

Techezaknu

n° 5 novembro 2012



Chinuch

Habonim Dror Brasil

Sumário

Editorial	3
Educação Não-Formal de <i>Edi Lazar</i>	4
A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade de <i>Paulo Freire</i>	6
A casa - A escola de <i>Rubem Alves</i>	14
Casas que emburrecem de <i>Rubem Alves</i>	17
Educação na Tnua	21
<i>Chinuch la Shalom</i> de <i>Kike Rosenburt</i>	24
Educação de <i>Paulinho Miragaya</i>	27
Imagens	29

Editorial

"Sem dúvidas, a educação é fundamental no desenvolvimento humano", "ela influencia na forma como as sociedades e culturas se constroem", "devemos investir em educação". Não é difícil escutarmos tais conclusões, que chegam a ser óbvias, em nossas rotinas. Mas, de que "educação" estamos falando? Será que existe "A" educação? O cientista político italiano Antonio Gramsci costumava dizer que todo ponto de vista é ideológico, até mesmo aquele que tenta ser neutro, não se utilizar de nenhuma ideologia, à medida que vai por este caminho, já se utiliza de uma ideologia. Baseado nisso, Paulo Freire desenvolveu muita coisa no campo da educação. Segundo ele, a educação, mesmo que não queira, carrega uma visão de mundo e uma mensagem política. À medida que escolhemos nossos objetivos, temas, metodologia, estamos fazendo escolhas e colocando que determinados pontos tem mais importância que outros. Mesmo se nos abstermos de ir com objetivos pré-determinados, ou construir nosso método com o educando, ainda assim, estamos escolhendo, estamos carregados de ideias. Levando isso em conta, precisamos refletir sobre qual é a NOSSA educação. E, qual a melhor forma de exercê-la?

Nos *Techezaknu's* anteriores, buscamos nos aprofundar em temas relacionados às nossas ideologias presentes no estatuto. Bem, este *Techezaknu* tem um objetivo um pouco diferente, vamos sair do estatuto para ir para outro documento da nossa *tnuá*, a *Torá* Educativa. Os textos que seguem tentam aprofundar algumas das nossas diretrizes educacionais presentes na *Torá* Educativa, além de trazer artigos de opinião sobre a educação no *Dror*.

Aproveitem a leitura,

Ale VeAgshem!

Daniel Torban

Merakez Chinuch Artzi

Educação Não-Formal

EDI LAZAR¹

Os âmbitos educativos clássicos, dentre os quais excludo os movimentos juvenis, têm como prioridade “moldar”, no sentido de dar forma, sejam eles cursos de formação de docentes, para formação de líderes e formação de formadores. Partindo deste pressuposto, podemos concluir que o educando, antes de sua entrada no âmbito educativo, é “amorfo”, não tem forma e, assim, será moldado justamente para adquirir forma.

A forma obtida esta sujeita a diferentes variantes, mas todas destinadas a formar um cidadão capaz de viver, ou sobreviver, em uma sociedade altamente competitiva. Atrever-me-ia a afirmar que estamos passando pela “era utilitária”, na qual tudo deve ser útil e a pergunta a ser feita será, obviamente: para que me serve isso?

Visando atender a isso, a universidade oferece uma grande variedade de carreiras e graduações, as quais concedem ao estudante a capacidade de se formar em determinado assunto.

Hoje, dado que o objetivo é forma-se rapidamente para entrar desde muito jovem no mercado de trabalho, a universidade não passa de um provedor de conhecimentos (certamente importantes) completamente desvincularizante. Isso porque meu projeto de vida (leia-se carreira) não contém nenhum elemento que intensifique meu vínculo com quem me rodeia. Tal estrutura parte, sem dúvidas, da premissa de Maslow, a qual afirma ser possível chegar a auto-realização desconexo do contexto social.

Dar forma a quem foi erroneamente classificado como amorfo (o educando, sujeito do ato educativo) é uma aberração educativa, pois parte de uma concepção assimétrica, elitista e não plural, sendo no limite fascista.

Aquele que forma converte inevitavelmente o sujeito em objeto. O desejo é forma um ser útil, ou seja, fazer dele uma ferramenta e assim poder celebrar a criação do objeto ferramenta, sendo esse aquele que cumpre, sem questionar.

Educar para o desenvolvimento implica em riscos e apostas. Isso porque o resultado final não está nas mãos dos formadores, educadores e pais. O resultado é simplesmente uma obra em construção (pois é um processo) e não a concretização dos meus desejos como agente educador, e é nessa forma de educação que o Habonim Dror aplica.

¹ professor do *Machon Le'Madrichei Chul*

Meus filhos e educandos serão o que eles desejem ser e não o que a sociedade e/ou eu desejo que sejam.

Como disse um grande amigo: o importante é abrir portas. Abrir as portas é convidar a ser. Ser é belo e é quando cada poro da pele está apto a sentir e se sentido.

O ser é aquele que é sujeito em um marco agregador e solidário. A tarefa do educador poderia ser a de permitir ser para ser, quando ele mesmo, precisa também ser.

A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade²

PAULO FREIRE

Ao iniciar este capítulo sobre a dialogicidade da educação, com o qual estaremos continuando as análises feitas nos anteriores, a propósito da educação problematizadora, parece-nos indispensável tentar algumas considerações em torno da essência do diálogo. Considerações com as quais aprofundemos afirmações que fizemos a respeito do mesmo tema em Educação como Prática da Liberdade³.

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos.

Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentem, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis⁴. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo⁵.

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blablablá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação.

Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo.

² Retirado do livro: FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

³ Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

⁴ Palavra $\begin{matrix} \text{(ação)} \\ \text{-----} \\ \text{(reflexão)} \end{matrix}$ = Práxis

Sacrifício $\begin{matrix} \text{(da ação)} = \text{palavreria, verbalismo, blablablá} \\ \text{-----} \\ \text{(de reflexão)} = \text{ativismo.} \end{matrix}$

⁵ Algumas destas reflexões nos foram motivadas em nossos diálogos com o prof. Ernani Maria Fiori.

Qualquer destas dicotomias, ao gerar-se em formas inautênticas de existir, gera formas inautênticas de pensar, que reforçam a matriz em que se constituem.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Não é no silêncio⁶ que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.

Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue.

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes.

