



cultura&informação
A REVISTA DO SABIN

1º trimestre letivo 2015 – ano XXI – nº 60

A nova revista do Sabin

A primeira edição desta revista foi publicada em 1994 ainda sem nome.

Era o primeiro ano letivo do Sabin, e o novo "jornal" havia sido criado para deixar pais e alunos a par dos primeiros passos do Colégio: o andamento das obras, a instalação de linhas telefônicas, a contratação da empresa de transporte escolar. A capa de estreia trazia como manchete o mote de um concurso: "Nosso jornal precisa de um nome". O criador do nome escolhido ganharia uma TV em cores de 14 polegadas.

Desde então, informações como aquelas foram perdendo espaço na publicação. Cada vez menos fazia sentido apresentar notícias pontuais, quando cumprem melhor essa função o *site*, a *fanpage* no Facebook, as circulares por e-mail, o circuito interno de TVs. Coube à revista abrir espaço para textos sobre temas duradouros: os fundamentos de projetos pedagógicos, a visão do Colégio sobre a formação de crianças e jovens, os desafios próprios de cada ciclo da Educação Básica. Ao longo de seus 21 anos, a revista se consolidou como um meio de que o Sabin dispõe para expor seus princípios e processos, dialogar e se relacionar com alunos e famílias.

Esta edição é fruto dessa reflexão. Com 20 páginas, a nova Revista do Sabin não foi pensada como um novo projeto editorial, mas como uma evolução. Elementos foram descartados, outros aperfeiçoados, oportunidades foram aproveitadas.

EXPEDIENTE

A Revista do Sabin é um órgão de comunicação dos Colégios Albert Sabin e AB Sabin.

Colégio Albert Sabin: Av. Darcy Reis, 1901, Parque dos Príncipes, São Paulo/SP – (11) 3712.0713 – www.albertsabin.com.br

Colégio AB Sabin: Av. Martin Luther King, 2.266/2.280, São Francisco, São Paulo/SP – (11) 3716.5666 – www.absabin.com.br

Mantenedores: Gisvaldo de Godoi, Neusa A. Marques de Godoi, Cristina Godoi de Souza Lima **Direção pedagógica:** Giselle Magnossão (Albert Sabin), Mônica Mazzo (AB Sabin) **Direção administrativa:** Fernando A. Mello **Marketing:** Adriana Vaccari

Colaboradores: Áurea Bazzi, Denise Araújo, Dionéia Mentin, Giselle Magnossão, Laércio Carrer, Mônica Mazzo **Projeto e coordenação**

editorial: Bandeira 2 Comunicação Ltda. **Jornalista responsável:** Alexandre Bandeira (MTb 49.431) **Designer:** Giovanna Angerami

Ilustrador convidado: João Lin (p. 15) **Fotografias:** Rodrigo Jacob **Revisão:** Adriana Duarte, Denise Aparecida Masson **Produção**

gráfica: Ricardo Gomes Moisés **Impressão:** Flor de Acácia – 5.000 exemplares. **Distribuição gratuita. 1º trimestre letivo 2015.**

A seção **Conversa Paralela**, que traz entrevistas sobre temas de interesse de alunos e pais, ganhou mais uma página, para o entrevistado expor melhor seu pensamento. Na sequência, foram mantidas quatro matérias principais, com pautas distribuídas entre Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio.

Se, na maioria das vezes, as pautas abordam fatores que levam à Excelência Acadêmica, novas seções garantem espaço aos outros três aspectos que o Sabin tem como igualmente fundamentais em sua história: **Idiomas, Esportes & Cultura e Encantamento** – aqui representado por histórias de alunos, pais, professores ou colaboradores que, fora do ambiente do Colégio, servem de exemplo de nossos valores compartilhados.

A seção **Livre Expressão** amplia a participação de alunos na revista, convidando-os a manifestar seus pontos de vista sobre diferentes temas, num espaço que visa promover a cultura do bom debate, a troca de ideias por meio de argumentos, não de pré-julgamentos radicais. Já a última página traz projetos educacionais que, assim como o Sabin, têm como missão **Criar Oportunidades**.

Esperamos que a nova Revista do Sabin agrade aos leitores. Vamos nos manter atentos para, sempre que necessário, ajustarmos o projeto e afinarmos, cada vez mais, esse diálogo de tantos anos.



Cristina Godoi
Mantenedora do Sabin
cristina@albertsabin.com.br



Questões de autoimagem

Revista do Sabin,
1º trimestre
letivo 2015
ano XXI – nº 60

Na foto:
Isabella Maki Otsuki
Furukawa, Pré II A

4+5



+ Conversa Paralela

A medida do elogio e da crítica na formação da criança

6+7



+ Educação Infantil

Educação musical para alunos da pré-escola

8+9



+ Educação Infantil e Fundamental I

O papel da rotina na construção da autonomia

10+11



+ Ensino Fundamental II

As novas tecnologias do aprender

12+13



+ Ensino Médio

Alunos refletem sobre crise hídrica

14



+ Idiomas

As vantagens do método *English full time*

15



+ Esportes & Cultura

Conversas sobre nutrição e corpo na Educação Física

16



+ Encantamento

Auxiliar de coordenação alfabetiza jovens e adultos

17



+ Diagrama

O Sabin em números

18+19



+ Livre Expressão

Professora e aluna consideram os limites da liberdade de expressão

20



+ Criar Oportunidades

O trabalho do Grupo de Assistência Social Bom Caminho



Luciene Tognetta,
doutora em Psicologia Escolar
e do Desenvolvimento Humano

A medida do elogio

“NÃO HÁ DUAS PALAVRAS MAIS NOCIVAS DO QUE ‘BOM TRABALHO.’ ASSIM O PROFESSOR FLETCHER, PERSONAGEM DO FILME *WHIPLASH – EM BUSCA DA PERFEIÇÃO*, RECÊM-INDICADO AO OSCAR, JUSTIFICA OS ABUSOS VERBAIS QUE DIRIGE A SEUS ALUNOS DO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA. PARA ELE, SÓ AS CRÍTICAS MAIS SEVERAS LEVAM UM APRENDIZ À PERFEIÇÃO. O FILME PROVOCA REFLEXÕES SOBRE PEDAGOGIA, COM IMPLICAÇÕES NA RELAÇÃO ENTRE PAIS E FILHOS, E INSPIROU A REVISTA DO SABIN A CONVIDAR A ESPECIALISTA LUCIENE TOGNETTA PARA UMA CONVERSA. LUCIENE É PEDAGOGA, DOUTORA EM PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO PELA USP E FAZ PARTE DO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO DA UNESP, NO CAMPUS DE ARARAQUARA, ONDE COORDENA O GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MORAL (GPEM).

No filme *Whiplash – Em busca da perfeição*, há fundamento no método do professor que acha que, só por meio da crítica, seu aluno poderá melhorar?

