

ANASTACIO, Mari Regina. Formação humana a partir da educação para a solidariedade: o caso da PUCPR. In.: **Anais do I Encontro Internacional de Educação e Espiritualidade - UFPE**, Recife, Pernambuco, Brasil, 2012.

**FORMAÇÃO HUMANA A PARTIR DA
EDUCAÇÃO PARA A SOLIDARIEDADE: O CASO DA PUCPR
HUMAN DEVELOPMENT END
EDUCATION FOR SOLIDARITY: THE CASE OF PUCPR**

Mari Regina Anastacio - PUCPR¹

RESUMO

O objetivo principal deste estudo é identificar os aprendizados que a experiência com ações solidárias pode promover em estudantes universitários. Tem como objetivos secundários: apresentar a proposta da PUCPR voltada à formação humana de seus estudantes por meio da disciplina Projeto Comunitário e justificar a validade de optar por propostas educativas de cunho solidário. O referencial adotado contemplou os seguintes autores: Arruda (2003); Assmann (2000 e 2007); Behrens (2000); Boff (1999 e 2001); Delor (2004); Maturana (2005); Morin (2001 e 2002); Petraglia (1995); Rodrigues e Riscarolli (2003); O’Sullivan (2004); e Yus (2002). A abordagem metodológica é do tipo qualitativa e o modo de investigação utilizado foi o Estudo de Caso (Yin, 2001), os dados foram coletados por meio do instrumento tipo “questionário” respondido pelos estudantes ao término da realização de sua ação solidária, foram tratados e analisados utilizando-se a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1994). Este estudo é de caráter *ex-post-facto* (Gil, 1996) e também pode ser caracterizado como “pesquisa de opinião”. Como a disciplina Projeto Comunitário possui um ciclo semestral, optou-se por considerar nesta pesquisa a utilização de dados de dois semestres, que foram agrupados, gerando um ciclo anual, referente ao ano de 2010. Nesse ano inscreveram-se nas ações solidárias 6.361 estudantes, destes 4.496 responderam o instrumento disponibilizado via *intranet*. O conjunto de dados compreende as respostas dos estudantes dos cinco Câmpus da PUCPR – Curitiba, Londrina, Maringá, São José dos Pinhais e Toledo, que somam 71 cursos distintos de graduação. A pesquisa contribuiu para validar os objetivos pedagógicos da disciplina por meio da identificação dos tipos de aprendizados por ela proporcionados que estão atrelados a concepção de educação voltada à formação humana por meio de estratégia de aprendizagem vivencial atrelada a solidariedade.

Palavras-chave: Educação. Solidariedade. Humanismo. Universidade.

ABSTRACT

The main objective of this study is to identify the learning experience that can promote solidarity actions in college students. Secondary aims: to present a proposal aimed at PUCPR human formation of their students through discipline Community Project and justify the validity of choosing the educational proposals to stamp solidarity. The adopted reference

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR. Membro do Grupo de Pesquisa: Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente. Coordenadora do Núcleo de Projetos Comunitários da PUCPR. E-mail: mari.anastacio@pucpr.br

included the following authors: Arruda (2003), Assmann (2000 and 2007), Behrens (2000); Boff (1999 and 2001), Delors (2004), Maturana (2005), Morin (2001 and 2002); Petraglia (1995); Riscarolli and Rodrigues (2003), O'Sullivan (2004), and Yus (2002). The methodological approach is a qualitative research and how it was used the case study (Yin, 2001). Data were collected through the instrument type "questionnaire" answered by students at the end of the performance of their joint action, which were processed and analyzed using the technique of content analysis (Bardin, 1994). This character study is *ex-post-facto* (Gil, 1996) and can also be characterized as "opinion poll". As the discipline has a Cycle semester, we decided to consider this research using data from two semesters, which were pooled, generating an annual cycle for the year 2010. This year enrolled 6361 students in solidarity actions, these responded to the 4496 instrument available via the intranet. The data set includes the responses of students from the five campuses of PUCPR - Curitiba, Londrina, Maringá, São José dos Pinhais and Toledo, totaling 71 different undergraduate courses. The survey helped to validate the educational goals of the discipline, by identifying the types of apprenticeships offered by it, they are tied to design education focused on human development through experiential learning strategy, linked to solidarity.

Keywords: Education. Solidarity. Humanism. University.

1 INTRODUÇÃO

As profundas transformações mundiais produzidas com a globalização da economia, crises econômicas que se alastram com rapidez, expansão da tecnologia e das comunicações, a obsolescência de ideologias, o declínio da religiosidade tradicional, a emergência de opções alternativas de vida e as mudanças na percepção de valores, passam a contribuir para o desenho de um contexto de complexidade e incertezas. As crescentes e rápidas mudanças geram também significativo acúmulo de conhecimento por meio de grandes descobertas e progressos científicos importantes.

Todavia, as desigualdades e injustiças se ampliam em velocidade proporcional e em muitos locais do planeta. Exemplos mais evidentes disso são: a exclusão social por meio do desemprego, da miséria, do analfabetismo, da submissão do gênero feminino ao masculino, das minorias raciais e étnicas, da exploração trabalhista em empresas, da enganação no mundo da política, da falta de valores, do crescente número de pessoas desorientadas e deprimidas. Perduram e se ampliam tensões por meio do crime organizado, da violência urbana, do proselitismo religioso violento, do narcotráfico, da prostituição, das disputas por terra e recursos naturais, da poluição do ar e das águas, das incertezas nas relações internacionais e da teimosia das guerras.