6 Não nos referimos, obviamente, ao silêncio das meditações profundas em que os homens, numa forma só aparente de sair do mundo, dele “afastando-se” para “admirá-lo” em sua globalidade, com ele, por isto, continuam. Daí que estas formas de recolhimento só sejam verdadeiras quando os homens nela se encontrem “molhados” de realidade e não quando, significando um desprezo ao mundo, sejam maneiras de fugir dele, numa espécie de “esquizofrenia histórica”.

Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua.

Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens.

EDUCAÇÃO DIALÓGICA E DIÁLOGO

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda⁷.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor.

Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do

⁷ Cada vez nos convencemos mais da necessidade de que os verdadeiros revolucionários reconheçam na revolução, porque um ato criador e libertador, um ato de amor.

Para nós a revolução, que não se faz sem teoria da revolução, portanto sem ciência, não tem nesta uma inconciliação com o amor. Pelo contrário, a revolução, que é feita pelos homens, o é em nome de sua humanização.

Que leva os revolucionários a aderir aos oprimidos, senão a condição desumanizada em que se acham estes?

Não é devido à deterioração a que se submete a palavra amor no mundo capitalista que a revolução vá deixar de ser amorosa, nem os revolucionários façam silêncio de ser caráter biófilo. Guevara, ainda que tivesse salientado o “risco de parecer ridículo”, não temeu afirmá - la. “Dejeme decirle (declarou dirigindo- se a Carlos Quijano) a riesgo de parecer ridículo que el verdadero revolucionario es animado por fuertes sentimientos de amor. Es imposible pensar un revolucionario auténtico, sin esta cualidad”. Ernesto Guevara: *Obra Revolucionária*, México, Ediciones Era- S.A., 1967, pp. 637- 38.

mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?

Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.

A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem analógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de mata no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. São gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação. Com a instalação do trabalho não mais escravo, mas livre, que dá a alegria de viver.

Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transformá-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este elimina de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidualogicidade da concepção “bancária” da educação.

Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. Se falha esta confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente. Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confiança. A confiança implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança.

Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira.

Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.

Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já, não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso.

Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico.

Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo- homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade.

Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. “Banha- se” permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme.

Opõe- se ao pensar ingênuo, que vê o “tempo histórico como um peso, como uma estratificação das aquisições e experiências do passado”⁸, de que resulta dever ser o presente algo normalizado e bem comportado.

8 Trecho de carta de um amigo do autor.

Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens. Para o pensar crítico, diria Pierre Furter, “a meta não será mais eliminar os riscos da temporalidade, agarrando- se ao espaço garantido, mas temporalizar o espaço. O universo não se revela a mim (diz ainda Furter) no espaço, impondo- me uma presença maciça a que só posso me adaptar, mas com um campo, um domínio, que vai tomando forma na medida de minha ação”⁹.

Para o pensar ingênuo, a meta é agarrar- se a este espaço garantido, ajustando- se a ele e, negando a temporalidade, negar- se a si mesmo.

Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-la.

Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza.

O DIÁLOGO COMEÇA NA BUSCA DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

Para o “educador-bancário”, na sua antialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada¹⁰.

9 Pierre Furter. Educação e Vida. Petrópolis, Vozes, 1966, pp. 26-7.

10 Em uma longa conversação com Malraux, declarou Mao: “Vous savez que je proclame depuis longtemps: Nous devons enseigner aux masses avec précision ce que nous avons reçu d’elles avec confusion”. André Malraux, – Antimemoires. Paris, Gallimard, 1967. p. 531. Nesta afirmação de Mao está toda uma teoria dialógica de constituição do conteúdo programático da educação, que não pode ser elaborado a partir das finalidades do educador, do que lhe pareça ser o melhor para seus educandos.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo, está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos. “O humanismo consiste, (diz Furter) em permitir a tomada de consciência de nossa plena humanidade, como condição e obrigação: como situação e projeto.”¹¹

Simplesmente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial, quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimento” ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos.

Não seriam poucos os exemplos, que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser como puras incidências de sua ação.

Para o educador humanista ou o revolucionário autêntico a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens e não estes.

Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada, são os dominadores.

Lamentavelmente, porém, neste “conto” da verticalidade da programação, “conto” da concepção “bancária”, caem muitas vezes lideranças revolucionárias, no seu empenho de obter a adesão do povo à ação revolucionária.

Acercam-se das massas camponesas ou urbanas com projetos que podem corresponder à sua visão do mundo, mas não necessariamente à do povo.

Esquecem-se de que o seu objetivo fundamental é lutar com o povo pela recuperação da humanidade roubada e não conquistar o povo. Este verbo não deve caber na sua linguagem, mas na do dominador. Ao revolucionário cabe libertar e libertar-se com o povo, não conquistá-lo.

11 Pierre Furter, op. cit., p. 165.

As elites dominadoras, na sua atuação política, são eficientes no uso da concepção “bancária” (em que a conquista é um dos instrumentos) porque, na medida em que esta desenvolve uma ação apassivadora, coincide com o estado de “imersão” da consciência oprimida. Aproveitando esta “imersão” da consciência oprimida, estas elites vão transformando-a naquela “vasilha” de que falamos, e pondo nela slogans que a fazem mais temerosa ainda da liberdade.

Um trabalho verdadeiramente libertador é incompatível com esta prática. Através dele, o que se há de fazer é propor aos oprimidos os slogans dos opressores, como problema, proporcionando- se, assim, a sua expulsão de “dentro” dos oprimidos.

Afinal, o empenho dos humanistas não pode ser o da luta de seus slogans dos opressores, tendo como intermediários os oprimidos, como se fossem “hospedeiros” dos slogans de uns e de outros. O empenho dos humanistas, pelo contrário, está em que os oprimidos tornem consciência de que, pelo fato mesmo de que estão sendo “hospedeiros” aos opressores, como seres duais, não estão podendo Ser.

Esta prática implica, por isto mesmo, em que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão.

Por isto é que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas “invasão cultural” sempre.

