estratégias utilizadas pelos professores);
- Exposição dos resultados.

#### **4.5.5. Metodologias adotadas e condições de concretização**

Trata-se de um trabalho de intervenção pedagógica, pessoal e coletiva, nos valores que os educandos trazem para a sala de aula e levam para sua vida cotidiana.

O processo que tem como ponto de partida a mudança de atitude até chegar a uma prática coletiva, ou que envolve pelo menos duas pessoas no exercício de reciprocidade, da fraternidade, foi proposto como atividade o jogo do “**Dado do Amor**”.

Como se sabe um dado contém seis faces, representando cada uma um tipo de numeração. Neste caso, específico, este dado também contém seis figuras e cada uma com uma frase (slogan): (1) amar por primeiro; (2) amar a todos; (3) amar o inimigo; (4) viver o amor recíproco; (5) ver Jesus no outro; (6) fazer-se um (inculturação).

A proposta consiste, portanto, em jogar o dado. Em sala de aula, os alunos jogam o dado do amor uma vez por semana, dialogando sobre o significado de cada slogan e de seus aplicativos. A frase contemplada, no jogo, se torna o programa do dia ou da semana. Por exemplo: Amar a todos; Ser os primeiros a amar; Amar o inimigo; Amar-se reciprocamente.

Geralmente, as frases convidam os participantes a sair do individualismo, a acolher o diferente, a ser solidário. Portanto, o que caracteriza este jogo é a interdependência, convidando toda a comunidade educativa, os grupos sociais a uma nova relação pedagógica.

#### **4.5.6. Principais resultados alcançados**

Ao longo de seu desenvolvimento, o projeto contribuiu para a transformação do quadro de violência constatado entre os alunos, propondo por meio de oficinas, o resgate das relações interpessoais na escola e das relações humanas, a socialização e a integração

das famílias. *“Percebemos uma significativa melhora de conduta e rendimento escolar de nossos adolescentes e jovens alunos”*, afirma o professor Amauri Cardoso (2008).

O projeto foi ampliado por outros professores com apoio do Departamento de Educação da Prefeitura de São Roque. Em 2008, as escolas de São João Novo, Pavão, as EMEFs do Goiana, Canguera e Santo Antonio aderiram ao projeto.

No último ano, um Curso de Capacitação sobre o projeto “A fraternidades nas escolas” foi realizado para 62 professores e aplicado em quatro escolas de Período Integral, envolvendo 750 adolescentes.

“Hoje, somos mais de 90 profissionais envolvidos nesse projeto e entendemos que os inspetores de alunos pais, professores, coordenadores e diretores de escola precisam se capacitar nesse novo modo de se relacionar, para que todos da comunidade escolar estejam na mesma dimensão de vida, de fraternidade”, (Cardoso, 2008).

#### **4.5.7. Pontos fortes e pontos críticos**

Observando os objetivos, etapas e ações realizadas, metodologias utilizadas, resultados até então alcançados, etc, verifica-se a validade e positividade. Houve uma ampliação e adesão ao projeto em outras escolas e atualmente, conforme referido no item 4.5.6, são mais de 90 profissionais da educação envolvidos no mesmo.

Porém, não obstante o empenho do coordenador e toda a equipe envolvida no desenvolvimento do projeto verificam-se pontos frágeis, mas contornáveis. Estes pontos decorrem de múltiplas variáveis como contexto socioeconômico e cultural, etc. Uma das principais dificuldades encontradas é o próprio ser humano. Para que um projeto “aconteça”, a adesão e a disponibilidade para a mudança dos destinatários é essencial. Os próprios educadores muitas vezes, frente à realidade que se apresenta, almejam resultados imediatos, e quando isto não acontece, desanimam a prosseguir. Talvez, estes não considerem a educação como um processo que necessita de tempo para se desenvolver e posteriormente, oferecer resultados.

#### 4.5.8. Perspectivas abertas em termos de reflexão

São várias as ações em prol das comunidades remanescentes dos quilombos realizadas pelos governos, por entidades não governamentais, por comunidades religiosas de várias denominações, por grupos empenhados na defesa e preservação da cultura e costumes destes povos. Tais iniciativas despertam interesse junto ao meio acadêmico demonstrando que este, está atento à vida concreta da sociedade. Em relação aos que abordam a Comunidade do Carmo, no quadro 26, mencionamos dois trabalhos acadêmicos.

##### i) Repercussão no meio acadêmico

Quadro 26 – Trabalhos científicos apresentados sobre a Comunidade do Carmo

Descrição	Autor (es)	Local/Data
O Carmo: Aspectos Psico-Sócio-Históricos do desenvolvimento de crianças brasileiras afrodescendentes	RABINOVICH, Elaine Pedreira	São Paulo, 2002
Relatório Etnológico técnico-científico. Centro afro-brasileiro de estudos e pesquisas culturais (CABEPEC)	BARBOZA, G.D.S	São Paulo, 2000

Fonte: Organizado por Maria Goretti Reynaud Rodrigues, 2011.

Partindo deste projeto, as pistas para pesquisa e reflexões podem ser direcionadas, de modo especial, aos seguintes pontos: (1) Diversidade cultural; (2) Diálogo; (3) Valor do ser humano; (4) Educação voltada para a fraternidade, para a paz; (5) Reciprocidade.

No presente capítulo, descrevemos de forma objetiva os projetos desenvolvidos a partir do pensamento de Chiara Lubich, evidenciando as características próprias, tendo em vista a diversidade e natureza de cada um deles. O próximo capítulo será dedicado à discussão dos referidos projetos, onde os mesmos serão analisados de acordo com as

várias dimensões e características pedagógicas presentes na Pedagogia da Unidade. Nos quadros 27A; 27B; 27C sintetizamos, os principais focos de intervenção; as principais dificuldades encontradas e os testemunhos de algumas pessoas que tiveram contato com os projetos ou, foram de alguma forma, beneficiadas por eles.

Quadro 27A – Síntese do Projeto Magnificat

Projeto	Principais focos de intervenção	Principais dificuldades	Testemunho
Projeto Magnificat	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação;</li> <li>- Saúde;</li> <li>- Agricultura;</li> <li>- Promoção humana e inclusão social;</li> <li>- Educação para a paz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conflitos agrários;</li> <li>- Precariedade de recursos econômicos;</li> <li>- Adesão, disponibilidade para a mudança dos destinatários.</li> </ul>	<p>“Sou Regiane, filha legítima de Magnificat. Estudei na Escola Maria do Rosário desde o jardim até a sétima série, depois fui para a escola pública na cidade, para concluir o ensino fundamental e médio. Posso dizer que nenhuma dessas escolas tinha o carisma especial que eu experimentei em Magnificat.</p> <p>Concluído o ensino médio, precisava trabalhar, mas não queria sair de Magnificat; foi então que a diretora da escola me propôs de trabalhar como ajudante na Creche Raio de Sol. Lá, eu fazia de tudo um pouco: ajudava no que precisava, substituía professor, mas sobretudo gostava muito de ficar com aquelas crianças. Observava o trabalho das professoras e me sentia uma delas.</p> <p>Depois de 3 anos me foi proposto de assumir uma turma. (...) No início a escola não tinha muita estrutura, mas através de vários cursos com profissionais qualificados, conseguimos melhorar o nosso desempenho e ensinar nossas crianças com mais facilidade, com um ensino de qualidade e indo ao encontro das suas necessidades... ainda não é o bastante, queremos lutar sempre para que a educação delas possa melhorar cada vez mais. Atualmente estou cursando Pedagogia, pois desejo me preparar bem e transmitir o melhor em relação à educação e que eu recebi”.</p> <p>“As mensagens, os workshop, os temas desenvolvidos para as crianças, seriam algo de novo para elas, porém, o aprendizado foi nosso. Aprendemos a sonhar com um mundo melhor, um mundo de doação, um mundo sem a rivalidade onde o bem comum é o maior princípio, sem poluição, com alimentação natural e respeito pelo outro. Magnificat é a prova concreta de que o mundo melhor e a paz são possíveis”. (depoimento de um professor)</p>

Fonte: Relatórios e testemunhos fornecidos. Organizado por Maria Goretti Reynaud Rodrigues

Quadro 27B – Síntese dos Projetos Escola Santa Maria e Escola de Educadores -2004

Projeto	Principais focos de intervenção	Principais dificuldades	Testemunho
Projeto Escola Santa Maria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação integral;</li> <li>- Desenvolver nos alunos a autoestima e a consciência da própria dignidade;</li> <li>- Promoção do diálogo;</li> <li>- Sensibilização ao valor ambiental;</li> <li>- Incentivo à cultura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situação econômica;</li> <li>- Desigualdade social;</li> <li>- Desemprego;</li> <li>- Falta de perspectivas futuras.</li> </ul>	<p>“Meus irmãos e eu crescemos em abrigos para crianças. Este ano, fui repreendido várias vezes por causa do meu comportamento, minhas notas não estavam boas. Participando dos projetos na Escola, entendi várias coisas e a principal foi que eu deveria respeitar as pessoas. Passei então a fazer as tarefas, respeitar os idosos e minhas notas estão subindo. Aprendi que tenho que ter coragem para realizar meus sonhos, que precisamos um do outro. Hoje sou mais feliz”. (aluno da ESM)</p> <p>“O que eu vi foi que eu não pedia desculpas, pensava que era só a criança que devia fazê-lo. Mas eu também erro, não é verdade? Também eu deveria pedir desculpas quando erro. Outra coisa é que agora brinco com ela, quero conversar mais, antes não fazia nada disso”. (depoimento de um pai)</p>
Projeto Escola de Educadores: A Fratrnidade Como Prática Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resgatar a autoestima dos docentes;</li> <li>- Valorização profissional dos docentes;</li> <li>- Dimensão afetiva do educador;</li> <li>- Emancipação do educador, bem como de quem está ao seu redor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Superação do pessimismo e a descrença de muitos educadores e pais que não acreditavam na proposta.</li> </ul>	<p>“A mãe de um aluno me disse ter uma confissão a fazer: ela era contra a vinda dos filhos para a escola, pois tinha medo de que seus filhos fossem contaminados pelas coisas ruins do mundo, já que provavelmente a professora não teria a mesma crença que eles. (...) Disse, entre lágrimas, que seu grande medo era que (...) e seus filhos se revoltassem com o pai, alcoólatra e extremamente autoritário. Os filhos o temiam pelo mandamento de Deus, mas o relacionamento entre eles começou a melhorar, após terem iniciado a experiência do “dado do amor” na escola. E desta forma, a mãe estava feliz, pois Deus tinha colocado em seu caminho alguém que tocou o coração de seus filhos, independente da religião. Agradeceu-me e foi embora”. (depoimento de uma das professoras participantes do projeto)</p>

Fonte: Relatórios e testemunhos fornecidos. Organizado por Maria Goretti Reynaud Rodrigues

Quadro 27C – Síntese dos projetos: Projeto de capacitação de professores: “Educação para a Paz” e Projeto: A Fraternidade nas Escolas

Projeto	Principais focos de intervenção	Principais dificuldades	Testemunho
Projeto de capacitação de professores: “educação para a paz”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resgatar as relações humanas;</li> <li>- Transformar o quadro de violência constatado no cotidiano escolar;</li> <li>- Incentivar a comunidade escolar à prática dos valores humanos;</li> <li>- Valorizar o trabalho do educador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto sociocultural e socioeconômico</li> <li>- Descrença na mudança de atitude dos jovens e adolescentes;</li> <li>- Relações humanas desgastadas;</li> <li>- Disseminação de contra valores.</li> </ul>	<p>“Eu que já estava desiludida, mas, conhecendo esta experiência, me refiz e vi que é possível uma educação de qualidade...; aqui experimentamos uma paz ,... sobretudo, vindo das pessoas e dos relacionamentos entre elas” (depoimento de uma professora);</p> <p>“No início tive muita dificuldade em aplicar concretamente a realidade do projeto com a turma, porém, aos poucos percebo que os alunos estão passando de agressivos para mais acessíveis; menos agressivos e mais solidários...”. (depoimento de um professor);</p> <p>“A paz deve começar dentro de mim; devo respeitar meus pais, colegas e professores; assim serei um construtor da paz...” (depoimento de um aluno)</p>
Projeto: A Fraternidade nas Escolas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diminuir o quadro de violência na comunidade e na escola;</li> <li>- Incentivar a comunidade escolar à prática dos valores humanos;</li> <li>- Tornar o ambiente escolar mais prazeroso através de uma cultura de paz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realidade do contexto sociocultural e econômico;</li> <li>- Adesão e disponibilidades para a mudança</li> <li>- Pretensão de resultados imediatos.</li> </ul>	<p>“Tenho um temperamento impulsivo e antes de participar do projeto, não conseguia ficar parado durante as aulas, nem fazia minhas lições direito. Só pensava em mim, hoje respeito mais as pessoas e com certeza mudei para melhor minha vida na escola e em casa”. (Johnny Wilson - aluno)</p> <p>“Aprendemos muitas coisas importantes como ajudar, perdoar e isto melhora a nossa rotina, a convivência com as pessoas. Às vezes nem me dou conta das mudanças que tive na minha conduta, em relação ao que eu era”. (André Felipe – aluno)</p>

Fonte: Relatórios e testemunhos fornecidos. Organizado por Maria Goretti Reynaud Rodrigues

## **CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DOS PROJETOS**

A Pedagogia da Unidade ultrapassa os muros da escola, isto é, o “palco da escola” passa a ser o “o palco da vida”, assume uma dimensão ampla, abre-se também para realidades sociais e ambientais locais, nacionais e internacionais formando assim uma consciência planetária, isto é, uma consciência aberta aos desafios e anseios da humanidade.

Tanto do ponto de vista teórico quanto prático e, ainda, na perspectiva de uma maior socialização, essa experiência pedagógica, vem contribuindo para a afirmação de valores promotores dos direitos humanos no grupo familiar, escolar e social. Justificam-se, por isso, algumas notas de discussão final, em que procuraremos dar conta da dinâmica diferenciadora, promovida pela Pedagogia da Unidade, que produziu resultados positivos em cinco comunidades, objeto da nossa empiria.

### **5.1. Considerações sobre o Projeto Magnificat**

A realização do ser humano é um processo em permanente construção, cabendo à educação uma corresponsabilização no que se refere capacitação dos indivíduos para a promoverem. Isto é, cabe à educação a constante missão de contribuir para o aperfeiçoamento das pessoas, grupos sociais e da sociedade numa dimensão ética e solidária. É, justamente, nesta direção que a Comunidade Magnificat caminha, tendo como referencial os princípios da Pedagogia da Unidade.

Uma característica forte e evidente expressa na comunidade é a do compromisso com a educação e, esta característica se reflete de modo positivo na formação dos habitantes da

comunidade. Como relatamos anteriormente, alguns professores que ensinam na Escola Maria do Rosário (EMR) são provenientes da própria comunidade, foram estudar fora da comunidade (em outros municípios e até mesmo em outros estados) e conseguiram uma qualificação que lhes permitiu voltar à comunidade e contribuir com seus comunitários.

Analisando a experiência da Comunidade Magnificat, percebe-se que além de evidenciar a dimensão coletiva e transcendente presente na proposta de Chiara Lubich, a mesma, se apóia nas características que distinguem a Pedagogia da Unidade, explicitados no Capítulo 2, ou seja: **A pessoa no centro da atividade educativa; Educação um processo inclusivo; A educação, como processo de catalisação de competências para capacitar cada um para empreender o seu próprio desenvolvimento.**

Magnificat nasceu da partilha, e esta é uma das finalidades educativas da Pedagogia da Unidade, isto é, “suscitar a cultura da partilha”. Percorrendo a história de Magnificat e de seus habitantes (antigos posseiros), percebe-se claramente que as ações e trabalhos desenvolvidos, estão imbuídos desta realidade, pois todos trabalham por todos, as dificuldades e necessidades de uma família são partilhadas com as outras, assim como as conquistas, pertencem a toda comunidade.

Na Escola Maria do Rosário, em especial, na parte pedagógica, o processo ensino-aprendizagem é determinado por informações do cotidiano dos estudantes, respeitando seus valores, recriando o espaço da escola, em um contexto de sua condição rural e, este aspecto vai de encontro com as características do currículo proposto pela Pedagogia da Unidade, isto é: flexível, global, multicultural, interdisciplinar, transversal, possuir a alquimia do conhecimento e ser transformador.

A Pedagogia da Unidade propõe a formação integral do ser humano colocando-o no centro da atividade educativa. Isto é, o importante no processo é o ser humano, não o caráter ideológico, não a sua crença, seus costumes, sua cor, sua classe social e, para alcançar seus objetivos, coloca como caminho metodológico o diálogo aberto e fraterno com todos.

A opção de formar o ser humano considerando suas várias dimensões (espiritual, biológica, psicológica, intelectual, emocional, mental, ética, cultural, sociológica, etc), visando à posterior transformação da sociedade, afirma a importância da Pedagogia da Unidade, relativamente a correntes que apostam na transformação de sociedade apoiando-se somente em ideologias, considerando o ser humano apenas como objeto de suas ações e não como sujeito. Esquecendo, portanto que, não se transforma uma sociedade, sem antes transformar ser humano, caso contrário, teremos uma pseudotransformação.

Como mencionamos no Capítulo 2, a proposta pedagógica de Chiara Lubich, faz a opção pela educação que enfrenta a dificuldade, desta forma, com o compromisso de toda a comunidade na superação dos desafios da fome, dos desafios pedagógicos tradicionais, do desafio do êxodo rural, dos desafios de relacionamentos e, muitos outros que ao longo do processo surgiram.

Observamos que, seguindo o pensamento de Chiara Lubich, a Comunidade Magnificat cresceu e se desenvolveu no aspecto social, cultural e econômico e, atualmente é referência e apoio a outras comunidades da região que, envolvidas em dinâmicas expressamente ideológicas, têm recorrido à violência, a meios ilícitos, para alcançar rapidamente seus objetivos. Atualmente, estas últimas comunidades encontram-se nas mesmas condições de adversidade para o desenvolvimento com que se encontravam há 30 anos, ou seja, sem um pedaço de terra para plantar, morando em acampamentos provisórios, casas de pau a pique<sup>48</sup> sem assistência médica, sem escolas para os filhos, etc.

A experiência da Pedagogia da Unidade vem sendo difundida em vários lugares, além das fronteiras de Magnificat, pelos meios de comunicação e através de encontros com educadores e profissionais de outras áreas, interessados nesse argumento, suscitando um vivo interesse pelo projeto em andamento.

---

<sup>48</sup> Casa de pau a pique – também conhecida como taipa de mão, taipa de sopapo ou taipa de sebe, é uma técnica construtiva antiga que consistia no entrelaçamento de madeiras verticais fixadas no solo, com vigas horizontais, geralmente de bambu amarradas entre si por cipós, dando origem a um grande painel perfurado que, após ter os vãos preenchidos com barro, transformava-se em parede.

Segundo o Prof. Dr. Merivaldo de Paiva (1999), docente da Universidade do Pará, a partir desses encontros alargou-se a rede daqueles que querem colaborar com os seus desdobramentos permitindo assim que o projeto alcance o seu pleno desenvolvimento, transformando a comunidade, a Escola Maria do Rosário e, todas aquelas que partilharão a mesma experiência, em "(...) lugar de instrução, de educação, para que no futuro novas gerações autônomas e livres possam optar por uma pedagogia (...) que qualifica métodos e técnicas para servir ao homem em função de todos".

As orientações e ações pedagógicas desenvolvidas na Escola Maria do Rosário, tendo como referência à Pedagogia da Unidade, não ficaram reclusas nos muros da própria escola. Estas foram estendidas a toda a comunidade e, também as comunidades vizinhas que se beneficiam das atividades, cursos, etc., pois, segundo a direção da escola, seria tempo perdido construir uma ilha de competência e eficácia, se a mesma fosse separada culturalmente da comunidade.

Desta forma, a escola é a própria comunidade da mesma forma que é o campo com a plantação e a criação dos animais. O professor entra na comunidade assim como o lavrador. E assim também o estudante. Todos são irmanados pelo mesmo cotidiano. Assim o cotidiano do Magnificat é o cotidiano de seus habitantes: do campo à escola, da escola ao campo.

Constata-se que a Pedagogia da Unidade transcende os limites da sala de aula, da escola atingindo de forma concreta e eficaz as dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas, psicológicas, educacionais e religioso-espirituais da sociedade, fazendo com que comunidades antes abandonadas à própria sorte, reencontrem o caminho do desenvolvimento humano, redescubram seu valor, sua dignidade e seu protagonismo na história, como é o exemplo da Comunidade Magnificat.

Pergunta-se: A Comunidade Magnificat está pronta? Não há nada mais a desenvolver, crescer? A educação é um processo e como tal é dinâmico, portanto, não podemos afirmar que tudo está pronto e concluído. Existe ainda muito a fazer, muitos dos desafios foram vencidos e outros surgirão em consequência do próprio

desenvolvimento, mas, os habitantes de Magnificat tornam-se cada vez mais conscientes e aptos para enfrentar e superar tais desafios, como sujeitos e protagonistas da própria história.

## 5.2. Considerações sobre o projeto Escola Santa Maria

A Escola Santa Maria, pode ser comparada, a uma grande árvore, produzindo frutos, porém, nasceu de uma pequena semente. Nasceu da necessidade de alfabetização de um grupo de operários contratados para a construção do Centro de Formação do Movimento dos Foculares, cresceu em solo nordestino, em meio aos grandes desafios sociais, culturais e econômicos. Podemos dizer que, **além dos frutos que produziu dentro da própria escola, beneficiou também toda a rede de ensino municipal da cidade de Igarassu.** Trata-se do Projeto Educação para o Paz (Anexo VII) incluído oficialmente como disciplina regular do currículo das escolas, contribuindo desta forma para a construção de um mundo de paz.

Na experiência desenvolvida pela Escola Santa Maria nos seus 40 anos de atuação e serviço à comunidade, percebe-se de forma evidente as linhas pedagógicas propostas por Chiara Lubich na Pedagogia da Unidade, fato também confirmado, pela atual diretora da escola, Corinne Raboud.

