

A importância da



**EMPATIA**

na educação

Carolina Prestes Yirula (org.)

A importância da  
**EMPATIA**  
na educação

The importance of empathy in education  
La importancia de la empatía en la educación

1ª edição

São Paulo

Instituto Alana

Ano da publicação: 2016

ISBN: 978-85-99848-06-7

programa	Escolas Transformadoras	04
introdução	A potência e a alegria de agir (Flavio Bassi)	07
apresentação	Uma nova conversa sobre educação	12
artigos		
	Empatia: algumas reflexões (Ana Olmos)	22
	Empatia na discórdia (Maria Amélia M. Cupertino)	30
	Educação e empatia: caminhos para a transformação social (Natacha Costa)	34
	O baobá da educação: empatia e ubuntu (Sonia Dias Ribeiro)	38
	Qual é o nome da escola pública mais perto da sua casa? (Leandro Beguoci)	42
	Empatia e solidariedade (Luciana Fevorini)	48
	Empatia ainda em tempo (Stela Barbieri)	52
	Eu outro (Auro Lescher)	56
	Relações se estabelecem por empatia (Fernando Leão)	60
	Incontáveis (André Gravatá)	66



O Programa **Escolas Transformadoras** é uma iniciativa da Ashoka, organização global que reúne empreendedores sociais de diversas partes do mundo. Fruto da crença de que todos podem ser transformadores da sociedade, o programa enxerga a escola como espaço privilegiado para proporcionar experiências capazes de formar sujeitos com senso de responsabilidade pelo mundo. Crianças e jovens aptos a assumir papel ativo diante das mudanças necessárias, em diferentes realidades sociais e amparados por valores e ferramentas como a empatia, o trabalho em equipe, a criatividade e o protagonismo.

O programa teve início nos Estados Unidos, em 2009, e de lá para cá espalhou-se por 34 países. Hoje conta com uma rede formada por mais de 270 escolas, sendo 15 brasileiras. No Brasil, a iniciativa foi lançada em setembro de 2015 em uma correalização com o Instituto Alana, organização sem fins lucrativos que aposta em projetos que buscam a garantia de condições para a vivência plena da infância.

Após um criterioso processo de reconhecimento, as escolas são convidadas a engajar-se em uma comunidade com diversos profissionais que comungam da visão de que todos podem ser transformadores. Fazem parte desse grupo jornalistas, professores universitários, representantes do poder público e do terceiro setor, especialistas e artistas.

Essa comunidade ativadora entende a criança e o jovem sob uma perspectiva integral do desenvolvimento, em que corpo, emoção e razão não se separam e todas são essenciais para a constituição de pessoas livres, independentes e capazes de se relacionar e agir sobre o mundo de maneira mais empática. As experiências e trajetórias das escolas e dos demais integrantes da comunidade do programa Escolas Transformadoras inspiram e ajudam a ampliar a demanda social por esse tipo de educação.

Junto a essa comunidade, a Ashoka e o Instituto Alana aceitaram o desafio de compartilhar uma mensagem comum: a educação em diversos cantos do país e do mundo está mudando. Vamos todos fazer parte desse grande e necessário movimento.

Mais do que criar ou replicar um novo programa ou currículo, estamos falando de lutar por uma mudança de mentalidade e visão sobre a educação. De criar e promover, juntos, um novo marco de referência para a educação e a vida das pessoas em sociedade.

## Sobre o Instituto Alana

O Instituto Alana é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que aposta em projetos que buscam a garantia de condições para a vivência plena da infância. Criado em 1994, o Instituto conta hoje com projetos próprios e com parceiros e é mantido pelos rendimentos de um fundo patrimonial desde 2013.

## Sobre a Ashoka

A Ashoka é uma organização social global fundada em 1981 e congrega mais de 3 mil empreendedores sociais em 84 países. Busca colaborar na construção de um mundo em que Todos Podem Ser Transformadores (Everyone a Changemaker), onde qualquer pessoa pode desenvolver e aplicar as habilidades necessárias para solucionar os principais problemas sociais que enfrentamos hoje.

# A potência e a alegria de agir

por Flavio Bassi

Flavio Bassi é antropólogo, educador popular e biólogo com 15 anos de experiência no setor social, no Brasil e internacionalmente. Foi fundador e diretor executivo da Ocareté, onde atuou no campo socioambiental com povos indígenas e comunidades tradicionais. Também foi idealizador e curador do Entremundos, diretor regional da Ashoka para o sul da África e atualmente lidera a estratégia de Empatia e Escolas Transformadoras da Ashoka na América Latina. É pesquisador do Centro de Estudos Ameríndios (CEstA) da Universidade de São Paulo (USP) e integrante da comunidade global Responsible Leaders da BMW Foundation.

Foi há mais de dez anos, mas ecoa até hoje. Eu atuava como educador popular em uma comunidade quilombola do vale do Ribeira, no extremo sul do estado de São Paulo. Eles receberiam sua primeira escola pública com currículo e práticas diferenciadas, para atender aos seus anseios e modos próprios de pensar e viver. Traria o nome de Maria Chules Princesa, em memória de uma anciã admirada e temida por sua grande força e coragem. Líderes comunitários em conjunto com aliados da sociedade civil e gestores públicos discutiam intensamente os planos para a escola.

Notamos, no entanto, que as crianças e os jovens – os maiores interessados – estavam alheios ao processo todo. Realizamos então uma oficina com eles para saber o que queriam para sua futura escola. Como seria uma educação verdadeiramente quilombola, uma escola em que se sentissem acolhidos, em casa, com a qual se identificassem? Fizemos várias perguntas geradoras, mas eles se engajaram pouco na conversa. Até que perguntamos de forma mais concreta: “Como vocês querem que seja a nova escola de vocês?”. Depois de uma longa pausa, uma jovem de 13 anos rompeu o silêncio: “Flavio, não me faça sonhar”, disse, em tom resignado.

Anos depois me dei conta de que a resposta dela não indicava só os sentimentos de impotência e desesperança aos quais todos estamos sujeitos, mas também trazia um alerta. Se por um lado ela não queria compartilhar suas ideias por medo de que fossem novamente ignoradas ou frustradas, com seu pedido ela também nos comunicava que tinha, sim, capacidade de sonhar. Era como se nos dissesse que o problema não estava nela; ela já estava pronta para agir e cheia de vontades. Se estivermos atentos, perceberemos o quanto as crianças e os jovens nos ensinam, todos os dias, e veremos que eles já têm em si a potência de todos os quereres e fazeres do mundo. Nós – adultos, comunidades, escolas, governos – é que de maneira geral não estamos prontos para acolhê-los.

Como seria então possível pensar uma escola para eles, deles, sem construirmos, juntos, o interesse e a confiança no mundo? Para participar do

mundo é preciso, em primeiro lugar, interessar-se por ele. O encantamento com o mundo desperta a vontade de tomá-lo para si, cuidar do mundo e cuidar do outro. Por isso, cada vez que fazemos uma pergunta desse tipo a uma criança ou jovem, devemos antes perguntar a nós mesmos se estamos comprometidos em fazer do mundo esse espaço de encantamento, das utopias reais, dos inéditos viáveis de que falava Paulo Freire. Porque sem esse questionamento honesto e sem estarmos verdadeiramente implicados e comprometidos, as perguntas são inférteis, não geram diálogo. E sem diálogo não há empatia.

A boa notícia é que vivemos uma grande oportunidade histórica. Nas últimas décadas, as inovações e os avanços tecnológicos, sobretudo nas áreas de comunicação e transporte, vêm transformando de maneira marcante as formas de produção e disseminação de conhecimento, assim como as relações entre as pessoas e a forma como nos organizamos em sociedade.

Isso significa que não há melhor momento para desafiar o paradigma atual de educação, que ainda prepara as novas gerações para um mundo hierárquico, vertical, dividido em áreas e departamentos do saber, num modelo de educação bancário, que apenas reproduz as desigualdades vigentes. Ao contrário, é preciso pensar “além de si”, além dos muros. É por isso que só têm multiplicado os relatos do quanto a educação formal, as instituições e as relações sociais estão apartadas da potência de agir que cada criança e jovem carrega dentro de si. Não é mais possível pensar o futuro da educação e da sociedade sem levar em conta esse grande desencontro.