A casa - A escola

RUBEM ALVES

Uma professora me escreveu pedindo-me que eu lhe desse algumas dicas sobre como despertar o interesse dos seus alunos sobre a sua matéria. Sua pergunta brotava do seu sofrimento. Preparava suas aulas como havia aprendido nas aulas de didática - mas a sua aula não era capaz de seduzir a imaginação dos seus alunos. Numa situação como essas o mais fácil e o mais comum é culpar os alunos: eles são indisciplinados, não querem aprender, são psicologicamente incapazes de concentrar a atenção. Essa professora não culpava os alunos. Culpava a si mesma. Devia haver algo de errado em suas aulas para que os alunos não prestassem atenção.

Uma aula é como comida. O professor é o cozinheiro. O aluno é quem vai comer. Se a criança se recusa a comer pode haver duas explicações. Primeira: a criança está doente. A doença lhe tira a fome. Quando se obriga a criança a comer quando ela está sem fome, há sempre o perigo de que ela vomite o que comeu e acabe por odiar o ato de comer. É assim que muitas crianças acabam por odiar as escolas. O vômito está para o ato de comer como o esquecimento está para o ato de aprender. Esquecimento é uma recusa inteligente da inteligência. Segunda: a comida não é a comida que a criança deseja comer: nabo ralado, jiló cozido, salada de espinafre... O corpo é um sábio. Etimologicamente a palavra sábio quer dizer "eu degusto". O corpo não é um porco que come tudo o que jogam para ele, como se tudo fosse igual. Ele opera com um delicado senso de discriminação. Algumas coisas ele deseja. Prova. Se são gostosas, ele come com prazer e quer repetir. Outras não lhe agradam, e ele recusa. Aí eu pergunto: "O que se deve fazer para que as crianças tenham vontade de tomar sorvete?" Pergunta boba.

Nunca vi criança que não estivesse com vontade de tomar sorvete. Mas eu não conheço nenhuma mágica que seja capaz de fazer com que uma criança seja motivada a comer salada de jiló com nabo. Nabo e jiló não provocam a sua fome.

As crianças têm, naturalmente, um interesse enorme pelo mundo. Os olhinhos delas ficam deslumbrados com tudo o que veem. Devoram tudo. Lembro-me da minha neta de um ano, agachada no gramado encharcado, encantada com uma minhoca que se mexia. Que coisa fascinante é uma minhoca aos olhos de uma criança que a veem pela primeira vez! Tudo é motivo de espanto. Nunca estiveram no mundo. Tudo é novidade, surpresa, provocação à curiosidade.

Visitando uma reserva florestal no Espírito Santo a bióloga encarregada de educação ambiental me contou que era um prazer trabalhar com as crianças. Não era necessário nenhum artifício de motivação. As crianças queriam comer tudo o que viam. Tudo provocava a fome dos seus olhos: insetos, pássaros, ninhos, cogumelos, cascas de árvores, folhas, bichos, pedras. Alberto Caeiro disse que foram as crianças que o ensinaram a ver. Disse que a criança que o ensinou a ver era Jesus Cristo tornado outra vez menino: "A mim ensinou-me tudo. / Ensinou-me a olhar para as coisas. / Aponta-me todas as coisas que há nas flores. / Mostra-me como as pedras são engraçadas / Quando a gente as tem na mão / E olha devagar para elas./

Quando eu era jovem e não sabia que os olhos das crianças eram diferentes dos olhos dos adultos eu ficava bravo com meus filhos quando a gente viajava. Eu olhava para fora do carro e ficava deslumbrado com cenários que via: montanhas, lagos, florestas. Queria que eles gozassem aquela beleza. Mostrava para eles, e era como se ela não existisse. Eles nem ligavam. E eu ficava com raiva. "Como podem ser insensíveis a tanta beleza?"

Eu não sabia que os olhos das crianças não tem fome de coisas que estão longe. Os olhos das crianças têm fome de coisas que estão perto. As crianças querem pegar aquilo que veem. Cenários não podem ser pegos com a mão. Quando são bem pequenas elas olham, pegam, e levam à boca: querem comer, sentir o gosto da coisa. O bichinho de que gostam é aquele que elas podem acariciar, colocar no colo: o coelhinho, o cachorrinho, o gatinho. Nunca vi crianças com interesse especial por peixes em aquários. Peixinhos não podem ser agradados, não podem ser colocados no colo. E nem por pássaros. A menos que os pássaros possam ser agradados. Conheço uma menina que tinha como seu bichinho de estimação uma galinha. Mas a galinha dela era diferente: vinha quando era chamada e gostava de ser agradada.

Todos os objetos que podem ser pegos com a mão são brinquedos para as crianças. E por isso elas gostam deles. Estão naturalmente motivadas por eles. Querem comê-los. Querem conhecê-los. Com sete anos de idade tive a minha primeira experiência fracassada com a engenharia mecânica. Secretamente desmontei o relógio de pulso de minha mãe. Infelizmente não consegui juntar as engrenagens de novo. Com sete anos eu sabia que os objetos são interessantes e que a gente os conhece não de longe, mas mexendo neles, desmontando e montando.

Para mim esse é um princípio fundamental da aprendizagem: a fome de aprender acontece na fronteira entre o corpo e o ambiente. As crianças não se interessam por montanhas, lagos e florestas porque estão longe dos seus braços. Mas têm prazer em subir em árvores, apanhar frutas, descobrir ninhos, brincar nos remansos, pescar. As crianças se

interessam por objetos com os quais os seus corpos podem estar em contacto, que podem ser manipulados. Elas não têm um interesse natural por operações matemáticas abstratas. Mas se estão vendendo pipas na feira, elas se interessam logo por somar e diminuir para contabilizar preços e trocos. E que dizer da forma como elas aprendem a falar, coisa mais assombrosa não existe! Elas não aprendem a falar abstratamente. Aprendem os nomes dos objetos e das pessoas ao seu redor, os verbos que indicam as atividades que fazem. Quando a criança diz "mamãe" ela está chamando para si um objeto querido. A princípio, toda palavra é uma invocação.

Aí elas vão para as escolas. Aí a aprendizagem sai da vida e passa para os programas. Programas são séries de conhecimentos organizados abstratamente numa ordem lógica. Mas a ordem dos programas, por terem sido preparados abstratamente, não segue a ordem da vida. Aparece então o descompasso. O que elas têm de aprender não é aquilo que o corpo delas quer aprender, pela simples razão de que a vida não segue programas. Aí surge a pergunta: como motivá-las a comer nabo e jiló? Vocês podem imaginar como é que se ensinaria uma criança a falar, seguindo-se um programa? Ela não aprenderia nunca.