A consciência de que fazemos parte de uma grande comunidade, interagindo de forma sistêmica, é fundamental para conseguirmos superar a atual crise planetária. O que pressupõe

mudança de postura e a reformulação de uma série de conceitos e visões que abarcam as diversas áreas do conhecimento. Dentre elas, a área da educação.

Precisamos de um novo projeto de sociedade, em que a base não seja unicamente a do desenvolvimento econômico ilimitado, fruto de um consciente e inconsciente coletivo que demonstra o desejo humano de dominação, e que vem indicando sinais de fragilidade.

Segundo O'Sullivan (2004), a transição do modernismo para a pós-modernidade sugere que a estrutura educacional adote uma perspectiva mais transformadora. Tanto os educadores quanto os estudantes precisam inspirar-se numa perspectiva mais abrangente e integrada.

Neste sentido, o tema solidariedade passa a fazer, cada vez mais, parte do cenário pedagógico de diversas instituições educacionais de ensino superior. A humanidade e demais seres que habitam este planeta dependem, sobretudo, do desenvolvimento da consciência solidária por parte dos seres humanos.

Este artigo aborda a educação para a solidariedade no ensino superior. O objetivo principal deste estudo é identificar os aprendizados que a experiência com ações solidárias pode promover em estudantes universitários. Seus objetivos secundários compreendem: apresentar a proposta da PUCPR voltada à formação humana de seus estudantes, por meio da disciplina Projeto Comunitário; e justificar a validade de optar por propostas educativas de cunho solidário. São abordados na fundamentação teórica do artigo o caminhar da humanidade na atualidade, a partir do caminhar da ciência e sua relação com o pensar e agir da sociedade atual; o papel da educação na criação de consciência planetária; a importância da formação humana e educação integral no processo educativo e a educação voltada ao desenvolvimento de uma cultura de solidariedade. Na sequência, apresenta-se o caso da PUCPR que adotou no desenho de sua proposta pedagógica, marcadamente voltada para a formação humana, a inserção no Projeto Político Institucional da disciplina, compulsória a todos os cursos de graduação, "Projeto Comunitário". Que consiste na atuação dos estudantes universitários em ações de cunho solidário.

2 O CAMINHAR DA HUMANIDADE NA ATUALIDADE

A situação atual a que chegou a humanidade é, em grande parte, fruto da *visão cartesiana* que apresenta postura mental e existencial predominante de cisão e fragmentação, onde impera uma cultura reducionista de visão linear e de separatividade, fortemente marcada

pelo mecanicismo, individualismo e determinismo. Essa visão, associada à ciência clássica, levou ao tratamento do objeto como algo separado do observador, legitimando a visão do mundo como máquina de enormes proporções, em que tudo poderia ser previsto e controlado e as partes deveriam ser vistas isoladamente para a compreensão do todo, na tentativa de facilitar a compreensão dos fenômenos da natureza e seu significado.

Como consequência disso, nos falta ainda perceber a realidade não apenas no sentido da fragmentação, mas também da interligação. Arruda (2003), afirma que

A evolução dos sentidos e da consciência humana e as oportunidades abertas pelo progresso técnico oferecem à humanidade, neste início de século e milênio, a oportunidade de que ela supere esta trama fragmentadora e reorganize sua vida pessoal e coletiva em torno daquelas atitudes e comportamentos que durante milhões de anos fizeram os membros da espécie convergir, coordenar suas ações e compartilhar entre si os meios de vida e o prazer da convivialidade e da amorosidade. (p.32).

O contexto da vida humana suscita com urgência que passemos a desenvolver a percepção de totalidade e complementaridade, que nos permita alterar a supremacia da visão fragmentada. Neste sentido, precisamos com urgência vislumbrar nossa identidade essencial, enquanto seres planetários habitando a mesma “casa”.

Na concepção de Arruda (2003), nosso desafio é conviver com a contradição e aprender a superá-la. Conectar as duas vertentes, os dois pólos, ou lados da mesma realidade, pois ambos fazem parte do concreto. Para Boff (1999),

O novo modelo de sociedade deve refazer o tecido social a partir das múltiplas potencialidades de ser humano e da própria sociedade. (...) a imaginação, a fantasia, a utopia, o sonho, a emoção, o símbolo, a poesia e a religião devem ser tão valorizados quanto a produção, a organização, a funcionalidade e a racionalidade. Masculino e feminino, Deus/mundo, corpo/psique devem ser integrados no horizonte de uma imensa comunidade cósmica. Somente assim a sociedade será plenamente humana. (p. 33).

Ao constatarmos a importância de se olhar de forma mais abrangente da realidade, temos que ter o cuidado de não cairmos num reducionismo sistêmico, ou seja, não podemos negligenciar que as partes também são o todo, e que a realidade é constituída de ambos os polos se complementando, não “um ou outro” e sim “um e outro” gerando a totalidade.

Quando consideramos verdadeiramente a diversidade, nos damos conta de que não há contrariedade, mas sim complementaridade, e que uma globalidade muito maior começa a brilhar, dando origem a uma visão integradora da vida.

3 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA CRIAÇÃO DE CONSCIÊNCIA PLANETÁRIA

Para Boff (1999), nos deparamos com a emergência de um novo paradigma civilizacional que possibilite disseminar a construção de formas relacionais mais humanas e solidárias, e, neste sentido, cabe à educação mobilizar a humanidade.

Assmann (2000), afirma que a educação torna-se a mais significativa tarefa social na atualidade:

(...) é necessário crescermos na capacidade de inovar formas de educar, que saibam juntar as competências sociais requeridas pelas atividades profissionais mais variadas e as novas atividades que inventarmos com a sensibilidade social necessária para a construção de um mundo, no qual caibam todos (p. 14).