Um aspecto que vem em relevo é o compromisso da Escola Santa Maria e sua equipe, em oferecer uma educação de qualidade, mesmo sem poder contar com as quantias astronômicas das grandes redes de ensino particular ou, com verbas governamentais, sem contar também com recursos tecnológicos de última geração. Demonstra que com espírito de solidariedade e dedicação é possível oferecer educação de qualidade e resgatar a ideia de uma escola mais humana e eficaz.

A Escola Santa Maria procura ultrapassar o ensino convencional, fragmentado em disciplinas estanques, propõe um currículo flexível, interdisciplinar, aberto a novas

propostas vindas dos alunos, de suas famílias e da comunidade. Nesta dinâmica, procura também ajudar os alunos a adquirir capacidade de reflexão e de ação necessárias para mudarem a realidade em que vivem, rumo a uma sociedade mais justa e fraterna. Numa sociedade que valoriza o consumo, o ter, o acumular, a Pedagogia da Unidade, propõe o doar, a partilha como fonte de felicidade e realização da pessoa.

Os vários projetos desenvolvidos, os objetivos e as características das atividades, voltados para o educando e seus familiares, proporcionam seu pleno desenvolvimento. A criação de oportunidades de inclusão social em seus vários desdobramentos, o atendimento na área da saúde, o desenvolvimento e resgate da cultura local, etc., são implementados e colocados em ato a partir das exigências e necessidades concretas dos alunos e da comunidade. Acredita-se que, seja este um dos motivos da adesão e participação de todos os envolvidos no processo.

Seguindo as linhas pedagógicas propostas por Chiara Lubich na Pedagogia da Unidade, a ação educativa da ESM assume uma dimensão ampla, alargando-se também para realidades sociais e ambientais locais, nacionais e internacionais formando assim uma consciência planetária, isto é, uma consciência aberta aos desafios e anseios da humanidade, percebe-se que os alunos, embora limitados geograficamente, possuem uma ampla visão de mundo.

Nesta linha pedagógica as crianças são formadas para valorização do "diferente", e aprendem a vê-lo como uma riqueza não uma ameaça, aprendem a pedir perdão e a perdoar, a ver a paz como atitude positiva, de construção de uma sociedade mais justa e feliz, na qual participam através de sua postura diante dos acontecimentos do dia a dia.

Percebe-se que o diferencial da Escola Santa Maria em relação a outras escolas, consiste essencialmente na linha pedagógica escolhida, a qual tem como base de seu agir pedagógico: “**A arte de amar**”, sintetizada em alguns pontos, que podem ser considerados eixos fundamentais da Pedagogia da Unidade:

- A pessoa no centro da atividade educativa (Fazer ao outro o que gostaria fosse feito a si mesmo);
- Educação um processo inclusivo (Amar a todos indistintamente, sem excluir ninguém);
- A educação, como processo de catalisação de competências para capacitar cada um para empreender (Tomar a iniciativa).

O trabalho multidisciplinar e o intercâmbio entre escola e comunidade mostram outro aspecto que diferencia a ESM de outras escolas. As ações desenvolvidas e os serviços são permeados de diálogos, resultantes da conquista da cidadania dos alunos e da comunidade. **A coparticipação na gestão do processo educativo conduz os pais e os alunos a se tornarem cogestores da Escola.**

Constata-se através da experiência da Escola Santa Maria, que a Pedagogia da Unidade, de natureza religiosa, contribui para o desenvolvimento integral do ser humano e, em consequência, da humanidade, promove a interação entre os seres humanos, independente do credo, da classe social, da raça, cor e da cultura. Os alunos da escola pertencem a várias denominações religiosas e outros não professam opção religiosa definida, fatos que não interferem na plena integração de todos no processo. Pelo contrário, demonstram os valores humanos presentes na raiz da Pedagogia da Unidade.

### **5.3. Considerações sobre o projeto Escola de Educadores – 2004**

A fundamentação teórica, pautada, principalmente, nos textos de Chiara Lubich e na atuação dos princípios norteadores da Pedagogia da Unidade, atingiu o objetivo esperado por se entender que os mesmos valorizam a **dimensão afetiva do educador**, Ao mesmo tempo foi sugerido, como propósito, que este um "projeto de vida" visa à **emancipação do educador, bem como de quem está ao seu redor.**

Seguindo a proposta inspirada no pensamento de Chiara Lubich, especial atenção é dada ao mundo da educação, da cultura e da escola. Constitui-se num repensar a educação e a escola na forma de um projeto voltado para a formação, o qual não exclui às contribuições filosóficas ou técnicas da pedagogia, mas as modela sob a perspectiva da espiritualidade da unidade.

A cultura de cada um ou coletiva foram vistas como uma expressão da experiência humana, significando dizer que fazer cultura tem como premissa impregnar a nossa investigação sobre o homem contemporâneo com a nossa experiência de vida. Portanto, significa abrir espaço ao novo que percebemos entre nós, buscando promover um diálogo em todas as direções e em todos os níveis.

#### **5.4. Considerações sobre o Projeto de Capacitação de Professores: “Educação para a Paz”**

Com aplicação deste projeto, vem em evidência a **interdisciplinaridade e a flexibilidade curricular, características da Pedagogia da Unidade.**

Constata-se que as disciplinas, áreas de estudos e práticas educativas, trabalhando numa direção temática, facilitam a compreensão de uma realidade sob a ótica da globalidade e da complexidade, numa perspectiva integral da realidade.

Outro fator importante a ser ressaltado, é a função do educador (professor) que, em primeira pessoa pode ser considerado, como a mola propulsora do projeto, razão pela qual, ter sido o educador (professor) o primeiro destinatário da formação. Chiara Lubich, define o educador (professor) como aquele que não se preocupa somente em transmitir conhecimentos, mas enriquece sua prática pedagógica com algo de novo, algo a mais como: sabe ouvir o outro, acolhe e consegue participar, mesmo que indiretamente, dos programas pessoais e da família do educando, inserindo-se no seu contexto, compreendendo-o, partilhando com ele as angústias, as necessidades e, porque não dizer, também de suas conquistas e alegrias.

Analisando o projeto como um todo, se percebe que é estruturado e articulado seguindo as linhas do pensamento de Chiara Lubich e de sua proposta pedagógica. As características e eixos norteadores da Pedagogia da Unidade, expostos no Capítulo 2, são contemplados e aplicados de maneira objetiva, validando a proposta, dando provas de sua aplicabilidade e dos resultados positivos no contexto escolar.

### **5.5. Considerações sobre o Projeto: A Fraternidade nas Escolas – São Roque**

A novidade na aplicação do projeto consiste no fato de que este tenha iniciado em uma comunidade remanescente de um quilombo, a comunidade do Carmo.

Analisando a experiência percebe-se claramente uma das características da Pedagogia da Unidade, evidenciada no Capítulo 2, isto é, “a pessoa no contexto educativo readquire dignidade e subjetividade educacional, porque a educação torna-se coeducação. Propõe a educação como um processo inclusivo, a educação, como processo de catalisação de competências para capacitar cada um para empreender. Não se trata, de um projeto elitista, é proposto e aplicável em todos os ambientes e em todas as latitudes, é universal e popular; pode realizar-se desde as crianças e jovens, ou mesmo partir dos educadores e pais...”

Este projeto implementado e desenvolvido em uma **comunidade remanescente de um quilombo, indica a universalidade da Pedagogia da Unidade e comprova que, mesmo sendo de natureza religiosa, esta oferece condições para uma interação entre indivíduos, povos, nações, raças, religiões e culturas diferentes.**

Vale ressaltar que, a ação concreta do Movimento dos Focolares, através de seus membros, em 25 anos de trabalho junto à Comunidade do Carmo, serviu como suporte, respaldo e credibilidade ao projeto “A fraternidade nas escolas”.

A aplicação do projeto teve um balanço positivo, pois, segundo os relatórios internos, colocados à nossa disposição, conseguiram em sua primeira etapa, uma diminuição de aproximadamente 60% nos atos de violência na comunidade e particularmente na escola. Tendo em vista os resultados obtidos, escolas de outros municípios solicitaram a aplicação do mesmo em suas unidades.

O projeto “A fraternidade nas escolas” partiu de uma necessidade da comunidade e, não um simples “querer fazer”, sem o consenso dos destinatários. Este é um dos fatores que tornam os projetos inspirados na Pedagogia da Unidade factíveis e aplicáveis em qualquer ambiente.

Segundo Chiara Lubich, a fraternidade é caminho para a superação dos desequilíbrios sociais, da violência, é através da fraternidade que sairemos do isolamento, caminhando em direção dos outros, dando oportunidades de desenvolvimento a todas as pessoas e povos que ainda vivem excluídos.

As experiências (projetos) apresentadas são processos sociais dinâmicos, em constante transformação e movimento. Tendo em vista a natureza dinâmica, os resultados, dependem de uma série de fatores. Entre estes podemos destacar: o contexto social no qual estão inseridas, situações especiais encontradas, percepções, interpretações e intenções dos sujeitos que participam do processo, o nível de compreensão e adesão, as relações e reações entre as pessoas que participam.

A Pedagogia da Unidade, objeto de nosso estudo, está profundamente marcada pela espiritualidade da unidade, difundida por Chiara Lubich. No contexto educacional, seu pensamento, evidencia a importância metodológica do diálogo pluricultural, como referência para a transformação permanente da prática pedagógica em uma sociedade com um universo cultural dinâmico, rico, complexo e fragmentado.

A Pedagogia da Unidade, procura de maneira singular e inovadora, contribuir para o desenvolvimento sociocultural e a formação integral do ser humano. Suas características

revelam-se particularmente capazes de responder aos desafios colocados pelas atuais mudanças em direção a uma sociedade sempre mais multicultural, multiétnica e multirreligiosa; geram uma nova mentalidade e um novo modo de relacionamento dos indivíduos entre si, e apresentam uma proposta clara em relação à integração curricular.

As chaves pedagógicas da proposta refletem os seguintes pressupostos e valores: (1) Um projeto de homem-mundo, isto é, um projeto aberto a todos os apelos da humanidade, nas quais se inspiram as ações educativas; (2) Uma metodologia que é o “fazer-se um” com o outro; (3) Cada pessoa no contexto educativo readquire dignidade e subjetividade educacional; (4) A finalidade educativa é o empenhamento na formação de homens novos; (5) A função renovada do educador; (6) Humanismo profético e emancipador; (7) Educação ambiental como espaço integrante na Pedagogia da Unidade.

Através dos projetos desenvolvidos e pautados nestes pressupostos e valores, a Pedagogia da Unidade atinge seus objetivos e lança bases sólidas para a consolidação de um novo paradigma educacional.

Parece-nos poder dizer que, dos projetos apresentados, emerge uma única e simples ideia: onde existir a plenitude da relação humana, cada escola – mesmo nas situações mais difíceis – esta, pode transformar-se em uma autêntica comunidade educativa, competente para formar pessoas capazes de liderar o seu próprio cotidiano.

Animou-nos, sobretudo, o fato de ver neste estudo um ponto de partida para uma interpretação que abra portas a um campo de investigação em que a modéstia do olhar de cada agente – professor, educador, pai, aluno, funcionário - estimula contextos favoráveis ao desenvolvimento de novas investigações, numa vertente de aplicabilidade, colocando-as ao serviço da prática pedagógica e do desenvolvimento.

## CONCLUSÃO

Fizemos, no transcorrer da elaboração desta tese, um longo percurso, motivado inicialmente, por uma preocupação pedagógica sobre o significado e a importância da Pedagogia da Unidade para a prática educativa e como esta poderia colaborar para o desenvolvimento sociocultural do ser humano.

Em relação ao enquadramento teórico do trabalho, como referimos no Capítulo 1, devido à multiplicidade de conceitos e informações abordados, consideramos a contribuição de vários teóricos. Porém, utilizamos preferencialmente autores que, segundo nosso entendimento, mais se aproximam do nosso objeto de estudo e que nos ajudaram a resgatar a pedagogia enquanto ciência da relação humana.

No caso específico de Paulo Freire, além das aproximações teóricas com a Pedagogia da Unidade, tivemos a oportunidade de experimentar sua ação renovadora, a quando da nossa experiência na Secretaria de Educação do Município de São Paulo, no período 1989-1991, durante o governo da Prefeita Luiza Erundina de Souza. Sua Gestão foi caracterizada pela aberta discussão sobre as condições de ensino e de trabalho; investiu na formação permanente dos educadores, melhorando as condições de trabalho com uma nova jornada; promoveu a revisão curricular via projetos de interdisciplinaridade, etc.

Investindo na infraestrutura, na formação dos profissionais, na democratização do acesso e permanência dos alunos e na gestão escolar transformou a imagem da escola, demonstrando que existe a possibilidade de transformar a escola pública um lugar

privilegiado de construção de conhecimento, de desenvolvimento de projetos e de inserção social.

E se todos os autores que nos subsidiaram e acompanharam o nosso olhar sobre a Pedagogia da Unidade, em termos de conclusão e olhando para o que lemos e trabalhamos, não podemos deixar de sublinhar a necessidade de considerar dois pilares que ainda estão desconectados: o acesso ao conhecimento e à informação sobre práticas pedagógicas e a forma como essas práticas são operacionalizadas, analisadas e, permanentemente, repensadas.

Uma abertura à observação compreensiva e à intervenção refletida, não deixará que se escape a uma reflexão séria sobre o lugar da pedagogia, enquanto pilar que suporta a o processo educativo e o desenvolvimento humano. Existirá reflexão mais complexa? É necessário saber interpretá-la e, sobretudo, cooperar com quem a vive, razão porque fomos de encontro a Chiara Lubich.

Apresentamos experiências concretas que dão forma e materializam o pensamento de Chiara Lubich. Experiências que levam em conta os pressupostos filosófico-metodológicos e educacionais da autora. Evidenciamos a existência de diferentes metodologias e correntes pedagógicas, bem como as contribuições que estas proporcionaram para a evolução do conceito de educação.

Individualizamos em cada projeto, características peculiares em relação à Pedagogia da Unidade.

Quadro 28 – Características dos projetos em relação à Pedagogia da Unidade

Projeto	Pontos Fortes/Características
1. Projeto Magnificat	A pessoa no centro da atividade educativa; Educação um processo inclusivo; A educação, como processo de catalisação de competências para capacitar cada um para empreender o seu próprio desenvolvimento.
2. Projeto Escola Santa Maria	A coparticipação na gestão do processo educativo conduz os pais e os alunos a se tornarem co-gestores da Escola.
3. Projeto Escola de Educadores 2004	Dimensão afetiva do educador e emancipação do educador, bem como de quem está ao seu redor.
4. Projeto de Capacitação de Professores: “Educação para a Paz”	Interdisciplinaridade e a flexibilidade curricular, características da Pedagogia da Unidade.
5. Projeto: A Fraternidade nas Escolas	Desenvolvido em uma comunidade remanescente de um quilombo, indica a universalidade da Pedagogia da Unidade e comprova que, mesmo sendo de natureza religiosa, esta oferece condições para uma interação entre indivíduos, povos, nações, raças, religiões e culturas diferentes.

Fonte: Organizado por Maria Goretti Reynaud Rodrigues, 2011.

As análises da “aplicação” prática da Pedagogia da Unidade em relação às várias correntes pedagógicas, nos mostraram a importância de considerar uma nova visão da educação, isto é, a educação como processo e não como realidade estática e limitada pelos muros de uma instituição.

As experiências relatadas evidenciam a importância do diálogo, do respeito à diversidade cultural, da fraternidade, dos relacionamentos, da paz, da reciprocidade, da partilha, da interdependência..., para a definição de uma nova prática pedagógica. Percebemos um constante movimento de vai e vem entre “local – global – local”, onde os sujeitos em ação buscam as inter-relações entre a dimensão política, a econômica, a

social, a cultural, a ambiental, a regional, a nacional e a internacional. Da mesma forma, procuram garantir vivências de participação e de cidadania ativa seja em nível de unidade escolar, seja no âmbito das comunidades circunvizinhas.

Essa é uma pedagogia que, em relação a outras correntes pedagógicas, apenas está dando os primeiros passos. Seus princípios começam a surgir na prática de numerosos educadores preocupados com uma educação séria, vinculada não só ao conhecimento científico, mas, vinculada aos valores e virtudes humanas, tais como a humildade, o serviço ao outro, a solidariedade, o diálogo, o saber ouvir, etc. O desafio é enorme tanto para a construção de um novo currículo quanto para um projeto político-pedagógico da escola que se proponha a assumir as configurações de uma educação baseada nos princípios da Pedagogia da Unidade.

## **1. A novidade da Pedagogia da Unidade**

A este ponto nos perguntamos: O que traz de novo para a educação o pensamento de Chiara Lubich em relação às concepções e correntes pedagógicas que já fizeram e fazem a história? As várias correntes e concepções pedagógicas ao longo da história, por ventura não contemplaram os princípios, bases e características da educação, atualmente consideradas na proposta da Pedagogia da Unidade?

Apesar da reconhecida importância que essas correntes e teorias assumiram e assumem ainda hoje no contexto da educação, algumas delas como sabemos, tiveram seu berço em uma base teórica formulada pelos seus autores ou, partiram de uma experiência pessoal que, com o passar do tempo foram traduzidas em teoria.

Na experiência espiritual iniciada por Chiara Lubich, não havia a mínima pretensão em formular bases teóricas para a realidade que estavam vivendo na época. O Evangelho era o único livro que assumia a centralidade de suas vidas.

É interessante notar que no início do movimento, Chiara Lubich (2008, p.18), denominou o primeiro grupo de pessoas que se formava ao seu redor e de suas primeiras

companheiras de “Escola de Fogo”. Dizia: *“Era uma escola muito original (...) porque tinha um só Mestre. Era Jesus que vivia entre os alunos unidos no seu nome”*.

Chiara Lubich (2006), em uma mensagem na qual se dirige aos participantes do Congresso da Pedagogia, realizado em Rocca di Papa – Itália, expõe, com muita objetividade, a novidade da educação que surge a partir da espiritualidade da unidade:

“(...) É esta a novidade da educação que surge da nossa espiritualidade de comunhão: educadores e educandos se encontram no ser, como Jesus deseja, iguais entre eles, irmãos no relacionamento trinitário através do amor recíproco. Os educadores são, neste relacionamento, semelhantes ao Pai, enquanto que os educandos são semelhantes ao Filho. Eles [os educandos], portanto, devem deixar-se «gerar» - por assim dizer – pelos educadores, mas ao mesmo tempo, oferecer aos educadores o seu amor. É o que farão procurando ser «vazios» de si para acolher tudo o que será doado; mas procurando também não ser tímidos e de doar por sua vez tudo o que o Espírito Santo pode sugerir. Da mesma forma os educadores, devem procurar ser «vazios» de si mesmos para acolher os educandos e acolher seus questionamentos e suas contribuições” (Lubich, 2006, p.2).

Este fragmento de texto nos dá a possibilidade de delinear com maior clareza a novidade da proposta de Chiara Lubich em relação à Educação.

A originalidade e a novidade da pedagogia que nasce do carisma de Chiara Lubich, do carisma da Unidade estão em colocar na base de cada relacionamento, e, portanto da relação educativa, o amor, aquele amor que, tornando-se recíproco, gera a presença de Jesus em meio, o “Mestre” por excelência. É Ele que guia, instrui, corrige, faz nascer em cada educando o seu verdadeiro ser: desta forma se concretiza a principal tarefa da educação.

Na Pedagogia da Unidade, o educador age livremente em relação ao respeito aos educandos e à sua integridade, pois na base dos relacionamentos está o amor recíproco, o amar por primeiro, amar a todos sem distinção, etc. e, estes princípios valem tanto para o educador quanto para o educando. Portanto, em momento algum encontramos frases como: “o educador é obrigado a respeitar...” ou, “o educador deve...”.

Em relação a outras correntes e pensamentos pedagógicos, a Pedagogia da Unidade, apresenta uma real possibilidade de construir uma educação plasmada no sentido da fraternidade, da unidade, no sentido em que propõe antes da aplicação de uma nova metodologia, uma real e profunda transformação pessoal, após a qual se pode pensar em mudança de paradigma educacional.

Várias são as correntes pedagógicas que defendem um novo modelo de educação baseado em novas estruturas e metodologias. Chiara Lubich ultrapassa a aspiração de “novas estruturas e metodologias”, voltando-se ao cerne da questão, isto é, afirma que, se quisermos tais estruturas e metodologias, seja no campo da educação, da política, da saúde, da economia, da arte, torna-se imprescindível a formação de pessoas capazes de escrever a própria história, que consigam interagir com os seus semelhantes de forma madura e consciente, que saibam usar o coração, mente e forças na construção de estruturas sociais mais humanas, justas e fraternas.

Acreditamos que este aspecto possa ser também considerado como uma das diferenças e novidades da Pedagogia da Unidade em relação às demais correntes pedagógicas, as quais podem ter contado apenas com a novidade, com força da metodologia esquecendo, por vezes, que a Pedagogia é posta em prática por todos nós. Ou então, não é Pedagogia é força de lei.

Outra inovação trazida por Chiara Lubich é a dimensão coletiva e transcendente da educação, tendo sua raiz na metodologia a Regra de Ouro, regra esta, acolhida por todos aqueles que vislumbram uma sociedade mais justa, livre e fraterna.

Após décadas de história, verifica-se que na experiência educacional de Chiara Lubich, esta regra vivida revela-se a força propulsora de uma práxis pedagógica que tem por objetivo a unidade, a fraternidade universal e, que, portanto, apresenta-se válida para todos os homens e mulheres, independente de idade, sexo, raça, cor, classe social, credo, etc. Não se trata de uniformidade convencional ou apenas agregadora de ideias, mas uma unidade construída cotidianamente através da vivência da Palavra<sup>49</sup>, a qual gera uma relação de reciprocidade que se concretiza com a participação de todos.

Partindo deste pressuposto é natural constatar que o modelo de educação proposto por Chiara Lubich não se alinha aos princípios norteadores da educação tradicional e de algumas correntes pedagógicas que ao longo da história deram, sem sombras de

---

<sup>49</sup> Palavra – refere-se à vivência da mensagem cristã.

dúvidas, sua inestimável contribuição à educação, mas, atualmente não respondem aos anseios e exigências educacionais.