Não gosto de laboratórios nas escolas. Sua função não é ensinar ciência. Sua função é seduzir os pais. Os pais querem sempre o melhor para os seus filhos e o que é moderno deve ser melhor. Uma escola que tem laboratórios com aparelhinhos deve ser uma boa escola. Mas os laboratórios, antes que os estudantes entrem nele, já ensinaram uma coisa fatal para a inteligência científica: que ciência é algo que acontece dentro daquele espaço. A ciência não começa com aparelhos. Ela começa com olhos, curiosidade e inteligência.

Sonho com uma escola que tenha a casa de morada da criança como seu laboratório. A casa é o seu espaço imediato. Ela está cheia de objetos e ações interessantes. Pensar a casa é pensar o mundo onde a vida de todo dia está acontecendo. Numa casa não poderia haver um currículo pronto porque a vida é imprevisível: não segue uma ordem lógica. Os saberes prontos ficariam guardados num lugar, como as ferramentas ficam guardadas numa caixa. As ferramentas são tiradas da caixa quando elas são necessárias para resolver problemas. Assim são os saberes: ferramentas. Ninguém aprende ferramenta para aprender ferramenta.

O sentido da ferramenta é o seu uso na prática. O sentido de um saber é o seu uso na prática. Se não pode ser usado não tem sentido. Deve ser jogado fora.

E por falar nisso, a palavra "dígrafo" que todas as crianças têm de aprender, serve para que? Assim são os nossos programas, cheios de "dígrafos" sem sentido... Por isso as crianças não aprendem.

Casas que emburrecem

RUBEM ALVES

"O senhor concedendo, eu digo: para pensar longe, sou cão mestre - o senhor solte em minha frente uma ideia ligeira, e eu rastreio essa por fundo de todos os matos, amém!"

Quem disse foi o Riobaldo, com o que concordo e também digo amém. Pois eu estava rastreando uns camundongos burros criados pelo prof. Tsien e umas teorias do prof. Reuben Feuerstein (pronuncia-se fóier-stáin) no meio de uma mataria de ideias quando topei com um menino de sandálias havaianas na porta do aeroporto de Guarapuava que fez minha rastreação parar. O que ele me pedia era mais importante, pedia que eu lhe comprasse um salgadinho para ajudar. Parei, comprei, comi, perdi o rumo, deixei de rastrear os camundongos do prof. Tsien e as teorias do prof. Feuerstein, entrei por uma "digressão", meu pensamento excursionou ao sabor das minhas emoções - mas agora estou de volta, o faro de cão rastreador afinado de novo.

Pois o prof. Tsien, da Universidade de Princeton, se deu ao trabalho de criar camundongos mais burros que os domésticos. Se você se espanta com o fato de um cientista gastar tempo e dinheiro para produzir camundongos burros, desejo chamar a sua atenção para o fato de que a burrice é muito útil, do ponto de vista político e social. Aldous Huxley afirma que a estabilidade social do "Admirável Mundo Novo" se devia aos mecanismos psico-pedagógicos cujo objetivo era emburrecer as pessoas. A educação se presta aos mais variados fins. Pessoas inteligentes, que vivem pensando e tendo ideias diferentes, são perigosas. Ao contrário, a ordem político-social é melhor servida por pessoas que pensam sempre os mesmos pensamentos, isso é, pessoas emburrecidas. Porque ser burro é precisamente isso, pensar os mesmos pensamentos - ainda que sejam pensamentos grandiosos. Prova disso são as sociedades das abelhas e das formigas, notáveis por sua estabilidade e capacidade de sobrevivência.

Os camundongos burros do prof. Tsien, confrontados com situações problemáticas, eram sempre derrotados pelos camundongos domésticos. Mas o objetivo da pesquisa era inteligente. O prof. Tsien queria testar uma teoria: a de que, se os camundongos burros fossem colocados em situações interessantes, estimulantes, desafiadoras, a sua inteligência inferior construiria mecanismos que os tornariam inteligentes. Em outras palavras: limitações genéticas da inteligência podem ser compensadas pelos desafios do meio ambiente. Assim, ele colocou os camundongos burros em gaiolas que mais se pareciam com parques de

diversão, dezenas de coisas a serem feitas, dezenas de situações a serem exploradas, dezenas de objetos curiosos. Como mesmo os burros têm curiosidade e gostam de fuçar, os camundongos começaram a agir. Depois de um certo período de tempo, colocados em situações idênticas juntamente com os camundongos domésticos, os camundongos burros tinham deixado de ser burros. Não ficavam de recuperação.

Não conheço a obra do prof. Feuerstein. Suas teorias sobre a inteligência me foram contadas. Fiquei fascinado. Desejo que ele esteja certo. Pois o que ele pensa está de acordo com as conclusões de laboratório do prof. Tsien. Feuerstein tem interesse especial em pessoas que, por fatores genéticos (síndrome de Down, por exemplo) ou ambientais (ambientes pobres econômica e culturalmente) tiveram suas inteligências prejudicadas. Diante de testes o seu desempenho é inferior ao de crianças "normais". Sua hipótese, testada e confirmada, é que, se tais pessoas forem colocadas em ambientes interessantes, desafiadores e variados, a sua inteligência inferior sofrerá uma transformação para melhor. A inteligência se alimenta de desafios. Diante de desafios ela cresce e floresce. Sem desafios ela murcha e encolhe. As inteligências privilegiadas podem também ficar emburrecidas pela falta de excitação e desafios.

Isso me fez dar um pulo dos camundongos do prof. Tsien, as teorias do prof. Feuerstein, para as casas onde moramos. Nossas casas são um dos muitos ambientes em que vivemos. Cada ambiente é um estímulo para a inteligência. (É difícil ser inteligente num elevador. No elevador só há uma coisa a se fazer: apertar um botão...) . E pensei que há casas que emburrecem e há casas onde a inteligência pode florescer.

Não adianta ser planejada por arquiteto, rica, decorada por profissionais, cheia de objetos de arte. Não sei se decoração é arte que se aprende em escola. Se a decoração se aprende em escola, pergunto se existe, no currículo, uma matéria com o título: "Decoração de emburrecer - decoração para provocar a inteligência"... Essa pergunta não é ociosa. Casas que emburrecem tornam as pessoas chatas. Criam o tédio. Imagino que muitos conflitos conjugais e separações se devem ao fato de que a casa, finamente decorada, emburrece os moradores. Lá os objetos não podem ser tocados. Tudo tem de estar em ordem, um lugar para cada coisa, cada coisa em seu lugar. Orgulho da dona de casa, casa em ordem perfeita.