O pressuposto desse professor vem lá de 1920. Ele espera um comportamento do aluno baseado num estímulo de punição. Isso é o behaviorismo clássico, aquele que dava choques no ratinho, tirava a banana do macaco. Mas, entre os próprios behavioristas, existe divergência. Um que faz

uma crítica muito severa às formas de punição é Skinner [*Burrhus F. Skinner, psicólogo*], que dizia que o controle aversivo dá resultados eficientes, do ponto de vista da conduta esperada, mas traz problemas para o desenvolvimento da personalidade do sujeito. Skinner dizia que, para criar motivação, é preciso um estímulo positivo, o elogio ao bom comportamento. Essa prática do elogio é retomada por autores como Piaget [*Jean Piaget, epistemólogo e psicólogo*] e Bandura [*Albert Bandura, psicólogo*]. Segundo esses autores,

a coerção nunca traz o melhor resultado. Se você pode dar a crítica ou o elogio, dê o elogio, porque ele fará com que o sujeito crie uma boa imagem de si. Mas há um porém: o que acontece com quem está sempre esperando o elogio do outro? E quando esse elogio cessa? Tanto Piaget como Bandura pressupõem que a regulação do comportamento precisa partir do próprio sujeito – uma autorregulação.

Então, qual a medida do elogio?

Segundo um autor chamado Haim Ginott [*psicólogo*], há uma diferença entre o elogio valorativo e o elogio apreciativo. O elogio valorativo é um julgamento de valor. Se eu digo “Como você é inteligente!”, estou atribuindo a você o meu valor. Mas, se é você que tem de construir uma ideia de si, uma “crença de autoeficácia”, como diria Bandura, esse elogio não é eficaz. O elogio que dá conta de fazer isso é o elogio apreciativo ou descritivo. Se eu digo “Nossa, suas perguntas me fizeram pensar em muitas coisas”, você conclui algo sobre si próprio, estabelece um juízo sobre suas possibilidades.

Em vez de comentar uma característica minha, você comentou algo que fiz. Para um pai, é como elogiar o filho pelo esforço nos estudos em vez de chamá-lo de inteligente.

Exatamente. Chamar de “elogio descritivo” dá bem a ideia do que temos de fazer. Uma vez eu estava numa sala de aula, e a professora pediu para os alunos mostrarem seus desenhos. Comecei a fazer alguns elogios: “Uau, essa árvore que você desenhou, como ela está verde! Deve ter bastante chuva aqui! E olha que sol gostoso, tão amarelo!”

Você não disse “Que desenho bonito!” ou “Você desenha muito bem!”

Porque essa conclusão não me cabe, ela cabe à criança. É claro que é muito difícil para um pai deixar de dizer para o filho, quando ele tira um 10 ou faz um gol, por exemplo, “Você é o cara!” Lembro-me de uma aluna minha que ficou muda quando a filha lhe contou que passou

no vestibular. Não sabia mais se podia elogiar ou não, que judiação (*risos*). É claro que tem de elogiar, seu filho espera o reconhecimento. Descreva o que está vendo, diga “Você conseguiu, parabéns!”, e não “Você é o cara!”, porque nem sempre ele vai conseguir. Com relação à crítica, é a mesma coisa: se tenho alguma crítica ao desenho da criança,

posso perguntar: “Cadê o chão?” Toda a questão é fazer com que o sujeito se autorregule. Preciso dar a ele boas informações que o ajudem a entender o que ele fez e o que pode fazer. Para isso, uma estratégia extremamente importante é dar boas perguntas. “O que você poderia ter feito para que o desenho fosse mais colorido? Ou para alcançar essa nota musical?”

A regra é a mesma para a crítica de ordem moral, a famosa “bronca”?

O nome próprio dessa bronca, na literatura, é “sanção por reciprocidade”. A regra é a mesma: dê boas perguntas que façam a criança pensar, porque assim ela pode se autorregular. Se ela está batendo no amigo, eu digo: “Por que você bateu nele? Como você poderia ter resolvido o problema de outro jeito?” E para o amigo: “Diga por que você não gostou”. Eu faço um movimento duplo, para que tanto quem foi agredido se defenda quanto quem agrediu perceba o ponto de vista do outro. Por isso é sanção por reciprocidade.

É verdade que os pais de hoje não sabem dar bronca nos filhos como antigamente?

Uma coisa legal que os pais faziam era dar aos filhos a possibilidade de resolverem os conflitos. Quem brigava na rua não contava para a mãe, irmão resolvia com irmão, senão brigava na rua e apanhava em casa. Só que as famílias de hoje são de filhos únicos. A gente pensa “No meu tempo, a mãe batia e resolvia”, mas não é porque a mãe deixou de bater que a nova geração é diferente, é porque os filhos únicos não têm os pares em casa. Por isso que é na escola que eu vou provocar muito trabalho em grupo, resolução de confrontos. Não é mandar para a diretoria sempre que alunos brigarem, é colocar os dois frente a frente e mediar a resolução entre eles.

Os sons ao redor

Por que ensinar música desde a Educação Infantil?

A zombaria não fazia parte do ensaio. Enquanto a professora Nívea Scapin procura a chave de um dos armários da sala de balé, onde está dando aula de Educação Musical para a turma do Pré II do Colégio Albert Sabin, um aluno puxa o mote: “A *pró* perdeu a chave! A *pró* perdeu a chave!” Os demais juntam-se ao coro sem dificuldade, naquela melodia familiar de chacota que todo mundo conhece desde pequeno. Sorrindo, Nívea começa a dançar para seus alunos.

A musicalidade natural da turma não passa despercebida. Nívea conta com ela para dar suas aulas, baseadas na ideia de que toda criança nasce com um ouvido musical, uma predisposição a identificar e a se sensibilizar com ritmos, notas e melodias, e de que, quanto mais cedo exercitar esse ouvido, melhor – não só para sua formação musical propriamente dita, mas para seu desenvolvimento integral.

Nívea já havia sido professora do Sabin e está retornando ao Colégio neste ano, dessa vez para integrar a equipe da Educação Infantil. Até 2014, as aulas de Educação Musical no ciclo eram ministradas pelas professoras regentes de classe; em 2015, o Colégio decidiu contratar mais uma professora especialista (Inglês e Educação Física são as outras disciplinas ministradas por especialistas), e o campo da Música pareceu a todos um bom investimento. Como contribuição ao trabalho das regentes, Nívea traz uma formação

erudita (*ver quadro*), que inclui uma passagem de dois anos em Munique, na Alemanha, onde fez cursos do conceituado Método Carl Orff de educação musical para crianças.

Orff, compositor alemão falecido em 1982, famoso por sua cantata *Carmina Burana*, desenvolveu uma pedagogia baseada em instrumentos de percussão, para exercitar, principalmente, o senso de ritmo dos alunos. “Ao trabalhar o ritmo, você consegue ‘colocar a pausa’ numa criança. Isso é a coisa mais importante”, diz Nívea. Num mundo *híper* – hiperconectado, hiperveloz, hiperativo –, argumenta a professora, ser capaz de ouvir, de se concentrar, de saber quando falar e quando silenciar é habilidade em falta, que o contato com a música desde cedo, quando bem selecionado e sistematizado, pode ajudar a recuperar.