De acordo com Rodrigues e Riscarolli (2003), o contexto atual tem desafiado o sistema educacional a adotar mecanismos pedagógicos mais adequados que possam melhor responder às demandas estabelecidas, pois não se pode deixar de dar a devida proporção de responsabilidade ao fundamental trabalho da educação formal. Com isso, todavia, não se quer afirmar que a responsabilidade única cabe à educação formal, muito precisa ser realizado e modificado também em outras esferas.

Neste sentido Yus (2002, p. 151) ressalta:

É claro que não podemos cair na ingenuidade de que a escola, mesmo supondo que fomenta de maneira eficaz esse espírito cooperativo, possa resolver sozinha a desigualdade social e o desequilíbrio ecológico, não obstante, pelo menos estamos certos de que contribuirá para questionar o sistema e mudar consciências diante de uma situação insustentável, pois, sem dúvida, incentivar o espírito cooperativo é um passo que pode melhorar as atitudes e as consciências, predispondo-as a uma resposta positiva para o chamado da cooperação.

É preciso que a educação efetivamente volte-se à formação de pessoas capazes de reconhecer e vivenciar o seu contexto de maneira mais profunda e responsável. Isso envolve não somente a materialidade da vida, tão difundida em nossa sociedade consumista e individualista.

Desta forma, a educação é chamada a contribuir para construção de uma nova consciência que possibilite às pessoas, condições de maior compreensão de si, do outro e do mundo ao qual pertencemos todos, na condição de seres presentes a este planeta. Para tanto, é

fundamental que a educação volte-se verdadeiramente para a sua essência: despertar a potencialidade dos indivíduos em sua plenitude e não apenas se ocupe em transmitir informações e conhecimento.

4 FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO INTEGRAL

A proposta de educação para a solidariedade destaca os valores humanos, o sentido da vida e da consciência ética. Isso pressupõe que a formação integral deve ir além da instrução intelectual e profissional. Incluindo a formação humana, ecológica, solidária, ambiental e espiritual.

Segundo Yus (2002), embora a *educação integral ou holística* tenha as suas raízes em filósofos e pedagogos do século XVIII e em pedagogos importantes do início do século XX, ainda pode ser considerada um novo paradigma educacional.

Em muitos sistemas educacionais espalhados pelo mundo é comum encontrar nas leis educacionais menção à *educação integral*. Mesmo quando essa menção não é explícita, de alguma forma, os objetivos da educação aparecem relacionados a afirmações que enfatizam o desenvolvimento pleno das potencialidades *da pessoa*. Na prática, porém, cabe o seguinte questionamento: *Será que os sistemas educacionais realmente estão preocupados em propiciar educação integral?*

Num sistema educacional onde impera a visão competitiva e individualista de mundo é difícil se esperar uma abordagem efetivamente integral, que envolva o pleno desenvolvimento dos indivíduos.

Lamentavelmente não é apenas o sistema educacional, mas todo o sistema social que aponta deficiências no que se refere ao desenvolvimento pleno da pessoa. Em específico, isso ocorre quando a base cultural ocidentalizada de nossa sociedade é orientada predominantemente pela racionalidade e os interesses econômicos. Falta a percepção e atuação com foco na colaboração, inter-relação e unidade, não apenas na escola, mas na vida social humana de forma geral. O tom de interdependência e complementaridade chama ao equilíbrio, no sentido de que a educação busque abarcar a totalidade e nela, a multidimensionalidade do ser.

J. Miller (apud Yus, 2002) afirma que o centro de atenção da educação integral ou holística está nas relações, na análise de relações, de maneira que o educando “obtenha tanto consciência delas quanto das habilidades necessárias para transformar as relações onde for mais apropriado.” (p. 17). Nas suas raízes, a educação integral mostra-se muito focada no indivíduo, atualmente ela tem acolhido “entre os seus princípios a vertente social-transformadora” (YUS, 2002, p. 17).

Os excessos da modernidade estão pautados numa visão que não privilegia a formação integral. À medida que essa vai de encontro as principais características da cultura dominante na atualidade, ela pode ser considerada como abordagem de contra cultura.

Muitos têm sido os escritos destinados a repensar, em nível local e mundial, a educação. Na intenção de contribuir, a UNESCO definiu alguns referenciais para o estabelecimento de políticas educacionais para o século XXI. Dentre os principais trabalhos se destacam os *Sete saberes necessários à educação do futuro* de Edgar Morin (2001) e a *Educação: um tesouro a descobrir*, também denominado Relatório Jacques Delors (1996).

O conteúdo do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação no Século XXI, coordenado por Jacques Delors, indica a necessidade de se romper com os modelos pedagógicos tradicionais. Recomenda a utilização de métodos pedagógicos inovadores com o objetivo de sensibilizar as pessoas para as questões problemáticas que assolam a nossa atualidade. Propõe que para conseguir dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve se organizar em torno de quatro pilares de aprendizagem: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

O Aprender conhecer significa adquirir os instrumentos da compreensão, acerca do mundo que nos rodeia, e aprender ao longo da vida para poder se beneficiar das oportunidades que o mundo oferece para o desenvolvimento das pessoas.

Aprender a fazer é pôr em prática os conhecimentos, não somente para qualificação profissional, mas para desenvolver competências que possibilitem agir de maneira adequada frente às complexas demandas as quais nos encontramos expostos no contexto contemporâneo.

Aprender a viver juntos significa despertar o espírito cooperativo entre as pessoas. Está relacionado à compreensão mútua e ao respeito pelos valores do pluralismo e da paz.