Acho que foi Jaspers que disse que ele não precisava viajar porque todas as coisas dignas de serem conhecidas estavam na sua casa. Jaspers viajava sem sair de casa. Mas há casas que são um tédio: lugar para dormir, tomar banho, comer, ver televisão. Se é isso que é a casa, então, depois de dormir, tomar banho, comer e ver televisão não há mais o que fazer na casa, e o remédio é sair de gaiola tão chata e ir para outros lugares onde coisas

interessantes podem ser encontradas. Sugiro aos psicopedagogos que, ao lidarem com uma criança supostamente burrinha, investiguem a casa em que ela vive. O quarto mais fascinante do sobradão colonial do meu avô era o quarto do mistério, de entrada proibida, onde eram guardadas, numa desordem total, quinquilharias e inutilidades acumuladas durante um século. Ali a imaginação da gente corria solta. Já a sala de visitas, linda e decorada, era uma chatura. A criançada nunca ficava lá. Na sala de visitas a única coisa que me fascinava eram os vidros coloridos importados, lisos, através do qual a luz do sol se filtrava.

Na minha experiência, a inteligência começa nas mãos. As crianças não se satisfazem com o ver: elas querem pegar, virar, manipular, desmontar, montar. Um amante se satisfaria com o ato de ver o corpo da amada? Por que, então, a inteligência iria se satisfazer com o ato de ver as coisas? A função dos olhos é mostrar, para as mãos, o caminho das coisas a serem mexidas. Acho que uma casa deve estar cheia de objetos para serem mexidos. A casa, ela mesma, é para ser mexida. Razão por que eu prefiro as casas velhas. Tenho um amigo que comprou um lindo apartamento, novinho, e morre de tédio. Porque não há, no seu apartamento, nada para ser consertado. Eu sinto uma discreta felicidade quando alguma coisa quebra ou enguiça. Porque, então, eu posso brincar...

Os livros precisam estar ao alcance das mãos. Em todo lugar. Na sala, no banheiro, na cozinha, no quarto. Muito útil é uma pequena estante na frente da privada, com livros de leitura rápida. Livros de arte, por exemplo! É preciso que as crianças e jovens aprendam que livros são mundos pelos quais se fazem excursões deliciosas. Claro! Para isso é preciso que haja guias! Cuidado com os brinquedos: brinquedo é um objeto que desafia a nossa habilidade com as mãos ou com as idéias. Esses brinquedos de só apertar um botão para uma coisa acontecer são objetos emburrecedores - aperta um botão a boneca canta, aperta outro botão a boneca faz xixi, aperta um botão o carro corre. Não fazem pensar. No momento em que a menina resolver fazer uma cirurgia na boneca para ver como a mágica acontece - nesse momento ela está ficando inteligente. Quebra-cabeças: objetos maravilhosos que desenvolvem uma enorme variedade de funções lógicas e estéticas ao mesmo tempo. Armar quebra-cabeças à noite: uma excelente forma de terapia familiar e pedagogia: o pai ensinando ao filho os truques. Ferramentas: com elas as crianças desenvolvem habilidades manuais, aprendem física e experimentam o prazer de consertar ou fazer coisas. A quantidade de conhecimento de física mecânica que existe numa caixa de ferramentas é incalculável. A cozinha aberta a todos. A cozinha é um maravilhoso laboratório de química. Cozinhar educa a sensibilidade.

Você nunca havia pensado nisso, a relação entre a sua casa e a inteligência, a sua inteligência e a inteligência dos seus filhos. Sua casa pode ser emburrecedora. Ou pode ser um espaço fascinante onde os camundongos do prof. Tsien repentinamente ficam inteligentes...

Educação na Tnuu^{12 13}

Gostaria de me referir ao artigo escrito por Anabella, para o *Hagshameinu* de 1º de março, sobre "a agonia da ideologia". Anabella escreve sobre a doutrinação e o a única coisa que vejo de errado é a conotação negativa que ela atribui a palavra e não os sentidos educativos que o termo traz. Eu acho que entendo de onde vem toda essa confusão, ela vem da retórica sobre o que significa educar para nós, que para alguns é transmitir, para outros mostrar e diria que alguns também utilizam a expressão demonstrar.

Temos que dividir as coisas em duas categorias, a primeira em como educamos em valores, e a segunda como mostramos nossa ideologia a nível *tnuati*.

Gostaria de começar com o quer dizer, para mim, educar em valores, ou que para os outros significa educar ideologicamente.

Para mim toda educação que tem como meta desenhar o pensamento do homem e transforma o seu livre arbítrio em uma vontade prematuramente determinada não é educação, é doutrinação. Todo aquele que assume responsabilidade com a educação e trata de transmitir automaticamente os valores de uma geração a outra, sem levar em conta a possibilidade de escolha da geração mais jovem, não apenas utiliza uma posição mecanicista mas também uma posição que não é humana. Por que humano é aquele que tem a liberdade de escolher, se anulamos esta liberdade, anulamos o espírito de humanidade nessa pessoa. Uma educação baseado nestes parâmetros é uma educação que não confia no espírito do homem. Trata-se de uma tentativa de tomar-lhe em seu tempo inocente, quando ele ainda não entendia tudo o que havia para compreender e encarcera-lo em concepções não suas, para que passe a fazer parte de nossas filas. O Homem (também a criança) tem vontade e temos que dar força ao seu poder eletivo e a sua liberdade de escolha e não explorar seu processo de formação para trazê-lo para nosso lado.

O homem não pode educar-se senão dentro de uma sociedade e de uma cultura que são parte do nicho onde cresceu. Mas tem direito de somar-se a ela no momento que queira, e a sua integração não tem que ser automática, senão autônoma depois que estudou, entendeu, pensou, decidiu e tomou partido. Em nosso mundo sempre existem mais que uma posição, mais que um método, mais que uma ideia, mais que uma solução e temos que crescer aprendendo a escolher a que preferimos, errando, reflexionando sobre nossa escolha, retratando-a e muitas vezes a mudando.