A intenção, como se vê, não é apenas musical. “Além de ser expressão estética e fonte de prazer, a música é ferramenta de ensino para desenvolver outras habilidades”, diz ela. Os efeitos seriam notados, segundo a professora, em diversos pontos: na concentração, na memorização, na capacidade de identificação de padrões, no sentido de proporção (útil para o aprendizado matemático, por exemplo), no domínio do ritmo para a produção de textos (para aplicação correta de pontuação e parágrafos), no próprio desenvolvimento emocional da criança – sem esquecer das óbvias vantagens de se poder identificar problemas auditivos precocemente.

“A música clássica tem tonalidades, movimentos, é colorida, aguçada vários sentidos, não fica martelando na mesma tecla. Você experimenta várias sensações numa mesma composição.”



Alunos do Pré II se descobrem musicais na aula da professora Nívea Scapin.



As bases científicas para tais afirmações são as mais sólidas. “A música tem um impacto forte e duradouro no desenvolvimento do cérebro e na formação de redes neuronais que dão suporte a vários tipos de aprendizagem”, afirma, em artigo recente¹, Elvira Souza Lima, pesquisadora do desenvolvimento humano com formação em Neurociências, Psicologia, Antropologia e Música. Entre os efeitos da música apontados por Elvira, destacam-se o exercício das áreas do cérebro ligadas à capacidade de leitura e de expressão verbal, ao raciocínio matemático, ao pensamento espacial e temporal, às habilidades linguísticas (inclusive na aprendizagem de línguas estrangeiras) e motoras.

Durante a aula do Pré II na sala de balé, a teoria é posta em prática por Nívea. Sentados em roda, meninos e meninas de 4 e 5 anos observam a professora bater com as mãos nas coxas, depois bater palmas, depois mandar um beijinho, depois palmas novamente e um grito final: “UHI!” Os alunos repetem a sequência, cada vez mais rápido.

Para o exercício seguinte, dois lençóis estampados, um azul e um amarelo, transformam-se em florestas com sol e

com chuva, respectivamente. Os alunos são os bichos, que começam o dia dormindo e vão acordando e se agitando, à medida que a música do toca-CDs – *Cenas infantis*, de Schumann – acelera. Quando a sinfonia retorna à tranquilidade, a professora não precisa dizer mais nada: os “bichos” já captaram a ideia e voltam a se deitar.

No último exercício do dia, Nívea distribui um jogo de guizos para cada aluno. Em seguida, exhibe à turma cartelas com o desenho de uma torneira em três estágios: fechada, gotejando e jorrando água (“isso pode desperdiçar”, alerta um menino, não sem razão). “Esse é o nosso instrumento”, diz a professora. “Como eu faço essa música?” Aos poucos, os alunos vão percebendo o padrão esperado: torneira fechada, guizos em silêncio; torneira gotejante, guizos ritmados; torneira aberta, guizos frenéticos.

Durante a aula, a professora não escapa de ter de chamar a atenção de alguns alunos que, como crianças de 4 e 5 anos que são, ainda não dominaram a arte de se concentrar em uma única tarefa por um longo período. Mas o interesse deles pelo universo sonoro é evidente. É a base que Nívea tem para avançar, ciente de que o trabalho está só começando.

¹ <http://goo.gl/fGrVjd>

PERFIL

Quem é a nova professora de Educação Musical do Sabin?

- Nívea Scapin, 46 anos.
- Estuda música desde os 5 anos.
- Graduação em Pedagogia e em Música Clássica.
- Fez cursos do Método Carl Orff de educação musical para crianças, em Munique, Alemanha.

Sugestões de repertório clássico para crianças:

- A. Vivaldi: *As quatro estações* e *Concerto para flauta*
- C. Debussy: *Clair de lune* e *Children's corner* (O cantinho das crianças)
- J. Pachelbel: *Canon*
- J. S. Bach: *Concerto de Brandemburgo nº 3* e *Ária na corda Sol, suíte nº 3*
- L. V. Beethoven: *Sonata para piano* e *Sinfonia nº 6 em Fá maior*
- R. Schumann: *Cenas infantis* e *Peças de fantasia para piano e clarinete*
- S. Saens: *O carnaval dos animais*
- W. A. Mozart: *Pequena serenata noturna* e *A Flauta mágica*





Alunos do Sabin e do AB Sabin em momentos do dia a dia escolar: aprendendo a cuidar de si mesmos.

Agenda cheia

Uma rotina bem estabelecida traz segurança para a criança dar os primeiros passos rumo à autonomia.

Rotina não é um conceito que goza de boa reputação. Frequentemente associada a uma vida tediosa e sem brilho – pelo menos, segundo a maioria dos filmes de Hollywood, comerciais de TV e vídeos inspiradores compartilhados em redes sociais –, rotina é aquilo que precisamos quebrar para encontrar a felicidade plena e realizar nossos sonhos. É o oposto da autenticidade, a negação do nosso verdadeiro “eu”.

Nada mais injusto e incorreto. Como sabem os educadores, uma rotina bem estabelecida não é apenas impor-

tante para a boa condução de um projeto pedagógico, é fundamental para o desenvolvimento da autonomia da criança,

principalmente as mais jovens. É aprendendo a seguir rotinas que a criança começa a agir por conta própria, sem a ajuda de um adulto. Quem até pouco tempo antes dependia dos pais para tudo passa a amarrar os tênis, conferir as horas, organizar a mochila. “Uma sequência de atividades e procedimentos bem definida traz segurança para a criança. No decorrer do tempo, ela se apropria dessa rotina e vai fazendo aquilo sozinha”, diz Milene Carla Moraes, professora do Maternal II do AB Sabin, unidade de Educação Infantil do Colégio Albert Sabin.

Uma tarde no AB Sabin é suficiente para comprovar as palavras de Milene. Os dias começam com um momento de atividade lúdica livre. Em um canto da sala de aula, alunos escolhem brincar com massinhas de modelar. Em outro canto, um grupo se diverte com animais de brinquedo, enquanto, mais além, seus colegas se distraem desenhando. O momento é importante para Milene observar os gostos e afinidades de cada um, os vínculos entre eles. Até que, ao comando da professora, a turma guarda os brinquedos e faz uma roda.

A roda é quando se estabelecem as demais atividades do dia. “A gente vai andar de motoca?”, pergunta um.

“Hoje é dia de piscina?”, pergunta outro. A conversa mistura as expectativas dos alunos com as vivências que trazem de casa: “Quem já entrou numa piscina? Como foi?” Por fim, a professora registra na lousa a sequência planejada. “Essa sequência é montada depois que eles chegam, junto com eles. Isso faz com que se sintam incorporados no processo de construção da rotina”, diz Mônica Mazzo, diretora pedagógica do AB Sabin.

A tarde flui conforme planejado. À roda se segue mais uma atividade em classe – brincadeiras corporais, cantoria, contação de histórias, etc. Em seguida, hora do lanche. Milene confere se todos sabem o que fazer quando terminarem: “Lixo se joga no...?”, pergunta. “LIXO!”, respondem em coro. À medida que terminam, um por um, sozinhos, descartam caixinhas de suco vazias e restos de biscoito e sanduíche nos coletores no canto da sala, demonstrando já saber o que é reciclável e o que é orgânico. Até o fim do dia, ainda escovarão os dentes, farão mais atividades em algum espaço externo do AB Sabin, voltarão em fila para a sala, receberão lição de casa, organizarão mochilas e esperarão pelos pais ou pelo transporte escolar.