A Pedagogia da Unidade ultrapassa os limites unicamente religiosos atingindo a sociedade como um todo, de maneira concreta. Embora seja uma nova perspectiva pedagógica, apresenta em experiências piloto, efeitos extraordinários não só no plano educativo, restrito apenas a currículos mas, propondo também novas dimensões sociais, culturais, artísticas, econômicas, políticas, psicológicas, e religioso-espirituais, revelando-se assim, particularmente adequadas aos desafios apresentados pela atual mudança de época rumo a uma sociedade cada vez mais multicultural, multiétnica e multirreligiosa.

Chiara Lubich propondo uma educação que contribua ao aperfeiçoamento das pessoas, grupos sociais e da sociedade numa dimensão ética e solidária, apresenta também a Pedagogia da Unidade como uma alternativa metodológica adequada para contribuir de maneira eficaz para o desenvolvimento sociocultural, para a formação integral do ser humano e, conseqüentemente para a transformação de uma sociedade com um universo cultural extremamente rico e, ao mesmo tempo, complexo e fragmentado.

Trata-se, portanto, de uma nova perspectiva pedagógica, uma nova via para a educação que, revela seus extraordinários efeitos no plano educativo, além de propor novas dimensões sociais, econômicas, políticas, psicológicas e religioso-espirituais.

## **2. Horizontes e perspectivas de investigação**

O pensamento pedagógico de Chiara Lubich, forneceu um entendimento próprio da educação e um impulso para a ação educativa, porém, este deve tornar-se linguagem universalmente compreensível, deve transformar-se em cultura. Para tanto é necessário refletir sobre o rico patrimônio de pensamento e experiências para delinear a nova pedagogia que surge do seu [Chiara Lubich] legado. Nesta direção, mencionamos alguns trabalhos científicos apresentados sobre a Pedagogia da Unidade, os quais,

demonstram que a comunidade acadêmica está atenta e aberta aos sinais dos tempos, interessando-se e voltando seu olhar à este novo paradigma educacional.

Quadro 29 – Trabalhos científicos apresentados sobre a Pedagogia da Unidade

Descrição	Autor	Local/Data
Convegno internazionale sull'educazione : "Essere allievi, essere maestri" (Ser aluno, ser mestre)	Zanghi ,Giuseppe	Roma (It) 2006
Congresso da Pedagogia: A Vida é que faz entender. Por isso é preciso uma nova escola de pensamento	Foresi, Pasquale	Roma (It) 2006
Congresso de Pedagogia - «Perspectivas para uma Pedagogia de Comunhão»	Reboud, Corinne	Vargem Grande Paulista (SP) 2007
Volontarifest – O Projeto da Pedagogia da Unidade e suas concretizações	Reboud, Corinne	Recife (PE) 2007
Congresso de educadores da região Sudeste. “A escola e a cidade: perspectiva para uma pedagogia da unidade”	Nunes, Antônio Vidal	São Paulo (SP) 2008
IX Encontro Humanístico – Maranhão	Cavalcante, David Michel Ribeiro; Oliveira, Debora de Jesus Machado Gois de	São Luís (MA) 2009
Congresso de Iniciação Científica - Projeto "Escola Fraterna" - O Dado do Amor	Alegre, Mauro Antonio da Silva	São Carlos (SP) 2009
Convegno Internazionale: “Una nuova cultura nella Pedagogia” (Uma nova cultura na Pedagogia da Unidade)	Ricci, Maria	Roma (It) 2009
Seminário Internacional: “Educação e prevenção ao uso de drogas e à Violência”	Salari, Clarice	Guaratinguetá (SP) 2010
Encontro Pedagogico Internazionale: “Educazione un’atto d’amore” (Educação, um ato de amor)	Associazione EDU Educazioneunità	Trento (It) 2010

Fonte: Organizado por Maria Goretti Reynaud Rodrigues, 2011.

Com o intuito de consolidar o que referimos no parágrafo anterior, o grupo *Educazione e Unità*<sup>50</sup> - EDU, (2006) evidenciou algumas linhas fundamentais para a reflexão e investigação pedagógica sobre o pensamento de Chiara Lubich. Tendo em vista a consonância com nosso estudo, as apresentamos àqueles que acreditam e sonham com uma metodologia diferenciada e desejam vislumbrá-la no século XXI como uma teoria sólida e adaptada à sociedade contemporânea.

## 2.1. Da fragmentação à unidade

No agir de Chiara Lubich que diante do mundo assume o papel do educador que realiza sua tarefa de transformação do ambiente, do contexto onde atua, evidencia-se três direções fundamentais para a investigação pedagógica:

i) Reflexão sobre a realidade (Antropologia pedagógica): o educador deve saber ler e enfrentar a realidade com um olhar atento e objetivo, sempre pleno de interesse e atenção carregado de amor;

ii) Reflexão sobre a finalidade da educação (Teleologia<sup>51</sup> pedagógica): o educador deve tender a um ideal, ao dever ser, ao sentido do outro como infinito, com um olhar prospectivo, de esperança;

iii) Reflexão sobre o método (Metodologia<sup>52</sup> pedagógica): o educador deve colocar em prática, escolhendo os meios que favoreçam a ação e a coerência de pensamento e ação.

---

<sup>50</sup> *Educazione e Unità* (EDU) – rede formada por profissionais do mundo da educação (professores universitários e dos vários níveis de ensino, estudantes e administradores) e da formação, que promove uma reflexão e um trabalho de pesquisa voltados a delinear uma teoria da educação que emerge do carisma da unidade, de Chiara Lubich.

<sup>51</sup> Teleologia: Do grego *télos* (= fim) e *lógos* (= discurso, estudo), indica o estudo da finalidade, do sentido.

<sup>52</sup> Metodologia: Do grego *methodos* (= percurso, estrada, caminho).

## **2.2. O educador**

Em relação ao educador e ao seu papel, vários pedagogos e educadores se pronunciaram a respeito, mas, na Pedagogia da Unidade emerge um novo tipo de educador. Qual o modelo de educador é proposto por Chiara Lubich?

## **2.3. O relacionamento**

É uma dimensão central para a experiência e para a reflexão pedagógica e serão necessários estudos e aprofundamentos, mas, já aparece como uma verdadeira “revolução copernicana” que deveria caracterizar seja o método de investigação, seja o relacionamento educando - educador, seja aquele entre educadores e entre a comunidade educativa.

## **2.4. A pessoa no centro do processo educativo**

A Pedagogia da Unidade centraliza-se fortemente sobre o conceito e sobre o valor de pessoa (aberta ao mundo, à natureza, à transcendência, à sociabilidade); com isto se coloca decididamente no cerne do pensamento cristão, o reforça, o amplia e coloca-o em ato com a novidade do Carisma da Unidade.

## **2.5. O sentido do pensar**

Paradoxalmente em um mundo rico de dados e informações, o risco é aquele de não saber pensar. Torna-se prioridade absoluta estimular a educação do pensamento, da reflexão, da investigação do sentido.

Após a incursão que fizemos pelo pensamento pedagógico de Chiara Lubich, percebemos que há muitas contribuições que necessitam ser aprofundadas e elucidadas, para explicitar ainda mais o conceito e a visão que a autora tem sobre a prática

pedagógica para uma ação educativa. O recorte de ideias apresentado, certamente não é suficiente para podermos contabilizar a contribuição de Chiara Lubich para a efetivação de um novo paradigma educacional.

Ao concluirmos este trabalho, reconhecemos que ainda há um longo caminho a percorrer, pois, como afirmamos desde o início, a Pedagogia da Unidade não é uma proposta pedagógica acabada, estática, trata-se de um processo dinâmico. Colhemos esta realidade através dos ensinamentos e escritos de Chiara Lubich, nos quais deixa transparecer a abertura ao diálogo com as várias concepções educativas presentes em nosso universo educacional, com as diversas áreas do saber, com as diversas concepções religiosas, culturais e com as diferentes concepções ideológicas do mundo contemporâneo, buscando extrair as sementes de verdade presentes em cada uma delas, para compor um magnífico mosaico.

Esta abertura e atitude de escuta constante nos fazem entender que Chiara Lubich, jamais se considerou detentora da verdade absoluta. Este fato nos remete a um poema do grande poeta e escritor português Fernando Pessoa, sob o heterônimo de “Ricardo Reis, onde ele próprio coloca em causa que nem mesmo os deuses sabem a verdade. Ou melhor, eles próprios se questionam permanentemente sobre a verdade.

Gostaríamos, portanto, de finalizar nossa investigação, reportando o referido poema:

***Da Verdade não Quero Mais que a Vida***

*Sob a leve tutela  
De deuses descuidosos,  
Quero gastar as concedidas horas  
Desta fadada vida.  
Nada podendo contra  
O ser que me fizeram,  
Desejo ao menos que me haja o Fado  
Dado a paz por destino.  
Da verdade não quero  
Mais que a vida; que os deuses  
Dão vida e não verdade, nem talvez  
Saibam qual a verdade.*

*Ricardo Reis, in "Odes" (data?)  
Heterônimo de Fernando Pessoa*

## BIBLIOGRAFIA

Andrade, Maria Margarida de (2002). Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas. 5. ed. São Paulo, Atlas.

Aquini, Marco (2008). Fraternidade e Direitos Humanos. *In: Baggio, Antônio Maria (Organizador). O Princípio Esquecido/1.* São Paulo, Editora Cidade Nova, pp. 135-136-137.

Aranha, Maria Lucia de Arruda (1996). *História da Educação.* 2ed, São Paulo, Moderna.

Arce, Alessandra (2002). *A Pedagogia na era das Revoluções - Uma Análise do Pensamento de Pestalozzi e Froebel.* 1ed. Campinas, Editora Autores Associados.

Barboza, G.D.S. (2000). *Relatório Etnológico técnico-científico.* São Paulo, CABEPEC.

Brandão, Carlos R. (1980). *O Que é o Método Paulo Freire.* 16 ed., São Paulo, Ed. Brasiliense.

Brasil Escola, Equipe (2008). *A questão agrária no Brasil.* São Paulo. Editora Abril.

Buber, Martin (1982). *Do diálogo e do dialógico.* São Paulo, Editora Perspectiva.

--. (1979). *Eu e Tu.* Trad., introdução e notas de Newton Aquiles von Zuben. 2ª ed., São Paulo, Cortez & Moraes.

Caboclo, Eliane Tereza de Andrade Freitas e Trindade, Maria de Lourdes de Araújo (1998). Multiplicidade: Cada Identidade Uma Constelação. In: *Salto para o Futuro – Reflexões Sobre a Educação no Próximo Milênio*. Brasília, DF.

Cambi, Franco (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo, Unesp.

Casio, Giovanni *et al.* (Org).(2008). *Direito e Fraternidade: ensaios, prática forense*. São Paulo, Ltr & Editora Cidade Nova.

Cervo, Amado L. e Bervian, Pedro A. (1983) *Metodologia Científica: para uso dos estudantes universitários*. 3.ed. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil.

Cerisara, Ana Beatriz (1990). *Rousseau: a educação na infância*. São Paulo, Scipione.

Coda, Piero (2002). Uma Mística para o Terceiro Milênio. *Revista de Cultura ABBA*, v.5, n.3, p.51.

Cunha, Marcus Vinicius da (2000). John Dewey, a outra face da Escola Nova no Brasil. In: em Ghiraldelli Jr (org.), *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro, DP&A.

Delors, Jacques (ORG.) (1999). *Educação: Um Tesouro A Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. 2. ed. São Paulo, Cortez Editora.

Delors, Jacques (2003). *Educação um tesouro a descobrir - – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. 8 ed. São Paulo, Cortez Editora, UNESCO, MEC.

Demo, Pedro (1996). *Pobreza Política*. 5 ed., Campinas, Autores Associados.

-- (1994). *Educação e qualidade*. Campinas, Papyrus.

-- (1994). *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.

-- (1996). *Educar Pela Pesquisa*. 8.ed., Campinas, Autores Associados.

-- (1999). *Educação e desenvolvimento: mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa*. Campinas, Papirus.

Dewey, John (1971). *Vida e Educação*. São Paulo, Edições Melhoramento.

-- (1999). *Pedagogia, História, Filosofia, Sociologia e Magistério*. São Paulo, Icone.

Durkheim, Émile (1952). Definição de educação. In : *Educação e sociologia*. 3 ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos, p. 29-32.

-- (1973). *Educación y Sociología*. Buenos Aires, Editorial Shapire.

Fazenda, Ivani C. (1993). *Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria*. São Paulo, Loyola.

-- (1995). *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. 2 ed. Campinas, Papirus.

-- (1979). *Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo, Loyola.

-- (1991). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo, Cortez / Autores Associados.

Folgheraiter, Piera (2010). La mia collega Silvia. *Città Nuova* – n.5, p.46-47-48.

Foresi, Pasquale (2002). A crise da Arte. *Revista de Cultura ABBA*, v.5, n.3, pp.33-40.

Freire, Ana Maria (2006). Educação para a paz segundo Paulo Freire. *Revista Educação*. Porto Alegre, PUC/RS, ano XXIX, n.2, Maio/Agosto.

Freire, P. R. N. (1959). Educação e atualidade brasileira. Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife.

Freire, Paulo e Sohr, Ira (1986). *Medo e ousadia – O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Freire, Paulo (1984). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

-- (1992). *Pedagogia da Esperança*. São Paulo, Paz e Terra.

-- (1979). *Educação e mudança*. 14<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.

-- (2002). *Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa*. 22 ed., São Paulo, Paz e Terra.

-- (1991). *A Educação na cidade*. São Paulo, Cortes.

-- (2007). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo, Paz e Terra.

-- (2001). Carta a Guiné-Bissau a Mário Cabral. In CALDART, Roseli Salete.; KOLLING, Edgar Jorge (Org.) *Revista Um Educador do Povo*, Paulo Freire Vive, p.12-18, (do original Cartas à Guiné-Bissau – Registros de uma experiência em processo, Ed. Paz e Terra, 4ed., p.192-102), 1ed., Fevereiro, Veranópolis, INTERRA.

-- (1984). *Educação Popular*. São Paulo, Gráfica e Editora Todos Irmãos Ltda.

-- (1977). *Educação como prática da liberdade*. 11 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

-- (1977). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

-- (1977). *A mensagem de Paulo Freire*. Porto, Ed. Nova Crítica.

-- (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35 ed. São Paulo, Paz e Terra.

-- (1999). *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

-- (2007). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo, Paz e Terra.

-- (2005). *Pedagogia do oprimido*. 41 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

-- (1981). *Ação Cultural para a Liberdade*, 5.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.

-- (1962). *Projeto de educação de adultos: centros de cultura*. Recife, Paulo Rosas / Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Pernambuco.

-- (1986). *Educação como prática para a liberdade*. 17.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Gadotti, Moacir (2004). *Pensamento pedagógico brasileiro*. 8 ed. São Paulo, Ática.

-- (2005). *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo, Ática.

-- (1983). *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.

-- (2000). *Perspectivas atuais da educação*. São Paulo, Perspec. v. 14, nº 2 , Apr./June.

-- (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo, Cortez; Instituto`Paulo Freire/Unesco.

Galiazzi, M. C. (2002). et. Al. Construindo Caleidoscópios: organizando unidades de aprendizagem. *Revista eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental*. Rio Grande, v. 09, p. 98 –111, jul. – dez.

Galvão, C. (2005). Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, v.11. n.2. pp.327-345. Disponível em <<http://scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>>. [Consultado em 19/04/2011].

Giesta, N.C. (1994). *Tomada de decisões pedagógicas no cotidiano escolar*. Porto Alegre, UFRGS.

Giesta, Nágila Caporlândia (1999). Mudanças curriculares e ações docente/discente. In: Lampert, Ernâni (Org.). *Educação para a cidadania*. Porto Alegre, Sulina.

Gil, Antônio Carlos (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ed. São Paulo, Editora Atlas.

Jantsch, Ari Paulo e Bianchetti Lucídio (org) (1995). *Interdisciplinaridade – Para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, Vozes.

Kesselring T. (1993). *Jean Piaget*. Petrópolis, Vozes.

King, Martin Luther, Discorso della Vigilia di Natale, Atalanta (1967). In: Lubich, Chiara (2004). “*Que futuro se prevê para uma sociedade multicultural, multiétnica e multireligiosa*”? Londres.

Kuhn, Thomas S. (2003). *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 7 ed. ,São Paulo, Perspectiva, (Coleção Debates,115).

-- (1975). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, Perspectiva.

Larrosa, J. (2003). Sobre a lição. In: *Pedagogia Profana: Danças, Piruetas e Mascaradas*. 4 ed. Belo Horizonte, Autêntica.

Lubich, Chiara (2000). *Meditações*. São Paulo, Cidade Nova.

-- (2002). *Uma nuova cultura per una nuova società*. Roma, Città Nuova.

-- (2002). *Una nuova via – la spiritualità dell’unità*. Roma, Città Nuova.

-- (2000). *O grito*. São Paulo, Cidade Nova.

-- (2008). *Essere tua Parola*. Roma, Città Nuova Editrice.

Machado, Nilson José (1995). *Epistemologia e Didática – As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. 2 ed., Campinas, Cortez.

Manocorda, Mario Alighiero (1989). *História da Educação – da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.

Marcondes, Danilo (2002). A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: Brandão, Zaia (org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. 8 ed. São Paulo, Cortez, (Coleção Questões da Nossa Época; v. 35).

Mantovano, Claudio. In buona compagnia. Roma, 2001, p.11. In: Lubich, Chiara (2004). *“Que futuro se prevê para uma sociedade multicultural, multiétnica e multireligiosa”?* Londres.

Menezes, Ebenezer Takuno de; Santos, Thais Helena dos (2002). Método Decroly (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil*. São Paulo. Midiamix Editora.

Milani, Feizi Masrour (2003). Cultura de paz X violências: papel e desafios da escola. In: Milani, F.M; Jesus, R.D.P. *Cultura da Paz: estratégias, mapas e bússolas*. Salvador, INPAZ.

Moran, José Manuel (2001). Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas. In: *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 3 ed., Campinas, Papirus Editora.

Moreira, A. F. (1995). *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas, Papirus.

Morin, Edgar (2003). *Os Sete Saberes Necessários À Educação Do Futuro*. São Paulo, Cortez.

-- (1990). *Introdução ao pensamento complexo*. 2.ed. Instituto Piaget. Lisboa.

-- (1996). *Cultura de Massas no Século XX – v. 1 Neurose*. Trad. Maura Ribeiro Sardinha. 9 ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária.

-- (1982). *A ciência com consciência*. Lisboa. Europa América.

-- (1985). *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa. Europa-América.

-- (1987). *O método III: O conhecimento do conhecimento*. Lisboa. Europa-América.

-- (1996). Epistemologia e Complexidade. In: D.F. Schnitman (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre. Artes Médicas.

Nascimento, M<sup>a</sup> Evelyn do (1995). *A pedagogia Freinet: natureza, educação e sociedade*. Campinas, Unicamp.

Norgaard, Richard (1998). A improvisação do conhecimento discordante. In: *Ambiente & Sociedade*, Ano I, n. 2, p. 25-40.

Oliveira, A. B. (1989). *A Unidade Esquecida Homem-Universo*. Rio de Janeiro, Editora Espaço e Tempo.

Oliveira, Anne Marie Milon (1995). *Célestin Freinet: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica*. Rio de Janeiro, Papéis e Cópias de Botafogo Ltda.

Oliveira, Neiva Afonso, *et alii.* (1994). *A Pedagogia política de Rousseau*. Disponível em [www.scribd.com/doc](http://www.scribd.com/doc) [Consultado em 20/03/2010].

Patto, Pero Vaz. A execução da pena no horizonte da fraternidade. In: CASIO, Giovanni *et al.* (Org). (2008). *Direito e Fraternidade: ensaios, prática forense*. São Paulo, Ltr & Editora Cidade Nova, p. 52.

Pavianni, Jayme (1988). *Problemas de filosofia da educação*. Petrópolis, Vozes.

Patury, Felipe (2009). O movimento dos sem prestígio. *Revista Veja* edição 2144/23, 23/12/2009, pp. 80-81.

Perez Gómez, A.I. (2001). A cultura na sociedade neoliberal. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre, Artmed.

- Piaget, Jean (1996). *Biologia e Conhecimento*. 2ª ed. Petrópolis, Vozes,
- Pimenta, Selma Garrido (2001). Formação de Professores: Saberes da Docência e Identidade do Professor. In: Fazenda, Ivani (Org.). *Didática e Interdisciplinaridade*. 6 edição, Campinas, Papirus.
- Pizzolato, Filippo. A Fraternidade no Ordenamento Jurídico. In: Baggio, Antônio Maria (Org.) (2008). *O Princípio Esquecido/1*, São Paulo, Editora Cidade Nova, p. 117.
- Richardson, Roberto J.(1999) et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3.ed. São Paulo, Atlas.
- Rickli, Ralf (2007). *Pedagogia do CON VIVIO*. Disponível em <<http://www.tropis.org/biblioteca/pedocon2007.pdf>>. [Consultado em 23/04/2010].
- Robertson, Edwin (1979). *Chiara*. São Paulo, Editora Cidade Nova.
- Rousseau, Jean Jacques (1980). *O Contrato Social*. São Paulo, Formar.
- (1995). *Emílio ou da educação*. São Paulo, Martins Fontes.
- (2002). *O contrato social e outros escritos*. São Paulo, Ed. Pensamento-Cultrix Ltda.
- Saviani, Demerval (1983). *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez & Autores Associados.
- Silva, Francisco das Chagas Rodrigues da. e Maia, Sidclay Ferreira (2010). Disponível em [www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI...2010/.../GT\\_01\\_22.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI...2010/.../GT_01_22.pdf). [Consultado em 19/04/2011].
- Silva, Marise Borba de; Grigolo, Tania Maris (2002). Metodologia para iniciação científica à prática da pesquisa e da extensão II. *Caderno Pedagógico*. Florianópolis, Udesc.
- Scocuglia, Afonso C. (2001). *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa, Editora Universitária-UFPB.

Streck, Danilo (1994). *Correntes Pedagógicas – Aproximações com a Teologia*. Petrópolis, Vozes/CELADEC.