Por isso, em vez de apenas multiplicarmos pedagogias e elegermos novas abordagens metodológicas ao sabor dos ventos ou das teorias do momento, devemos repensar a educação que temos e a mentalidade que a produziu. Será que não é hora de redefinir os termos e as dinâmicas nos quais se funda essa conversa? Por exemplo, a demanda por maior qualidade do ensino, o desafio da evasão escolar – sobretudo no Ensino Médio –, as lacunas na formação docente, a desvalorização do professor, dentre muitos outros, não poderiam ser pensados sob uma nova perspectiva? Não a partir de uma nova solução ou modelo, já que sabemos que a educação não se faz com receitas, mas a partir de uma nova forma de olhar para esses mesmos problemas.

O que se revela nas páginas a seguir é que essa nova forma de olhar é aquela que reconhece e investe na potência de sentir e agir das próprias crianças e jovens como o caminho para transformar a educação e construir uma sociedade mais justa para todos. Voltaríamos o nosso olhar então para experiências, abordagens e reflexões capazes de criar as oportunidades para que crianças e jovens pratiquem a empatia e liderem transformações sociais. Não seria essa a essência da educação? Educar para a transformação positiva, pessoal e do mundo? Isso nunca vai sair de moda ou deixar de ser “tendência”, porque a agência transformadora está no cerne da própria natureza humana.

E é essa mesma potência de agir das crianças e jovens, em comunhão com educadores e toda a comunidade escolar, que pode transformar a educação por dentro. Talvez esse seja o único caminho para superarmos a mentalidade do “melhorismo” e construirmos juntos uma mudança verdadeiramente sistêmica, na raiz da educação. É a lição, por exemplo, do movimento secundarista que tomou conta das grandes cidades brasileiras a partir de 2015. É a mesma lição que a juventude, a sociedade civil organizada e os movimentos sociais no país nos ensinam desde a redemocratização: as grandes mudanças sociais só acontecem quando as próprias pessoas e seus coletivos assumem seu papel transformador.

Por que então uma publicação sobre empatia? Porque é a empatia que funda esse novo olhar. Não é à toa que a encontramos como valor e competência comum em todas as escolas transformadoras e suas comunidades, e que esteja tão bem representada nas experiências e reflexões desta publicação. Nós também a encontramos no Manifesto por uma abordagem integral na educação e naqueles tantos pensadores e educadores que nos antecederam e nos inspiram até hoje, quer eles tenham usado a mesma palavra ou não: o amor mundi (Arendt), a convivência cooperativa (Freinet), o poder do afeto (Wallon), a teoria da empatia (Vygotsky), o cultivo da paz interior para amar (Montessori), a técnica moral (Steiner), a transcendência (Krishnamurti), a experiência democrática (Dewey), a cidadania planetária (Freire).

Os coletivos e as organizações que acreditam que toda criança e jovem é um agente de transformação têm em comum o fato de investirem energia e esforços para criar e cultivar o espaço-tempo necessário para que

as relações floresçam, se fortaleçam mutuamente e se multipliquem. Empatia, trabalho em equipe, criatividade, liderança compartilhada e protagonismo nada mais são do que modos de relação.

A empatia ativa multiplica a potência de sentir e agir. Desempenha um papel fundamental na criação de novas ideias e na transformação da realidade, já que significa a capacidade de compreender os problemas complexos de hoje sob muitas perspectivas e a capacidade de colaborar para resolvê-los. Também significa ser capaz de ouvir as ideias dos outros tanto quanto articular as suas próprias; ser capaz de liderar uma equipe num dia e participar como membro da mesma equipe no outro. Demanda capacidade para conhecer seus próprios sentimentos e ideias a fim de conhecer os sentimentos e ideias dos outros.

A empatia nos ajuda a viver melhor em sociedade, a trabalhar melhor em equipes, valorizando as contribuições únicas que cada indivíduo pode trazer. Quando apreciamos as motivações, medos, pontos fortes e fraquezas dos outros, podemos atuar em conjunto para a resolução de problemas complexos que afetam a todos nós. Nesse sentido, é também a alma do processo democrático. Portanto, a empatia – o conectar-se com aquilo que lhe é externo, mas lhe toca profundamente – é uma habilidade-chave da vida em sociedade e ainda mais relevante para participar de um mundo globalizado e em constante mudança como o de hoje.

A empatia — o conectar-se com aquilo que lhe é externo, mas lhe toca profundamente — é uma habilidade-chave da vida em sociedade e ainda mais relevante para participar de um mundo globalizado e em constante mudança como o de hoje.

Mas uma educação pautada por essa visão não basta, pois não dá conta, por si só, de recuperar a esperança de muitos jovens de que seus anseios e ideias serão acolhidos e de que poderão se expressar no mundo. Para isso é preciso também construir um ecossistema que conduza a mudanças sociais e institucionais alinhadas a essa visão. Queremos ajudar a construir juntos a demanda social por uma educação e uma sociedade pautadas pela visão comum de que todas as crianças e jovens devem ter a oportunidade de praticar a empatia e realizar sua potência de sentir e agir. Esse é o nosso inédito (cada vez mais) viável.

Com isso não estamos defendendo uma educação a serviço de qualquer finalidade prática, como se fosse papel dos educadores preparar as crianças para uma ideia predefinida de cidadania. Ao contrário, inspirados por Hannah Arendt, acreditamos que “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele”<sup>1</sup>. As formas com que essa responsabilidade se manifesta fazem parte de um universo ilimitado de possibilidades. Tampouco significa que essa responsabilidade tenha que comprometer a alegria.

Para Espinosa, a alegria é justamente o fruto do aumento da potência de agir e, portanto, também de pensar e imaginar. A alegria é a “produção-descoberta de um novo grau de liberdade”<sup>2</sup> e tem, por isso, uma potência epidêmica. Ela é transmitida não de quem sabe para quem não sabe, mas de um modo em si mesmo “produtor de igualdade, alegria de pensar e de imaginar juntos, com os outros, graças aos outros”<sup>3</sup>.

Quem já testemunhou sabe: uma criança que consegue transformar uma ideia em frutos a partir de sua própria ação é contaminada por uma alegria e uma abertura para o novo que a mudará para sempre. Todas têm esse direito. A todas deve ser dada essa oportunidade. Ao se abrir, assim, para o infinito, cada uma dessas crianças renova em nós o sonho de outros mundos possíveis.

1. ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 247.

2. STENGERS, Isabelle. *No tempo das catástrofes*. São Paulo: Cosac Naify, 2015, p. 152.

3. Idem, p. 153.

# Uma nova conversa sobre educação

Lançado no Brasil em setembro de 2015, o programa **Escolas Transformadoras** caminha confiante em sua missão: mudar a conversa sobre educação e sobre o papel de crianças e jovens na transformação da sociedade. Para cumprir esse desafio, conta com uma comunidade diversa, formada por equipes de escolas, empreendedores sociais Ashoka, acadêmicos, jornalistas e especialistas de diversas áreas do saber.

Por meio de suas iniciativas, o programa procura mostrar que a educação está se abrindo a um novo diálogo, atravessado por valores e estruturas que colocam os sujeitos no centro do processo educativo, compreendendo-os como agentes de transformação de suas próprias vidas, de seus territórios e do mundo.

Mas, para que assumam o lugar de *agentes de transformação*, crianças e jovens precisam ter acesso a uma educação que contemple e priorize competências como a criatividade, o trabalho em equipe, o protagonismo e a empatia.

Tão importantes quanto a matemática ou o ensino de línguas, essas competências ainda são desconsideradas por muitas escolas, profissionais da educação e famílias. Foi essa realidade que motivou o Escolas Transformadoras a organizar, em maio de 2016, uma roda de conversa sobre empatia.

O encontro aconteceu na Sala Crisantempo, na capital paulista, com a finalidade de construir coletivamente um entendimento sobre a importância da empatia como um valor e como uma competência que deve ser aprendida e cultivada na escola e nos demais espaços de convivência.

Participaram da roda de conversa lideranças das Escolas Transformadoras do Brasil, empreendedores sociais, especialistas, jornalistas e acadêmicos de diferentes áreas. O debate alinhou-se a um movimento global que se preocupa com a formação integral dos sujeitos e que, portanto, considera relevante trabalhar habilidades socioemocionais no ambiente escolar.

Composta de nove artigos, esta publicação é fruto dessa roda de conversa. Os autores desses textos estavam presentes no evento e



concordaram com a necessidade de sistematizar as discussões levantadas naquela ocasião. No Brasil são poucos os estudos e as publicações sobre a relevância da empatia na formação de crianças e jovens e muito nos alegra contribuir para que o tema ganhe espaço e importância na agenda educacional brasileira.

## (...) muito nos alegra contribuir para que o tema (empatia) ganhe espaço e importância na agenda educacional brasileira.