¹² Autor desconhecido.

¹³ Traduzido por: Lea Barbalat, *Bogueret Snif* Curitiba *Shnat* 2011.

Como disse um escritor israelense muito famoso, chamado Izar Smilanski, "O que temos que preparar em nossa educação não é outra pessoa que aplaude o trabalho que já esta sendo feito, e sim, um parceiro que se une a nós no momento de decidir qual atuações serão expostas amanhã e depois." O educando não esta obrigado a fazer parte de nenhum atuação sozinho, só o fará na medida que queira.

Existem muitas pessoas que invejam os marcos que se dizem educativos e ensinam uma única verdade, e chegam a conclusão de que assim que se tem que educar, porque sem dúvida se terá bons resultados. Portanto se eles educam à direita e à religião e têm sucesso, então temos que educar da mesma forma à esquerda e ao secularismo e também teremos sucesso. O único problema é que deixamos de lado uma das premissas mais importantes de uma educação verdadeiramente livre, que diz que a criança, como qualquer ser humano, tem direito de saber e escolher. Nessa forma de educação doutrinada obrigamos a ter respostas quem ainda não aprendeu a perguntar e não confiamos que poderia aprender a fazer.

Em nossa educação não há respostas absolutas, esperamos que as tivéssemos, portanto o ser humano deve se perguntar varias vezes quem é e quem quer ser, e qual é o sentido de sua vida e ele mesmo deve encontrar suas respostas, com ajuda da sociedade, com condicionamentos, mas sabendo que eles existem e que também podem condicionar suas decisões.

Isso em minha opinião é nosso papel fazer a ajuda educacional, mas não perseguir, expor sem direcionar e compreender que o educador é parte do processo educativo do educando, como o educando é parte do processo educativo do educador.

Os valores não são transmissíveis em forma de doutrinação porque o homem tem que reconhecê-los e aceitá-los como seus para adota-los. É um processo interno. É necessário que o homem os reconheça e os escolha para que existam.

A pergunta para nós é se não existem valores bons e valores ruins, valores que gostaríamos que nossos chanichim adotassem e valores que não? Obviamente existem, mas não são absolutos, senão que são frutos de acordos que são realizados na sociedade em que vivemos. São o que se chamam de acordos sociais ou códigos éticos. São acordos sociais entre as pessoas que compõem determinada sociedade, esses acordos só são obrigatórios para as pessoas que concordam com eles, não passam automaticamente para as próximas gerações da sociedade. Para que eles concordem com esses valores, cada pessoa tem que perguntar a si mesma se recebe esses valores como próprios ou se os rejeita. Por tanto a educação não será doutrinação e sim um treinamento para ser parceiro, responsável e comprometido com algo que cada um escolheu e não com algo que lhe foi transmitido depois de ser escolhido por

pessoas adultas das gerações anteriores. Nós temos que preparar nossos *chanichim* para viver em um mundo cheio de alternativas e temos que ensiná-los a escolher. Temos que os ensinar a expressar-se, determinar-se, questionar-se e a começar de novo. Sobre cada tema, sobre cada caso, sobre cada tópico ideológico, eles têm que escolher, porque essa é a única forma de participar, de ser parte, de ter compromisso, de ser comprometido.

Com nosso judaísmo, ao qual Anabella se refere como sua religião e da qual diz que se sente orgulhosa, acontece o mesmo, por sermos pessoas pensantes podemos ser dela ou podemos nos excluir. Podemos dizer, sou judeu porque é minha religião, sou judeu porque é meu povo e me sinto parte, ou sou judeu porque meu avô era, mas eu decido não ser mais e prefiro ser um argentino genuíno. Esta tudo dentro de nós, descobrir o que somos e o que queremos ser, mas também isto é fruto de nossas decisões. Quanto a orgulho, creio que podemos demonstra-lo perante aos nossos *chanichim*, descobrir nossas posições ideológicas e nossos valores, sabendo da influência que podemos ter sobre eles e os advertindo que isso pode acontecer.

*Chinuch la Shalom*¹⁴

KIKE ROSENBURT¹⁵

"Posto que as guerras nascem na mente dos homens, é na mente dos homens onde devem erguer-se os pilares da paz" (Preâmbulo Declaração UNESCO).

Passado um tempo na *shlichut* e trabalhando valores e práticas ideológicas na *tnuá*, senti um vazio relacionado ao educativo e político em relação ao nosso movimento e a luta pela Paz.

Eu cresci nos anos 90 onde inevitavelmente com o auge dos tratados de Oslo e junto ao assassinato de Ytzchak Rabin, a educação para a paz era parte inseparável de nossas *tochniot* e encontros.

Hoje parece que falar da paz é algo retrô, antigo, onde uma direita radical governa Israel e em muitas das comunidades da diáspora encontramos uma dicotomia entre apoiar a Israel ou Palestina, e ainda acreditar na paz. Na maioria dos casos ou apoias um ou outro. E de paz bilateral pouco se fala.

A juventude de esquerda se encontra em um labirinto, onde apesar de se identificar com Israel e criticá-lo com amor, muitas vezes se perde no terreno daquele que é de fora, buscando encontrar a sua identidade como Judeu brasileiro sionista-socialista.

A ideia de educação para a paz é um pouco nos ajudar a encontrar esse rumo de esquerda militante que nos identifica, com uma missão mais clara e identificada diretamente com a convivência de nosso povo e Estado com todos os povos e Estados.

Também nos da a missão de gerar em terreno brasileiro, esse diálogo que tanto falta e desde de aí, se tentar comunicar.

A cultura da paz e a consciência social

A paz começa rechaçando a violência como forma de solucionar os conflitos. E para que isso possa ser possível se deve dar um amplo consenso a respeito, é dizer, a paz deve ser interiorizada culturalmente e isso supõe erradicar a cultura da guerra e a violência como forma de resolver os problemas que gera o modelo de desenvolvimento atual. Se pensa que a guerra é injusta e dramática para os seres humanos, mas também se considera inevitável em muitos casos. Um exemplo claro é que com o domínio da cultura da violência, soluções

¹⁴ Traduzido por: Daniel Torban, *Merakez Chinuch Artzi Shnat* 2010.