Teixeira, Gilberto (2005). *Introdução aos conceitos de Educação, Ensino, Aprendizagem a Didática*. Disponível em <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=12&texto=725>> [Consultado em 27/03/2011].

Torres, Rosa Maria (1984). *Que (e como) é necessário aprender?* Campinas, Papirus.

Vandeleene, Michel (org) (2003). *Chiara Lubich - Ideal e Luz: Pensamento, espiritualidade, mundo unido*. São Paulo, Brasiliense/Cidade Nova.

Vigotski, L. S. (1996). *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.

Zacharias, Vera Lúcia Camara (2007). *Fröebel*. São Paulo, C.R.E

Zavaleta, Esther (1999). *Educação para a Convivência*. 1. ed. São Paulo: Ed. Ave Maria.

Yus, Rafael (2002). *Educação Integral: uma educação holística para o século XXI*. Trad. Daisy Vaz de Moraes. – Porto Alegre, Artmed.

## **CARTAS E ESCRITOS**

Giordani, Igino (1949?). *Chiara professoressa*. Roma.

Lubich, Chiara (1946). *Lettera a un gruppo di giovani*. Trento.

-- (1948). *Lettera ai membri del Movimento dei Focolari*. Trento.

-- (1953). *Lettera ai Focolarini*. Roma.

-- (1958). *Lettera ai membri del Movimento dei Focolari*. Roma.

-- (1961). *Lettera alle Focolarine*. Grottaferrata (Roma).

## **DISCURSOS**

Araújo, Vânia Carvalho de (2008). Congresso Regional de Educação. Belém (PA).

Barber, Benjamin (2004). *Discurso na II Jornada da Interdependência*. Roma.

Cardoso, Amauri (2008). Projeto: A Fraternidade em escolas da Rede Municipal de São Roque (SP).

João Paulo II, (1988). *Dom Bosco: um mestre para a educação*. São Paulo, Salesiana Dom Bosco. (Cadernos salesianos, p. 47).

Lubich, Chiara (1991). *Ai focolarini e alle focolarine*, Rocca di Papa.

-- (1996). *All'inaugurazione della casetta delle Gen2*, Loppiano.

-- (2000). *Lição para o doutorado honoris causa em Pedagogia*. Washington.

-- (2001). *O abandono de Jesus, luz sobre o caminho para a unidade*. Baar (Suíça).

-- (1996). *Premio Educação à Paz 1996 – UNESCO*. Paris.

-- (2002). *O amor que gera a Sabedoria*. Roma.

-- (1989). *Al congresso dei Giovani per un Mondo Unito*. Roma.

-- (2004). *Que futuro se prevê para uma sociedade multicultural, multiétnica e multireligiosa?* Londres.

- (2004). *Discurso na II Jornada da Interdependência*. Roma.
- (2003). *Mensagem à Primeira Jornada Mundial da Interdependência*. Filadélfia (EUA).
- (1982). *A Unidade nos Albores do Movimento dos Focolares*. Payerne (Suíça).
- (1992). *Discurso sobre a Inculturação*. Nairobi.
- (1981). *Discorso ai membri della Rissho Kosei kai*. Tóquio.
- (2006). *Mensagem ao Congresso da Pedagogia*. Roma.
- (1997). *Outorga da Turrta d'Argento*. Bolonha.
- Paiva, Meirivaldo de. (1999). Projeto Magnificat – Itapecuru-Mirim (MA).
- Sorgi, Tommaso (1990). *Congresso Internazionale sull'Educazione*. Roma.

## **DOCUMENTOS OFICIAIS CONSULTADOS**

DataSUS – Sistema de informação do SUS –. Disponível em < [www.datasus.gov.br/](http://www.datasus.gov.br/)>. [Consultado em 12/01/2011].

IBGE (1979). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Disponível em <[www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/)>. [Consultado em 10/03/2010].

-- (1996). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Disponível em <[www.ibge.gov.br/home/estatistica/](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/)>. [Consultado em 10/03/2010].

-- (1998). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Disponível em <[www.ibge.gov.br/home/.../pnad98/.../analise.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/.../pnad98/.../analise.shtm)>. [Consultado em 12/01/2011].

-- (2000). Censo Demográfico Disponível em <[www.ibge.gov.br/censo/](http://www.ibge.gov.br/censo/)>. [Consultado em 10/03/2010].

-- (2001). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Disponível em <[www.ibge.gov.br/home/.../pnad2001/default.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/.../pnad2001/default.shtm)>. [Consultado em 12/01/2011].

-- (2006). Censo Agropecuário Brasileiro Disponível em <[www.ibge.gov.br/.../agropecuaria/censoagro/2006/agropecuario.pdf](http://www.ibge.gov.br/.../agropecuaria/censoagro/2006/agropecuario.pdf)>. [Consultado em 10/03/2010].

-- (2010). Censo Demográfico. Disponível em <[www.ibge.gov.br/home/.../censo2010](http://www.ibge.gov.br/home/.../censo2010)> [Consultado em 20/01/2011].

INEP (2007). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. [Consultado em 11/03/2010].

MEC (1997) – PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, MEC. Disponível em <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf)>. [Consultado em 10/03/2010].

-- (1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Brasília, MEC. Disponível em <[portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf)>. [Consultado em 10/03/2010].

MEC/INEP - Censo da Educação (2008). Disponível em <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com)>. [Consultado em 20/01/2011].

ONU (2000). Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Disponível em <[www.pnud.org.br/rdh/](http://www.pnud.org.br/rdh/)>. Consultado em [11/03/2010].

SSP/SP (2009). Indicadores da violência na cidade de Rio Claro – SP. Disponível em <[www.ssp.sp.gov.br/](http://www.ssp.sp.gov.br/)>. [Consultado em 12/01/2011].

UNESCO. Manifesto (2000). *Cultivemos a Paz*. Brasília, UNESCO. Disponível em <[www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/.../Protagonismo.htm](http://www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/.../Protagonismo.htm)>. [Consultado em 10/03/2010].

--. Preâmbulo da Constituição da UNESCO (1945). Disponível em <[www.unesco.org/.../celebration\\_of\\_the\\_65th\\_anniversary\\_of\\_the\\_adoption\\_of\\_the\\_constitution\\_of\\_unesco-2/](http://www.unesco.org/.../celebration_of_the_65th_anniversary_of_the_adoption_of_the_constitution_of_unesco-2/)> [Consultado em 10/03/2010].

-- (2002). Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Disponível em <[unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160)>. [Consultado em 11/03/2010].

-- (1999). Declaração e Programa de Ação para uma Cultura de Paz. Disponível em <[www.comitepaz.org.br/dec\\_prog\\_1.htm](http://www.comitepaz.org.br/dec_prog_1.htm)>. [Consultado em 11/03/2010].

## **FONTES DIGITAIS**

[http://www.efdeportes.com/Revista Digital - Buenos Aires – Ano 10 – nº 91 – Diciembre de 2005](http://www.efdeportes.com/Revista_Digital_-_Buenos_Aires_-_Ano_10_-_nº_91_-_Diciembre_de_2005) [consultada em 29/11/2010].

<http://www.brasil-turismo.com/mapas/maranhao.htm> [Consultado em 10/01/2011].

<http://www.brasil-turismo.com/mapas/pernambuco.htm> [Consultado em 12/01/2011].

<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=12&texto=725>. [Consultado em 12/01/2011].

<http://www.sp-turismo.com/mapas.htm> [Consultado em 13/12/2010].

<http://www.rioclaro.sp.gov.br> [Consultado em 12/01/2011].

<http://www.nacaopalmars.com.br/> [consultado em 30/04/2010].

## **RELATÓRIOS CEDIDOS (não publicados)**

Relatório Magnificat – Itapecuru-Mirim (2006)

Relatório Magnificat – Itapecuru-Mirim (2007)

Relatório Magnificat – Itapecuru-Mirim (2008)

Relatório Magnificat – Itapecuru-Mirim (2009)

Relatório Magnificat – Itapecuru-Mirim (2010)

Relatório encaminhado à Associazione Azione Mondo Unito (AMU) – 2009

Relatório da Escola Santa Maria – Igarassu (2004)

Relatório da Escola Santa Maria – Igarassu (2005)

Relatório da Escola Santa Maria – Igarassu (2007)

Relatório da Escola Santa Maria – Igarassu (2008)

Relatório da Escola Santa Maria – Igarassu (2009)

Relatório Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNHD) – 2008

## **PROJETOS CONSULTADOS**

Projeto Magnificat – Itapecuru-Mirim (MA)

Projeto Escola Santa Maria – Igarassu (PE)

Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea (PE) Diagnóstico dos Municípios (2005). Brasília, Ministério de Minas e Energia.

Projeto Escola de Educadores: A Fraternidade Como Prática Pedagógica – Rio Claro (SP).

Projeto: A Fraternidade em escolas da Rede Municipal de São Roque (SP).

Projeto de capacitação de professores “Educação para a paz” – São Roque (SP).

## **ACERVOS CONSULTADOS**

Acervo fotográfico – Projeto Magnificat

Acervo da Biblioteca – Escola Maria do Rosário

Acervo fotográfico – Projeto Escola Santa Maria

Arquivo documental – Projeto Escola Santa Maria

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Chiara Professora .....	235
Anexo II – Motivações do Doutorado “Honoris Causa” em Pedagogia .....	238
Anexo III – Instituto Universitário Sophia .....	239
Anexo IV – La mia collega Silvia .....	242
Anexo V – Questionário aplicado ao Projeto Magnificat e Projeto Escola Santa Maria .....	245
Anexo VI – Projeto Magnificat (acervo fotográfico, cartilha) .....	247
Anexo VII – Projeto Escola Santa Maria (acervo fotográfico, documentos) .....	268

**Anexo I: Chiara professora**

Texto: Iginio Giordani (1949?)

“(...) No ano letivo de 1940-1941, ela foi convidada a lecionar em Trento, na Obra Seráfica.

... Ela ensinava notadamente a viver. A religião foi feita para a vida, não para a morte. De fato, naqueles dias, a “anti-religião” preparava sua missão: o aumento dos cemitérios. E, a fim de assegurar vitória, combatia o cristianismo.

Desde que Sílvia começou a ministrar aulas no ensino fundamental, ela já entendia muito bem aquele jogo e, por isso, ensinava essa alternativa (a religião para a vida, não para a morte). Na prática, ela mostrava a essência da doutrina. Para ela, a escola consistia, antes de tudo, em amar seus alunos e, por amor, fazer-se igual a eles. Igual, não de modo superficial, mas por uma profunda identificação de alma.

Durante as aulas nas salas pobres do colégio, ela sentava-se ao lado dos alunos do primeiro ano, sentava com eles na carteira, e estes acabavam considerando-a uma amiga, embora a amassem como uma superiora. Uma superiora que lhes dava Jesus e lhes transmitia a vida. Assim, ela “fazia-se um” com eles, e era-lhe espontâneo ficar no meio deles. Direcionava seu ensino ao “fazer-se um” “com os pequenos”. Todas as semanas escolhia um lema extraído do Evangelho que estivesse de acordo com os alunos e propunha-lhes que o vivessem juntos. Cada dia falava-lhes, contava suas experiências e também suas deficiências.

Assim, envolvidos por sua ingenuidade e confiança, também eles contavam suas experiências. Era uma comunhão de alma com as crianças que ela confirmava e concluía recordando que Jesus perdoa sempre. Não os forçava na instrução religiosa:

amava a liberdade dos alunos e queria sempre que a religião fosse uma escolha livre. Dessa forma, Deus não era imposto, mas nascia de seus corações.

Eram educados para a vida! Modesta e recolhida, ela entrava na sala de aula sem impor-se aos alunos, em algazarra e baderna. Dirigia-se à mesa e, à medida que ia passando, as vozes se calavam e o silêncio reinava; o sagrado estava entrando, e eles o percebiam.

Falava-lhes em voz baixa e fazia cada coisa com distinção, de tal forma que a alma deles se conformavam com a alma dela, e se acalmavam. A disciplina torna-se efeito de reverência, atmosfera e convivência com Deus; não se escutava uma voz sem que ela tivesse solicitado.

E pensar que na mesma sala havia duas classes: a da primeira e da quinta séries! Mas Silvia sabia “fazer-se um” com as crianças que estavam começando e sabia “fazer-se um” com as que estavam entrando na adolescência.

Quando tinha de ensinar às crianças, os adolescentes ficavam completando ou faziam exercícios, em silêncio, numa atitude de proteção. E, vice-versa, quando os maiores liam ou aprendiam, os pequenos olhavam ou faziam tarefa, com ares de admiração.

Bastava um olhar dela e seu modo de tratá-los para que eles se aquietassem e se disciplinassem. Isso acontecia porque aplicava o método didático de Jesus: santificar-se a si mesma para santificar os outros, amar cada um como a si mesma. Para ela a aula significava a realização da vontade de Deus; era, portanto, um ato sagrado. Preparava-se cuidadosamente, com perfeição, estabelecendo previamente o desenrolar da aula, minuto por minuto, de modo que nada fosse deixado ao acaso. Compreendia que um erro poderia estragar o encanto e comprometer toda a matéria.

De forma que as aulas eram sempre novas e cheias de atrações, e assim tornavam-se um jogo, por serem vivas.

Se a aula era um jogo, então as peças desse jogo eram as próprias crianças. A aula era feita por elas e para elas, sob a amistosa condução da professora, que se fundia em uno com elas. Por exemplo, para explicar as plantas e seu comportamento, não usava figuras; saía com os alunos para fora, para o ar livre, nas campinas, nos bosques, e fazia-os ver e amar as árvores, os pinheiros e as margaridas, as colinas e as águas. Se a aula

era de geografia, não podendo levá-los às ilhas e continentes, como teria desejado, personificava os rios e os países com os alunos e montava uma coreografia.

E, quando, à tarde, as crianças se debruçavam sobre a carteira e dormiam por duas horas, ela passava entre elas como um anjo, na ponta dos pés, rezando o terço de mãos postas. Se elas a vissem, lembrar-se-iam do Paraíso.

E se, por acaso, ela visse uma delas acordada, acariciava-a e reclinava sua cabeça sobre a carteira. Depois, confiava-as a Jesus, uma por uma. Cobria-as de amor, também para o futuro, quando órfãs, sem afeto, entrariam para a vida.”

**Anexo II: Motivações do “Honoris Causa” em Pedagogia outorgado a Chiara Lubich**

Washington, 10 de novembro de 2000

1. Chiara Lubich dá especial atenção ao repensar a educação e a escola como um projeto voltado para a formação humana, o que não significa a exclusão das contribuições filosóficas, técnicas da pedagogia, mas as modela, sob a perspectiva da Espiritualidade da Unidade.
2. Chiara Lubich contempla em sua proposta a urgente necessidade de paz e demonstra que a fraternidade não é somente um valor, não é somente um método, mas é um paradigma global de desenvolvimento político, do processo de humanização. Acredita firmemente que a educação é o caminho por excelência para se atingir tais metas.
3. Tendo em vista as expectativas e exigências de um novo paradigma educacional, a Pedagogia da Unidade elege, o binômio educador-educando como sujeitos que agirão diretamente no processo educativo, não excluindo de forma alguma os demais segmentos que compõem a comunidade educacional.
4. Delineia de forma clara e objetiva o papel da família como educadora e a figura do educador propriamente dito, conformando-os com o modelo de Jesus educador.
5. Em síntese, a educação à fraternidade universal através da cultura da acolhida, a cultura da partilha e da paz, a solidariedade não só matéria de ensino, mas metodologia para melhorar a qualidade educacional, o trabalho em equipe, o intercâmbio de experiências positivas e de dificuldades, a formação do corpo docente, são alguns dos elementos fundamentais do novo agir pedagógico nascido da experiência do Movimento dos Focolares.

### **Anexo III: Instituto Universitário Sophia**

O sonho de Chiara Lubich, tornou-se uma realidade. O Movimento dos Focolares inaugurou na cidade de Loppiano<sup>53</sup>, próximo a Florença - Itália, o Instituto Universitário “Sophia”, erigido com o decreto pontifício de 7 de dezembro de 2008.

#### **OBJETIVOS GERAIS**

O Instituto Universitário Sophia se propõe como “logus” interdisciplinar e intercultural de pesquisa e transmissão dos fundamentos e das perspectivas de uma cultura da unidade.

Construir, portanto, entre acadêmicos e docentes de várias disciplinas e nacionalidades – uma comunidade de formação e de estudo na qual o relacionamento entre as pessoas, vivido na recíproca acolhida e nutrido de escuta e trocas, comunique o próprio timbre no relacionamento entre as disciplinas.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Formar jovens preparados para enfrentar a complexidade do mundo atual;
2. Oferecer uma proposta antropológica que marca as respectivas especializações em uma visão relacional de cada disciplina;
3. Favorecer a abertura ao diálogo e promover o crescimento integral da pessoa.

---

<sup>53</sup>Loppiano – uma das 33 cidades-testemunho do Movimento dos Focolares, localizada próximo a Florença-Itália.

## ASPECTOS INOVADORES

Piero Coda (2008), Reitor do Instituto Universitário Sophia, no dia da inauguração destacou entre outros aspectos que a novidade do centro *«se resume na ideia força da unidade» e, que “Sophia” «quer ser um laboratório de formação e pesquisa no qual se inter-relacionem os laços profundos entre vida e pensamento, entre estudo e experiência»*

O Reitor destacou ainda que, com “Sophia”, *se concretiza uma proposta cultural inovadora: fazer com que as ciências alarguem os espaços da racionalidade, e que as culturas e as religiões se encontrem “numa desarmada abertura ao mistério de Deus e abertura recíproca para construir a paz entre os homens”.*

O primeiro ano acadêmico iniciou com 40 estudantes de 16 países e 4 continentes diferentes, oferecendo um mestrado sobre *«Fundamentos e perspectivas de uma cultura da unidade»*.

Os estudos compreenderão cursos em áreas fundamentais: teologia, filosofia, ciências do viver social e racionalidade lógica científica. Para o segundo ano existirá a possibilidade de escolher entre a área filosófica-teológica ou a política-econômica.

Entre as mais de 1500 pessoas presentes à inauguração, estavam o Prof. Anthony Cernera, presidente da Federação Internacional das Universidades Católicas (FIUC), o físico Ugo Amaldi e o escritor e jornalista Sergio Zavoli que, durante uma mesa redonda realizada na ocasião, manifestaram suas expectativas em relação ao Instituto Universitário Sophia:

O prof. Anthony Cernera, dos Estados Unidos, apontou, na superação da separação entre coração e mente, *“um dos desafios fundamentais do nosso tempo”.* *“O papel do mundo acadêmico – afirmou – não abarca só ‘à mente’. A educação da pessoa deve abranger todo o ser”.*

Por sua vez, o físico Ugo Amaldi indicou uma meta ao Instituto Universitário Sophia: ser “*lugar da confiança*”, para um diálogo não poluído por interesses e suspeitas entre cientistas, tecnólogos e cidadãos. Um objetivo que o cientista considera possível de se atingir no “*terreno fértil de Loppiano, (...) porque aqui a confiança intelectual tem as suas raízes no amor recíproco*”.

O jornalista e escritor italiano Sergio Zavoli, colocou em evidência o estilo de reciprocidade, fazendo referência a Chiara Lubich: “*O que dilacera os homens e a relação entre eles – disse – é a idéia de que a nossa vida se desenvolva num arquipélago formado por inúmeras ilhas (...). Com Chiara, História e Profecia nos interpelam sobre o que fazer para reunir os fragmentos do 'indivisível': o homem, recompondo as estruturas daquilo que “se divide com os outros”, a comunidade*”.

A inauguração do Instituto Universitário Sophia foi também ocasião para fazer emergir novas perspectivas de cooperação e de intercâmbio no encontro entre reitores de algumas universidades que conferiram a Chiara Lubich um diploma *honoris causa*: a Sacred Heart University de Fairfield (USA), a Universidade ecumênica Liverpool Hope University (Grã-Bretanha), a Universidade Católica Cecilio Acosta (ÚNICA) de Maracaibo (Venezuela); a Pontifícia Universidade Santo Tomás de Manila (Filipinas), o Instituto Claretianum da Pontifícia Universidade Lateranense de Roma.

## Anexo IV: La mia collega Silvia

Texto original

# La mia collega Silvia

UN PERIODO "SPECIALE" DI SCUOLA ASSIEME.

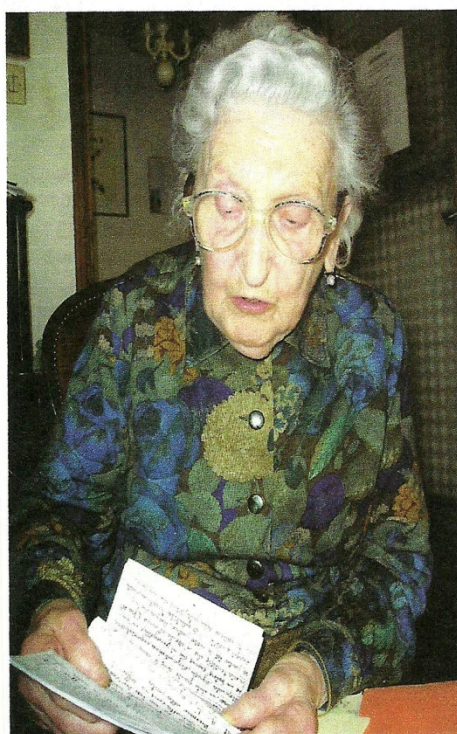
PIERA FOLGHERAITER E LA SUA AMICIZIA CON CHIARA LUBICH.