Bastam poucas semanas para que essa rotina escolar transcorra sem percalços e os alunos se sintam à vontade, seguros por saberem o que esperar e o que tem de ser feito. Mas essa é só a primeira fase de um trabalho que se estende para além da Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental adiante, quando a conquista da autonomia vai significar responsabilidades cada vez maiores.

“Tudo é uma sequência: dos horários de lanche ao uso do banheiro, da quantidade de lições de casa ao agendamento de provas, todos esses itens seguem um avançar na autonomia para que, chegando ao Fundamental II, os alunos tenham desenvolvido a postura de estudante”, diz Dionéia Menin, coordenadora pedagógica da Educação Infantil e do Fundamental I do Sabin (*veja quadro com exemplos*). Não se trata, ressalta Dionéia, de formar indivíduos não reflexivos, que cumprem uma rotina “porque sim”: “Tudo na escola tem valor pedagógico, inclusive a rotina. Sempre há um porquê. Por exemplo, saber que escovar os dentes é bom para a saúde tem ligação com o que se aprende na aula de Ciências. É dotado desse saber que o aluno assume as rédeas de seus hábitos, de seu dia a dia”.

Para isso, porém, é preciso “trabalhar essa rotina além das portas da escola”, como coloca Luciana Vidal, professora do 3º ano – ano em que o uso da agenda se intensifica,

as provas passam a ser marcadas com antecedência e o aluno começa a levar mais livros para casa, tendo de conferir, todos os dias antes de vir à escola, se está trazendo o material necessário. Nesse momento, lembra Dionéia, a colaboração da família é crucial: esquecer a lição “porque minha mãe não pôs na mala” não serve mais como desculpa, e deixar todos os livros na mochila para não esquecer nenhum começa a pesar demais.

“Nas reuniões, as famílias abraçam a ideia de que a responsabilidade tem de ser dos alunos”, diz a coordenadora. Afinal, é a responsabilidade de quem, em casa e na escola, precisa se sentir cada vez mais autônomo, independente e senhor de sua rotina.



Com grande autonomia, vêm grandes responsabilidades

Confira alguns exemplos de como a rotina escolar vai desafiando mais os alunos, do Maternal ao 5º ano.

Guarda dos materiais:

- Na Educação Infantil, o aluno só precisa levar para casa a lição (1x por semana no Pré I, 2x no Pré II).
- No 1º ano, passa a levar também o caderno, para os pais acompanharem.
- No 2º ano, começa a levar livros para casa.
- No 3º ano, as provas passam a ser agendadas com antecedência.
- No 5º ano, a guarda dos livros e materiais é totalmente do aluno, que se torna responsável por acompanhar os horários e trazer os materiais necessários.

Uso da agenda:

- Até o 2º ano, a agenda é usada para marcar a lição de casa do dia seguinte – marca-se no dia de hoje a lição de amanhã.
- No 3º ano, intensifica-se o uso, aumentando a necessidade de conferir a agenda todos os dias, e os alunos passam a marcar compromissos (provas, entregas de trabalho) no dia exato.

Um *tablet* na mão e o aprendizado na cabeça

O Sabin amplia o uso de ferramentas digitais de aprendizagem no seu plano pedagógico.

Um **site cheio de desafios**, com objetivos a serem cumpridos e medalhas a serem conquistadas. Um ambiente virtual em que amigos se reúnem para conversar, publicar vídeos e trocar arquivos. Um aplicativo que permite a qualquer pessoa criar a sua própria história em quadrinhos. Outro que põe à prova a extensão do vocabulário do usuário.

Nos últimos anos, ferramentas como essas vêm sendo empregadas pela equipe pedagógica do Sabin, tanto por apresentarem interfaces convidativas para as novas gerações, com elementos de jogos e de redes sociais, quanto por darem aos professores subsídios para um planejamento de aulas mais assertivo e uma melhor percepção do aprendizado de seus alunos. Não é a primeira vez que esta publicação dedica páginas aos benefícios das tecnologias educacionais, e não é por acaso: cada vez mais, os resultados comprovam que, quando bem utilizadas, essas tecnologias contribuem muito para a aprendizagem.

Tome-se o exemplo da Khan Academy¹, a biblioteca *on-line* de videoaulas e exercícios, com milhares de cursos gratuitos em diversas disciplinas para diversos níveis de conhecimento. Utilizada até o ano passado como experiência pontual por alguns professores do Sabin, a partir de 2015 a plataforma foi adotada por todas as turmas do 5º ano do Fundamental à 3ª série do Ensino Médio como recurso para as aulas de Matemática. Os exercícios

são propostos em uma interface semelhante à de um *game*, desde os elementos visuais e sonoros característicos até a ideia de que os conteúdos trabalhados são “missões”, com questões que, se respondidas corretamente, rendem “medalhas” e “pontos de energia”. É uma ferramenta sem dúvida atraente para os mais jovens, mas o que a torna pedagogicamente relevante, de fato – e daí a decisão do Sabin de ampliar o seu uso –, é que, como num jogo, cada estudante avança em seu próprio ritmo, enquanto vê registrado seu progresso, suas habilidades já dominadas e as que ainda precisa praticar. Mais do que um bom instrumento de autoavaliação para o estudante, é um grande apoio ao planejamento do professor, que pode acompanhar o progresso de cada aluno e da turma, identificar as carências individuais e coletivas e trabalhar com elas, de acordo, em sala de aula.

“O professor consegue agir com mais assertividade, ele dirige melhor sua preparação de aulas a partir dos quadros da turma”, diz Laércio Carrer, coordenador pedagógico do Ensino Fundamental II, que ressalta: “Personalizar o aprendizado não significa isolar o aprendiz, deixando-o sozinho com a responsabilidade de avançar por conta própria. As tecnologias se adaptam ao ritmo de cada um, sim, mas funcionam para o grupo – inclusive como meio de socialização”.

No chat com o Papa

Se o assunto são as novas tecnologias em benefício da educação, nenhum aluno do Sabin teve experiência mais extraordinária do que **Pedro dos Santos Garcia**, do 7º ano A. Em fevereiro, Pedro foi um de apenas cinco jovens do mundo inteiro convidados para falar, via videoconferência, com o Papa Francisco. A conversa foi organizada pela Scholas, organização criada pelo Papa para promover a integração social por meio da tecnologia. Mas a ocasião tinha uma pauta específica: como integrar jovens com deficiência – como Pedro, que nasceu sem o braço direito – na vida escolar e social. “Gosto de usar a tecnologia para jogar *on-line* com meus amigos, mas minha grande dificuldade é usar o mouse com a mão esquerda e as teclas com o braço direito”, disse Pedro ao Papa durante o *chat*. Veja o que mais ele contou à Revista do Sabin:

Por que você foi convidado? Fui convidado pelo Instituto Mara Gabrielli. O coordenador da área esportiva de lá frequentava o Centro Marian Weiss [clínica de reabilitação para amputados, onde Pedro recebe fisioterapia e suporte psicológico como preparo para a colocação de uma prótese]. Ele me convidou.