O primeiro artigo, **“Empatia: algumas reflexões”**, de autoria da psicoterapeuta Ana Olmos, destaca a importância do vínculo para a construção da subjetividade humana e para a forma como nos relacionamos uns com os outros. Olmos discute o sentido do vínculo no processo educativo e destaca a importância da família e da escola para a formação de crianças e jovens empáticos. A especialista também faz uma reflexão sobre o papel do educador na resolução de conflitos.

Na sequência, o texto **“Empatia na discórdia”**, de Maria Amélia M. Cupertino, coordenadora do Colégio Viver, localizado em Cotia (SP), traz relatos de quem vivencia o chão da escola há mais de vinte anos. Maria Amélia defende que o ambiente escolar deve possibilitar a convivência com a diversidade e chama o leitor a pensar sobre os desafios de trabalhar a empatia nos conflitos do cotidiano. Para ela, a resolução de um conflito não deve se centrar na punição, mas recorrer ao diálogo, à escuta. O caminho é mais trabalhoso, mas, definitivamente, o certo se desejamos formar sujeitos capazes de se relacionar uns com os outros e agir positivamente no mundo.

A diversidade, porém, também pode (e deve) ser vivenciada além dos muros da escola. No terceiro artigo, **“Educação e empatia: caminhos para a transformação social”**, Natacha Costa, diretora executiva da associação

Cidade Escola Aprendiz, defende os espaços públicos como fundamentais para o desenvolvimento da empatia, pois vivenciá-los coloca a criança e o jovem em contato com a alteridade. Natacha também nos convida a pensar a empatia como uma competência fundamental na busca por uma educação comprometida com a transformação do mundo.

Sonia Dias Ribeiro, coordenadora pedagógica da Escola Comunitária Luiza Mahin, de Salvador (BA), aborda a importância da corporeidade para o desenvolvimento da empatia. Em **“O baobá da educação: empatia e ubuntu”**, a educadora defende que o processo educativo deve ser impregnado de corpo, que os conteúdos devem ser vivenciados e experimentados e que, na convivência diária com as diferenças, as crianças encontram condições para desenvolver uma postura empática. Com origem comunitária, a escola vivencia em sua essência as noções de diversidade e coletividade, provindas de um intenso contato com os diferentes atores e saberes da comunidade.

Não são todas as escolas, porém, que conseguem alcançar tamanha integração com o entorno e construir relações frutíferas, de troca e construção conjunta. Pelo contrário, isso ainda é um grande desafio para muitas escolas brasileiras. Leandro Beguoci, diretor editorial e de produtos da Associação Nova Escola, faz essa provocação no artigo **“Qual é o nome da escola pública mais perto da sua casa?”**. Com essa pergunta, ele convida o leitor a enxergar aquilo que passa despercebido e nos convoca a uma corresponsabilização: precisamos sair de nossa zona de conforto e nos mobilizar; a integração escola-comunidade depende de todos nós. Talvez a ausência de uma resposta à pergunta inicial também denote uma possível ausência de empatia: não nos abrimos para enxergar e escutar aquilo que está a nosso lado e, assim, tornamos impossível a possibilidade de construir novos caminhos para a educação.

A empatia, portanto, também implica necessidade de ação. Esse é o pensamento de Luciana Favorini, diretora do Colégio Equipe, de São Paulo (SP). Em seu artigo **“Empatia e solidariedade”**, ela defende que não basta nos colocarmos no lugar do outro, mas que devemos agir diante daquilo que nos desperta empatia. E essa ação deve, sempre, caminhar rumo a uma sociedade mais justa e menos desigual, que destaca alguns exemplos de práticas realizadas na escola.

A empatia, porém, não deve ser cultivada apenas no ambiente escolar, mas também na rua, no trânsito, na fila do banco, no mercado ou dentro de casa. É isso que diz a artista plástica Stela Barbieri em seu artigo **“Empatia ainda em tempo”**. Mas a vida parece estar corrida, provoca Barbieri; o tempo é escasso e, sem tempo, jamais conseguiremos ter empatia, pois precisamos dele para criar laços e conexões com nós mesmos e com os outros. Uma leitura que nos convida a despressurizar a existência para dar credibilidade e lugar ao que sentimos e ao que nos move.

No artigo **“Eu outro”**, Auro Lescher traça uma linha do tempo que nos leva à essência de todos os seres vivos: o interior das estrelas. Numa breve retomada da história do Universo, ele nos lembra de que todos nós – seres vivos – viemos de uma origem comum e que, apesar de nossas diferenças e relações complexas, precisamos nos relacionar e nos manter em harmonia. Lescher traça um paralelo com a biologia e defende que relações de troca são fundamentais em todos os sistemas do planeta. Para os grupos humanos, a empatia seria uma chave propulsora dessas relações de troca, que também seriam relações de cumplicidade e afeto. O psiquiatra, porém, destaca que ser empático não significa desvincular-se de sua identidade, mas fortalecer a unidade entre os seres vivos.

No texto **“Relações se estabelecem por empatia”**, Fernando Leão, diretor da Escola Vila Verde, de Alto Paraíso de Goiás (GO), defende que devemos ampliar o conceito de empatia para além da ideia de tolerância ou convivência. Para ele, as relações empáticas se dão em quatro níveis: consigo mesmo, com o outro, com a sociedade e com o planeta. Fernando também descreve em seu texto como a Vila Verde aborda a empatia no âmbito escolar.

Numa costura delicada, o poeta e educador André Gravatá encerra as reflexões. No poema **“Incontáveis”**, ele nos convida a navegar pelos incontáveis jeitos de existir.

Com esta publicação, o **Escolas Transformadoras** espera contribuir para que educadores, artistas, pais, coordenadores de centros culturais, diretores de escolas e demais profissionais comprometidos com a formação de crianças e jovens participem do debate sobre a importância de promover a empatia como um valor e uma competência primordial.

Esperamos que essas reflexões despertem inquietações e ações que contribuam para práticas educativas que não separem inteligência emocional e intelectual, pois elas vivem juntas. Que esse entendimento seja disseminado e defendido por todos aqueles que acreditam num mundo mais amigável.

Que esse  
entendimento  
seja disseminado  
e defendido por  
todos aqueles  
que acreditam  
num mundo mais  
amigável.

CRIATIVIDADE

EMPATIA

PROTAGONISMO SOCIAL

REPENSAR PAPEIS

CRIAR NOVOS PARADIGMAS

TRABALHO EM EQUIPE

PÚBLICO DIVERSO PARA CONVERSAR SOBRE UM TEMA COMPLEXO

CONSTRUIR JOINTAMENTE

COMPARTILHAR PRÁTICAS TRANSFORMADORAS

"O poder de  
 educar, embora  
 limitado, é eterno."  
 Sócrates

"Não é o poder  
 que muda as coisas,  
 somente  
 a justiça."

"Não  
 acreditamos  
 em autoridade."  
 Sócrates

1 O programa Escolas Transformadoras acredita que

a escola pode ser aprendida e utilizada nas escolas e comunidades.

São as bases para crianças e jovens transformadores. Também como parte de projetos e ações práticas:

Quais são as principais implicações para a educação e a sociedade?

2 Quais estratégias e ações podemos

pensar juntos para ajudar a criar e/ou ampliar a demanda por uma educação que promova a empatia para a transformação social?

artigos



# Empatia: algumas reflexões

por Ana Olmos

Ana Olmos é psicoterapeuta de crianças e adolescentes. Iniciou sua vida voltada à educação, como voluntária, em contato com Paulo Freire, exilado, e depois, como Secretário de Educação. No início da década de 1980, integrou a Escola Cooperativa Irun Curumin, criada com a missão de atender às crianças que não se adaptavam às escolas tradicionais.

Um encontro de dois: olho a olho, face a face  
E quando estiveres perto, arrancarei teus olhos  
e os colocarei no lugar dos meus  
e tu arrancarás meus olhos  
e os colocarás no lugar dos teus  
e então, eu te olharei com teus olhos  
e tu me olharás com os meus.

“Convite ao encontro”, por Jacob Levy Moreno

Para que o ser humano se constitua como sujeito e como ser social, é necessária a presença e o vínculo com outro ser humano. É possível afirmar que o sujeito se constitui no vínculo, pelo vínculo e para o vínculo. Quer dizer, o lugar onde a criança se constitui é o vínculo, com o outro vinculado e para continuar se vinculando.

Primeiro, o vínculo é com a mãe e com os outros familiares e, logo, com outros vínculos significativos para além da família, num espaço-tempo sustentado pelo tecido sociocultural., produzindo-se uma trama, um entroncamento: sujeito – vínculo – cultura.