**I**l trascorrere del tempo non ha affievolito in Piera Folgheraiter, ormai novantenne, certi ricordi, anzi! Si era alla fine del mese di settembre del 1940, e mancavano pochi giorni all'inizio delle lezioni. Non erano, quelli, tempi felici: nel giugno di quell'anno infatti l'Italia di Mussolini era entrata in guerra a fianco della Germania di Hitler e, sebbene la propaganda del regime volesse convincere che tutto si sarebbe risolto in brevissimo tempo, non passava giorno che in una famiglia o nell'altra non arrivasse la famosa cartolina per la chiamata alle armi. E puntualmente si ripeteva la medesima scena alla stazione: tra lacrime, abbracci, parole di

incoraggiamento, si salutavano i figli, i fratelli, gli amici e i coetanei che partivano per il fronte. «Avevamo vent'anni, io e Silvia (non ancora Chiara) Lubich, quando – prende a raccontare Piera – ottenemmo un posto di insegnanti a Cognola, nel collegio dell'Opera Serafica dei cappuccini di Trento. I padri cercavano, ricordo, una maestra seria, giovane e cattolica e alla fine la trovarono: la Lubich. Io ne fui felicissima: ci eravamo diplomate tutt'e due all'Istituto magistrale Rosmini, avevamo insieme frequentato la sezione studenti di Azione cattolica, ma mai avrei immaginato quale beneficio mi avrebbe portato quell'anno di insegnamento accanto a lei».



Fonte: Città Nuova n.5 – 2010



**A sin.: Piera Folgheraiter. Sopra: il collegio di Cognola (Trento) dove lei insegnò. A fronte: Chiara Lubich e i suoi alunni con la divisa della banda musicale.**

che, dopo aver svolto le lezioni, si avvicendavano durante i compiti pomeridiani dei ragazzi e in refettorio a pranzo e a cena. La giornata di lavoro era dunque impegnativa, e si protraeva dalle 7 alle 20 dal lunedì al sabato. Il giovedì era vacanza.

Settant'anni fa, gli strumenti didattici a disposizione dei maestri non erano certo quelli di oggi: benché l'allora ministro Bottai avesse reso l'istruzione elementare obbligatoria, la scuola restava pur sempre quella del leggere, scrivere e far di conto. «L'apprendimento della lettura e della scrittura – ricorda la Folgheraiter – era quanto mai macchinoso: era in uso il metodo alfabetico, e solo alla fine dell'anno scolastico i bambini imparavano a leggere e a scrivere. Ma quanta fatica! Quante macchie d'inchiostro nel quaderno e, soprattutto, quanta noia! I castighi e le punizioni corporali erano tra i più normali ed efficaci espedienti per mantenere la disciplina. La sera il padre responsabile del collegio distribuiva i castighi adoperando anche la cinghia e noi maestre dovevamo assistere, in silenzio. Ma uscivamo col "magone" in cuore».

Quell'anno, a Pierita (diminutivo con cui Piera era confidenzialmente chiamata da Chiara) venne assegnata la prima classe, mentre la Lubich ebbe la terza e la quarta. «Lei seguiva i ragazzi più grandi, che avevano quasi la nostra età, ma ci sapeva fare. Inoltre, non si limitava soltanto a compiere il proprio lavoro, che già era abbastanza. Sin dall'inizio mi fu vicina con tanti preziosi suggerimenti, sempre pronta, qualunque cosa le chiedessi, senza mai farmelo pesare: anzi! La vedevo gran lavoratrice, precisa e attenta, sempre serena, ottimista. Eppure sapevo che la sua famiglia si trovava

Se infatti i fratelli partivano, chi rimaneva doveva rimboccarsi le maniche, soprattutto quando veniva meno nelle famiglie il sostegno economico più valido. «Se da una parte potevo ritenermi fortunata perché, fresca di diploma, avevo trovato un posto di insegnamento e vicino a casa, dall'altra mi sentivo impreparata ad assolvere il mio incarico in quel severo collegio che ospitava un'ottantina di bambini e ragazzi dai 4 ai 15 anni, orfani o provenienti da famiglie in difficoltà». Le classi erano cinque, più l'asilo. Tre erano le maestre

## Cara Silvia, cara Pierita

*Alcuni dei messaggi inediti che Piera e Silvia si scambiarono durante il periodo a Cognola. Sotto: due saggi dei disegni "didattici" realizzati dalla Lubich.*

«Cara Silvia, sono avvilita perché non sono riuscita a far capire la distinzione tra sillaba o suono delle sillabe, p. es. ho detto: fatemi una sillaba e mi si diceva: r o b. Come devo fare? Ciao, bacioni. Grazie. Pierita».

«Carissima Pierita, non avviliti per cose simili. Anzitutto non è proprio necessario che i bambini sappiano che cosa sono le sillabe, ma basta che essi sappiano pronunciarle. Fai così. Di' una parola: casa. E chiedi: quante volte apro la bocca? 2 volte. Di' un'altra parola: casone. Quante volte? 3. Cosa dici quando l'apri la prima volta? ca. Falla pronunciare bene e poi separa tu: c - a. Qui c'è una lettera che conoscete: a. Vediamo un'altra "apertura" di bocca in cui c'è a: pa = p - a; da = d - a; fa = f - a ecc. Bacioni. Silvia».

«Cara Silvia, per favore arrivi, con tuo comodo, a finire il 7? Se adoperi i colori, qui ci sono, altrimenti sarà per la prossima settimana. Grazie mille e scusami. Aff.ma Pierita».

«Pierita, arrivo altorché! Avevo iniziato i 7 vasetti che non mi soddisfecero. Ed allora ne ho iniziato un altro. Vedrai. Adopererai un bell'azzurro cielo, ce l'hai? Tra questi non ne trovo. Dimmi anche se va bene il 7 scritto in nero. Bacioni. Silvia».

«21 dicembre 1940 - ore 11,10. Carissima Pierita, ti mando l'e. Ti piace? Alle 12 ti ritoccherò l'e; l'ho dovuto fare in fretta. Ora ho un'ora di studio. Alle 11.30 vorrei raccontarti un po' quelle lezioni del corso per non rimandare tutto a tempo... indebitato. Silvia».



**Le classi e gli insegnanti dell'Opera seráfica in occasione della visita di mons. De Ferrari, arcivescovo di Trento. A des: Chiara, Piera e un'altra collega.**

in gravi difficoltà economiche, anche se di queste lei non mi parlò mai».

Silvia era molto brava in disegno. «Fu lei – proseguo con grande calore – a proporsi per disegnare i cartelloni che adoperavo per le lezioni, tanto che non ho voluto mai separarmene, come non ho strappato i numerosi biglietti che ci scambiammo durante quell'anno».

Per quanto nutrissi una profonda stima ed affetto per la sua collega ed amica, Pierita allora non si rendeva conto che Silvia, pur giovanissima, aveva elaborato un metodo innovativo per l'insegnamento della lettura e della scrittura. Lei non partiva dalle lettere (anzi, dalle "aste") per comporre poi le sillabe e le parole, secondo il metodo allora in uso, ma dai loro "suoni", secondo un sistema che nelle scuole italiane sarebbe stato adottato almeno quindici, vent'anni più tardi. Il risultato era che i bambini leggevano e scrivevano speditamente nel giro di tre mesi: un vero record!

Una collaborazione che – Pierita ci tiene a precisarlo – fu sempre del tutto spontanea. «Se non ero capace di fare qualcosa, chiedevo a lei e lei mi veniva incontro su tutto. Volle fare per me, ad esempio, dei meravigliosi disegni col carboncino o dipinti con l'acquarello per illustrare tutti i numeri dell'1 al 10 e altrettanto per introdurre ogni lettera dell'alfabeto. Tante volte mi pare ancora di essere là; ho abbastanza vivi certi ricordi. Silvia era amorevole, sempre armoniosa e ordinata anche nel vestire. Si stava bene in sua compagnia. Anche se io non ero così brava come lei, però facevo quel poco che potevo... Non saprei dire di più... Poi, finito quell'anno scolastico, io andai via, e Silvia rimase ancora in quella scuola per tre anni. Ma a quel punto iniziava un'altra storia: quella del Movimento dei focolari».

**Caterina Ruggiu**

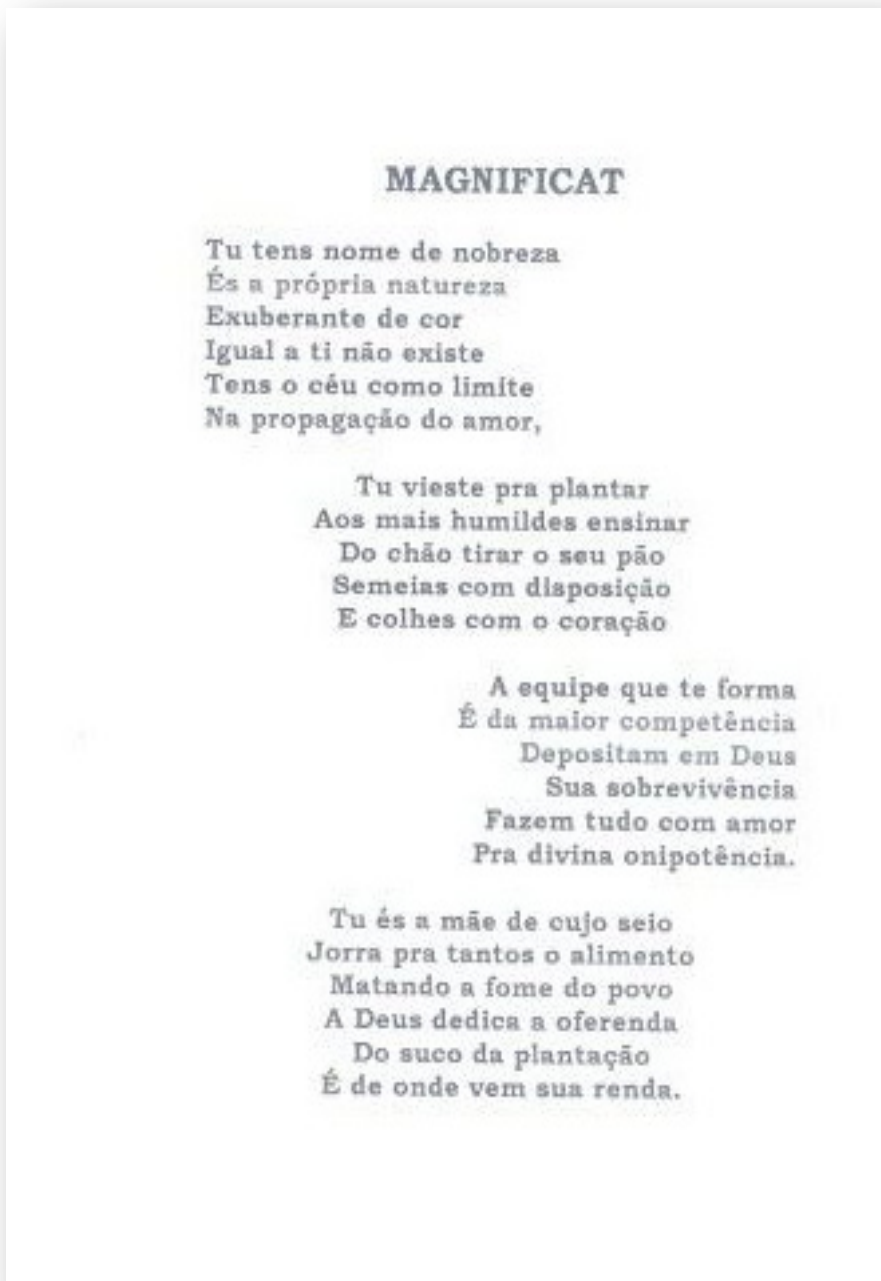
**Anexo V: Questionário aplicado aos projetos: Escola Santa Maria e Magnificat**

1. A Escola Santa Maria / Magnificat tem sua história como toda instituição de ensino. Vocês poderiam fazer um breve relato de como esta começou? Sua atividade teve início com a alfabetização de crianças ou iniciou com a alfabetização para outra faixa etária?
2. Quais eram os objetivos iniciais?
3. Após a transformação do “simples curso noturno para alfabetização de adultos” para Escola Santa Maria / Magnificat, quais os objetivos atuais?
4. Como são colocados em prática os aspectos metodológicos da Pedagogia da Unidade na Escola Santa Maria / Magnificat?
5. Como foi construído o currículo da Escola Santa Maria / Magnificat?
6. Como são desenvolvidos e quais são os projetos na Escola Santa Maria e/ou Magnificat?
7. Em relação à gestão escolar, como esta é vivenciada na comunidade educativa?
8. Em relação aos instrumentos de avaliação da ESM e/ou Magnificat?
9. O que os alunos e pais pensam da ESM e/ou Magnificat?
10. Existe integração Escola-Comunidade?

11. Qual a repercussão da ação pedagógica da ESM e/ou Magnificat na sociedade?
  
12. Qual a repercussão da ação pedagógica da ESM e/o Magnificat no meio acadêmico?
  
13. Existem perspectivas de continuidade e sustentabilidade na ação da ESM e/ou Magnificat?

## Anexo VI: Projeto Magnificat

### 1. Textos da cartilha preparada para a 1ª série da Escola Maria do Rosário



Fonte: Acervo da Biblioteca da Escola Maria do Rosário

Tu plantas o próprio pão,  
A laranja, acerola, o mamão,  
O milho, arroz e feijão.  
Como é bonito andar  
Nas leiras da plantação.

E eras tão pequenina!  
Conforme alguém falou,  
Hoje, tão crescidinha,  
Como cresce o amor.  
Sabemos que teu sucesso  
Vem do nosso Salvador.

É gostoso ouvir falar  
Desta tua apicultura,  
Lidar com esses bichinhos  
Bem sei, é sempre aventura,  
Esta experiência é pra homem,  
E não só na estatura.

Teus sucos naturais  
A gente bebe com gosto,  
Pois sabemos que são puros,  
Não vamos adoecer,  
Aqui não se usa agrotóxicos  
Pros animais não morrer.

### **A SEMENTE**

Da semente vem o fruto  
Do fruto, o alimento  
Do alimento vem o sustento  
E o nosso crescimento.

### **O AMIGÃO**

O cachorro é grande amigo  
Mesmo o dono, fazendo confusão  
Ele está sempre no abrigo  
Disposto a lhe dar perdão.

### **TRANSPORTE**

Na minha comunidade, andamos  
muito a pé. Mas nós temos outros meios  
de transportes que são a nossa salvação:  
temos muitas bicicletas, dois Toyotas e  
um caminhão.

Fonte: Acervo da Biblioteca da Escola Maria do Rosário

### MAGNIFICAT

Terra de gente mansa  
Tenho gratas lembranças  
Aqui foram cultivadas  
O amor e a esperança.

### A VIDA NO CAMPO

As pessoas pensam que morar no campo é coisa ruim.

- Ah! meu senhor, mas não para mim.

Lá eu corro, brinco, pulo, tenho muito espaço. Subo no cajueiro, na mangueira, na palmeira. Tomo banho no rio e no riacho. Sou muito feliz.

Muita gente diz:

- O campo é atrasado, isso sim!

- Ah! meu senhor, mas não para mim.

Fonte: Acervo da Biblioteca da Escola Santa Maria

### PRESENTES DIFERENTES

Gosto da minha e de todas as outras professoras da escola. E tanto a minha como as outras, ganham muitos presentes e vejo que ficam contentes.

“Da manga à melancia  
do milho ao feijão  
tudo elas ganham  
ganham até camarão”.

### O TRABALHO DAS ABELHAS

É interessante este trabalho, até parece um afago.

São tão belas e puras, cheias de ternura, as abelhas. Não medem esforços para fazer o mel, que doçura!

O zangão tem uma função: a procriação. As abelhas recebem ordens da rainha.

Assim, o trabalho é feito em comunidade, pleno de carinho, de respeito, com cada um pensando sempre nos direitos dos parceiros.

### XAZEITE DO BABAÇU

Dona Maria quebra côco babaçu para dele retirar o azeite.

O azeite de babaçu é muito gostoso no peixe.

Do côco babaçu Dona Maria não perde nada não: das amêndoas retira o azeite, das cascas faz o carvão.

### AÇAI OU JUÇARA?

Açai ou juçara?

Juçara ou açai?

E aí?

Não sabe, não?

Pois vou te dizer,  
bebo uma, bebo outra  
com farinha e camarão.

Fonte: Acervo da Biblioteca da Escola Maria do Rosário

## O CÔCO

Dança típica da nossa região onde as pessoas demonstram muita união.

Os homens escolhem seus pares e fazem uma grande roda. Os tocadores ficam no centro da roda.

"Passinho pra lá  
passinho pra cá"

E a roda vai girando, enquanto os tocadores cantam, os pares vão dançando e cantando:

"É côco, é côco, é cocar,  
o melhor do côco é  
quebrar..."

## O PÉ DE MANDIOCA

A chuva molha a terra. As raízes beberam a água fresquinha. As primeiras folhas apareceram.

O pezinho de mandioca olhou admirado para o céu e exclamou:

- Como é lindo aqui fora, lá dentro estava tão escuro!...

O pezinho de mandioca foi crescendo, crescendo... Depois de algum tempo apareceram as primeiras raízes rebentando o solo, aparecendo ao sol.

### A VAZANTE

Vazante é a margem do rio onde, no verão fazemos a plantação. Plantamos desde o maxixe e o quiabo, a melancia, no milho e ao melão.

Quando chega a colheita é aquela alegria; todos ficam contentes em ter comida todo dia.

No ano que vem, quando as águas baixarem, vamos avante e faremos novas plantações na vazante.

### O PÉ DE CAJU

Joãozinho era um menino muito levado e brincalhão. Quando amanhecia o dia ele gostava de subir no cajueiro e, lá em cima, entre os galhos da árvore, ele se balançava pra cá, pra lá, pra cá, pra lá. Tudo para não deixar os bichos encostarem.

Fonte: Acervo da Biblioteca da Escola Maria do Rosário

### O ATRASADO

Patinho do pezinho quebrado.  
Quem quebrou? Foi a pedra.  
Cadê a pedra? Está no mato.  
Cadê o mato? Fogo queimou.  
Cadê o fogo? Água apagou.  
Cadê a água? A galinha bebeu.  
Cadê a galinha? Está pondo ovo.  
Cadê o ovo? O padre comeu.  
Cadê o padre? Está celebrando missa.  
Cadê a missa? Já acabou.

### A PLANTAÇÃO

Planto laranja e limão,  
melancia e melão,  
maxixe, quiabo e feijão.

Planto milho e mandioca  
macaxeira e abóbora  
jerimum, arroz e fava.

E depois de tudo isso,  
com grande satisfação,  
tiramos da plantação  
nossa rica alimentação.

Fonte: Acervo da Biblioteca da Escola Maria do Rosário

### O MAMOEIRO

O mamoeiro é a planta que dá mamão.

Imaginem, que maravilha! O quintal de nossa escola é uma alegria.

Após a merenda, temos o recreio, onde pulamos, brincamos, fazemos tanta confusão antes de voltar para sala, mas ainda temos tempo para comer mamão.

### O CORAL DOS SAPOS

Refrão: Encontrei um dia, com grande alegria, um coral de sapos, no brejo a cantar. ( 2 vezes)

1º grupo: oitenta, oitenta, oitenta, oitenta...

2º grupo: foi, não foi, foi, não foi, foi, não foi...

3º grupo: fiiu, fiiu, fiiu, fiiu... (assobio)

Refrão: Encontrei um dia, com grande alegria, um coral de sapos no brejo a cantar.

Fonte: Acervo da Biblioteca da Escola Maria do Rosário

## PANEIRO

Paneiro é coisa comum  
Que em todo barraco tem,  
Não custa muito dinheiro,  
Nem custa fazer, também. (bis)

As palhas ficam na ufa,  
No mato sem serventia,  
Mas quando elas se juntam  
Tem muita força e valia.

Eu quero levar comigo,  
Pra sempre no coração  
A lição que o paneiro ensina  
Como é bela a união! (bis)

## CRENDICES

Juçara faz mal com limão, já dizia  
seu João.

Quem comer manga, não deve tomar  
leite logo em seguida, dizia dona Maria.

Essas são crendices do povo, que  
passam do mais velho aos mais novos. Há  
pessoas que acreditam e não arriscam.  
Outros, acham graça dizendo que são  
bobagens, mas na hora de misturar não  
têm coragem.

E você, acredita ou acha graça?

### O NOME DO ARRAIAL

Um certo dia, os moradores resolveram fazer um arraial bem no meio da comunidade. E quando estava tudo pronto, faltava o nome. Então os alunos da escola foram escolher.

Pensaram... pensaram...

Depois, Reinaldo gritou:

- Já sei, já sei! Arraial Felicidade!

As crianças bateram palmas e todos se divertiram no Arraial Felicidade.

### OS COCHICHOS

Todos os dias na escola é aquela festa, pois estudamos bem no meio da floresta.

Lá vem os cochichos com sua canção.

Há muitas plantinhas, até um pé de algodão.

Assim, apreciamos e aprendemos a gostar da natureza, cuidando e cultivando tudo o que nela há, até os cochichos que chegam a cantar tão alto ao ponto de perturbar.

Fonte: Acervo da Biblioteca da Escola Maria do Rosário

### BRINCADEIRAS DE RODA

1

De abóbora faz melão,  
de melão, faz melancia (2 vezes)  
Faz doce, Sinhá, faz doce, Sinhá  
Faz doce na bacia.

Quem quiser aprender a dançar,  
Vai à casa do Juquinha,  
Ele pula, ele roda, ele faz  
requebradinho.  
Ele pula, ele roda, ele faz  
requebradinho.

### A CIGANA

2

Lá vem a cigana,  
vem por acolá  
vem pedindo esmola,  
tem, mas não dá.

Me dá uma esmola,  
Pelo amor de Deus!

Pião dentro, pião fora,  
segura a cigana,  
senão vai embora.(bis)

3

A cobra não tem pé,  
a cobra não tem mão.  
Como é que a cobra  
sobe no pezinho do limão. (bis)

Ela vai subindo, vai, vai, vai.  
Vai se enrolando, vai, vai, vai.

A cobra não tem pé,  
A cobra não tem mão.  
Como é que a cobra  
desce, do pezinho do limão. (bis)

A cobra não tem pé,  
a cobra não tem mão.  
É por isso que ela  
vive, rastejando pelo chão. (bis)

Fonte: Acervo da Biblioteca da Escola Maria do Rosário

## COMIDAS TÍPICAS DE MAGNIFICAT

A alimentação consumida por todos na comunidade vem de fontes naturais tais como: a pesca, a caça, a lavoura e, ainda, a criação de aves e suínos, acrescentando-se a isso as frutas da época como o cajá, a manga, a juçara, a goiaba, a banana, a carambola, a tangerina, a laranja, etc.