Aprender a ser integra os três pilares precedentes e está atrelado ao despertar das potencialidades pessoais de forma multidimensional, a saber: a espiritualidade, a inteligência, a responsabilidade pessoal, a sensibilidade, o sentido estético e a consciência corporal.

Atendendo também a solicitação da UNESCO, Morin (2001) expõe suas ideias sobre a educação do século XXI. Ele se preocupa fundamentalmente em expor problemas que vêm sendo ignorados ou esquecidos pela educação no contexto atual. *Os sete saberes necessários à educação do século XXI*, segundo Morin (2001), constituem-se eixos reflexivos que a

educação do século XXI deve tratar, respeitando modelos e regras próprias a cada sociedade e cultura.

As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão – estar atento aos erros e à ilusão, a necessidade de examinar a natureza do conhecimento, para se evitar, ou, ao menos, amenizar disposições tanto psíquicas quanto culturais.

Os princípios do conhecimento pertinente – o desenvolvimento de aptidões para organizar o conhecimento, e ainda, que as informações precisam de contexto para que tenham sentido, pois o conhecimento das informações ou dados isolados impede o estabelecimento de relações entre o todo e as partes.

Ensinar a condição humana - reconhecer a condição humana como objeto essencial de todo o ensino. A necessidade de reconhecer a unidade e a complexidade humanas, que para o autor é ao mesmo tempo biológica, física, psíquica, cósmica, cultural, social e histórica.

Ensinar a identidade terrena – civilizar e solidarizar a Terra, de forma não apenas a conquistar o progresso, mais também à sobrevivência da humanidade.

Enfrentar as incertezas – incluir o ensino das incertezas é importante no sentido de preparar as mentes para abandonar as concepções deterministas da história humana e esperar o inesperado.

Ensinar a compreensão - pressuposto vital para os humanos continuarem a existir é aprendermos a compreensão mútua, para tal, é fundamental uma reforma de mentalidades.

A ética de gênero humano - imprimir nas mentes a consciência de que a humanidade faz parte da comunidade planetária, partindo do princípio de que nós humanos carregamos uma tripla realidade: somos ao mesmo tempo indivíduo, parte da sociedade e parte da espécie.

Tanto o Relatório Jacques Delors, quanto os *Sete Saberes* de Morin, apresentam a importante experiência de ser, de pertencer e de cuidar. Apontam ainda, para alguns outros fatores relacionados à educação, quais sejam: a necessidade da experiência e da contextualização; valores que ressaltem a ideia de totalidade; a importância da cooperação, da inclusão e da espiritualidade nas inter-relações; e da visão de globalidade da pessoa humana nos processos de aprendizagem.

Em suma, percebe-se nas ideias e escritos dos documentos referendados pela UNESCO, um forte chamamento à denominada Educação Integral.

Yus (2002) defende que a educação do século XXI precisa adotar uma abordagem integral, que pressupõe considerar nos processos de ensinagem quatro dimensões educacionais, que podem ser denominadas no seu conjunto de *modelo de educação confluyente*. Fundamentado nas concepções de educação integral, os pressupostos do Modelo de Educação Confluyente, são apresentados a seguir.

4.1 O MODELO DE EDUCAÇÃO CONFLUYENTE E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

O *Modelo de Educação Confluyente* surgiu na década de 1960, como uma corrente educacional liderada por George Brown. Sua ênfase residia “na conexão dos domínios cognitivos e afetivos do aluno” (YUS, 2002, p. 192). O modelo acabou evoluindo e nos anos 1970 passou a incorporar “as dimensões intrapessoais, interpessoais, extrapessoais e transpessoais do aprendiz” (YUS, 2002, p.193). Existe neste modelo a característica da inter-relação entre as diversas dimensões da pessoa, em que se busca como estado ideal a integração entre elas. E ainda, a confluência entre as necessidades pessoais, relacionais e extrapessoais do educando, sem a condução soberana do educador. Para que a educação seja *confluyente* é fundamental que o educando constitua-se agente ativo no processo de aprendizagem. Na sequência apresentamos as quatro dimensões do Modelo.

Dimensão intrapessoal – representa a consciência de unidade consigo, autopercepção e a busca por uma relação mais harmoniosa consigo.

Dimensão interpessoal - a consciência de unidade com os outros. A ênfase é desenvolver nos educandos a percepção da forma com que se relaciona com as pessoas com as quais interage, e uma atitude de respeito para a incrível riqueza e diversidade de expressões da família humana.

Dimensão extrapessoal - a consciência de unidade com todas as coisas é o sentido de comunhão com todas as realidades que nos cercam. Isso pressupõe o desenvolvimento de uma consciência de igualdade, e não de superioridade, diante da diversidade planetária, o que Morin (2001) denomina de *identidade terrena*.

Dimensão transpessoal - a consciência da unidade com o sagrado. Refere-se à espiritualidade, que implica o adequado relacionamento consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com o transcendente. Nesta dimensão encontra-se o chamamento ao despertar da missão espiritual da educação. Segundo Sullivan (1999), o intelecto e o espírito são partes integrantes um do outro, e a

educação precisa lançar raízes “num terreno ético que vá além da superfície fragmentada de nossa vida de hoje, em direção a uma totalidade oculta”. (p. 107).

Na percepção da educadora Montessori (1870-1952) fomos criados com o objetivo de desenvolver o Universo. Esta médica e pedagoga italiana propõe a educação para o bem, não apenas individual ou nacional, mas do mundo como conjunto. Ela afirmava que dentro da alma humana funciona uma força divina: uma energia transcendente e misteriosa, que não pode ser reduzida a individualidades pessoais, componentes biológicos ou condicionamentos culturais.