Assim, a subjetividade não é da ordem do natural, desconectada de seu tempo e do discurso imperante em cada sociedade. Pelo contrário, a subjetividade vai se constituindo ativamente e em inter-relação com a família, com base no vínculo mãe-filho e nos vínculos intrafamiliares, e, então, com outros grupos e instituições que propõem os modelos socioculturais predominantes, naquele momento.

Vejamos dois exemplos clínicos de fatos corriqueiros relatados por crianças em sessões de psicoterapia:

“Hoje um menino chegou perto do meu carro. Era sujo, porco. Minha mãe disse que ele era perigoso...” (relato 1)

“Hoje eu vi um menino pobre pedindo dinheiro no farol. O maior frio e ele sem casaco. Minha mãe conversou com ele. Ela disse pra mim que a gente não escolhe onde nasce, que os pais dele não puderam pagar escola pra ele. Ele lá fora, eu dentro do carro, um frio...” (relato 2)

Duas percepções da realidade formadas por crianças identificadas com as percepções que receberam e constituíram em casa. A primeira se relaciona com o menino que se aproxima através do medo que lhe foi inoculado e que determina seu preconceito. A segunda se relaciona com o sofrimento do menino e se identifica com ele. Por que pode se identificar? Porque a mãe lhe diz “a gente não escolhe onde nasce”. Ou seja, o comportamento familiar é um dos fatores importantes na construção da empatia, assim como a escola e os educadores.

A cultura familiar favorece a empatia ou não. A criança pode ter empatia ou desprezo por alguém diferente, dependendo dos valores apreendidos em casa. Porque quando se tem empatia, o desconhecido não é tão desconhecido assim: nós nos reconhecemos nele. A criança, quando “empatiza”, reconhece em si própria aquilo que está vendo no outro. A criança que não “empatiza” rejeita em si aquilo que está vendo no outro. Quando vemos uma pessoa numa situação ruim, para nos identificarmos, temos que aceitar nossas próprias limitações, que nos permitem nos colocarmos no lugar do outro.

Talvez a criança precise, como mecanismo de defesa para lidar com a ansiedade provocada por uma situação de conflito, rejeitar o que está vendo no outro. Ela rejeita porque não quer ver aquilo como uma possibilidade para si mesma. Não é uma defesa contra o medo, mas uma defesa contra a percepção de sua própria fraqueza. O preconceito impede a empatia. O preconceito é o oposto da empatia.

## O educador e o vínculo

Geralmente, são a escola e os educadores que oferecem à criança sua primeira grande oportunidade de vivenciar o mundo fora da família. Pode ser que o educador reforce as percepções emocionais com as quais a criança aprendeu, até então, a relacionar-se com o mundo, mas também pode introduzir novas percepções, que ampliem o universo dessa criança. Essa ampliação do universo traz a percepção de que a família não é “dona da verdade”.

O educador tem a missão de pôr a criança em contato com a realidade que transcende o universo familiar, com a possibilidade de lhe proporcionar a vivência das diferenças. A partir de seu vínculo com a criança, prepara-a para lidar com a diversidade e os conflitos que dela advêm. Assim, o professor é aquele que possibilita, desde que tenha empatia, que a criança descubra todos os recursos que tem – talvez nunca usados até então – para encarar e lidar com a realidade da forma menos traumática possível. O educador acompanha a criança nesse processo, de modo que ela não se sinta solta no mundo, a partir do momento em que caminha para além do núcleo familiar.

Quanto mais genuíno é o vínculo e mais forte a empatia entre o educador e a criança, maior a possibilidades de que ela possa se identificar com um outro fora de seu primeiro círculo de relações, o familiar. A essa criança, o professor proporciona apreender a reciprocidade e as relações interpessoais por meio de outro olhar.

Portanto, o papel da escola é fundamental para estruturar novas percepções que participam da constituição da subjetividade dessa criança. O professor cuja concepção de educação é pautada e regida pela formação de seres humanos diferencia-se pela relação estabelecida com e entre os seus educandos, pela construção de vínculos fundada na empatia.

A criação do vínculo entre educador e educando ocorre com a presença afetiva do professor em sala de aula como uma pessoa viva, inteira, verdadeira, genuína. A vivência do “agora” é a presença efetiva do educador na vida real da criança e cria um ambiente onde podem aparecer sentimentos, emoções, histórias de vida, confiança para ser aquilo que se é – si mesmo. Isso propicia o fortalecimento dos laços afetivos e a construção do processo de autoconhecimento dos alunos.

Assim, o aprendizado se dá pelo encontro e, a partir dele, surge a abertura para conhecer o outro e estabelecer relações autênticas. Tal encontro é marcado por vínculos no processo educativo, constituído pelo ser humano e não apenas por conteúdos curriculares. Se todo encontro humano é, de qualquer maneira, mútuo, recíproco, o professor ensina algo para além daquilo que ensina. O ensinamento do educador está não só no que ele diz, mas no que ele não diz.

## A empatia e as situações de conflito entre alunos

Podemos pensar a dificuldade de lidar com conflitos como um dos aspectos da crise escolar de nosso tempo.

É muito mais fácil ter empatia com a vítima do que com o abusador, por exemplo. Isso porque é muito mais fácil se reconhecer no papel da vítima do que no papel do abusador, aceitar-se como a vítima do que se relacionar com o próprio lado abusador. No fundo, trata-se da relação que se tem com o ideal de si, o ideal de ego.

No entanto, o abusador precisa de ajuda – tanto quanto a vítima. Principalmente na escola. E o professor pode dar novas percepções a essa criança/jovem que não nasceu abusador.

Como se constitui o abusador? Na síntese tão precisa de Donald Winnicott, de que “tudo começa em casa”, a maneira como a criança é educada interfere na construção de sua autoestima. “Eu prefiro que você tenha raiva de mim do que tenha pena de mim” pode ser a expressão da necessidade de autoafirmação do abusador, para lidar com a sua baixa autoestima.

O educador pode ser transformador ao se relacionar com ambos, abusador e vítima. A partir da compreensão das várias possibilidades de realidades internas que o abuso expressa, é possível ir além do ter raiva do mais forte e pena do mais fraco. Ambos precisam de ajuda.

Uma das maneiras de a criança se sentir mais forte é ser o abusador. O abusador se enturma, dá risada do abusado, identifica-se com outros abusadores que são os “fortes” da turma: os abusados são os fracos, desprezíveis nesse grupo. Aí está a relação com a autoafirmação e a autoestima

do abusador: ele sente que não tem escolha, ou é abusador ou é abusado. Porque essa é a cultura do grupo.

Se o educador constrói vínculos com e entre os alunos – formando um grupo vincular – com base em conversas regulares sobre o que acontece na sala de aula, oferece uma prática constante de enfrentar e resolver os conflitos sem negá-los, e abre caminhos na interlocução com o outro.

É vital que o educador traga para as crianças, desde cedo, a consciência dessas inter-relações e o permanente potencial de transformação na vida. O educador pode constituir um grupo vincular com a proposta da constante construção de laços comunitários, encontros, novas percepções. Dessa forma, o grupo se estrutura na escuta uns dos outros, na troca da diversidade, na incorporação dos diferentes e na construção do respeito ao modo de ser de cada um. Se “o ser humano é inacabado, em constante processo de humanização” (Paulo Freire), esse inacabamento propicia momentos de estabilidade e instabilidade, comunhão e conflito, em busca de sentidos.

A construção dessa vivência comunitária promove uma atitude empática não só entre educador e educando, mas entre os próprios alunos. É importante enfatizar a relação, o vínculo, no decorrer do processo educativo. Assim, a primazia dos conteúdos e dos aspectos cognitivos deixa de ser o centro da educação, que passa a resgatar o ser humano e todas as inter-relações entre educador e educando.

**A primazia dos conteúdos e dos aspectos cognitivos deixa de ser o centro da educação, que passa a resgatar o ser humano e todas as inter-relações entre educador e educando.**

## O sentido do vínculo no processo educativo

Da mesma forma que os conhecimentos prévios do aluno são condição para ele estabelecer uma relação com os novos conhecimentos e para a aprendizagem ganhar sentido e tornar-se uma aprendizagem significativa, a experiência prévia vivida de sentir-se compreendido participa da construção de novos vínculos significativos. O educador com o olhar afetivo, olhos nos olhos de cada aluno, a escuta atenta e o trato singular com cada educando, possibilita o vínculo, a ampliação da percepção e o autoconhecimento de cada criança.