A comida é preparada de modo mais simples possível, porém, quando incrementada com ingredientes especiais como o leite e o azeite extraídos do côco babaçu, se transforma em excelentes pratos típicos que são servidos nas mais variadas ocasiões como na Semana Santa, casamentos, aniversários e batizados.

No dia-a-dia, geralmente se come arroz, peixe fresco, feijão, cuxá, pirão de farinha, frutas da época, molho de pimenta.

A alimentação feita no período de inverno (chuvas) é a base de verduras e legumes provenientes das roças de cada família, pois há, nesta época do ano, dificuldades em se adquirir o peixe devido à desova, e criação que é afetada pelo gôgo (espécie de doença).

Nos períodos mais precários do inverno quando então falta tudo, há um maior consumo do famoso "molho de pimenta com farinha" - o que já se tornou, entre os membros da comunidade, quase um hábito.

### 12- Bolo de Massa Pua.

Coloca-se a mandioca de molho e, depois de 3 dias se descasca. Amassa-se na mão e coloca-se a massa em uma vasilha com água, a seguir, numa peneira. Coloca-se a massa em um saco de pano, espreme-se até escorrer toda a água. Tira-se a massa do saco e coloca-se em uma vasilha.

Coloca-se erva-doce, canela em pó, cravinho, ovos, azeite de côco, leite de côco, margarina, sal, açúcar (proporcional à quantidade de massa).

Mistura-se bem os ingredientes até formar uma massa uniforme. Coloca-se numa forma untada; passa-se um pouco de margarina ou azeite pôr cima do bolo e leva-se ao forno para assar.

Após assado, serve-se com café em batizados e aniversários e também pôr ocasião dos festejos da Semana Santa.

### 23- Beju de Massa seca.

Rala-se a mandioca. Espreme-se bem até ficar enxuta. Soca-se o côco babaçu e mistura-se o bagaço na massa. Coloca-se sal a gosto.

A massa fica solta como se fosse uma farinha.

### COMO ME COMUNICAR

Para falar com quem está longe, muitas vezes o que faço é gritar. Mas, quando está muito longe isto não vai adiantar.

Pôr isso é que estou estudando os meios de comunicação: o rádio, o jornal, a revista, o telefone e a televisão.

E ainda tem muito mais: quero aprender a fazer carta, telegrama, bilhete para fazer tudo rapidinho quando eu precisar avisar ao professor que vou faltar.

Mas, meu grande sonho mesmo é ir ao cinema!

### BONS HÁBITOS

Antes da alimentação, lave bem suas mãos.

Não ande com os pés no chão, você pode pegar amarelão.

É necessário escovar os dentes, depois de cada refeição.

Mantenha as unhas cortadas e limpas, assim, elas ficarão mais bonitas.

É preciso lavar e pentear os cabelos, para depois olhar-nos no espelho.

## 2. Arquivo Fotográfico

### Comunidade Magnificat – 1979



Foto 1 – Vista do rio Itapecuru  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat



Foto 2 – Estrada de acesso à Comunidade Magnificat  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat



Foto 3 – Antiga habitação dos posseiros (1)  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat



Foto 4 – Antiga habitação dos posseiros (2)  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat

### 3. Atividades realizadas

#### 3.1. Escola Maria do Rosário



Foto 5 – Entrada da Escola Maria do Rosário  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat

#### 3.1.1. Projeto Babaçú



Foto 6 – Recolhendo a matéria prima (1)  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat



Foto 7 – Recolhendo a matéria prima (2)  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat



Foto 8 – Confecção dos trabalhos (1)  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat



Foto 9 – Confecção dos trabalhos (2)  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat

### 3.1.2. Cursos Artesanais



Foto 10 – Curso de Pintura  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat



Foto 11 – Curso de Bordado  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat



Foto 12 – Curso de Arranjos Florais (1)  
(Flores exóticas de produção própria)  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat



Foto 13 – Curso de Arranjos Florais (2)  
(Flores exóticas de produção própria)  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat

### 3.1.3. Horta na escola



Foto 14 – Preparo do terreno para a horta (1)  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat



Foto 15 – Preparo do terreno para a horta (2)  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat



Foto 16 – Hortaliças (1)  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat



Foto 17 – Hortaliças (2)  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat

### 3.2. Conquistas Sociais



Foto 18 – Unidade Básica de Saúde Santa Clara  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat



Foto 19 – Consulta médica  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat



Foto 20 – Estação de Tratamento de Água  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat

### 3.3. Atividades Econômicas



Foto 21 – Beneficiamento do Mel  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat



Foto 22 – Fábrica de Polpa de Fruta  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat



Foto 23 – Abacaxi utilizado para a polpa  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat



Foto 24 – Fabricação da polpa de Fruta (1)  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat



Foto 25 – Acerola utilizada para polpa  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat



Foto 26 – Fabricação da polpa de Fruta (2)  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat

#### 4. Magnificat 2011



Foto 27 – Vista de Magnificat (1)  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat



Foto 28 – Vista de Magnificat (2)  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat



Foto 29 – Nova casa construída  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat



Foto 30 – Praça da Igreja  
Fonte: Arquivo Fotográfico Magnificat



## Anexo VII: Projeto Escola Santa Maria

### 1. Atividades da Escola Santa Maria – Igarassu (PE)



Foto 31.– Participação no I Simpósio de Educação Para Paz (Recife – PE)  
Fonte: Arquivo fotográfico ESM



Foto 32– Visita do Prefeito de Igarassu – PE (2009)  
Fonte: Arquivo Fotográfico ESM

### 1.1. Projeto Clube da Partilha



Foto 33 – Preparação da visita ao asilo de idosos  
Fonte: Arquivo Fotográfico ESM



Foto 34 – Visita ao asilo de idosos  
Fonte: Arquivo Fotográfico ESM

## 1.2. Projeto Cultural – Orquestra



Foto 35 – Apresentação da Orquestra  
Fonte: Arquivo Fotográfico ESM

## 1.3. Projeto Renovando a Nossa Cidade



Foto 36 – Lançamento do Projeto à Comunidade  
Fonte: Arquivo Fotográfico ESM

#### 1.4. Criatividade em sala de aula



Foto 37 – Utilização de sucata para a confecção de material didático de Ciências  
Fonte: Arquivo Fotográfico ESM



Foto 38 – Confecção de material didático de Ciências  
Fonte: Arquivo Fotográfico ESM



Foto 39 – Preparação de material para ornamentação das salas de aula (1)  
Fonte: Arquivo Fotográfico ESM



Foto 40 – Preparação de material para ornamentação das salas de aula (2)  
Fonte: Arquivo Fotográfico ESM

## **1.5. Projeto Educação Para a Paz**

### **Educação para a Paz no Currículo Oficial do Ensino Fundamental do município de Igarassú – PE**

**Coordenadoras do Projeto:** Corinne Raboud, Maria de Lourdes Cavalcanti, Lucia Cardoso, Margarida Maria Mendonça, Gilda Maria Lins de Araujo, Maria José de Matos Luna e Miriam Cardoso Borges.

#### **1.5.1. HISTÓRICO DO PROJETO**

A experiência relatada a seguir, surgiu do entusiasmo de adolescentes e jovens pertencentes ao Movimento Juvenil pela Unidade<sup>54</sup> e alunos da Escola Santa Maria – Igarassu (PE).

No limiar do ano 2000, existia no mundo a expectativa para o início do novo milênio, expectativa esta, presente também entre os 213 jovens e adolescentes, de 40 nações, reunidos em Chiba no Japão, para a “1ª Conferência Juvenil para o Futuro”, organizada pela Fundação Arigatou<sup>55</sup> em colaboração com a UNICEF e com o Movimento dos Focolares.

O objetivo da Conferência era: “Contribuir para a construção de um mundo de paz”. Eram jovens e adolescentes, de diversas religiões e culturas, mas, unidos pelo ideal da fraternidade, estudaram, debateram temas de atualidade traçando juntos, metas para alcançar o objetivo comum.

Concluindo a conferência, enviaram aos governantes de todas as nações a seguinte mensagem:

---

<sup>54</sup> Movimento Juvenil pela Unidade – Expressão do Movimento dos Focolares, animado por jovens e adolescentes que se empenham para a construção de um mundo unido e, para a concretização deste objetivo realizam ações concretas a nível local, nacional e internacional.

<sup>55</sup> Fundação Arigatou - organização não-governamental de origem japonesa, com status consultivo junto ao Conselho Econômico e Social (Ecosoc) da Organização das Nações Unidas.

“O amanhã nos pertence. Gostaríamos que escutassem a nossa voz: queremos marcar um encontro, nos diversos países, em que nós, adolescentes, possamos dialogar com vocês...” (Mensagem aos Governantes – Chiba, 2000).

A mensagem continha várias sugestões, apelos para o desarmamento, preservação do meio ambiente, fraternidade, equidade dos bens, etc. Entre estes, um ponto serviu como inspiração e origem da proposta da inclusão da disciplina Educação para a paz, na grade curricular da rede oficial de ensino do município de Igarassu – PE:

“A paz começa no coração de cada homem. Gostaríamos que nas escolas fossem evidenciados valores como o conhecimento e o respeito das culturas e religiões, e que nos programas escolares fosse inserida a Educação para a Paz” (Mensagem aos Governantes – Chiba, 2000).

Ao retornarem da Conferência, os jovens e adolescentes da Escola Santa Maria, não se limitaram ao envio de mensagens aos governantes, mas procuraram, os representantes políticos do Município para a concretização da proposta em favor da paz. Seguiram-se várias audiências com representantes da Secretaria Municipal de Educação, com o Prefeito e Vereadores da cidade, até que em dezembro do mesmo ano, foi sancionada a Lei 2.352 de 28/12/2000, incluindo a disciplina “Educação para a Paz” no currículo Oficial do Ensino Fundamental.

Esta foi uma iniciativa pioneira em toda a rede oficial de ensino no estado de Pernambuco, exatamente no período em que a UNESCO, estabeleceu a década (2001-2010) para a superação da violência, proclamando a necessidade de uma pedagogia da paz.

Os colaboradores da UNESCO se expressam sobre esta Pedagogia da seguinte forma:

“A Educação para a paz mais do que qualquer outra educação, deverá ajudar o homem a tornar-se o que ele é, e a realizar sua essência, que é a de ser razão e espírito. A ação dessa disciplina aponta para o desenvolvimento do homem na sua totalidade e para conduzi-lo à maturação de sua personalidade no exercício de suas virtudes pessoais. Especificamente esta educação tenta ensinar o comportamento pacífico, a solução dos conflitos por via racional, mediante o diálogo, tenta banir o uso dos preconceitos estereótipos, e busca a formação do espírito crítico, suscitando comportamentos solidários e cooperativos” (in Esther Zavaleta, 1999, p. 168).

## 1.5.2. FUNDAMENTAÇÃO DO PROJETO

### i) Fundamentos legais

Em âmbito mundial, a Educação tem um código moral que é a Declaração dos Direitos Humanos e seus objetivos são especificados no Art. 26, §2 no qual se lê:

“A educação terá por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; favorecerá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos e promoverá o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz”.

Em âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases ao estabelecer os conteúdos curriculares da educação, coloca como primeira diretriz o seguinte: “*A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.*”. (Art. 27,1)

Em âmbito Municipal, a Lei n. 2.351 do Município de Igarassú que aprova a inserção da nova disciplina no currículo do Ensino Básico. Esta é uma ação pioneira que responde concretamente aos apelos da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) – que estabeleceu o período entre 2001 e 2010, como a década para a superação da violência, proclamando a necessidade de uma pedagogia da paz.

### ii) Fundamentos teóricos

Foram priorizados os referenciais da cultura, de inspiração cristã, pois, a *Educação para a Paz* nos remete Àquele que é a origem e a fonte da paz, Cristo: “*Eu vos deixo a paz. Eu vos dou a minha paz*”. (Jo. 14, 27-31).

Contudo, não foram ignorados valores defendidos e testemunhados por líderes carismáticos de civilizações não cristãs, como Mahatma Gandhi e Dalai Lama.

O referencial básico da experiência nos é fornecido pela “Espiritualidade de Comunhão” de Chiara Lubich<sup>56</sup> e os elementos pedagógicos dela decorrentes. Desta espiritualidade emerge a vivência da *Arte de Amar*. Na arte de amar, o amor é *endereçado a todos*, ao simpático e ao antipático, ao bonito e ao feio, de qualquer credo e até mesmo ao inimigo; *ama por primeiro*, isto é, toma a iniciativa nos gestos concretos para com seu semelhante, sem esperar nada em troca; torna-se *recíproco*, ou seja, ama o outro até o ponto deste amor retornar; *coloca-se no lugar do outro*, antes de julgar a sua atitude, para compreender seus sentimentos, dificuldades e sofrimentos, culminando com o preceito cristão que salienta a dignidade da pessoa. Esta arte de amar coincide com a assim chamada Regra de Ouro, existente em todas as religiões e vivida por todos os homens e mulheres que buscam uma sociedade fraterna: *fazer ao outro o que gostaria que fosse feito a si e não fazer ao outro aquilo que não gostaria que fosse feito a si*.

Outro referencial teórico importante é a Pedagogia da Libertação de Paulo Freire. Para este educador, “*a história é o tempo dos acontecimentos humanos*“. Isto significa que não é a história que faz os homens, mas os homens que fazem a história; “*fazem a história quando no surgir de novos temas, na busca de valores inéditos, o homem sugere uma nova formulação, uma mudança de maneira de ser e de agir nas atitudes e comportamentos*”<sup>57</sup>.

Importante a contribuição da *Pedagogia da Paz* desenvolvida pela filósofa Esther Zavaleta:

“O homem é hoje, como em todas as épocas, o protagonista e artífice da paz. Não é suficiente que ele forje “seu” próprio mundo; deverá edificar o “de todos”. Isto através do reconhecimento de deveres e direitos comuns e da aceitação dos valores básicos da humanidade: liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, fundados no “reconhecimento da unidade na diversidade... Uma educação para a paz deverá capacitar as crianças jovens e adultos para pensar objetivamente, comportar-se adequadamente e ser livres, mas responsáveis e solidários com seus semelhantes. Essa educação não se contenta com a boa formação do espírito crítico, do pensamento reflexivo, mas exige do homem uma conduta responsável diante de si mesmo e da sociedade em que vive... Aspirando formar co-responsáveis pela paz, essa

---

<sup>56</sup>Fundadora do Movimento dos Focolares a quem foi outorgado pela UNESCO o Prêmio da Educação para Paz, 1996.

<sup>57</sup> Paulo Freire, Ed. *Mensaje de Paulo Freire*, INODEP, Madrid, Editorial Marsiejer

educação propõe uma nova ética que corresponda às necessidades da sociedade científico-tecnológica e de dimensão planetária em que vivemos <sup>58</sup> (in Esther Zavaleta, 1999, p.168).

### **1.5.3. ETAPA INICIAL DO PROJETO**

A execução de uma Lei em âmbito municipal requer a elaboração de um projeto que considere a preparação de agentes educadores da paz e de uma proposta curricular peculiar para a nova disciplina.

Para este trabalho foi envolvida uma equipe multidisciplinar de educadores do Movimento Humanidade Nova<sup>59</sup> e da Escola Santa Maria, que há mais de 40 anos contribuí para estabelecer relações de fraternidade no contexto educacional e comunitário do município de Igarassú.

Com o apoio desta equipe foi possível elaborar uma proposta curricular que desse a possibilidade de tratar a Educação para a Paz, não como uma matéria a mais no currículo, nem mesmo numa simples transversalidade, mas como um eixo estruturante que associa as demais disciplinas.

A meta da Educação para a Paz é impregnar todos os relacionamentos da comunidade educativa e, não adentrar somente no âmbito do conhecimento, mas inundar a vida cotidiana em todos os aspectos: afetivo, relacional, ambiental.

Para a estruturação do projeto, foi realizada uma pesquisa e, após uma análise contextual para diagnóstico da situação na qual estão inseridos os destinatários de tal educação. Na cidade de Igarassú, como em qualquer cidade brasileira, por menor que seja, a sociedade sofre com o crescente aumento da violência.

---

<sup>58</sup> Esther Zavaleta, , *Educação para a Convivência* – Ed. Ave Maria – 1999 – 1ª edição- pg. 168.

<sup>59</sup> Movimento Humanidade Nova – Expressão do Movimento dos Focolares que atua nas diversas áreas: social, educação, saúde, política, cultural, arte, econômica.

É evidente que a violência não se reduz somente à criminalidade; esta se refere a tudo aquilo que fere ou esmaga de certa forma, a dignidade da pessoa, quer seja a violência do corpo, da consciência ou dos direitos humanos.

Através da pesquisa realizada na região, constatou-se ainda:

- alto índice de pobreza, desemprego, fome, provocando situações de exclusão social (prostituição infantil, delinquência, alcoolismo, drogas...);
- escolas públicas cuja clientela provém, em grande número, de famílias que sofrem os estigmas de privações e exclusão;
- jovens que constroem a própria identidade baseada numa hegemonia de valores que privilegia a competição e, influenciados pelos desafios das ruas e pela lei das “galeras<sup>60</sup>”, confundem “atitudes pacíficas” com “covardia” e “violência” com “coragem”;
- a influência dos meios de comunicação na divulgação de notícias de violência, contribui para a redução do senso crítico e para a perda da responsabilidade social.

#### **1.5.4. CONSTRUÇÃO DO PROJETO**

A proposta foi implementada inicialmente, a título de experiência-piloto em duas escolas da Rede Municipal de Igarassú: Escola José Luiz Sampaio (350 alunos) e Escola Cecília Maria Vaz C. Ribeiro (1.448 alunos). Nestas escolas, o currículo do Ensino fundamental, de 1ª à 4ª série, passaria a contar com a nova disciplina, e as turmas de 5ª à 8ª série, seriam contempladas com temas transversais sobre a cultura da paz.

O projeto foi implantado no período de dois anos, 2002-2003, desenvolvendo-se em 4 etapas:

1. Formação do Grupo de Trabalho para articulação e contatos com os agentes envolvidos na experiência;
2. Sondagem e diálogo com alunos, professores, técnicos e auxiliares, a partir das seguintes questões:

##### **2.1 Que tipo de escola você gostaria de construir?**

---

<sup>60</sup> Galeras – gíria utilizada pelos jovens para indicar grupos, turmas.

- 2.2. O que você sugere para iniciar este projeto?
- 2.3. Para você, o que significa ser um protagonista deste projeto de paz?
3. Capacitação dos agentes da Escola (pedagógico, administrativo, serviços gerais);
4. Elaboração da proposta curricular e de subsídios para a disciplina.

#### **1.5.5. DESAFIOS ENFRENTADOS**

Dentre os inúmeros desafios encontrados no período inicial de sondagem e discussão com as estâncias educacionais, foi dada ênfase nos seguintes: falta de motivação, pessimismo, sobrecarga de trabalho, condições inadequadas de trabalho, evasão escolar, alunos com dificuldades de aprendizagem.

É do conhecimento de todos que a paz, a fraternidade, os relacionamentos, não são construídos através de decretos e projetos de lei. É um processo que exige de toda a comunidade envolvida persistência, determinação e, principalmente amor. Educar para a paz, não é, portanto, promover a tolerância, a convivência com o diferente, combater os preconceitos ou buscar a superação dos conflitos; é necessário antes de tudo possuir a paz.

Para a construção desta realidade foi necessário estabelecer como base a fraternidade e a reciprocidade, propondo a todos a vivência de alguns princípios do Evangelho, evidenciados por Chiara Lubich na Pedagogia da Unidade, conhecidos como a Arte de Amar. Estes princípios têm como base a solidariedade, o respeito, a cidadania e fraternidade. Partindo destes pressupostos, foi possível o envolvimento de todos os segmentos da comunidade educacional.

#### **1.5.6. PROPOSIÇÃO DAS ETAPAS**

**1ª Etapa:** foi organizada uma equipe multidisciplinar, composta por membros da Secretaria de Educação do município de Igarassú e por professores universitários, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais e estudantes engajados nos Movimentos

Humanidade Nova e Juvenil pela Unidade. Esta equipe, através de um trabalho voluntário de cooperação e fraternidade, além da realização da sondagem e divulgação do projeto, foi responsável pelos ciclos de palestras desenvolvidos e pela organização das oficinas.

Os temas desenvolvidos pela equipe foram: 1) A arte de amar; 2) Pedagogia da Unidade; 3) Relações Interpessoais na construção da paz.

As principais oficinas: 1) Elaboração da matriz curricular; 2) Interdisciplinaridade nos conteúdos” ; 3) Como tratar os temas transversais.

**2ª Etapa:** constou de sondagem e diálogo. A pesquisa realizada evidenciou a necessidade de se incorporar esse valor, a paz, assumindo-o como atitude pessoal e coletiva diante das manifestações de conflito. Muitos assimilaram e tornaram próprio o lema: “A paz começa dentro de nós”.

**3ª Etapa:** realizou-se a capacitação dos agentes envolvidos na experiência, abrangendo toda a comunidade escolar – da direção aos serviços gerais –, com o objetivo de construir uma prática coletiva pela paz, como instrumento para a transformação das Escolas.

**4ª Etapa:** foi dedicada à construção coletiva da Proposta Curricular da disciplina Educação para a Paz, considerando os elementos que justificam a sua introdução no currículo escolar. Partindo desta proposta, o processo educacional passou a ter as seguintes características:

- 1) Ser sistemático: aulas semanais, com carga horária de trabalho correspondente à das outras disciplinas, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries e, abordagem de temas transversais no ensino de 5ª à 8ª séries;
- 2) Ser global: sugerindo que a formação do educando deve envolver a escola, a família e a comunidade;

- 3) Ser indisciplinar: o tema da paz desponta como o eixo que deve perpassar todas as disciplinas, facilitando a compreensão da importância deste valor fundamental para a vida humana, na construção de estruturas pacíficas;
- 4) Ser transformador: integrando formação e ação, conduzindo o aluno a ser agente e construtor de paz no seu ambiente.

Foram construídos vários subsídios com os professores da Rede Municipal e levantadas sugestões de como tratar os temas transversais propostos nos PCNs, sem pretender, contudo, que os mesmos assumissem caráter normativo. A prioridade era trabalhar com questionamentos, provocando debates que possibilitassem aos educandos formar suas próprias atitudes e opiniões.