Como foi a conversa? Uma semana antes teve um ensaio com as outras crianças. Muito legal conversar com pessoas que têm dificuldade e poder falar das minhas para o mundo. Mas com o Papa fiquei tenso. Ele foi o único que fugiu do roteiro.

O que ele fez? Eu disse que gostava de jogar futebol, ele perguntou meu time, meu ídolo e a posição em que eu gostava de jogar. [A propósito: São Paulo, Rogério Ceni e goleiro.]



Como é a vida escolar para você? Sempre me senti bem no Sabin. Entrei em 2011, no 3º ano. Os amigos perguntavam sobre meu braço e eu respondia tranquilo.



Ele se refere ao Edmodo², outra ferramenta já citada por esta publicação e cujo uso também foi ampliado em 2015 para todas as aulas de Ciências do Fundamental II, após experimentos-piloto no ano passado. Semelhante a uma rede social, a ferramenta serve para a troca de informações entre alunos e professores sobre o conteúdo estudado, publicação de videoaulas e *links* úteis para estudos, realização de exercícios *on-line* e divulgação de gabaritos – tudo com o controle do professor, que supervisiona as atividades e o progresso de cada aluno.

Assim como os professores de Ciências e de Matemática, Denise Masson também percebe as vantagens dos recursos tecnológicos para o planejamento de aulas. Como assessora de Língua Portuguesa para o Fundamental II (além do Médio), Denise acompanha o trabalho dos colegas e afirma como o uso de aplicativos – utilizados em classe, nos *tablets* disponibilizados pelo Sabin – vem enriquecendo as aulas de Português e de Produção de Texto. “Em cada série, temos bons exemplos de como os aplicativos facilitam o trabalho do professor e trazem novas possibilidades pedagógicas”, diz Denise.

É o caso do *app* Bitstrips, que permite criar histórias em quadrinhos: “Os alunos do 6º ano o utilizam para transformar textos maiores em ‘tirinhas’, trabalhando sua capacidade de síntese e a transposição de gêneros”, explica. Nos 7ºs anos, o *app* Flashcards é usado para expandir o vocabulário dos alunos, com um elemento de jogo e desafio que torna a tarefa mais instigante: a partir de um banco de palavras, o aplicativo seleciona aleatoriamente algumas que devem constar nas redações. Já para o 8º e 9º anos, o aplicativo DesignPad, para confecção de páginas de jornal, torna bem mais interessante o trabalho com gêneros jornalísticos, como notícias, legendas de fotos ou artigos de opinião. “Em setembro, os alunos do 8º ano vão até montar um jornalzinho de verdade sobre uma saída pedagógica que farão para Paranapiacaba”, diz a assessora.



¹ pt.khanacademy.org / ² www.edmodo.com

Crise na sala de aula

Como o tema da crise hídrica levou alunos a refletir sobre mídia, senso comum, crítica e autocrítica.

No primeiro trimestre de 2015, a água que faltou nos reservatórios de São Paulo jorrava das páginas de jornais e dos programas de televisão. Poucos assuntos ocuparam tanto o noticiário e as conversas em família e no cafezinho do escritório. Na sala de aula, não seria diferente. No Sabin, a pior seca da região Sudeste em 85 anos serviu de mote para lições de Biologia, de Geografia, de Física, de Produção de Texto e de Inglês, além de palestras sobre a crise no circuito de aulas-tema oferecidas aos alunos do Ensino Médio.

Como toda crise, serviu também como oportunidade. A oportunidade aos alunos de perceberem com clareza como o conhecimento aprendido na escola se aplica ao cotidiano, de corrigirem equívocos, de refletirem sobre suas fontes de informação e até sobre uma certa passividade que reconheceram em si mesmos. A crise hídrica pode ter feito estragos, mas, pelo menos entre os alunos, crítica e autocrítica saíram fortalecidas.

“Você parte de uma posição baseada no senso comum e, com o acesso a dados e estatísticas, amplia sua visão. Isso permite que você tenha uma postura crítica e até política diante da situação”, diz Larissa Perez, da 3ª série D do Ensino Médio, ao comentar duas palestras sobre a crise hídrica na Região Metropolitana de São Paulo que o professor de História Eduardo Pedro Noffs deu no Sabin. De fato, dados e estatísticas foi o que Eduardo trouxe para o Colégio, em apresentações densas e complexas, às quais a plateia, de cerca de 60 alunos (as aulas-tema são de participação voluntária), assistiu em silêncio e profunda concentração. Não se incomodavam com a quantidade de mapas, tabelas, gráficos e séries históricas, muito menos com o fato de o palestrante não oferecer respostas fáceis para a pergunta: de quem é a culpa da crise?

“O que eu sabia sobre a crise, basicamente, era o que a mídia divulgava: que o problema maior era a falta de chuvas”, diz o aluno Luca Suzano, também da 3ª D. “Comecei a ver que não era bem assim, que a infraestrutura do sistema [de captação e distribuição de água] era falha. Minha maior surpresa foi descobrir que não temos um mapeamento completo dos canos da cidade!” Já Rodrigo Trigo, da 3ª B, pondera: “A gente culpa o governo atual, mas os dados mostraram como o problema acontece há muito tempo”, diz o jovem, citando uma carência de investimento de décadas nos serviços da Sabesp (para se ter ideia, o Sistema Cantareira, tal como é hoje, foi projetado em 1973).

Alexandre de Almeida, da 2ª B, por sua vez, cita outro “cul-

“Quando a gente soube? Quando faltou água. Parece que a gente só percebe quando está em crise.” Mariane

“Chegamos a um ponto crítico em que já não há quase nada a fazer.” Luca

“O professor tem de convidar o aluno à reflexão, independentemente de credo ou partido político.” Prof. Cláudio Caldeira

“Por que a gente trata uma parcela com leniência e outra a gente culpa diretamente?”

Larissa

“Momentos de crise deixam aprendizados. Talvez não precisássemos passar por isso, mas é o que é.” Prof. Augusto Ozório

“Estão tratando a água como mercadoria, não como direito fundamental à vida.” Luca

pado” pelo senso comum que precisa ser relativizado. “A mídia fala que o responsável pela crise é a falta de consciência da população da cidade, aí você descobre que o agronegócio consome muito mais água”, diz, aproveitando para lembrar do tratamento diferenciado que o governo estadual tem dado a bairros ricos e pobres, a grandes e pequenos consumidores de água. “O agronegócio e algumas indústrias têm mais prioridade do que outros.” Não seria, porém, lei de mercado recompensar com vantagens e garantias quem mais consome? “O problema é que aí estão tratando água como mercadoria, não como um direito fundamental à vida”, argumenta Luca. Larissa considera: “A questão é: por que a gente

trata uma parcela da população com leniência, e outra a gente culpa diretamente?”

Se a origem do problema não está só no clima, nem só em uma gestão específica, nem só no desperdício ou no desmatamento ou na poluição ou na ocupação desordenada de mananciais – todos fatores da equação, sem dúvida –, os alunos também não se eximem de sua parcela de responsabilidade. “Falta cobrança da população”, diz Larissa. Sua colega Mariane Bando vai além na autocrítica. “A mídia passa informações supérfluas. Mas [o palestrante] mostrou muitos dados que estão disponíveis no site do governo, e a gente mal procura. Se fosse para uma pesquisa escolar, a gente não abriria esses sites”, diz Mariane, num comentário que revela um aprendizado valioso – e que diz muito sobre o papel da escola na formação de cidadãos. Nenhum de seus colegas discorda.