O próprio educador, ao vivenciar essa experiência, pode desvelar aspectos desconhecidos de sua subjetividade. Estar em relação com os alunos engendra a necessidade de o próprio educador se conhecer e se dar conta de sua capacidade de autotransformação e empatia. Ver-se e conhecer-se é o início do caminho do conhecimento profundo do outro ser humano que o professor acompanha. Somente ao descobrir-se e aceitar-se, o educador pode ver, ouvir e estar com o outro. Estar em diálogo exige a atitude de receptividade ao outro e a seu pensamento, não para transformá-lo em igual, mas sim, para poder conhecê-lo em sua plenitude.

O professor é o maestro que conduz o processo, mas é necessário adquirir a sabedoria da espera, o saber ver no aluno aquilo que nem o próprio aluno havia visto nele mesmo ou em suas produções. E trazer a alegria, o afeto, o aconchego, o lúdico, o cuidado, a troca, próprios de uma relação empática, que precisam estar presentes na escola. Piaget nos dizia que o afeto é o motor da inteligência. Afeto é encontro, é vínculo, é empatia. O educador com empatia faz toda a diferença na vida da criança.

O educador com o olhar afetivo,  
olhos nos olhos de cada aluno,  
a escuta atenta e o trato singular com  
cada educando, possibilita o vínculo,  
a ampliação da percepção e o  
autoconhecimento de cada criança.



# Empatia na discórdia

por Maria Amélia M. Cupertino

Maria Amélia M. Cupertino é coordenadora pedagógica no Colégio Viver, escola que faz parte da rede de Escolas Transformadoras. Formada em Ciências Sociais pela USP, é mestre em Educação pela Unicamp e especialista em História Oral pela Essex University, na Inglaterra.

Este texto nasce da vontade de continuar uma conversa sobre empatia, organizada pelo Instituto Alana e a Ashoka, na qual participaram pessoas de diversas áreas do conhecimento.

Embora a longa discussão sobre o caráter inato ou aprendido da empatia não tenha chegado a um consenso, todos concordaram que em alguma medida a educação requer e é capaz de propiciar o desenvolvimento da empatia, desde que a proposta da escola coloque esse desenvolvimento em foco. Tendo como base essa premissa, caberia a cada um pensar nas implicações que ela traria ao trabalho educativo. Partindo da minha experiência como educadora, gostaria de apontar algumas condições necessárias e caminhos para esse desenvolvimento.

A empatia não é unicamente uma compreensão racional do lugar do outro – ela implica também uma conexão que se dá no nível emocional e pessoal. Nesse sentido, é importante que a escola seja um ambiente de convivência entre pessoas bem diversas. Para dar um exemplo básico, uma coisa é ler e se solidarizar intelectualmente com as dificuldades que enfrenta uma criança autista, outra bem diferente é conviver com essa criança em especial, desenvolver um afeto por ela e trabalhar todos os sentimentos que tal situação engendra, mesmo os negativos (impaciência, medo ou angústia, por exemplo). Também é essencial que o ambiente escolar agregue pessoas de diferentes raças e condições socioeconômicas, pois é sabido que o preconceito tende a ser maior quanto mais segregadas forem as sociedades, quanto mais determinadas situações de vida forem reduzidas a estereótipos (tais como “os negros” ou “os pobres”).

Na ausência de possibilidade de contato direto com determinado outro, a arte pode propiciar uma experiência emocional substitutiva. Não precisamos ter passado pela experiência da guerra para sentirmos o sofrimento de quem a viveu. Podemos nos relacionar com os personagens de um

livro ou um filme, enxergá-los como se fossem pessoas reais. Somos capazes de sentir compaixão pelos que sofreram.

Mais difícil é estabelecer empatia com figuras controversas, como as que praticam atos de violência. Mas é, sim, possível e desejável o exercício de se colocar no lugar de um outro recriminável. Não que esse exercício deva se basear em um relativismo que anule princípios básicos, mas pode ser uma forma de entender até o mal como uma criação humana, como algo que tem uma história, com marcos importantes para serem entendidos, até mesmo evitados. Para mim, dois bons exemplos de arte que nos instigam a trilhar esse difícil caminho são o livro *Precisamos falar sobre Kevin*, que trata de um *serial killer*, e o filme *O lenhador*, sobre pedofilia.

E antes que eu seja julgada como tolerante diante dessas práticas hediondas, quero dizer que considero um desafio entender o que leva alguém a tais situações, sem que isso negue a tragédia do fato ou as responsabilidades penais de quem comete tais crimes. Creio que pensar em situações extremas põe em questão nossas certezas e julgamentos sobre conflitos cotidianos, sobre as pequenas querelas e provocações tão características de qualquer escola.

E é exatamente nos conflitos mais banais de uma escola que se pode perceber a dificuldade de alcançar um entendimento empático. É claramente mais fácil se pôr no lugar de outro que não está ameaçando ou incomodando diretamente o meu lugar. E qualquer um que trabalha em educação sabe que na grande maioria dos conflitos há uma responsabilidade dividida, em que ambos os lados têm razões e erros.

Se a escola opta por um modelo de solução de conflito tradicional, no qual a autoridade julga e impõe penalidades, os envolvidos no conflito muitas vezes sequer pensam sobre o ocorrido. A “vítima” se sente vingada e, com frequência, o “culpado” se sente injustiçado. Ninguém aprende com o conflito de forma que ele possa mudar a sua atitude.

Por outro lado, se a escola opta pelo modelo de mediação de conflitos, todos os envolvidos são convidados a narrar o acontecimento, a pensar como o outro se sentiu, a elaborar uma hipótese sobre como poderia ter sido diferente. Não que o modelo funcione perfeitamente, pois muitas vezes os envolvidos respondem o que se espera ouvir, seguindo o roteiro da cena

clássica do arrependimento. Mas há formas de romper com essa superfície, colocando questões que realmente ponham os diversos lados em contato com o outro. Um bom exemplo disso é perguntar, em uma briga, qual foi o momento em que o outro se descontrolou, qual foi o detonador. Isso certamente trará uma reflexão mais aprofundada sobre o que de fato aconteceu.

No Colégio Viver, esse modelo é adotado de diferentes maneiras conforme a idade e a situação. Com os menores, o adulto é o mediador, e o diálogo entre as partes envolvidas no conflito tem como objetivo apenas a reflexão, sendo que a sugestão de consequências ainda se restringe aos educadores. Com os maiores, na faixa dos 11 aos 15 anos, já é possível experimentar a mediação pelos próprios pares, por meio de uma comissão de resolução de conflitos formadas por alunos e com um professor como observador.

Essa comissão ouve as partes envolvidas no conflito e sugere os encaminhamentos que considera pertinentes. Em geral, evitam-se as punições padrões e tenta-se ao máximo encontrar uma solução que tenha relação com o acontecido. Por exemplo, se um aluno provocou o outro por causa de uma dificuldade de escrita, será sugerido que ele ajude colegas com dislexia (o próprio aluno ofendido ou outros) na produção de texto por um período de tempo, o que levará o aluno a entender melhor o que significa ter esse transtorno de aprendizagem. Se riscou carteiras, pode ajudar na limpeza das salas por um período, conseguindo dessa forma se colocar no lugar dos funcionários da limpeza.

Nessa forma de trabalhar, não apenas os envolvidos nas querelas são convidados a atuar de forma empática, mas os próprios membros da comissão são obrigados a se colocar no lugar do outro.

É claro que mesmo com uma abordagem que favoreça a empatia, há diferenças significativas entre os indivíduos. Para alguns, colocar-se no lugar do outro é um tarefa praticamente impossível. Para outras pessoas, a compreensão do outro acontece de forma racional, mas a reação não atinge o emocional e não há remorso. No entanto, de forma geral, temos visto uma progressão ao longo do tempo, mesmo naqueles estudantes com menor capacidade de análise ou controle, o que nos faz persistir nesse modelo tão trabalhoso e lento, mas educativo.

# Educação e empatia: caminhos para a transformação social

por Natacha Costa

Natacha Costa é diretora da Associação Cidade Escola Aprendiz desde 2006. Atuou como júri do prêmio WISE de Inovação em Educação nos anos 2012 e 2013. É membro da Comissão Editorial de Educação Integral em Tempo Integral pela Fundaj/MEC e coordenadora regional da Rede de Inovação e Criatividade na Educação Básica. Faz parte também do Programa Líderes Transformadores da Educação da Fundação SM, iniciativa que reúne educadores da América Latina e Espanha. Além disso, é conselheira do Instituto Ekoá no Paraná.

O propósito de pensar sobre a empatia na educação está intrinsecamente ligado ao sentido humano e social que conferimos à própria educação.