### **1.5.7. AVALIAÇÃO DO PROJETO**

Verificou-se que o projeto obteve resultados gratificantes e estimuladores, pois foram constatadas mudanças de atitudes comprovadas a partir de testemunhos de pais e alunos, de professores, do pessoal administrativo.

O pessimismo inicial de alguns docentes e técnicos administrativos cedeu lugar a expectativas positivas e posterior envolvimento no projeto; divergências pessoais foram superadas; verificou-se um relacionamento mais fraterno entre todos; muitos alunos começaram a viver os valores da convivência pacífica e da solidariedade; as dificuldades cotidianas da Escola foram minimizadas.

Além dos reflexos positivos dentro das escolas, esta experiência passou a refletir nas famílias e na comunidade como um todo. O trabalho nas Escolas vem sendo enriquecido com outras iniciativas em favor da paz, como uma data comemorativa anual, palestras envolvendo a comunidade; passeatas, etc

No ensino superior, a proposta foi assimilada, na época, por alunos da disciplina “Educar para os Direitos Humanos”, de responsabilidade da Comissão de Direitos

Humanos Dom Hélder Câmara – Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco.

O depoimento de um dos alunos é revelador de que a paz não pode ser construída como um elemento isolado:

“significativo saber que a UFPE saiu do seu âmbito interno, vivenciou em escolas públicas de ensino fundamental e médio, e trouxe de volta, sua experiência e resultados.

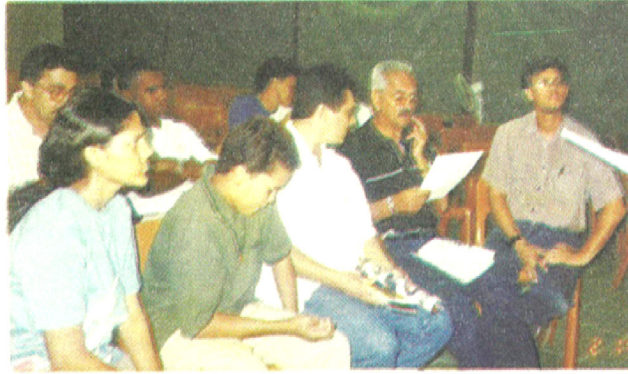
Tendo em vista os resultados positivos do projeto, a Secretaria de Educação do Município, ampliou a experiência para todas as escolas da rede, incluindo a própria secretaria como espaço para implantação da Educação para a Paz.

O então Secretário de Educação afirmou: “Este projeto veio para ficar, pois apresenta teoria, experiência e visibilidade...”.

E referindo-se às Escolas-Piloto disse: “Estão se tornando exemplares. Queremos difundir esta experiência em todas as Escolas”.

O projeto implementado com sucesso na cidade de Igarassú, já foi adotado e executado em escolas de outros municípios e de outros estados, adaptando-se à realidade local. É relevante perceber que esta experiência ampliou-se, que está mudando os relacionamentos e conduzindo muitos a comprometerem-se como promotores de uma cultura de paz.

### 1.5.8. DOCUMENTAÇÃO SOBRE O PROJETO



O Prefeito de Igarassu, Yves Ribeiro de Albuquerque, recebe os jovens do movimento juvenil pela unidade e aprecia a proposta de solicitação da inclusão da disciplina Educação para Paz na grade curricular do mesmo município.

Feira de conhecimento com o tema da Paz na Escola Maria Cecília Vaz.



Alunos da Escola José Luiz de Barros contam experiências de vivências de **Cultura da Paz**.

## Imprensa divulga violência nas escolas de Pernambuco

dezembro de 2004 **Vida Urbana**

### Escola estadual ameaçada

Galerias estariam agindo livremente em unidade na Zona Norte do Recife



**D**iretora, professores e alunos da Escola Estadual Álvaro Lins, no bairro de Nova Descoberta, concordam com a falta de segurança nos estabelecimentos. Da mesma forma, a ameaça dos vendalões de galeria, que pedem o muro do local em troca de uma carteira para comprar drogas, ameaçar e agredir os estudantes. Semana passada, um dos alunos pôde ser socorrido ao hospital com uma corte na cabeça, após ser atingido por uma arma de fogo. A diretoria quer que o Governo do Estado instale uma posto de patrulha escolar no local, para evitar a ação dos vendalões.

Naquela ocasião, a professora, Assis Santos de Lima, o fato de não existir o policiamento não tem facilitado a presença dos invasores. "Sempre que os vendalões aparecem, chamamos a patrulha, mas não devem aparecer", disse, após a reunião de pauta, entre representantes dos pais, professores, alunos e representantes da comunidade da unidade de ensino, no bairro Wilson Andrade.

Com o fim da reunião de pauta...

**Muro não impede presença de invasores e direção quer patrulha**

a 8ª série e Ensino Médio, a Álvaro Lins possui cerca de 2,5 mil alunos matriculados. Diante da situação, os estudantes já ameaçam não pagar de lá a escola como forma de protesto. "Se eles realmente fossem bons, nunca apareceriam. Não há condições de continuar dessa forma. Uma professora já chegou até a ser um dependente de entorpecentes com uma arma", disse Azeite.

Segundo o diretor, Cleonir dos Santos, o grupo chegou a arrombar os fios dos postes instalados no interior do pátio para deixar tudo ruído. "A noite, ninguém consegue aqui", disse ele. "Eles comemem drogas aqui na parte de trás do pátio dia e noite. As vezes os professores não dão aulas porque ninguém é...

**Patrulha** - De acordo com o major Wilson Andrade, o erro foi não terem feito quando das ocorrências no delegacia. "Se sabemos que existe um problema quando as pessoas nos informam. Precisamos da participação da comunidade no Departamento de Polícia, ou até para a Patrulha Escolar", disse. De acordo com ele, existem 870 policiais militares na Região Metropolitana do Recife integrando o posto de patrulha atualmente, sem perspectiva de ampliação. "Já tentamos a produção de material de inclusão a escola na moda da Patrulha", afirmou.

DEZEMBRO DE 2006

### Igarassu

## Jovens querem incluir a paz no currículo escolar

**Proposta deve ser levada a todo o país**

Um grupo de jovens ligados ao Movimento Folclórico está com uma iniciativa inédita. Eles estão lutando para a implantação da disciplina "Educação para a Paz", nas escolas públicas e privadas. Dois jovens de Igarassu ligados ao movimento — Cristiano Maria Gomes e Danilo Martins de Oliveira, estiveram no Japão, em julho passado, para participar da 1.ª Conferência Juvenil para o Futuro e voltaram de lá com a proposta pacifista. No dia 11 deste mês, eles estiveram na Câmara Municipal de Igarassu, para solicitar apoio dos vereadores para sua proposta.

O sonho dos jovens não será de fácil realização, pois a inclusão de uma nova disciplina acarretaria mais despesas para a educação, como contratação de novos professores e compra de material didático. Melhor seria inserir na disciplina Educação Religiosa, que já existe a partir do ensino fundamental. Mas os jovens não aceitam a proposta. Eles querem a disciplina incluída desde o ensino fundamental até a Universidade.

Educação para Paz é a proposta apresentada por jovens de Igarassu.

Foto 42 – Fonte: Arquivo documental ESM

## REPERCUSSÃO NA IMPRENSA



# Educação para a Paz é disciplina em escola municipal

**Esta perspectiva abre um espaço para as análises conjuntural e estrutural da problemática da violência. Suas formas e dimensões se constituirão num desafio para encontrar caminhos de superação, através de uma conscientização global e de atitudes permanentes junto ao educando, para a busca de soluções pacíficas e fraternas para os conflitos na escola, na família e na comunidade.**

A proposta originou-se da 1ª Conferência Juvenil para a Paz, realizada em julho de 2000, na Terra Sagrada de China-Japão. Contou com a participação de representantes do Movimento Juvenil pela Unidade, composto de adolescentes dos cinco continentes que se dedicam à construção do mundo unido e do Movimento Humanidade Nova, coordenado por adultos e difundido nos cinco continentes com a finalidade de construir uma sociedade nova. Esses movimentos discutem a paz, em todos os campos das ciências, e partilham suas experiências de construtores do mundo unido.

Após a participação de representantes brasileiros do Movimento Juvenil pela Unidade, nesta primeira conferência, os adolescentes tiveram a iniciativa de buscar, junto aos representantes políticos (Congresso Nacional, assembleias legislativas e prefeituras), o compromisso para elaboração de projetos de promoção da paz no nosso país. Por esse caminho, um grupo articulou-se com os representantes públicos mais próximos, Câmara de Vereadores e Prefeitura de Igarassu, e lançou a proposta de inserção da disciplina **Educação para a Paz** no Matriz Curricular do Ensino Fundamental do Município. A Lei nº 2.351, de 28 de dezembro de 2000, consolida a proposta em projeto.

O projeto de inserção da disciplina, a ser iniciado na

Educação Infantil e no Ensino Fundamental, objetiva formar uma consciência de solidariedade social que contribua para o crescimento moral e a aquisição de valores éticos que guem o comportamento do indivíduo na família e na sociedade. **A escola é o lugar mais adequado para a disseminação de valores humanistas, é onde se adquirem habilidades e se forjam projetos de vida.** Com essa concepção, o processo de ensino-aprendizado amplia-se na prioridade do saber pelo **pensar e fazer**, como também do **ser e conviver**, promovendo, assim, harmonia entre as exigências do indivíduo e da sociedade, favorecendo o enriquecimento coletivo na cooperação e fraternidade.

O projeto foi **implantado** como experiência-piloto em duas escolas da Rede Municipal de Igarassu-PE (**Escola Maria Cecília Vaz** e **Escola José Luiz de Barros**), com envolvimento de todos os segmentos da escola, e consistiu das seguintes etapas:

- 1ª etapa** – Formação de um Grupo de Trabalho para articulação e contatos com todos os envolvidos nos movimentos pela paz e com representantes da Secretaria de Educação do município.
- 2ª etapa** – Sondagem do projeto, com discussão em todas as instâncias educacionais (escola, famílias e comunidade).
- 3ª etapa** – Capacitação dos professores envolvidos na experiência-piloto.

A Escola Santa Maria está localizada na Mariópolis Santa Maria, em Igarassu, cidade da Região Metropolitana do Recife (PE). Foi fundada pelo Movimento dos Folclóricos em 1967 e sua filosofia pedagógica pauta-se nos princípios da construção de uma Cultura da Paz.

20 CONSIGNIFICIOS

Foto 43 – Fonte: Arquivo documental ESM

Igarassu é o primeiro município a promulgar um Projeto de Lei onde a Educação para Paz é implantada como disciplina.



**CÂMARA MUNICIPAL DE IGARASSU**  
Casa do Duarte Coelho – Igarassu - Pernambuco

PROJETO DE LEI Nº 255/2000

LIDO NO  
Igarassu

**Ementa:** Dispõe sobre a inserção no "Currículo Escolar das Escolas Municipais, da Educação para a Paz e das outras providências

**Art. 1º** - Insere-se ao Currículo Escolar das Escolas Municipais a Educação para a "Paz"

**Art. 2º** - A Secretaria de Educação do Município promoverá simpósios, seminários e encontros para capacitar os profissionais da Sec. de Educação, em relação a Educação para a Paz.

**Art. 3º** - O Poder Executivo Municipal, promoverá atividades sócio culturais que despertem nos jovens nas famílias e nas comunidades, o interesse por uma cultura de Paz.

**Art. 4º** - Fica o Chefe do Poder Executivo autorizado a criar o Conselho Municipal em favor da Educação com a seguinte composição para acompanhar a presente Lei:

Aprovado em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_  
Por \_\_\_\_\_  
sala das sessões \_\_\_\_\_

um representante do Poder Executivo  
Um representante do Poder Legislativo  
Três representantes de Organizações não Governamentais Municipais que desenvolva atividades em favor da cultura de Paz  
IV - O Presidente e o Secretário do Conselho serão eleitos Pelos membros do Conselho.

**Art. 5º** - O mandato dos membros do Conselho será de dois (02) anos.

**Art. 6º** - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação

**Art. 7º** - Revogam-se as disposições em contrário.

Sala das Sessões da Câmara Municipal de Igarassu, em 15 de agosto de 2000.

Aprovado em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_  
Por \_\_\_\_\_  
sala das sessões \_\_\_\_\_

**A SANÇÃO**  
EM \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE 2000  
A) \_\_\_\_\_  
Valdemir Nunes de Souza  
Autor

Foto 44 – Fonte: Arquivo documental ESM

## Espaço Pedagógico



Alunos e professores no primeiro treinamento para capacitação dos professores envolvidos na experiência-piloto.



Alunos e professores coordenadores do projeto para a inserção da disciplina Educação Para a Paz na matriz curricular do Ensino Fundamental.

**4ª etapa** – Desenvolvimento da proposta curricular a partir das etapas anteriores.

Como Proposta Curricular, a disciplina **Educação para a Paz** foi desenvolvida e fundamentada nos seguintes pressupostos:

- \* Ser um processo **sistemático**: aulas semanais com carga horária de trabalho correspondente às das outras disciplinas.
- \* Ser um processo **globalizado**: a formação do educando deve envolver a escola, a família e a comunidade.
- \* Ser um processo **transformador**: integrar formação e ação, conduzindo o aluno a ser agente e construtor de paz no seu ambiente.

O projeto de inserção da disciplina visa contribuir para a formação integral do educando, capacitando-o para ser um agente promotor da paz, desenvolvendo valores éticos que fundamentem e estimulem uma cultura da não-violência nas suas relações interpessoais e sociais, oferecendo, para tanto, oportunidades que viabilizem experiências e vivências para uma educação de qualidade.

Para o cumprimento desses objetivos, o projeto apresenta, como experiência-piloto, os seguintes princípios:

- \* A Paz não é apenas o fim de conflitos; a paz é um comportamento: reconhecer e valorizar a paz com fundamento na existência humana, através dos temas *Direitos Humanos – Direitos*

*da Criança, Valores Universais, etc.*

- \* Despertar a criticidade diante de situações ideológicas e desumanas, através dos temas: agressões à vida — diante de preconceitos, desemprego, etc.
- \* Exercitar a autodeterminação diante das influências do consumismo, das informações transmitidas pela mídia, através de violência (divulgada e silenciada), da invasão cultural pela TV, etc.
- \* Valorizar os fenômenos religiosos emergentes na cultura brasileira e predispor ao diálogo, superando os preconceitos de anticonfessionalismo, através de temas como: fenômenos religiosos, religiões, etc.
- \* Formação de atitudes afetivas, sociopolíticas e relações interpessoais, através de **temas como**: sexualidade — na família, no bairro, na escola, na cidade —, de organizações estudantis, militância, etc.
- \* Despertar consciência ecológica, através de temas como: meio ambiente, educação e comunidade — agressores à vida, etc.

Este projeto fundamenta-se na experiência da Escola Santa Maria, cuja metodologia se desenvolveu a partir dos processos de reflexão e vivência de valores, como a partilha e a solidariedade, por parte de todos os profissionais e das pessoas da comunidade, apresentando um resultado eficaz no trabalho social inovador e viável para nossa sociedade.

### Autoras:

Maria de Lourdes Cavalcanti, Margarida Mendonça, Lúcia Cardoso, Gilda Lins, Maria José Luna, Mirian Cardoso Borges e Coríne Raboud.

## REPERCUSSÕES DO PROJETO



Secretário de Educação de Igarassu **José Francisco dos Santos Filho** (Chico) participa ativamente dos Encontros de Formação da Comunidade Acadêmica para a inserção da disciplina **Educação Para Paz**.



Formação de Docentes, Dirigentes e Técnicos da Secretaria de Educação do Município de Neópolis (SE)



Expansão do Projeto Chaga até Vargem Grande/SP. Na ocasião, o prefeito escuta atentamente e depõe: "É importante que o projeto tenha-se transformado em Projeto de Lei, pois não ficará atrelado à vontade política".

## ÍNDICE ONOMÁSTICO

Andrade, Maria Margarida: 119

Aquini, Marco: 72

Araujo, Gilda Maria Lins de: 273

Aranha, Maria Lucia de Arruda: 11, 12, 13, 14, 44

Araújo, Vânia Carvalho de: 113

Arce, Alessandra: 16

Barber, Benjamim: 75

Barbosa, Rui: 44

Barboza, G.D.S: 188

Benites, Larissa Cerignoni: 172

Bervian, Pedro A.: 118

Bianchetti, Lucídio: 34

Borges, Miriam Cardoso: 273

Bruner: 119

Buber, Martin: 76

Caboclo&Trindade: 33

Cambi, Franco: 11, 12, 13, 14, 39, 40

Cardoso, Amauri Ramos: 182, 188, 192

Cardoso, Lucia: 273

Carter: 119

- Casey: 119
- Casio, Giovanni: 60
- Cavalcanti, Maria de Lourdes: 273
- Cerisara, Ana Beatriz: 18
- Cervo, Amado L.: 118
- Clemente de Alexandria: 12
- Coda, Piero: 3, 240
- Comenius, Jan Amos: 14
- Cunha, Marcus Vinícius da: 18
- Dalai Lama: 275
- Decroly, Ovide: 19
- Delors, Jacques: 9, 29, 30, 47, 65, 112, 113
- Demo, Pedro: 28, 85
- Dewey, John: 17, 18
- Durkheim, Émile: 19
- Elbaz: 119
- Fazenda, Ivani: 9, 37, 38
- Fernandes, Florestan: 44
- Filho, José Francisco dos Santos: 289
- Folgheraiter, Piera: 85, 86, 242, 243
- Foresi, Pasquale: 38
- Freinet, Celestin: 19
- Freire, Paulo: 9, 17, 21, 22, 27, 28, 37, 41, 42, 43, 44, 55, 57, 58, 64, 65, 66, 67, 69, 73, 77, 81, 82, 103, 208, 276
- Fröebel, Friedrich: 16

Gadotti, Moacir: 9, 11, 12, 13, 14, 22, 28, 42, 43, 44

Galiazzi, Garcia: 33

Galvão, C.: 119

Gandhi, Mahatama: 105, 275

Giesta, Nágila Caporlândia: 33

Gil, Antônio Carlos: 118

Giordani, Igino: 51, 81, 235

Gómez, Pérez: 55

Govone, José Silvio: 172

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: 14

Herbart, Johann F.: 40

Horibe, Iracema: 172

Jantsch, Ari Paulo: 34

João III (Rei de Portugal): 45

João Paulo II (Papa): 41

Junior, José Firmino Corrêa: 172

Kant, Emanuel: 14

Kesselring, T.: 77

King, Martin Luther: 105

Kuhn, Thomas S.: 23, 24, 88

Laranjeiras, Isabel: 131, 141, 142

Larrosa, J.: 52

Lubich, Chiara: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 28, 35, 48, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 64, 67, 71, 72, 74, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 135, 136, 145, 148, 152, 159, 163, 164, 165,

167, 171, 175, 177, 178, 188, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 209, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 238, 239, 240, 241, 276, 279, 280

Lubich, Silvia: 51, 86

Luna, Maria José de Matos: 273

Machado, Nilson José: 37

Manocorda, Mario Alighiero: 11, 12, 13, 14, 39, 40

Mantovano, Claudio: 105

Marcondes, Danilo: 23, 26

Mendonça, Margarida Maria: 273

Milani, Feizi Masrour: 68

Moran, José Manuel: 29, 42

Moreira, A. F.: 34

Morin, Edgar: 9, 23, 24, 26, 32, 35 38, 56, 57, 96

Moura, Maria Lacerda de: 44

Nascimento, M<sup>a</sup> Evelyn: 19

Neto, Samuel de Souza: 171, 172

Norgaard, Richard: 39

Oliveira, A. B.: 31

Orígenes:12

Paiva, Merivaldo de: 200

Patto, Pero Vaz: 71, 72

Pavianni, Jayme: 31

Pessoa, Fernando: 219

Piaget, Jean: 77, 84

Pimenta, Selma Garrido: 36

Pizzolato, Fillipo: 74

Platão: 23

Raboud, Corinne: 163, 164, 165, 201, 273, 274

Reis, Ricardo: 219

Ribeiro, Darcy: 44

Richardson, Roberto: 119

Rickli, Ralf: 17

Robertson, Edwin (Pastor): 50, 51

Rogers, Carl: 40

Rousseau, Jean Jacques: 14, 18, 20, 21, 39, 40

Ruggiu, Catarina: 85, 244

Santo Agostinho: 12, 39, 40

Saviani, Demerval: 21

Scocuglia, Afonso C.: 44

Scholes: 119

Silva, Ilara Bellan: 172

Silva, Juliana de Souza: 172

Silva e Maia: 118, 119

Silva e Grigolo: 118

Silva, Werter de Oliveira: 172

Sócrates: 39, 40

Sorgi, Tommaso: 41, 42

Souza, Luiza Erundina de: 208

Teixeira, Gilberto: 60

Tertuliano: 12

Torres, Rosa Maria: 37

Vygotski, Lev Semiónovich: 14, 84

Yus, Rafael: 23, 25

Zavaleta, Esther: 274, 276, 277



Maria Goretti Reynaud Rodrigues

A Pedagogia da Unidade e o desenvolvimento sociocultural

Universidade Fernando Pessoa

Porto 2012

© 2012  
Maria Goretti Reynaud Rodrigues  
TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Maria Goretti Reynaud Rodrigues

A Pedagogia da Unidade e o desenvolvimento sociocultural

Tese apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Ciências Sociais, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup> Doutora Manuela Coutinho.