5 EDUCAR PARA A SOLIDARIEDADE

O tema solidariedade apresenta um panorama amplo e complexo. Ao abordá-lo percebe-se que flutua por diversos campos de sentido. O sentido que pretendemos dar aqui se refere ao seu caráter ético e espiritual e sua relação com a educação formal.

Segundo Assman (2000), no contexto social e cultural atual há um vácuo de valores solidários. Temos de um lado, excesso de informação, e de outro, escassez de contato humano. O que ocasiona limitações éticas. Há necessidade de um salto ético por meio da conversão dos valores ora predominantes em nossa sociedade, para que a cultura da solidariedade possa efetivamente propagar-se. É importante que a educação sensibilize os educandos para ética e para a solidariedade, indo a contra cultura hegemônica do atual cenário histórico.

A interdependência de um mundo globalizado nos coloca, enquanto seres pertencentes a este planeta, a necessidade e a responsabilidade de nos organizarmos em prol da possibilidade de vivermos bem, e de sobrevivermos enquanto humanidade. Para tanto, urge aprendermos a viver juntos. Neste sentido, o desenvolvimento da *cultura solidária* tem se tornado necessidade vital.

A percepção das interligações leva-nos a conscientizarmo-nos das proporções de nossa responsabilidade e do maior respeito que devemos ter para com tudo e todos que nos cercam.

Para Assmann (2000), o esvaziamento da visão de solidariedade que predomina na modernidade nos apresenta um triste panorama de exclusões, a vida atual marcada pela competitividade e insensibilidade precisa ser iluminada por lampejos pelo desejo de solidariedade.

Todos nós somos responsáveis e, por isto podemos fazer algo para recriar, resgatar e revalorizar a sensibilidade social e redescobrir o desejo do reconhecimento recíproco. Desejo que nos faz desejar a felicidade alheia como parte integrante de nossa felicidade, por isto que faz o desejo de solidariedade se tornar uma necessidade vital. (ASSMANN, 2002, p. 205).

Segundo Maturana (2005), está na base da evolução a condição da relação, da cooperação, da emotividade presente nas relações. O homem evoluiu até aqui não pela razão, mas pela emoção que permitiu o surgimento da linguagem, que somente tem sentido pela interação. A visão de Arruda (2003), segue no mesmo sentido de Maturana (2005) e Assmann (2002), ao afirmar que nosso diferencial evolutivo, enquanto *homo sapiens*, “não foi a agressividade nem a competitividade, mas a solidariedade” (p. 31). De acordo com Assmann (2007),

(...) a humanidade chegou numa encruzilhada ético-política (p.28). (...) uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual caibam muitos mundos. A educação se confronta com essa apaixonante tarefa: formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos de felicidade individual e social (p. 29).

A era das redes, segundo Assmann (2007), requer que a educação trabalhe no sentido de minimizar o descompasso da bipolarização das sociedades entre “info-ricos” e “info-pobres”. Tal descompasso está em contradição com as oportunidades oferecidas pelo próprio potencial tecnológico dos seres humanos, e também em relação às oportunidades contidas nas obras de suas próprias mãos. “O atraso passou a ser, sobretudo, das mentes e dos corações”. (p. 21).

Corroborando com este pensamento Yus (2002), quando afirma a importância de conscientizar os educandos da necessidade de romper com o paradigma do individualismo que predomina em nossa sociedade pós-moderna, para dar margem à aprendizagem cooperativa, ingrediente segundo ele, fundamental para que o mundo atual possa se desenvolver.

Arruda (2003) defende que a educação precisa levar o educando efetivamente a aprender a desenvolver-se como indivíduo e ser social. Personalizando-se e espiritualizando-se ao mesmo tempo em que se socializa e se amoriza com crescente sentido de solidariedade.

(...) é preciso emancipar a própria educação dos seus condicionantes sistêmicos, para que realize sua vocação maior que é o empoderamento do *homo* para assumir plenamente o trabalho e a responsabilidade de ser sujeito do desenvolvimento dos seus potenciais enquanto indivíduo, sociedade e espécie. (ARRUDA, 2003, p. 33).

É importante que a educação preocupe-se em “ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade”. (MORIN, 2001, p. 93).

O poema “A Paz no mundo”, do poeta e escritor mineiro Geraldo Eustáquio de Souza, reflete bem o significado das dimensões da educação solidária atrelada ao modelo de educação confluyente.

A Paz no mundo

A paz no mundo começa dentro de mim
quando eu me aceito, de corpo e alma,
e reconheço meus defeitos, com paciência e calma,
e em vez de me fragmentar em mil pedaços
eu me coloco inteiro no que penso, sinto e faço
passageiro no tempo e no espaço,
sem nada para levar que possa me prender
sem medo de errar e com toda vontade de aprender

A paz no mundo começa entre nós
quando eu aceito o teu modo de ser sem me opor ou resistir
e reconheço tuas virtudes sem te invejar ou me retrain,
e faço das nossas diferenças a base da nossa convivência
e em lugar de te dividir em mil personagens
consigo ver-te inteiro, nu, real, sem nenhuma maquiagem,
companheiros da mesma viagem
no processo de aprendizagem do que é ser gente

A paz no mundo começa
quando as palavras se calam e os gestos se multiplicam
quando se reprime a vergonha e se expressa a ternura
quando se repudia a doença e se enaltece a cura
quando se combate a normalidade que virou loucura
e se estimula o delírio de melhorar a humanidade,
de construir uma outra sociedade,
com base numa outra relação,
em que amar é a regra, e não mais a exceção.