Se compreendermos a educação como um processo centrado na escolarização e estruturado com base no ensino de habilidades básicas a serem avaliadas e certificadas, é necessário pouco mais do que processos de ensino-aprendizagem instrucionais baseados em memorização, treino e repetição. Nesse modelo educativo tão difundido em todo o mundo, a fragmentação e a homogeneização dos tempos, relações, conteúdos e espaços de aprendizagem tende a se afirmar. A centralidade dos sujeitos da aprendizagem e de suas relações e experiências perde espaço para a centralidade do currículo, da escola e da avaliação. Ao não se dirigirem a sujeitos concretos, donos de uma história, pertencentes a um lugar, esses mecanismos procuram se justificar *per se*, esvaziando o potencial transformador que a educação pode manifestar.

Se, ao contrário, compreendermos a educação como um processo-chave para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, responsáveis consigo mesmos e com os outros e comprometidos com a construção de uma sociedade democrática, há que lançar um olhar muito mais cuidadoso e intencional às relações que se estabelecem entre as pessoas, entre as pessoas e as instituições educativas, entre as instituições educativas e o local, entre o local e o global. É nessa imensa tessitura de relações que uma educação comprometida com a transformação do mundo se ancora.

Nessa concepção mais abrangente e sistêmica de educação, dois pressupostos são fundamentais. O primeiro diz respeito à compreensão de que o processo educativo não se restringe à escola: aprendemos em diferentes lugares, com diferentes pessoas, de diferentes formas, ao longo de toda a vida. Assim, quanto mais ricas e diversificadas forem nossas interações e quanto mais qualificada for a reflexão acerca dessas interações, maior a capacidade das pessoas de compreender, de se relacionar e intervir no mundo.

Além disso, essa visão pressupõe que a educação é uma tarefa de todos em uma sociedade. Educação é resultado de um sentido compartilhado, alicerçado por vínculos pautados pela corresponsabilidade e pela reciprocidade. Educar o outro implica educarmos a nós mesmos em uma relação de diálogo e cooperação. Segundo Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” .

Nessa concepção de educação, a empatia ocupa um lugar central, já que o diálogo igualitário que a sustenta exige o reconhecimento permanente do outro, a capacidade de se colocar no lugar do outro. Mas, assim como dialogar, cooperar, refletir criticamente, comunicar-se e participar são competências que precisam ser desenvolvidas, a empatia também o é.

Como construir, portanto, um processo educativo que promova esses aprendizados? Quais são os espaços, os recursos, os processos, os métodos capazes de garantir que as pessoas se constituam como sujeitos solidários, autônomos e responsáveis?

Não existe evidentemente uma única resposta para essa pergunta. Mas duas ideias podem nos ajudar a experimentar caminhos.

Uma primeira é desconstruir a noção de que a educação é uma preparação para a vida. Ou seja, que é um processo que deve estar comprometido com a aquisição de conhecimentos e habilidades que serão usados no futuro, no pós-escola, na vida adulta. Afinal, como dizia Dewey, “as crianças não estão, num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo”. Elas estão vivas, relacionando-se, aprendendo e ensinando permanentemente. E isso vale para qualquer pessoa.

A empatia depende de uma ambiência que promova múltiplas interações, possibilidades de diálogo, de reflexão, de construção coletiva entre pessoas diferentes.

Assim, a educação pode e deve estar comprometida com o hoje, com promover experiências significativas para as pessoas em seu cotidiano. Esse compromisso se revela, por exemplo, na atenção sincera em relação às perguntas que as crianças formulam desde pequenas, e no compromisso em transformar os processos de aprendizagem em caminhos de construção de soluções concretas que melhorem a vida das pessoas nas escolas, nas comunidades e na cidade.

No entanto, mais do que desconstruir essa noção de preparação, é importante que se compreenda que os valores que fundamentam uma educação para a autonomia não podem ser ditados teoricamente, ensinados em “aulas de ética” ou afins. Para que se convertam em uma atitude ética perante o mundo, esses valores precisam ser vivenciados de forma consciente e crítica.

Nesse sentido, é fundamental que repensemos não apenas como as nossas escolas têm se organizado, mas também como a cidade tem sido ocupada e considerada (ou não) como espaço educativo em potencial.

A cidade como espaço público, comum a todos, desempenha um papel fundamental na promoção da experiência com o diferente, tão fundamental para o desenvolvimento da empatia. O respeito ao outro, diferente de mim, só poderá nascer da experiência com o outro. Nenhuma teorização é capaz de substituir a convivência.

Assim, a empatia depende de uma ambiência que promova múltiplas interações, possibilidades de diálogo, de reflexão, de construção coletiva entre pessoas diferentes. Para isso precisamos baixar os muros das escolas, articular os itinerários de nossas crianças e jovens aos bens culturais das cidades, descentralizar os recursos, estimular a livre manifestação de ideias e formas de expressão e promover o encontro e a convivência de todos no espaço público.

Em síntese, nenhum discurso desacompanhado de atitudes e medidas concretas poderá promover a consciência que desejamos. Há que se construir cotidianamente uma experiência de cidade e de educação que permita às pessoas construir uma experiência viva na qual a empatia, a diversidade, a solidariedade humana e a corresponsabilidade sejam valorizadas como os nossos maiores bens.

# O baobá da educação: empatia e ubuntu

VALORES DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

por Sonia Dias Ribeiro

Sonia Dias Ribeiro é graduada pela Universidade Federal da Bahia em Pedagogia. É especialista em Educação Infantil pela mesma universidade e especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Cesgranrio. Militante do movimento negro, trabalha na Escola Comunitária Luiza Mahin há 18 anos.

Vinte e seis anos de existência serviram para aprimorar o processo educativo das crianças. Criada pela Associação de Moradores do Conjunto Santa Luzia em 1990, a Escola Comunitária Luiza Mahin atende cerca de 270 crianças da península de Itapagipe, em Salvador (BA), na Educação Infantil e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Sua fundação foi uma resposta ao número de vagas insuficientes para crianças pequenas nas escolas públicas da região.

A escola foi fundada por mulheres negras da península, que se uniram para atuar em prol da transformação social de sua comunidade. A garra dessas mulheres foi tão grande que elas chegaram a colocar a mão na massa para construir o prédio onde a escola e a associação viriam a funcionar. Elas ficaram conhecidas como Mulheres da Laje. Assim, a Escola Comunitária Luiza Mahin, ao longo de sua existência, não é apenas uma experiência pedagógica, mas também uma experiência política de resistência.

Com uma metodologia autônoma e criativa, a Luiza Mahin visa integrar escola e comunidade, possibilitando ao educando e à comunidade vivenciar aspectos que reforcem a questão do pertencimento a uma comunidade que tem em sua história uma luta muito importante. Outro diferencial é o fato de proporcionar aos alunos o estudo de sua história, cultura e valores. Nesse processo, questões sobre gênero e raça pautam as atividades da escola, pois essa é a estrutura principal para a mudança social.

A escola foi construída por mulheres que sentiram na pele o poder destruidor do racismo no Brasil e que decidiram oferecer às crianças uma forma de se “defender” desse mal da humanidade por meio de uma metodologia pautada no princípio da empatia, que é a capacidade de se pôr no lugar do outro, de sentir o que a outra pessoa está sentindo em determinada situação. Está ligada ao altruísmo, consistindo em compreender sentimentos, emoções e dores do outro, despertando a vontade de ajudá-lo.

Assim, ano após ano, o desafio é constante e imprescindível: oferecer às crianças cada vez mais elementos suficientes para resistir. O corpo e a relação com o outro têm esse poder de ressignificar a si mesmo, criar novos valores, sentidos e ideias, assim como novas formas de agir e de ser.

Sendo um dos valores civilizatórios afro-brasileiros, a corporeidade envolve os aspectos biológicos, afetivo-emocionais e sociocognitivos, que trazem à tona sentidos, valores e comportamentos que nos tornam mais humanos. Assim, o fazer pedagógico nos processos educativos precisa estar impregnado de corpo – não um corpo vazio e sem vida, mas um corpo cheio de amor por si e pelo outro.

A corporeidade deve ser fortalecida para proporcionar às crianças experiências significativas e positivas que aumentem a autoestima e a crença de que são capazes e importantes. Um corpo negro que é construído em ambiente saudável emana para o outro respeito, igualdade e confiança, levando-os a viver como irmãos e irmãs em uma comunidade.

Assim, aprendemos a compreender que o outro é igual a nós quando ele tem características próprias e conseguimos vê-las como positivas, desfazendo pensamentos nos quais os padrões estéticos de beleza são únicos, tais como cabelos lisos, olhos claros, peles brancas e rosadas, nariz afilado. Ou ainda, em termos religiosos, a presença de um único Deus, em que a “salvação” está em comportamentos determinados por teorias masculinas, heterossexuais, com prática monoteísta.