“Os alunos apresentam bom conhecimento sobre o assunto, mas carecem de aprofundamento”, avalia o assessor de Física Jackson Padilha. Daí porque cabe ao professor incentivá-los a buscar informação na qual basear suas opiniões. “Estudamos fontes energéticas alternativas, por exemplo. Teoricamente, energia solar e eólica seriam mais limpas, mas precisam de áreas gigantescas [para gerar o equivalente à hidrelétrica]. Não haveria impacto ambiental?”

Ir atrás de orçamentos, de estudos de viabilidade, analisar os dados, investigar, no verdadeiro sentido científico da palavra. “A escola serve para isso”, diz o professor de Geografia Augusto Ozório. “Ter esse olhar crítico, saber discernir o que é objetivo e o que não é. Partir da ideia de que tudo tem uma resposta pronta para a consciência de que o mundo é dialético.” Duvidar e questionar, em outras palavras. Inclusive a si próprio.

Sem tecla SAP

Ensinar crianças só falando em Inglês funciona – e quanto mais cedo melhor.



Eles só têm entre 3 e 4 anos, mas a professora Juliana Barone não dá colher de chá para seus alunos do Pré I.

“*What color is this mouse?*”, pergunta Juliana, apontando para um dos três ratinhos de pano.

“Vermelho”, responde um menino.

“*No, in English.*”

“Mas é vermelho”, insiste.

“*In English, what color is this mouse?*”

“**RED!**”, grita o menino, com o sorriso de quem se lembrou a tempo da resposta correta.

No Sabin, todas as professoras de Inglês dão aula assim, falando apenas em Inglês com os alunos, desde o Pré I até os estágios mais avançados. Pode parecer exageradamente rigoroso com os pequenos, mas a verdade é que, quanto mais jovem o aluno, mais facilidade ele terá para aprender dessa forma.

“É como aprender a língua materna”, diz a assessora de Inglês Renata Cunha, lembrando que todos nós aprendemos a falar Português do zero. “Nos primeiros anos de vida, a mãe está falando o tempo todo. Ela vai perguntar ‘Você quer água?’ até o bebê pedir ‘aca’, ‘aga’, ‘aua’ e finalmente ‘água’. A criança vai internalizando e, aos poucos, começa a produzir.”

Para se fazerem entender, assim como uma mãe ao filho, as professoras usam estratégias variadas, desde expressões exageradas para explicar palavras como *sad*, *happy* ou *angry* – “A gente faz curso de *clown*”, brinca a professora Camila Dias – até termos relacionais,

como *similar* ou *opposite* (“*banana, in English, is similar to Portuguese*”, “*ugly is the opposite of beautiful*”).

A pouca idade de um aluno de Inglês, assim, não é um problema. Pelo contrário: “A resistência dos mais novos é menor; eles são menos tímidos, não têm medo de falar errado”, diz Renata. Segundo a assessora, ao entrar na pré-adolescência, alguns alunos chegam a falar menos do que costumavam, devido às inseguranças da idade, o que é mais uma razão para exercitar a produção oral desde cedo.

E falar em Inglês nem é a competência mais importante no início do processo. “*Listening* é fundamental”, diz Renata. “Dar o *input* para que cada criança, no seu ritmo, vá externalizando.” Motivo, aliás, para a regra do *English only* ser mais severa para as professoras do que para os alunos. “Muitas vezes a criança vem contar em Português uma história do seu fim de semana, e não podemos cortar isso”, diz Camila. “Esse momento é muito importante para estabelecer vínculos.” O que a professora pode cobrar, diz, é o conteúdo já estudado – como fez sua colega Juliana na aula dos ratinhos no Pré I.

Com o tempo, até as histórias de fim de semana serão contadas em Inglês, mesmo fora do horário de aula. “No pátio, a gente percebe que eles tentam achar um motivo para falar conosco, sentem-se orgulhosos de se comunicar em Inglês”, diz a professora Angélica Mantovani.

Três ratinhos coloridos ajudam a professora Juliana Barone a ensinar Inglês para os alunos do Pré I.

O corpo ideal

Professores de Esportes e Educação Física falam com os alunos sobre nutrição.

Um mundo obcecado pela imagem. Uma idade marcada pela necessidade de aceitação do grupo. Resultado natural da equação, adolescentes e jovens, com frequência, cometem erros e excessos, agravados pela falta de informação, em busca do “corpo perfeito”. O coordenador de Esportes & Cultura, **Paulo Rogério Vieira**, explica o que motivou as equipes de Esportes e de Educação Física do Sabin a reservarem alguns minutos de suas aulas para segurar a bola e ter uma conversa com os alunos sobre nutrição e saúde. Nos primeiros meses do ano letivo, professores e alunos conversaram sobre princípios de uma boa alimentação, estudaram pirâmides alimentares (esquemas gráficos que classificam os tipos de alimentos, suas funções para o organismo e a proporção recomendada de cada um nas refeições), entre outros temas.

O que motivou o projeto sobre nutrição?

Alguns problemas com que nos deparamos no dia a dia. O primeiro é um evidente ganho de peso de alguns alunos, devido a hábitos inadequados de alimentação: excesso de gordura, de carboidratos, de sódio, de alimentos industrializados. Outra situação é a do aluno que vem para a escola sem ter tomado café da manhã e, no meio da aula, passa mal.

O que cabe ao professor e o que cabe ao nutricionista?

O professor de Educação Física não tem a prerrogativa de construir uma dieta, mas tem a obrigação de passar informação. Mais do que o nutricionista, é ele quem acompanha os alunos no dia a dia e acaba vendo o efeito de seus hábitos alimentares.

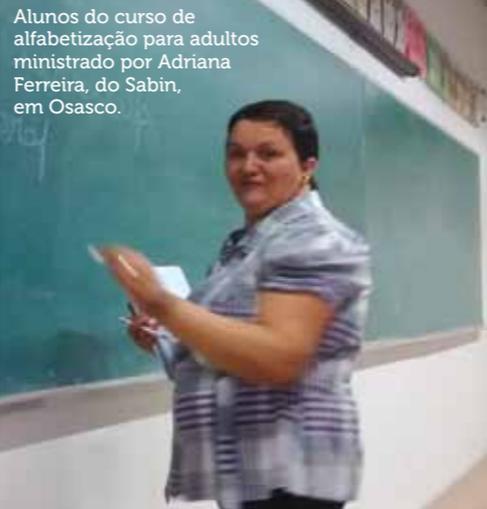
Qual o problema dos suplementos alimentares?

No Ensino Médio, é comum começar a surgir o culto ao corpo, e alguns alunos passam a frequentar a academia e a consumir suplementos. Temos de informá-los sobre isso. Nossa posição não foi a de ser contra ou a favor, mas a de conscientizá-los de que, antes de tomarem quaisquer decisões, eles deveriam buscar as informações científicas e as orientações médicas necessárias.