Tudo isto nos aponta para o surgimento da dimensão planetária e solidária. De fato nos vemos reunidos na mesma casa com o desafio de mudarmos a visão diante da realidade que se apresenta, bem como nossa forma de atuar nela.

O’Sullivan (2004) afirma que temos sim responsabilidade pela direção atual que a situação planetária vem tomando, e que isso requer atenção e não inatividade e negação.

Tudo isso não precisa necessariamente constituir-se uma ameaça, mas sim, um desafio, que se bem aceito, exigirá leitura e compreensão mais aprofundadas do contexto onde estamos atualmente inseridos. Fomos capazes de ir tão longe nas áreas de conhecimento, assim também é possível que sejamos capazes de gerar no mundo mais solidário, mesmo diante das turbulências e da imprevisibilidade do sistema social no qual estamos inseridos.

6 O PROJETO COMUNITÁRIO DA PUCPR: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS E OBJETIVOS.

O Projeto Pedagógico Institucional da PUCPR, reformulado no ano de 2000, inseriu a disciplina “Projeto Comunitário” (PC) na matriz curricular de todos os cursos de graduação. O Conselho Universitário da PUCPR aprovou por meio da Resolução 106/2001, a forma de gestão e operacionalização desta disciplina que apresenta uma série de características diferenciadas. E cujos objetivos são: a) Oferecer aos estudantes de graduação oportunidade de formação integral, incluindo aspectos sociais e comunitários, a atitude de serviço e o espírito de abertura aos outros; b) Garantir a realização da missão social da PUCPR; c) Favorecer a atuação de profissionais de áreas distintas no processo de formação dos estudantes; e) Desenvolver nos estudantes o espírito de solidariedade e o compromisso com a sociedade, mediante o conhecimento direto da realidade social e da intervenção participativa.

Em 2002, o PC teve início no Câmpus Curitiba e Câmpus São José dos Pinhais; em 2004 no Câmpus Londrina; em 2005 no Câmpus Toledo; e em 2006 no Câmpus Maringá.

É importante ressaltar que o PC difere de ações de voluntariado e de estágio não remunerado, pois o fato de constar em matriz curricular, lhe confere compulsoriedade. Esta disciplina de 36 horas também se caracteriza como atividade complementar curricular, devendo ser realizada pelos estudantes em período de contra-turno de suas aulas regulares. Não há professor para acompanhar as atividades, na grande maioria dos casos, e os estudantes não necessariamente a executam em sua área específica de formação.

O Núcleo de Projetos Comunitários (NPC) é a instância administrativa responsável pela gestão da disciplina, executada normalmente em instituições sociais que mantêm termo formal de cooperação técnica com a universidade, onde os acadêmicos são acompanhados por profissionais vinculados às instituições.

O Projeto Comunitário congrega uma ampla rede de parcerias institucionais, e atualmente conta com mais de 150 instituições, privadas sem fins lucrativos ou públicas que possuem projetos de cunho social e/ou ambiental, espalhadas em aproximadamente 35 municípios do estado do Paraná. Cerca de 6.500 acadêmicos, por ano, realizam o Projeto Comunitário. São ofertados cerca de 300 projetos distintos, envolvendo diversos públicos, dentre eles: crianças, adolescentes, adultos, idosos, dependentes químicos, pacientes hospitalares, índios, albergados, pessoas com necessidades especiais e pessoas com transtornos mentais. As ações sociais ofertadas aos estudantes são agrupadas em 38

Programas nas áreas de: cidadania e valores humanos, cultura, entretenimento, educação, geração de renda, inclusão digital, meio ambiente e saúde. Atualmente, a rede de atuação do Projeto Comunitário está estruturada da seguinte forma:

Figura 1 – Integrantes das interfaces do NPC/PUCPR



Fonte: PUCPR, 2012.

Programa Integralidade Ecológica: Insere transversalmente o tema ecologia em diversas frentes de atuação do Núcleo de Projetos Comunitários.

Programa Caravanas: Visa refletir a situação social de comunidades em situação de vulnerabilidade social e/ou ambiental e, a partir disso, trocar conhecimentos (entre comunidade e estudantes), contribuindo para o desenvolvimento da conscientização social e a mobilização solidária.

Programa Comunhão dos Saberes: Conjunto de ações que buscam a inclusão educacional e social mediante atividades complementares à escola pública.

Programa Mutirões: Ações socioeducativas e/ou ambientais pontuais em comunidades e/ou instituições sociais em situação de vulnerabilidade.

Projetos Internos: Proposições oriundas de acadêmicos ou professores dos cursos de graduação.

Rede Marista de Solidariedade: Unidades sociais de atendimento direto a crianças, jovens e famílias em vulnerabilidade social, com foco na promoção e defesa dos direitos infanto-juvenis.

Aliança Saúde (ligada à mantenedora da PUCPR): Ações de humanização no ambiente hospitalar voltadas para pacientes e familiares atendidos pelo Sistema único de Saúde (SUS).

7 SOBRE O ESTUDO EMPÍRICO**

Dentre as diversas atribuições do Núcleo de Projetos Comunitários figura o desenvolvimento de um processo sistemático de avaliação de sua atuação nas vertentes: pedagógica, operacional e social. Neste trabalho nos ateremos à esfera pedagógica buscando identificar quais os principais aprendizados gerados nos estudantes a partir da experiência direta com o “ato solidário”. A abordagem adotada é do tipo qualitativa, e o modo de investigação utilizado foi o Estudo de Caso (Yin, 2001), para coleta de dados se utilizou o instrumento tipo “questionário” respondido pelos estudantes ao término da realização de sua ação solidária. O instrumento em questão possui um conjunto de questões abertas e fechadas estabelecidas de acordo com categorias previamente definidas. Para fins deste estudo, nos ateremos apenas à categoria “Aprendizados gerados”. Essa categoria está inclusa nas questões abertas do questionário e seu tratamento foi realizado por meio da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1994).