A corporeidade faz construir crianças e adultos que compreendem que a sociedade é formada por civilizações diversas e diferentes. E a escola é esse lugar, em que se aprende a ler e escrever, mas também um lugar onde se aprende a conviver.

Na Luiza Mahin o currículo escolar tem o papel fundamental de orientar o conhecimento, que ficará sólido ao ser experienciado por meninos e meninas que desde o início da vida escolar são chamados a pensar, propor e agir diante dos problemas de uma sociedade que insiste em não acreditar no protagonismo infantil.

Com o objetivo de atuar nas estruturas psíquicas que estão em construção, a Escola Comunitária Luiza Mahin vê na empatia a possibilidade de

produzir saberes que possam adotar uma postura antirracista, pois compreende que o combate ao racismo não é uma tarefa apenas de negros e negras, mas de todos os que acreditam na dignidade humana.

Assim, poderíamos pensar o princípio da empatia como o princípio do “ubuntu” para os africanos. Na língua bantu, esse termo significa “eu sou porque nós somos” e propõe pensar a comunidade em seu sentido mais coletivo e amplo. Portanto, ambos os princípios, “empatia” e “ubuntu”, têm como objetivo encharcar de partilha, solidariedade preocupação e cuidado mútuo seres que estão dispostos a buscar novos elementos para o bem viver.

Por aqui o lema que é dito todos os dias para reforçar esse trabalho é: “Precisamos mais que papel e lápis para educar nossas crianças”.

Precisamos mais  
que papel e lápis  
para educar nossas  
crianças

# Qual é o nome da escola pública mais perto da sua casa?

TODOS SÃO A FAVOR DO ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE.  
É NESSE PONTO QUE OS PROBLEMAS COMEÇAM.

por Leandro Beguoci

Leandro Beguoci é diretor editorial e de produtos da *Nova Escola*, a maior plataforma de mídia para educadores do Brasil, e professor do Instituto Europeu de Design (IED), em São Paulo. É *Tow-Knight Fellow* em empreendedorismo em jornalismo e mestre em governança de mídia e comunicação pela London School of Economics. Foi repórter da *Folha de S.Paulo* e da *Veja*, editor do iG, diretor de redação na FOX, editor-chefe da F451 e professor da FAAP e da Escola São Paulo.

Há uma escola pública a duzentos metros de minha casa, na Pompeia, bairro de classe média de São Paulo. Durante dois anos, eu não soube da existência dela. A escola é murada, fechada. Não há sinalização alguma de que ali existem pessoas ensinando e aprendendo. Sinceramente, parece um presídio para detentos de baixa periculosidade.

É uma instituição enorme e invisível, num bairro cheio de moradores envolvidos com educação – de professores universitários a ativistas. Apesar disso, eu só soube que havia uma escola naquela ladeira quando um grupo de amigos organizou um evento (solitário) atrás daquele amontoado de tijolos dispostos em uma altura bem grande. Foi assim que descobri a existência da Escola Estadual José Cândido de Souza.

Senti-me culpado, claro. Como é que eu não vi essa escola, por tanto tempo, tão perto de casa? Fiquei mal por alguns dias. Até que me deu um clique. Antes de me oferecer em sacrifício num altar de culpa, decidi testar uma hipótese. Fiz uma pesquisa desestruturada com amigos. Locais: no meio do bar, na fila de espera do restaurante, no cafezinho. Método: cada pessoa tinha de me dar o nome e a localização da escola pública mais perto de casa e do trabalho.

Quando as pessoas conseguiam responder “Qual é a escola pública mais perto da sua casa?”, eu passava para a próxima etapa. A escola tem Fundamental 1? Fundamental 2? Ensino Médio? Pouca gente passou para essas perguntas específicas. E ninguém acertou as respostas sobre o que se aprende e quem estuda e ensina nessas escolas. Se fosse pegar meu grupo de amigos, dava para fazer um filme: “São Paulo, escola anônima”.

Para a fatura de culpa não sair muito alta, decidi colocar à prova essa evidência do anonimato. Não era possível que todos nós fôssemos hipócritas, preocupados com educação da boca para fora. Simplesmente não é verdade. Muitos de nós gastamos as melhores horas de nossas vidas trabalhando com educação – dentro e fora das escolas.

Aí, comecei a investigar a vida de meus amigos. Muitos deles não têm filhos – e as coisas só ficam visíveis quando temos uma relação concreta com os lugares. Nossos horários de trabalho não coincidem com a entrada e a saída dos meninos e das meninas – e é mais fácil entender algo quando você sabe quem está ali. Muitos de nós estudamos em escolas particulares e só convivemos com pessoas que passaram por colégios – simplesmente, escola estadual não faz parte de nossos mundos afetivos. Por fim, muros altos sem identificação claramente não ajudam a ver que, naquele ponto do mapa, há uma escola.

No fim das contas, há várias explicações para a invisibilidade da escola para profissionais de classe média e classe média alta de São Paulo, muitos preocupados com educação de qualidade para todas as pessoas. Eu poderia fazer um texto só sobre isso. Mas meu ponto é outro. Acho que precisamos dar um passo para trás: a integração entre escola e comunidade é uma abstração.

É uma ideia tão sedimentada quanto pouco implementada. Quantos exemplos bem-sucedidos nós temos dessa integração? Quantas escolas são símbolos de suas comunidades e quantas comunidades têm orgulho de suas escolas? O mundo real é implacável. Nenhuma abstração resiste à frieza de um portão de ferro bem fechado. O abismo entre o desejo e a prática é enorme. São mundos separados.

Quando vamos aos fatos, as coisas ficam mais claras. Nós somos a comunidade de uma escola – de uma escola cujo nome mal sabemos. A escola também não sabe muito bem qual é o entorno. As pessoas de dentro e de fora da sala de aula têm pouco contato entre si. Quantos amigos temos trabalhando em escolas públicas? Em que espaços nós e as pessoas das escolas públicas nos encontramos? O que vale para nós vale para outras tantas pessoas, em outros bairros, em outras cidades, Brasil afora.

A escola é um terreno desconectado porque as pessoas de dentro e de fora do pátio têm pouquíssima relação entre si. Não é o desejo de integração que vai mudar isso. Na prática, a relação entre escola e comunidade é menor do que a relação entre o supermercado e a comunidade. Você e o caixa são de mundos distintos. Mas ao menos você pode entrar no mercado...

Vamos a outro exemplo. A Escola Estadual Fernão Dias, em Pinheiros, fica no meio de um bairro tomado por fundações de educação. Foi um dos símbolos do movimento secundarista que ocupou centenas de escolas pelo Brasil. Apesar disso, nem a comunidade nem a escola conversam muito bem. Quem passa pela Fernão à tarde tem a impressão de que está diante de um museu abandonado. Pior: as avaliações mostram que a qualidade de ensino ali está caindo ano após ano. É muito difícil fazer qualquer projeto com a Fernão. Como isso pode acontecer num lugar assim? A Fernão deveria ser uma referência nacional de escola pública. Não é.

Sempre dá para colocar a culpa na diretora ou no diretor desconfiados ou pouco dispostos – e eles realmente têm culpa. Mas e se a gente dividiu essa culpa? Se essa relação com a comunidade é prioritária para todo mundo que trabalha com educação, por que não colocar mais energia nessa meta? Por que a gente não dedica a ela o mesmo esforço que emprega em outros relacionamentos estratégicos? Como passamos do desejo à prática?

Por isso, meu ponto aqui é sobre abstração. Enquanto vivermos no mundo das frases consensuais, daquilo com que todos concordamos, vamos continuar na zona de conforto. Se acreditamos que, de fato, a escola deve ser aberta para a comunidade, precisamos investigar a fundo quem são as pessoas da escola, da comunidade, e que vínculos, de verdade, elas podem ter entre si. Empatia não é apenas se colocar no lugar dos outros. É escutar os outros para construir algo junto com eles. Muitos de nós, que trabalhamos com educação, podemos ser facilitadores desses diálogos. Não somos protagonistas, mas podemos ser ótimos coadjuvantes, tradutores de mundos que se enxergam mas não se ligam.

Afinal, nós podemos ter uma vontade muito boa e muito grande. Mas só saímos do mundo da vontade quando as coisas se transformam em relações, essas relações se transformam em intenções e essas intenções se transformam em ações. Sem isso, integração entre escola e comunidade será apenas uma frase feita – simpática, mas pouco efetiva.

Essa é uma das razões pelos quais me chamou tanta atenção o encontro sobre “Empatia e Escolas Transformadoras” da Ashoka Brasil e do Instituto Alana. Havia ali um desejo concreto de sair da abstração para a prática.