## RESUMO

MARIA GORETTI REYNAUD RODRIGUES: A Pedagogia da Unidade e o desenvolvimento sociocultural

(Sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Doutora Manuela Coutinho)

A temática abordada pela pesquisa visa à apresentação e a análise de uma nova proposta pedagógica, partindo do ensinamento de Chiara Lubich: **A Pedagogia da Unidade**. A atuação direta da autora na área educacional vocacionou-a e motivou-a para a análise da referida proposta e para sua aplicabilidade. Para o conhecimento do pensamento de Chiara Lubich, buscamos de modo especial, os seus escritos, cartas, entrevistas, fragmentos extraídos de seus discursos em várias ocasiões, livros de sua autoria, testemunhos, etc. Nossa opção pela consulta no referido material, fundamentou-se no fato de que o mesmo, nos permitiria o contato direto com a fonte, sem a influência de análises e interpretações de terceiros. Em termos empíricos apresentamos cinco, dos vários projetos e iniciativas socioeducativas, desenvolvidos em diversas regiões brasileiras que surgiram a partir do pensamento da autora. As análises da “aplicação” prática da Pedagogia da Unidade em relação às várias correntes pedagógicas, nos mostraram a importância de considerar uma nova forma de pensar, aplicar e criar educação, isto é, a educação como processo e não como realidade estática e limitada pelos muros de uma instituição. As análises nos permitiram ainda detectar que a originalidade e novidade da proposta consistem em colocar na base da ação educativa os valores humanos, isto é, o diálogo aberto, a fraternidade, a solidariedade, a paz, a partilha, a reciprocidade, conceitos que fomos trabalhando, para melhor explicitação do seu sentido. O pensamento pedagógico de Chiara Lubich, forneceu um entendimento próprio da educação e um impulso para a ação educativa, numa perspectiva de desenvolvimento socioeducativo. Porém, entendemos também que este deveria tornar-se linguagem universalmente compreensível, deveria transformar-se em cultura. Por isso

nos propusemos ousar uma reflexão sobre o rico patrimônio de pensamento e experiências para delinear novas pedagogias (porque a Pedagogia da Unidade é um exercício em permanente reformulação) surgidas do seu legado. Considerando este pressuposto, sugerimos horizontes, propostas, perspectivas e recomendações para investigações a continuar.

## ABSTRACT

MARIA GORETTI REYNAUD RODRIGUES: The Pedagogy of  
Unit and the of development sociocultural  
(Under the supervision of Prof. Manuela Coutinho)

This research aims to present and analyse a new pedagogical proposal which is based on Chiara Lubich's teachings: **The Pedagogy of Unity**. The author's direct role on education has motivated her to put this proposal into practice. This research is based on her speeches, books and testimonies in order to reach full knowledge of Chiara Lubich's teachings. Such reference in this study enabled direct contact with the source, without third parties' influence or interpretations. Five, among the various projects and socio educational initiatives based on the author's philosophy and developed in many of the Brazilian regions, are presented in this research. The analysis of the Pedagogy of Unity put into practice in relation to the various pedagogical philosophies brought into light the importance of taking into consideration a new way of thinking, applying and creating education, that is, education rather as a process than a still reality limited by the walls of an institution. Such study led to point out that the originality and the novelty of this proposal consist on human values, that is, the open dialog, brotherhood, solidarity, peace, sharing and reciprocity as the foundation of an educational action. Chiara Lubich's pedagogical thinking offered a new understanding on education and an impulse to the educational action, on a socio educational development perspective. However, this research shows that this should become a universal language and should be transformed into culture. Hence the proposal of a reflexion over the rich and extensive legacy of thoughts and experiences in order to define new pedagogies (since the Pedagogy of Unity is in constant reformulation) which has their roots on the Pedagogy of Unity. After taking into consideration all the above, new proposals, perspectives and recommendations are suggested for further studies on this matter.

## RÉSUMÉ

MARIA GORETTI REYNAUD RODRIGUES: La Pédagogie de l'Unité et le  
socioculturel développement

(Sous l'orientation du Professeur Manuela Coutinho)

La thématique abordée par la recherche a comme but la présentation et l'analyse d'une nouvelle proposition pédagogique, à partir de l'enseignement de Chiara Lubich : **La Pédagogie de l'Unité**. L'actuation directe de l'auteur dans le champ éducationnel l'a vocationnée et l'a motivée à l'analyse de la proposition référée et à son applicabilité. Pour la connaissance de la pensée de Chiara Lubich, nous cherchons en particulier, ses textes, lettres, interviews, fragments extraits de ses discours dans des différentes occasions, ses livres, témoignages, etc. Notre option par la consultation du matériel référé s'appuie sur le fait que lui même, nous permettrait le contact direct avec la source, sans l'influence d'analyses ou d'interprétations de tiers. Du point de vue empirique nous en présentons cinq parmi les plusieurs projets et initiatives socioéducatives, développés dans les différentes régions brésiliennes qui sont nés à partir des pensées de l'auteur. Les analyses de « l'application » pratique de **La Pédagogie de l'Unité**, par rapport à plusieurs courants pédagogiques, nous ont montré l'importance de considérer une nouvelle manière de penser, appliquer et créer éducation, c'est à dire, l'éducation comme un processus et non comme une réalité statique et limitée par les murs d'une institution. Les analyses nous ont en outre permis de détecter que l'originalité et la nouveauté de la proposition consistent de mettre à la base de l'action éducative les valeurs humains, c'est à dire, le dialogue ouvert, la fraternité, la solidarité, la paix, le partage, la réciprocité, concepts que nous avons travaillé pour mieux expliciter leur sens. La pensée pédagogique de Chiara Lubich a fourni une compréhension spécifique de l'éducation et un élan pour l'action éducative, dans une perspective de

développement socioéducatif. Néanmoins, nous comprenons aussi que cela devrait devenir un langage universellement compréhensible, devrait se transformer en culture. De cette manière nous nous sommes proposés d'oser une réflexion sur le riche patrimoine de pensée et d'expériences pour tracer de nouvelles pédagogies (car la Pédagogie de l'Unité est un exercice en permanente reformulation), nées de ce qui nous a été laissé par Chiara Lubich. En considérant ce présupposé, nous suggérons des horizons, des propositions, des perspectives et des recommandations pour les investigations futures.

## DEDICATÓRIA

A Chiara Lubich (in memoriam)

Uma gota de chuva ao ser atravessada pela luz branca permite que, por meio da associação dos fenômenos da refração e dispersão, esta seja decomposta num leque de cores dando origem e tornando visível aos olhos humanos o fenômeno do arco-íris. De modo análogo, Chiara Lubich, ao receber o Carisma da Unidade, oferece-o à humanidade, por meio do diálogo e da partilha, propondo novas dimensões sociais, econômicas, políticas, psicológicas, educacionais e religioso-espirituais como uma das respostas às inquietações e anseios dos homens e mulheres do nosso século.

## AGRADECIMENTOS

À Deus pela dádiva suprema da vida, pela sua presença, luz e força constantes em todos os momentos.

Aos meus pais que foram o instrumento para concretizar o precioso dom que recebi de Deus: “a vida”.

À professora Doutora Manuela Coutinho, pela orientação segura e competente, por todo o empenho, sabedoria, compreensão e, acima de tudo, exigência científica. Gostaria de ratificar sua competência, correções, revisões, sugestões que fizeram com que concluíssemos esta pesquisa.

À Maria Teresa Reteur Van-Dick que, em primeira pessoa, me incentivou a aceitar o desafio de desenvolver esta pesquisa.

À Juliana, Sheila, Marise, Marides, Ana Lúcia, Maria do Carmo e Lúcia que entenderam, apoiaram e muitas vezes realizaram tarefas em meu lugar, durante esse período de esforços para o desenvolvimento e conclusão dessa tese.

A Prof<sup>a</sup> Norma Basílio, pelo carinho e critério com que revisou este texto.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Por último, não poderia deixar de agradecer as instituições e aos autores dos vários projetos que fizeram parte deste estudo.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>PARTE I</b>	
<b>Capítulo 1 – A Pedagogia da Unidade: Perspectivas Teóricas que informam o conceito</b> .....	9
1.1. Conceito de partida: Educação .....	10
1.2. Uma rápida viagem pela História da Educação .....	11
1.3. A Educação enquanto processo dinâmico .....	15
1.3.1. A Educação como processo espiritual .....	16
1.3.2. A Educação como processo de formação humana .....	17
1.3.3. A Educação como processo de formação social.....	17
1.3.4. A Educação como processo político.....	20
1.3.5. A Educação como processo de abertura ao diálogo, à solidariedade e à reciprocidade .....	21
1.4. Paradigmas da Educação – transições e redefinições.....	23
1.5. As propostas de Educação que nos desafiam .....	27
1.6. Entre a fragmentação do saber e a integração curricular.....	30
1.7. Formação e papel do educador .....	39
1.8. Perspectivas de abordagem sobre a Educação Brasileira .....	44
<b>Capítulo 2 – Advento de uma nova proposta pedagógica: O Legado de Chiara Lubich para a Pedagogia da Unidade</b> .....	49
2.1. Raízes da Pedagogia da Unidade.....	49
2.2. Valores humanos presentes na Pedagogia da Unidade.....	53
2.2.1. A Unidade Cultural da Diversidade / o Diálogo da Reciprocidade.....	53

2.2.2. A sua humanidade .....	58
2.2.3. Os relacionamentos .....	59
2.2.4. O diálogo .....	61
2.2.5. A paz.....	66
2.2.6. A fraternidade.....	70
2.2.7. A Interdependência.....	73
2.2.8. A Reciprocidade .....	74
2.2.9. Autonomia .....	76
2.3. Pedagogia da Unidade: afirmação de um novo paradigma .....	78
2.3.1. Educação.....	79
2.3.2. Ensino .....	79
2.3.3. O Educador.....	80
2.3.4. O Educando .....	81
2.3.5. O Desafio à dificuldade .....	82
2.3.6. A Competência .....	83
2.4. Paradigma da Unidade.....	86
2.4.1. A unidade do pensamento de Chiara Lubich.....	86
2.4.2. O sentido do Paradigma da Unidade .....	88
2.5. A Pedagogia da Unidade na afirmação de um novo paradigma.....	90
2.5.1. Definição da Pedagogia da Unidade.....	90
2.5.2. Aspectos distintivos da Pedagogia da Unidade.....	92
i) Um projeto de homem-mundo, isto é, um projeto aberto a todos os apelos da humanidade, nas quais se inspiram as ações educativas .....	92
ii) Uma metodologia que é o “fazer-se um” com o outro .....	93
iii) Cada pessoa no contexto educativo readquire dignidade e subjetividade educacional, porque a educação torna-se co-educação .....	95
iv) A finalidade educativa é o empenhamento na formação de homens novos .....	97
v) A função renovada do educador .....	100
vi) Humanismo profético e emancipador.....	103
vii) Educação ambiental como espaço integrante na Pedagogia da Unidade .....	105

2.6. Bases pedagógicas da proposta de Chiara Lubich.....	108
2.6.1. Propriedades Curriculares.....	108
i) Ser global, multicultural .....	109
ii) Ser interdisciplinar.....	109
iii) Ser transversal .....	109
iv) Possuir a alquimia do conhecimento .....	110
v) Ser transformador .....	110
2.7. Finalidade do Processo Pedagógico da Unidade.....	110
2.8. Linhas pedagógicas sintonizadas com a Pedagogia da Unidade .....	112

## **PARTE II**

<b>Capítulo 3 – Metodologia do Estudo: opções e percursos.....</b>	<b>115</b>
--	------------

<b>Capítulo 4 – A Pedagogia da Unidade e o desenvolvimento sociocultural.....</b>	<b>122</b>
---	------------

4.1. Projeto Magnificat .....	123
4.1.1. Localização da área de estudo .....	123
4.1.2. Histórico da Comunidade Magnificat.....	124
4.1.3. Contexto Socioeconômico no qual o Projeto Magnificat está inserido.....	125
i) Situação da Educação na microrregião de Itapecuru-Mirim .....	127
ii) Situação agrícola da microrregião Itapecuru-Mirim .....	130
iii) Realidade do setor da saúde no Estado do Maranhão .....	131
4.1.4. Objetivos do Projeto Magnificat .....	132
4.1.5. Principais etapas e ações realizadas no Projeto Magnificat .....	133
i) Educação.....	133
ii) Agricultura.....	135
iii) Saúde .....	136
4.1.6. Metodologias adotadas e condições de concretização do Projeto Magnificat.....	137
4.1.7. Principais resultados alcançados com o Projeto Magnificat .....	138
i) Resultados obtidos no setor Educação .....	138
ii) Resultados obtidos no setor Agricultura .....	141
iii) Resultados obtidos na saúde .....	143

4.1.8. Pontos fortes e pontos frágeis do Projeto Magnificat.....	143
4.1.9. Perspectivas em termos de reflexão a partir do Projeto Magnificat .....	145
4.2. Projeto Escola Santa Maria .....	147
4.2.1. Localização da área em estudo .....	147
4.2.2. Histórico do Projeto.....	148
4.2.3. Contextualização socioeconômica e cultural.....	149
i) Alguns indicadores sociais que dão visibilidade aos desafios da Pedagogia da Unidade em Igarassu (PE) .....	150
4.2.4. Objetivos e princípios de ação do Projeto Escola Santa Maria .....	151
4.2.5. Principais etapas adotadas e ações realizadas.....	152
i) Currículo .....	152
ii) Projetos .....	153
iii) Gestão da Escola.....	161
iv) Instrumento de Avaliação .....	162
4.2.6. Metodologias adotadas e condições de concretização do Projeto Escola Santa Maria.....	162
4.2.7. Principais resultados alcançados .....	164
i) A Educação para Paz nas escolas do município de Igarassú – PE .....	165
4.2.8. Pontos fortes e pontos críticos .....	165
4.2.9. Perspectivas abertas em termos de reflexão .....	166
i) Repercussão no meio acadêmico e participação em eventos.....	167
4.3. Projeto Escola de Educadores: A Fraternidade como Prática Pedagógica.....	169
4.3.1. Localização da área em estudo .....	169
4.3.2. Histórico do Projeto Escola de Educadores: A Fraternidade como prática Pedagógica .....	170
i) Membros do Projeto .....	171
ii) Público alvo do Projeto .....	171
4.3.3. Contextualização socioeconômica e cultural.....	172
4.3.4. Objetivos e princípios de ação do Projeto .....	174
4.3.5. Principais etapas adotadas e ações realizadas.....	174
4.3.6. Metodologias adotadas e condições de concretização.....	176
4.3.7. Principais resultados alcançados .....	178

4.3.8. Pontos fortes e pontos críticos .....	179
4.3.9. Perspectivas abertas em termos de reflexão .....	179
4.4. Projeto de Capacitação de Professores “Educação para A Paz” .....	180
4.4.1. Localização da área em estudo .....	180
4.4.2. Histórico do Projeto.....	181
4.4.3. Contextualização socioeconômica e cultural.....	181
4.4.4. Objetivos e princípios de ação do Projeto de Capacitação de Professores: “Educação para a Paz” .....	182
i) Objetivo Geral .....	182
ii) Objetivos Específicos .....	182
4.4.5. Principais etapas adotadas e ações realizadas.....	183
4.4.6. Metodologias adotadas e condições de concretização.....	184
4.4.7. Principais resultados alcançados .....	184
4.4.8. Pontos fortes e pontos críticos .....	185
4.4.9. Perspectivas abertas em termos de reflexão .....	185
4.5. Projeto A Fraternidade nas Escolas da Rede Municipal de São Roque – SP .....	186
4.5.1. Histórico do Projeto.....	186
4.5.2. Contextualização socioeconômica e cultural.....	187
i) Iniciativas econômicas.....	188
ii) Dinâmica Educativa.....	188
iii) Saúde .....	188
4.5.3. Objetivos e princípios de ação do Projeto: A Fraternidade nas Escolas .....	189
4.5.4. Principais etapas adotadas e ações realizadas.....	189
4.5.5. Metodologias adotadas e condições de concretização.....	190
4.5.6. Principais resultados alcançados .....	190
4.5.7. Pontos fortes e pontos críticos .....	191
4.5.8. Perspectivas abertas em termos de reflexão .....	192
i) Repercussão no meio acadêmico .....	192

## **PARTE III**

<b>Capítulo 5 – Discussão dos Projetos</b> .....	196
5.1. Considerações sobre o Projeto Magnificat .....	196
5.2. Considerações sobre o projeto Escola Santa Maria.....	200
5.3. Considerações sobre o projeto Escola de Educadores – 2004.....	202
5.4. Considerações sobre o Projeto de Capacitação de Professores: “Educação para a Paz” .....	203
5.5. Considerações sobre o Projeto: A Fraternidade nas Escolas – São Roque .....	204
<b>Conclusão</b> .....	207
<b>Bibliografia</b> .....	218
<b>Índice de Anexos</b> .....	234
<b>Índice Onomástico</b> .....	290

## ÍNDICE DOS MAPAS

Mapa 1 – Localização geográfica de Itapecuru-Mirim (MA) .....	124
Mapa 2 – Localização geográfica da cidade de Igarassú (PE) .....	148
Mapa 3 – Localização geográfica da cidade de Rio Claro (SP) .....	169
Mapa 4 – Localização geográfica da cidade de São Roque (SP) .....	180

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1A – Evolução Histórica da Educação: Período Primitivo, Antiguidade e Período Medieval.....	12
Quadro 1B – Evolução Histórica da Educação: Período Moderno e Período Contemporâneo .....	13
Quadro 2 – Educação: Comparativo entre o pensamento de Chiara Lubich, Comenius, Rousseau, Kant, Hegel e Vygotsky.....	14
Quadro 3 – Função do educador segundo Sócrates, Agostinho, Rousseau, Herbart e Carl Rogers.....	40
Quadro 4 – Taxa de Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil 1960/2000.....	46
Quadro 5 – Taxa Analfabetismo e escolaridade média por faixa etária – Brasil 1970/2001 .....	46
Quadro 6 – Taxa de Analfabetismo da população de 15 anos ou mais – Brasil 1996/2001 .....	46
Quadro 7 – Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.....	53
Quadro 8 – Comparativo dos contrastes e analogias entre ensino e aprendizagem ..	60
Quadro 9 – Valores subjacentes à Pedagogia da Unidade.....	122
Quadro 10 – Diferenças na zona rural brasileira .....	126
Quadro 11 – Trabalhos Científicos realizados que abordam o Projeto Magnificat...	146
Quadro 12 – Dimensão Cultura do Projeto Escola Santa Maria (1).....	153
Quadro 13 – Dimensão Cultura do Projeto Escola Santa Maria (2).....	154
Quadro 14 – Dimensão Ecologia do Projeto Escola Santa Maria .....	155
Quadro 15 – Dimensão Saúde do Projeto Escola Santa Maria.....	156
Quadro 16 – Dimensão Inclusão Social do Projeto Escola Santa Maria (1) .....	157
Quadro 17 – Dimensão Inclusão Social do Projeto Escola Santa Maria (2) .....	158

Quadro 18 – Dimensão da Cultura da Partilha do Projeto Escola Santa Maria .....	159
Quadro 19 – Dimensão Formação Integral do Projeto Escola Santa Maria .....	159
Quadro 20 – Dimensão Integração Família-Escola do Projeto Escola Santa Maria .....	161
Quadro 21 – Participação em Eventos – Projeto Escola Santa Maria .....	168
Quadro 22 – Indicadores da violência na cidade de Rio Claro – SP .....	173
Quadro 23 – Encontros Temáticos – Projeto Escola de Educadores .....	175
Quadro 24 – Modalidades de Estágio – Projeto Escola de Educadores .....	176
Quadro 25 – Projeto Interdisciplinar “Educação Para A Paz” – São Roque (SP).....	183
Quadro 26 – Trabalhos científicos apresentados sobre a Comunidade do Carmo ....	192
Quadro 27A – Síntese do Projeto Magnificat .....	193
Quadro 27B – Síntese dos Projetos Escola Santa Maria e Escola de Educadores ....	194
Quadro 27C – Síntese dos Projetos Capacitação de Professores “Educação para a Paz” Fraternidade nas Escolas .....	195
Quadro 28 – Características dos projetos em relação à Pedagogia da Unidade .....	209
Quadro 29 – Trabalhos científicos apresentados sobre a Pedagogia da Unidade .....	214

## LISTA DE ABREVIATURAS

a.C	antes de Cristo
A.T	Antigo Testamento
ACP	Abordagem Centrada na Pessoa
AMU	Associazione Azione Mondo Unito
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
At	Atos dos Apóstolos
CABEPEC	Centro-brasileiro de estudos e pesquisas culturais
C.I.P.S.I.	Coordenação de Iniciativas Populares de Solidariedade Internacional
Cl	Colossenses
CNA	Confederação Nacional da Agricultura
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
DataSUS	Sistema de Informação do Sistema Único de Saúde
DIEESE	Departamento Intersindical de Estudos Sócio-Econômicos
DNA	Ácido desoxirribonucléico
EAD	Educação a Distância
ECOSOC	Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas
EDU	Educazione e Unità
Ef	Efésios
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMR	Escola Maria do Rosário

ESM .....	Escola Santa Maria
EUA .....	Estados Unidos da América
FIUC .....	Federação Internacional das Universidades Católicas
HISTEDBR .....	História, Sociedade e Educação no Brasil
IBGE .....	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE .....	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
ICIRA .....	Instituto Chileno para a Reforma Agrária
IDH .....	Índice de Desenvolvimento Humano
IUS .....	Istituto Universitario Sophia
Jo .....	João
Lc .....	Lucas
LDB .....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA .....	Maranhão
MEC .....	Ministério da Educação
MST .....	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
Mt .....	Mateus
ONG .....	Organização não-governamental
PA .....	Pará
PCN .....	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE .....	Pernambuco
PIB .....	Produto Interno Bruto
PNUD .....	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUC .....	Pontifícia Universidade Católica – SP
PVC .....	Policloreto de vinilo
RS .....	Rio Grande do Sul
SERCOM .....	Serviço Comunitário
SP .....	São Paulo
SUS.....	Sistema Único de Saúde
UCAB .....	Universidade Católica Andrés Bello
UFMA .....	Universidade Federal do Maranhão
UFPE .....	Universidade Federal de Pernambuco
UFSCar .....	Universidade Federal de São Carlos (SP)

UNDIME/PE ..... União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNESCO ..... Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
UNESP ..... Universidade Estadual de São Paulo  
UNESP- PROEX ..... Universidade Estadual Paulista – Pró - Reitoria de Extensão  
ÚNICA ..... Universidade Cecilio Acosta  
UNICAMP ..... Universidade de Campinas (SP)  
UNICEF ..... Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UNIESP ..... União das Instituições Educacionais Universitárias do Estado de São Paulo