Como o Projeto Comunitário possui um ciclo semestral, optou-se por considerar nesta pesquisa a utilização de dados de dois semestres, que foram agrupados, gerando um ciclo anual, referente ao ano de 2010. Nesse ano, inscreveram-se nas ações do PC 6.361 estudantes, destes 4.496 responderam o instrumento disponibilizado via *intranet* até o dia 31 de março de 2011, quando os dados começaram a ser tratados. Cumpre ressaltar, que nem todos os respondentes inseriram dados na categoria em questão. Como os dados utilizados para análise se deu após o acontecimento, o estudo realizado é de caráter *ex-post-facto* (GIL, 1996). E também pode ser caracterizado como “pesquisa de opinião”, pelo fato dos dados se referem às percepções dos estudantes após a realização de sua ação.

O conjunto de dados compreende as respostas dos estudantes dos cinco câmpus da PUCPR – Curitiba, Londrina, Maringá, São José dos Pinhais e Toledo, que somam 71 cursos distintos de graduação.

8 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Este tópico apresenta os resultados e análise dos dados do estudo empírico seguindo os procedimentos descritos na metodologia. Sua finalidade é apresentar os principais aprendizados que a participação na disciplina “Projeto Comunitário” proporciona aos estudantes. A Tabela 1 apresenta o agrupamento das principais afirmações dos estudantes relacionados à categoria aprendizados gerados que foi classificada em subcategorias contendo os percentuais de cada uma delas.

Tabela 1 - Subcategorias da categoria aprendizados gerados

Subcategorias	Nº de afirmações	%
O ato solidário é gratificante e importante	631	15,47%
Respeito à diversidade	547	13,41%
Valorização da vida e bens adquiridos	529	12,97%
Carinho recebido pelos beneficiários	422	10,35%
Experiência maravilhosa/inexplicável	307	7,53%
Com pequenos gestos é possível fazer a diferença na vida “do outro”	307	7,53%
Reflexão sobre as questões sociais e comprometimento com a sociedade	259	6,35%
Espírito de solidariedade	245	6,01%
Humildade e simplicidade	229	5,62%
Valorização da família	201	4,93%
Importância de se compartilhar experiências e conhecimento	145	3,56%
Valor as amizades conquistadas	100	2,45%
Valores humanos	67	1,64%
Acrescentou muito na vida profissional e principalmente pessoal	49	1,20%
A intenção de continuar desenvolvendo ações comunitárias	33	0,81%
Outros	7	0,17%
Total de inscrições: 6361	Total de avaliações respondidas: 4496	

Fonte: a autora, 2012.

A vivência do Projeto Comunitário propicia o que Assmann e Sung (2000), denominam de experiências capazes de “construir o conhecimento de forma personalizada” em que a ênfase não reside na formação instrucional. A partir de seu referencial, o próprio estudante elabora, por meio do processamento de sua experiência pessoal, o seu aprendizado individual.

A estratégia vivencial propicia aos estudantes comprovar o quão importante e gratificante é praticar a solidariedade, há relatos no sentido da satisfação pessoal gerada ao se auxiliar pessoas, sem outros interesses, e o quanto isso proporcionou sensação de bem-estar e

alegria. Muitos afirmam que após a experiência passam a reconhecer que possuem condição de vida privilegiada o que os leva a valorizar mais da vida e os bens materiais que possuem.

É marcante para grande número de estudantes, o nível das relações afetuosas que constroem no convívio com os beneficiários – o carinho recebido pelos beneficiários das ações desenvolvidas pelos estudantes. A valorização do outro e da diversidade também se apresentam destaque em termos de aprendizado. Os estudantes afirmam que o projeto proporcionou excelente experiência de vida e, ainda, como pequenos gestos generosos podem ser poderosos no sentido de fazer a diferença para quem os recebe.

Outro tipo de relato bastante comum, diz respeito à reflexão que a experiência lhes proporcionou sobre as questões sociais da atualidade e a importância de se exercer participação mais comprometida na sociedade. A compreensão mais profunda do que vem a ser a solidariedade e a capacidade da experiência em lhes possibilitar viver em essência o espírito solidário, surgem também com destaque.

O despertar para algumas virtudes, tais como humildade e simplicidade aparecem com frequência considerável, assim como, o reconhecimento da importância de se valorizar os laços familiares e de se compartilhar experiências de vida e conhecimento.

No que tange a subcategoria “valores humanos” os estudantes que possuem afirmações classificadas nesta não deixam claro o que significa para eles o termo em questão, não nos dando condições de inferir sobre.

Quanto às subcategorias “acrescentou muito na vida profissional e principalmente pessoal” e “as amizades conquistadas” (tanto entre estudantes quanto entre beneficiários ou responsáveis nas instituições pelo acompanhamento dos estudantes)”, consideramos que esses aspectos estão mais relacionados a ganhos obtidos com a experiência do que propriamente a aprendizados.

Convém destacar que muitos estudantes têm não somente mencionado a intenção de continuar desenvolvendo ações comunitárias, como têm passado a atuar como voluntários, nos locais onde desenvolveram suas ações e também em outros. Alguns inclusive acabam levando consigo parentes e/ou amigos.