¹⁵ *Sheliach* do *Habonim Dror* Brasil

violentas sempre são justificadas e que se não se realizam mudanças conceituais e se tomam medidas preventivas, se recorrerá sempre a violência como último recurso. A cultura da paz está centrada sobre tudo: no processo e nos métodos para solucionar os problemas e isso supõe gerar estruturas e mecanismos para que se possa levar a cabo. Sua generalização persegue a erradicação da violência estrutural (pobreza, marginalização etc.), assim como a violência direta, mediante o uso de procedimentos não violentos na resolução de conflitos e mediante medidas preventivas.

A educação para paz deve ser estabelecida sobre uma base sólida e realista. Como dizíamos antes, deve ter como referência o marco da utopia, mas apoiando-se na realidade. Qualquer tentativa de educação, se não tem um bom fundamento na realidade, será pouco efetiva. No caso da educação para paz, é fundamental partir da realidade para compreendê-la e poder transformá-la. Desta realidade se deveriam evitar duas tendências que costumam aparecer quando se tenta estabelecer os princípios básicos. Uma tendência é a de se desanimar ou desistir antes de começar a levar colocar que só haverá paz quando se for produzido uma consciência universal e que se haja renunciado à violência. Em todo caso, este seria um objetivo final no marco da utopia, difícil de conseguir, posto que sempre haverá pessoas, grupos ou países governados pela violência. Não se trata de conseguir o extremo da homogeneidade ou unanimidade, senão de criar uma consciência majoritária em favor da paz. Na realidade, as guerras não nascem por unanimidade, nem mesmo as que têm más implicações internacionais.

Princípios da Educação para a Paz

Das considerações já feitas, podemos extrair as seguintes conclusões ou princípios para educar nossos alunos à paz:

a) Cultivo de valores

"Educar para paz supõe cultivar nos alunos valores como justiça, cooperação, solidariedade, desenvolvimento da autonomia individual e da tomada de decisões etc., questionando ao mesmo tempo os valores antiéticos à cultura da paz, como a discriminação, a intolerância, o etnocentrismo, a obediência cega, a indiferença, a insolidariedade, o conformismo etc.". (Transversair. Educação para a paz, M.E.C, 1992).

b) Aprender a viver com os demais

"A educação da paz tem que ser concebida como um processo de desenvolvimento da personalidade, contínuo e permanente, inspirado em uma forma positiva de aprender a viver consigo mesmo e com os demais sem violência e na criação de âmbitos de justiça, respeito e harmonia". (González Lucini, F., 1993).

c) Facilitar experiências e vivências

"Educar para paz exige facilitar aos alunos a experiência e vivência da paz no âmbito escolar. Para isso se devem potencializar as relações de paz entre todos os que formam a comunidade educativa. A organização democrática da aula, segundo a capacidade dos alunos e da participação deles no processo escolar, facilita a resolução não violenta dos conflitos; deve ser propiciado um clima que gere atitudes de confiança, segurança e apoio mútuo, de igualdade, justiça, solidariedade e liberdade". (González Lucini, F., 1993).

d) Educar na resolução de conflitos

Será conveniente, até mesmo necessário, educar para o conflito, estimulando a utilização de formas de resolução não violenta dos conflitos, desenvolvendo uma capacidade pessoal e coletiva salvando sempre o respeito à pessoa e, especialmente, à dignidade e direitos dos mais fracos.

e) Desenvolver o pensamento crítico

"O educador tem que perder o medo de manifestar seus pontos de vista e suas ideias ante ao que ocorre mundialmente, criticar o que julgue criticável. Fazer isso não é se deter a dogmatismo". (Camps, V., 1993).

A família e a sociedade devem ajudar nesta tarefa. Assim os alunos/as se prepararão para construir, mais tarde, uma sociedade pluralista, acolhedora e solidária, uma sociedade autenticamente democrática (UNESCO, 1996).

O convite é para todos nossos *chaverim* que querem começar a conhecer e absorver mais esse conceito que tanto nos identificamos e por meio da EDUCAÇÃO venceremos os outros modelos já tão fracassados.

Ale VeAgshem!

Educação¹⁶

PAULINHO MIRAGAYA¹⁷

Pensar na educação de hoje, em um mundo globalizado, onde a informação circula e alcança grande parte da população é uma tarefa que exercito desde que fui *madrich* de *tnuá*. Nos perguntávamos se era necessário falar de determinado assunto se os educandos poderiam aprender sobre isso sozinhos, ou então se eles já tinham aprendido sobre aquilo na escola, em casa ou em outro lugar, porque ensinaríamos novamente?

Como o Heschel afirma em seu texto, a educação vai muito além da passagem de conteúdo, voa longe da sala de aula e transcende a relação de professor-aluno. Não é porque a informação é acessível que a educação se tornou obsoleta. Ela nunca se pautou nesse quesito. É só pensarmos em quantos exemplos temos de professores geniais em suas carreiras que não conseguem alcançar os alunos, se colocam distantes e tem dificuldade em se fazer entender.

Evidentemente o conteúdo é essencial. É imprescindível que um educador tenha domínio sobre aquilo que ele vai falar. Se ele não souber e não achar interessante o que vai ensinar, não adiante absolutamente nada. O educador deve ter paixão por aquilo que ensina, ele precisa se envolver com o assunto, ter tesão em saber para que possa transmiti-lo ao educando e tornar o tema interessante.

O local estabelecido para educar não se restringe à sala de aula, nem a qualquer ambiente criado para o estudo. Em uma *tnuá*, não é apenas na *sichá* que se educa, na sinagoga, a *yeshivá* não é o único lugar de ensino. Em todos os momentos, qualquer troca entre educador educando é uma experiência educativa. Seja em um bate-papo informal, em uma conversa pessoal ou na observação que o educando faz das atitudes do educador. Os ambiente e momentos educativos se multiplicam no dia-a-dia. Às vezes, poucas palavras que dizemos, tem um efeito de mudança enorme no outro, que nem nos damos conta.