Esse problema afeta meninos e meninas?

No caso das meninas, o erro mais comum não é o da suplementação, mas o da restrição. É cultural: mesmo as meninas que não precisam perder peso acham que estão gordas. Comem o mínimo possível. A preocupação aí é de que isso não chegue a uma anorexia ou bulimia.





Alunos do curso de alfabetização para adultos ministrado por Adriana Ferreira, do Sabin, em Osasco.

As primeiras palavras

Auxiliar de coordenação do Sabin alfabetiza jovens e adultos.

Segundo o IBGE, 8,5% da população com mais de 15 anos é analfabeta. Isso representa cerca de 12 milhões de brasileiros. Somem-se a eles os analfabetos funcionais do País – pessoas capazes de escrever o nome e ler frases simples, mas não muito mais do que isso –, e esse número cresce para 26,3%, ou quase 40 milhões de brasileiros, em idade economicamente ativa, que mal reconhecem as sílabas simples¹. **Adriana de Souza Ferreira** gostaria de mudar esse quadro.

Formada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia Clínica pelo Centro Universitário FIEO (Fundação Instituto de Ensino para Osasco), Adriana é auxiliar de coordenação da Educação Infantil e do Fundamental I do Colégio Albert Sabin. Além do emprego no Sabin, toda segunda e terça-feira, das 18h às 21h, ela ensina uma turma de jovens e adultos a ler e a escrever, na mesma faculdade que a formou. A atividade é parte do projeto Alfa (Alfabetização FIEO para Adultos), idealizado por outra

funcionária do Sabin e colega de Adriana na coordenação, a assessora de Língua Portuguesa Karla Ramos. Há cinco anos, quando Karla precisou deixar o projeto, convidou Adriana para assumir o cargo de professora. E a pedagoga, que, até então, só havia tido experiência com crianças com menos de 8 anos, passou a ensinar alunos de até 80.

“A primeira diferença é que, quando eles chegam para estudar depois de tanto tempo – muitos nunca pisaram numa escola –, eles têm medo da forma como serão vistos”, diz Adriana. “Então, a primeira tarefa do professor é a socialização. A gente tem de estar de braços abertos para recebê-los. Conversar, explicar o projeto, conhecê-los mesmo.”

Conhecer é palavra-chave. Se já é importante para um professor valorizar as experiências prévias de uma criança na pré-escola, no campo da EJA (Educação de Jovens e Adultos), em que os alunos têm uma vivência de décadas, é fundamental. É importante para Adriana saber, por exemplo, que uma aluna de 67 anos se ressentia, principalmente, de não conseguir ler o letreiro do ônibus que tomava todos os dias. Uma das estratégias para isso, diz a professora, é montar textos coletivos a partir de relatos da turma e usá-los para trabalhar o conteúdo pedagógico: vogais, consoantes, sílabas, etc.

Além da turma de Adriana, o projeto Alfa atende outro grupo aos sábados. Aberto para alunos a partir de 18 anos, moradores de baixa renda da região de Osasco, o curso é gratuito e mantido pelo Centro Universitário FIEO, em parceria com a Fundação Bradesco.

Quanto à aluna de 67 anos? “Foi oradora da turma no ano passado”, diz Adriana, emocionada.

¹ Fonte: PNAD 2013 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) / IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)

16 catracas

- 9 na portaria principal
- 3 no estacionamento de visitantes
- 2 no estacionamento do transporte escolar
- 2 na portaria do Ensino Médio (Prédio Van Gogh)

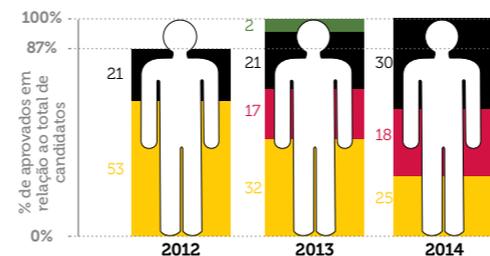
A CADA **2,5 segundos**, 1 pessoa passa pela portaria principal nos horários de pico.



maior controle e agilidade na autorização de saída de alunos

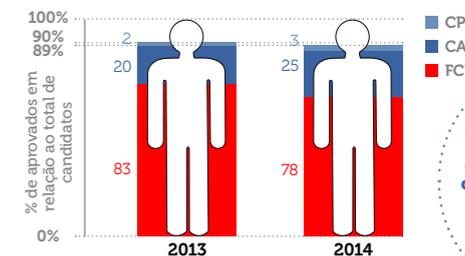
- 1.158 alunos têm **carteirinha verde** (podem sair desacompanhados)
- 1.512 alunos têm **carteirinha vermelha** (saem acompanhados de responsáveis)

HABLAMOS ESPAÑOL!



Os Diplomas de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE) são outorgados pelo Instituto Cervantes em nome do Ministério de Educação da Espanha. Níveis: A1 (Iniciação), A2 (Elementar), B1 (Limiar), B2 (Proficiência), C1 (Autonomia), C2 (Mestria).

WE SPEAK ENGLISH!



Os certificados FCE (First Certificate in English), CAE (Certificate in Advanced English) e CPE (Certificate of Proficiency in English) são outorgados pela Universidade de Cambridge, na Inglaterra.

Em 2014, **52%** dos concluintes do Ensino Médio tinham algum certificado de proficiência em Inglês.

Dilema moral

Em 2006, a maioria dos brasileiros tomou, pela primeira vez, conhecimento da *Charlie Hebdo*, quando o periódico francês republicou as charges sobre o Maomé do jornal dinamarquês *Jyllands-Posten*. Segundo os chargistas, fizeram-no em nome do que chamam de liberdade de expressão. Na ocasião, pouca foi a repercussão, haja vista não envolver ataque tão ferrenho em retaliação, como recentemente.

Segundo Vladimir Safatle, professor de Filosofia da USP, “religião não é apenas uma questão de crença, mas de instituições que têm peso político decisivo em nossas sociedades. (...) Impedir que tais instituições sejam criticadas por meio das armas da ironia seria de fato um equívoco brutal”. No entanto, é necessário ponderar. O próprio Safatle, em artigo na revista *Carta Capital* de janeiro, destaca que palavras não podem ser usadas como metralhadoras e que, nesses casos, esvazia-se a discussão sobre o que é crítica, sobre

como as palavras estão envolvidas nesses processos e sobre a geração da violência nas sociedades contemporâneas.

Fato é que o mundo encontra-se polarizado. De um lado, aqueles que, religiosamente, mesmo sem perceber que assim o fazem, posicionam-se pelo absolutismo moral. De outro, os que pregam relativismo cultural como única saída para os dilemas morais propostos por contextos globalizados, diante dos quais, por vezes, assumir posição clara é praticamente impossível. Explica-se.