O foco das ações do PC está em propiciar aos estudantes experiências que envolvam a empatia nas relações sociais por meio do contato com realidades que ultrapassam o seu cotidiano e ampliam o seu repertório pessoal. O intuito é ir além do viés intelectual, uma vez que a experiência faz emergir, na grande maioria dos casos, o viés da emoção, por meio de lições e aprendizados que não são encontrados nos livros.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que a sociedade moderna atravessa uma fase de transformações e de crescente efervescência em diversas esferas, não é novidade. Todavia, por vezes, nem nos damos conta da dimensão e do significado disso para a vida pessoal e coletiva. Como na difundida metáfora do sapo que, ao ser colocado em recipiente com água que vai sendo aquecida aos poucos, morre sem se dar conta de que estava sendo cozido, sofremos uma espécie de anestesia, que pode, eventualmente, nos alienar e até nos destruir. Nessa metáfora se encontra a grande maioria dos humanos na atualidade. Estamos tão mergulhados e absorvidos pelos valores da cultura dominante que nem nos damos conta de como efetivamente operamos como agentes desta sociedade.

Diante de tantos estímulos é muito fácil nos tornarmos apáticos e considerarmos normais a indiferença, o individualismo, o imediatismo, o machismo, o consumismo, entre tantos outros “ismos” que nos invadem cotidianamente. Todavia, o fato de nossa cultura estar voltada para o prazer de curto prazo, o imediatismo, a ausência da necessidade sacrifícios e obrigações, não nos exime da responsabilidade que carregamos enquanto membros da comunidade planetária. É intensa a pressão do PC fazer com que os estudantes parem para refletir sobre o privilégio e a responsabilidade de estar no ensino superior, uma vez que pertencem a elite em nosso país. De forma, que lhes cabe parcela maior de responsabilidade, uma vez que tiveram mais oportunidades, pelo menos teoricamente, de incremento de repertório e de alargamento de visão de mundo.

É importante que tenham consciência de que se querem ver mudanças no mundo, essas mudanças devem começar por si e refletir-se em atitudes concretas junto aos seus semelhantes. O propósito é desparalisar, criando situações de aprendizagem que possibilitem evitar a acomodação e a indiferença que se tornaram atitudes comuns diante dos absurdos e das situações alarmantes com as quais nos deparamos constantemente na vida coletiva. É permitir que saiam da possível condição de indiferença para atitude de indignação e ação positivas e transformadoras, em que os desafios do mundo atual possam ser enfrentados com mais consciência e sabedoria.

Por mais que os estudantes iniciem suas ações, num primeiro momento, intrigados com relação à obrigatoriedade, eles retornam, na sua grande maioria, sensibilizados, refletindo sobre seus valores pessoais, com sua visão de mundo ampliada. Isso acaba por gerar aprendizados capazes de levar a mudanças de comportamento. Ao experimentarem situações reais os estudantes são instigados a refletir criticamente sobre a vida e a sociedade.

O Projeto Comunitário busca promover aprendizagens significativas, a partir da experiência vivencial com a solidariedade, propiciando o desenvolvimento da sensibilidade solidária de forma a contribuir na promoção da cultura de responsabilidade e integração social.

É intenção que a prática solidária possibilite uma prática espiritual, a partir do momento em que contribui para o aperfeiçoamento do indivíduo e para o despertar da compaixão, do desejo pela felicidade alheia como parte integrante de sua própria felicidade. E, finalmente, a importância de que os estudantes aprendam não somente a ganhar a vida, mas, sobretudo, aprendam a viver. Que se tornem pessoas, pais, irmãos, colegas de trabalhos, líderes, e profissionais mais humanos, justos, e cooperativos.

REFERÊNCIAS

- ANASTÁCIO, Mari Regina; BRECAILO, Daianne; FIALHO, Danielle Motta. Educação para a sensibilidade social e consciência planetária: o Projeto Comunitário da PUCPR. In.: **Anais do Congresso Nacional de Educação – Edição Internacional - VII EDUCERE – PUCPR** - Curitiba, Paraná, Brasil, 2007.
- ARRUDA, Marcos. **Humanizar o infra-humano: a formação do ser humano integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- ASSMANN, Hugo. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo a sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2ed. Curitiba: Champagnat, 2000.
- BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: ética do humano-compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BOFF, Leonardo. **Ecologia, mundialização, espiritualidade**. São Paulo: Ática, 1999.
- DELORS, Jacques (coordenador). **Educação: Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação no Século XXI**, 1996, Disponível em: <http://www.cijdelors.pt/> . Acesso em 04 de abril de 2004.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MORIN, Edgar. Sobre a reforma universitária. In: ALMEIDA, M^a da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis (Org.) **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

O'SULLIVAN, Edmund. **Aprendizagem transformadora**: uma visão educacional para o século XXI. São Paulo: Cortês: Instituto Paulo Freire, 2004.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis: Vozes, 1995.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. **Manual do Aluno**: Projeto Comunitário, 2004.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. **Relatório de atividades do Projeto Comunitário**, 2005.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. **Resolução nº 106/2001**. Curitiba: CONSUN, 2001.

RODRIGUES, Leonel C e RISCAROLLI, Veléria. Identidade e profissão: novos desafios para o ensino da administração. **Anais do XIV ENANGRAD – Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração**. Foz do Iguaçu-PR. Agosto de 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YUS, Rafael. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artemed, 2002.

Agradecimentos:

** O tratamento dos dados foi realizado pelas colaboradoras do Núcleo de Projetos Comunitários: Angélica Aparecida da Silva Pommer e Juliana de Oliveira Souza responsáveis pela sistematização do processo de avaliação do Núcleo.