A relação entre educador-educando é o ponto mais importante da educação. É nesse encontro humano, entre duas pessoas diferentes que se olham face-a-face, que nasce um campo de possibilidades. Seja na posição de pai/mãe e filho(a), de filho(a) e filho(a), entre amigos, conjugês, de aprendiz a mestre, ou qualquer outra relação, ela precisa se estabelecer de forma respeitosa e amorosa. A relação educador-educando permeia todas as relações humanas que se estabelecem, mas demanda respeito mútuo e amor. Respeito é considerarmos

¹⁶ Texto escrito dia 15 de Novembro de 2012

¹⁷ Ex-Merakez Chinuch Artzi(2010), *shnat* 2007

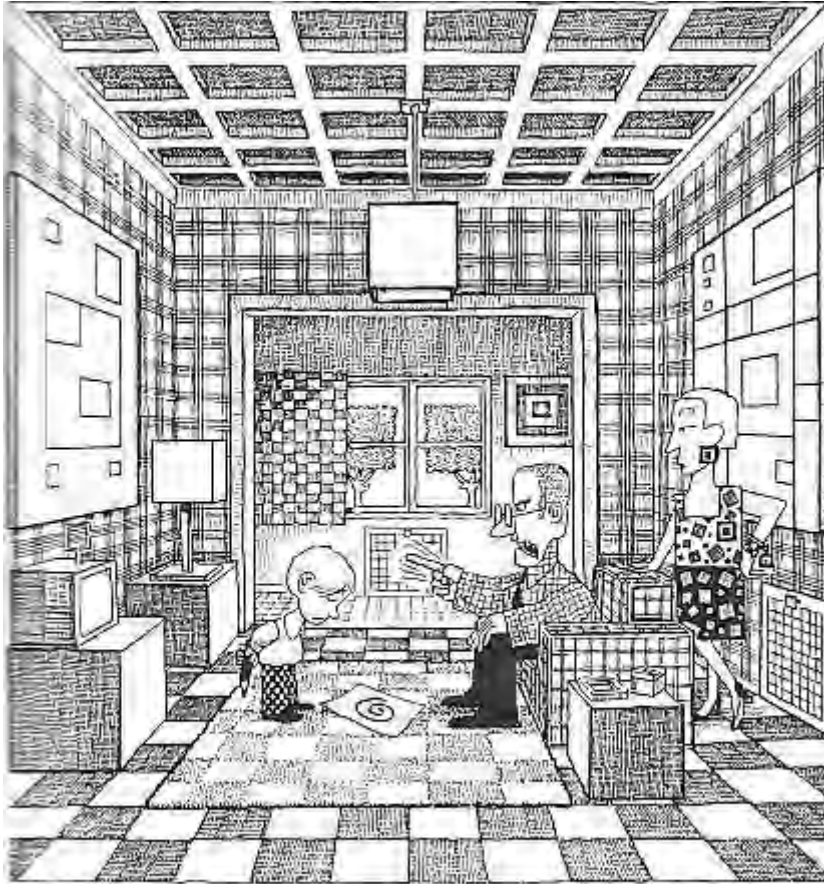
integralmente o outro a nossa frente, e amor como um investimento afetivo mínimamente necessário no ato de educar.

A educação deve se libertar de onde a sociedade quer aprisioná-la.

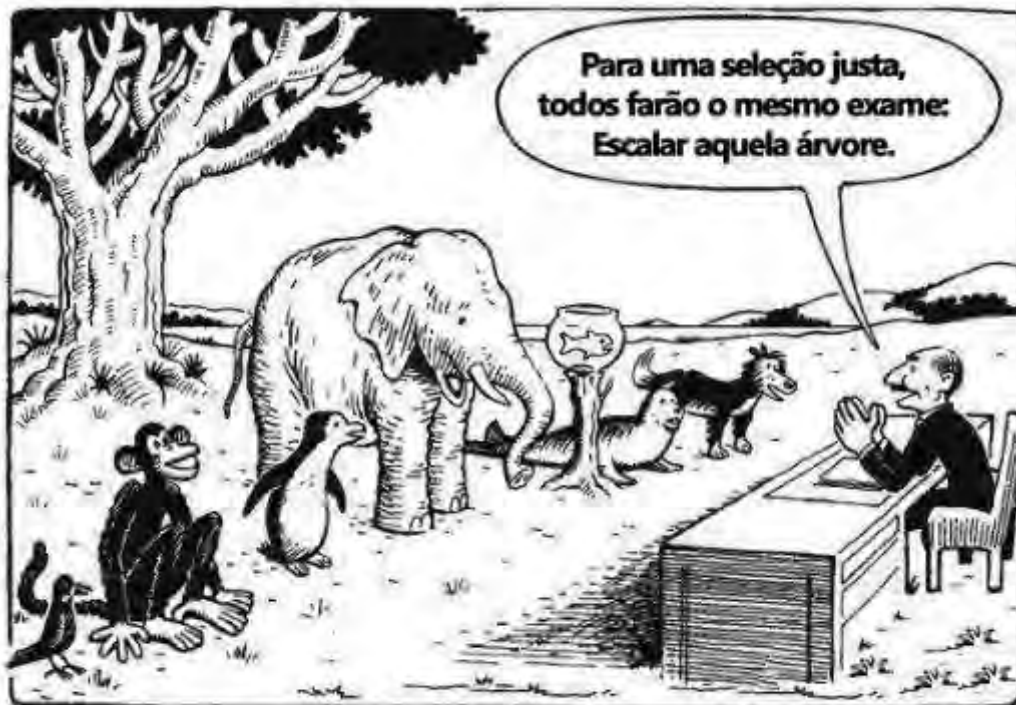
Em toda a minha vida como educador, me guiei por autores/educadores brasileiros, como Paulo Freire e Rubem Alves. Às vezes um ou outro estrangeiro, como A. S. Neil, mas raramente recorria a uma fonte judaica. Quando li Januzs Korczak não foi com a intenção de aprender sobre a ótica judaica, até porque Korczak não se utiliza das fontes, diretamente, para educar. Apenas recentemente, quando tive maior interesse em aprender sobre judaísmo, me aproximei das fontes judaicas e do que o judaísmo trabalhou ao longo de toda sua história sobre educação. Certamente este texto do Heschel foi dos melhores que já li e se encaixa perfeitamente com a minha visão sobre educação.

“Qual é o objetivo da educação Judaica? Sua finalidade é dar forma, propósito, sentido, direção e profundidade ao que pode ser considerado como um dos ideais da educação em geral, o desenvolvimento mais completo possível do indivíduo.” (HESCHEL).

Imagens



9GAG.COM/VIDEO/4/25235



© nosso Sistema educacional em uma imagem.