Por absolutismo moral entende-se que, a despeito do que se enfrenta no mundo real, a vida deve ser o princípio fundamental de todas as interações, e sua manutenção estaria acima de qualquer outro valor. Não propõe, essa vertente, discutir caso a caso, pois não há possibilidade de que detalhes específicos desvalorizem a proteção incondicional à existência. Isso implica proteger, inclusive, formas de expressão que caracterizam o ser humano como único e coeso. No escopo do relativismo cultural, o que em parte nos fundamenta como ocidentais e liberais, a cada cultura cabe decidir o que deve ser valorizado e de como se deve proceder. Os “detalhes”, como a formação socioeconômica, a coexistência e a orientação religiosa, servem como argumentos favoráveis ou contrários a posicionamentos que firmam os fundamentos culturais estabelecidos.

Como seres morais e éticos, grandemente construídos com base em fundamentos religiosos, é possível entendermos as razões de ambos os grupos – humoristas e muçulmanos – no caso em destaque. É ainda cabível afirmar que, absolutistas ou relativistas, encontraremos razões para defender tanto os que morreram pelo terrorismo como os que, todos os dias, morrem aos poucos pelas palavras.

O que me parece muito mais complexo que assumir uma argumentação convincente nesse evento é compreender as motivações que nos levam, indistintamente, a praticar atos impensados ou, pior, planejados em nome da liberdade, conceito que a cada dia se apresenta mais banalizado, assim como o conceito de maldade. Buscar explicações certas para atitudes que desmoralizam repetidamente a condição de coletividade em nome do que se prega como valor individual se apresenta, a mim, como um dilema verdadeiramente moral, sobre o qual a Humanidade deveria se debruçar com mais cuidado.



Denise Aparecida Masson,
professora de Redação do Sabin

“Buscar explicações para atitudes que desmoralizam a coletividade em nome do valor individual é um dilema moral.”

Liberdade capitalista

A liberdade de expressão como direito de manifestar opiniões tem sua origem na Grécia Antiga, tendo surgido como conceito associado ao desenvolvimento da vida política. Desde então, foram estabelecidos seus limites e alcance a partir de debates sobre o conceito, influenciados pelos contextos políticos de cada período, a exemplo da Guerra Fria. Vista como o conflito entre sistemas socioeconômicos pela busca do controle mundial durante a segunda metade do século XX, essa época teve como um dos principais pontos de atrito o direito à expressão, que poderia ser promovido ou censurado de acordo com o meio em que estava inserido. A propaganda do bloco capitalista, de uma liberdade condicionada apenas ao desejo de cada cidadão, gerou o rompimento de limites fundamentais para a harmonia social e a falta de percepção do valor da liberdade do outro.

Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira, no livro *Geografia geral e do Brasil*, afirmam: “No capitalismo informacional, a marca é mais importante que o produto”. A citação dos geógrafos pode ser entendida como a submissão do objeto em relação à marca e a consequente perda do seu real valor. Transposta para o meio social globalizado, essa análise faz ver como os vínculos entre humanos, por serem intermediados por artifícios tecnológicos, perdem valor perante a importância abstrata do objeto. A esse processo de ênfase da significação imaginária em detrimento do concreto, Marx dá o nome de “fetichismo da mercadoria”.

O sucesso da propaganda da liberdade de expressão no contexto capitalista originou o falso julgamento de que o desejo de cada um é superior ao direito de outro cidadão. A necessidade de limites para a expressão representa, nesse caso, a tentativa de impedir que o argumento da opinião torne-se a demonstração de um pre-

conceito, caracterizado como crime. O alastramento de discursos de ódio na mídia atual é, dessa maneira, resultado direto da ausência de barreiras que determinem o fim da liberdade de um indivíduo e o início da de outrem, o que gera o desequilíbrio nas relações humanas.

Juntamente ao crescimento dos governos democráticos no período pós-Guerra Fria, o conceito de liberdade foi gradualmente destruído devido à falta de consciência do direito alheio. A intolerância em relação aos pensamentos dos outros elimina o debate, ponto fundamental da democracia, concepção política ligada intensamente ao desenvolvimento da liberdade como um pilar social. As cores com que foi pintada a obra capitalista da liberdade de expressão refletem, em todas as suas nuances, características do fetiche da mercadoria e um tipo egoísta de relação humana.



Paula Coelho Gyori,
aluna da 3ª série D

“A propaganda capitalista originou o falso julgamento de que o desejo de cada um é superior ao direito do outro.”

A vida como ela pode ser

Um homem e dezenas de voluntários conduzem uma comunidade carente por um bom caminho.

Existem pessoas que, confrontadas com o sofrimento humano, aceitam que o mundo é como é e que nada há para ser feito. E existem pessoas como Mário de Souza Filho. Em 1992, o contato com a realidade do Jardim São Jorge, bairro pobre da Zona Oeste de São Paulo, próximo de onde Mário trabalhava, abalou o então analista de sistemas. O consolo dos amigos – “a vida aqui é assim mesmo” – não apagava as situações de exclusão social pelas quais ele via os moradores da região passar. Então, pelos 23 anos seguintes, Mário dedicou-se a provar que seus amigos estavam errados.

A história do **Grupo de Assistência Social Bom Caminho**, instituição beneficente apoiada pelo Sabin, é a história da insistência de Mário – Tio Mário, como é conhecido – em achar que a vida não precisa ser “assim mesmo”. Naquele ano de 1992, ele alugou uma casa no Jardim São Jorge e montou a ONG. De lá para cá, auxiliado por um número cada vez maior de voluntários (hoje são 180), sempre que Mário vê um problema, parte para a ação.

Primeiro vieram as aulas de educação moral para crianças. “Faltava ensinar valores para esses meninos, um tipo de aprendizado em que a educação formal não toca”, diz Mário, que buscava conduzi-los a um “bom caminho”. Aos poucos, foi conhecendo me-

lhor as 21 comunidades da região. Percebendo a quantidade de adolescentes grávidas, fundou um grupo de jovens gestantes que passa recomendações sobre gravidez segura e maternidade, além de doar enxovais de bebê. A esse grupo sucedeu um terceiro, de apoio à mulher, com discussões sobre violência doméstica e empoderamento feminino. O quarto grupo, de serviço social, faz avaliações socioeconômicas de famílias para, junto a outras entidades beneficentes, montar uma rede de doação de cestas básicas. Mas a atuação do grupo não para aí: “Ajudamos pais de família desempregados a montar currículo, encaminhamos o documento para empresas, promovemos capacitação profissional. No segundo mês de carteira assinada, cortamos a cesta básica”, diz Mário, que estima atender, só neste grupo, mais de 300 famílias por ano.

Ainda surgiram grupos de atendimento médico e psiquiátrico a dependentes químicos, de apoio psicológico aos familiares de dependentes, a pessoas da terceira idade, grupos de atividades culturais e o grupo do sopão, que aos sábados distribui 185 litros de sopa.

Para custear tudo isso, a Bom Caminho conta com a verba arrecadada em bazares e festas e com doações de pessoas e instituições. Acima de tudo, conta com a obstinação de Mário e de seus voluntários em transformar a realidade no melhor que ela pode ser.



Fachada do Grupo de Assistência Social Bom Caminho, festa da Páscoa e voluntárias da cozinha.



Grupo de Assistência Social Bom Caminho

Rua Severiano Leite da Silva, 433,
Jardim São Jorge – São Paulo – SP
(011) 3788-2529
<http://www.bomcaminho.com.br>
atendimento@bomcaminho.com.br