De ouvir de verdade. De aceitar o mundo como ele é, cheio de desencontros, conflitos, debates sobre concepções de educação. Um desejo de saber que não basta boa intenção.

Em vez da frase feita, precisamos mergulhar a fundo naquilo que incomoda, naquilo que não tem solução, naquilo que não tem uma frase bonita para ser dita. Quando chegarmos nesse ponto, estaremos nos aproximando do mundo de verdade. Vamos sair da afirmação “Integrar a escola com a comunidade é fundamental” para “Como escola e comunidade se integram?”. Afirmar é mais fácil do que perguntar. A afirmação nos livra da preocupação com a prática. Mas todos nós sabemos que perguntas apontam caminhos muito mais interessantes. É assim que aprendemos – e criamos.

Vamos sair da afirmação  
“Integrar a escola com a  
comunidade é fundamental”  
para “Como escola e  
comunidade se integram?”.



# Empatia e solidariedade

por Luciana Fevorini

Luciana Fevorini é doutora em Psicologia Escolar pelo IP-USP. Ex-aluna do Colégio Equipe, escola em que trabalha há mais de vinte anos. Já atuou como orientadora pedagógica e educacional do colégio e há seis anos é diretora escolar. Ministrou cursos de formação de professores na rede pública estadual de ensino.

O termo “empatia” é usado em educação como a capacidade de educandos e educadores se identificarem com o outro, sabendo se colocar no lugar do outro do ponto de vista tanto cognitivo como afetivo. Renato Janine Ribeiro, na roda de conversa sobre empatia na educação de crianças e jovens, organizada pelo Instituto Alana e pela Ashoka, diz que o termo “empatia” significa “sentir e sofrer no lugar do outro; *pathos* é a palavra grega que significa paixão, relacionada ao sofrimento”.

Na Filosofia, continua Renato Janine Ribeiro, “*pathos* pode se opor a duas outras palavras: ação, em que somos ativos (na paixão somos passivos) e razão (na paixão somos irracionais)”. Portanto, empatia tem um sentido de passividade e irracionalidade. Ainda aponta que, na tradição filosófica, “quando se adota uma conduta baseada na racionalidade, é possível sermos mais donos do nosso próprio destino, diferentemente de quando agimos pela paixão, em que somos possuídos pelos sentimentos (dor ou alegria)”.

Citando Rousseau, Renato Janine Ribeiro também diferencia doutrinação de educação. “A palavra ‘educação’ em latim significa justamente sair, ir (*ducare*) para fora (*ex*), ou seja, o educando sai de uma situação para ir para outra”. Afirma que, do seu ponto de vista, “a empatia não é natural, ela é formada, desenvolvida no processo educacional”.

Já o termo “solidariedade” significa “caráter, condição ou estado de solidário

**1.** compromisso pelo qual as pessoas se obrigam umas às outras e cada uma delas a todas **2.** laço ou ligação mútua entre duas ou muitas coisas ou pessoas, dependentes umas das outras (...) **3.** sentimento de simpatia, ternura ou piedade pelos pobres, pelos desprotegidos, pelos que sofrem, pelos injustiçados etc. **4.** manifestações desse sentimento com o intuito de confortar, consolar, oferecer ajuda etc. (...) **5.** cooperação ou assistência moral que se manifesta ou se testemunha a alguém, em quaisquer circunstâncias (boas ou más) (...).

Se buscarmos o termo “solidário” no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* vamos encontrar:

**1** em que há responsabilidade recíproca ou interesse comum (...) **2** que depende um do outro; interdependente, recíproco **3** pronto a consolar, apoiar, defender ou acompanhar alguém em alguma contingência (...) **4** que sente do mesmo modo, partilha dos mesmos interesses, opiniões, sentimentos etc., concordando, dando apoio; irmanado (...).

Como pode ser constatado, o termo “solidariedade” tem um significado muito próximo ao de “empatia”, pois também está relacionado a compartilhar o sofrimento do outro. Entretanto, a solidariedade tem um componente para além do sentir, que é o da ação. Não se restringe apenas a sofrer junto, mas conforta, propõe ajuda.

Justamente por isso é que no Colégio Equipe usamos o termo “solidariedade” e não “empatia” como um dos valores que sustentam a nossa prática na direção de uma educação transformadora. Pretendemos que nossos alunos sejam capazes de se colocar no lugar do outro, principalmente do outro que sofre, ou seja, das pessoas menos favorecidas da nossa sociedade, mas também que sejam capazes de agir, de tomar atitudes que possam aliviar, confortar e, por que não, até mesmo eliminar o sofrimento do outro. Que sejam capazes, portanto, de se indignar com as injustiças e as desigualdades sociais e de agir para tornar nossa sociedade menos desigual, mais justa e humana.

Mas como ensinar solidariedade? Obviamente, não é incluindo-a como conteúdo a ser ensinado em algumas das disciplinas curriculares. A escola deve, em sua concepção de ensino e em suas escolhas metodológicas, criar condições para que os alunos desenvolvam atitudes solidárias. E como é um conceito relacionado à ação e não apenas ao sentimento e à cognição, a escola não só deve propor atividades que possam vir a colaborar para o desenvolvimento dessa postura como também deve incentivar que os próprios alunos criem e realizem ações nessa direção.

Há inúmeras situações didáticas no Equipe que visam desenvolver a solidariedade. Só para citar uma delas: o trabalho de monitoria entre ciclos

e séries. Nele, alunos mais velhos acompanham o estudo dos mais novos ajudando-os não só no aprendizado dos conteúdos, como também a superar eventuais dificuldades.

Como organizamos esse trabalho? Em primeiro lugar, não escolhemos os monitores – os alunos que querem participar dessa atividade se inscrevem. Segundo, os alunos interessados fazem uma formação em que discutem entre si e com educadores o papel de um monitor e também reveem os conteúdos das situações didáticas que vivenciarão. Também recebem informações pedagógicas sobre os alunos que vão orientar.

Depois atuam com eles tanto em sala de aula como em trabalhos de campo (atividade em que os alunos vão colher dados para refletir sobre uma questão de estudo). E uma última etapa, e não menos importante, é discutir e compartilhar com os educadores sua opinião sobre o trabalho de seu grupo de alunos e a sua própria atuação. Tanto os alunos monitores como os monitorados avaliam muito positivamente essa experiência.

Outros exemplos poderiam ser descritos. Propomos trabalhos em grupos; há atividades de monitoria também entre colegas da mesma classe; a cada final de bimestre ou trimestre os alunos fazem uma autoavaliação do seu processo de aprendizagem, assim como avaliam as propostas didáticas da escola e de seus educadores, discutindo os diferentes pontos de vista sobre elas; fazem trabalhos de campo em realidades sociais e culturais diversas daquelas que estão inseridos; são incentivados a propor atividades na escola por meio do grêmio estudantil ou do conselho de representantes de alunos; assim como oferecemos a possibilidade de atuarem como mediadores de leitura, de brincadeiras e de arte com crianças e jovens de outras realidades sociais numa parceria com o Instituto Equipe.

Entretanto, cabe destacar que para uma educação que forme pessoas solidárias é fundamental que a escola e seus educadores estejam predispostos a aprender com os educandos. Não aprender os conteúdos específicos do saber sistematizado pela humanidade que devem ensinar, mas aprender como ensinar, aprender que esses saberes devem ser ressignificados pelas novas gerações. Só com novos sentidos é que se pode chegar ao novo e propiciar mudanças, sempre na direção de uma sociedade mais justa e humana.

# Empatia ainda em tempo

por Stela Barbieri

Stela Barbieri é artista plástica e consultora nas áreas de educação e artes. É conselheira da Fundação Calouste Gulbenkian desde 2012. Foi curadora educacional da Bienal de Artes de São Paulo (2009-2014) e diretora do Instituto Tomie Ohtake (2002-2013). É assessora de artes plásticas na Escola Vera Cruz há 25 anos, autora de livros infantis e contadora de histórias. Dirige o Binah Espaço de Artes, um ateliê vivo, com aulas, palestras e formações.

A empatia não é genérica, é encarnada no tempo e no espaço que permito que seja ocupado e transformado dentro de mim.

Nosso tempo anda colonizado, não temos tempo para ser, para estar, para respirar e sentir, o uso de nosso tempo tem sido para um fazer incessante, sem estranheza ou indignação, sem resistência e com pouca transformação. Temos tendência a aderir aos fluxos do mundo. Se isso acontece, não tenho tempo para o outro dentro de mim, a menos que ele esteja dentro de meus objetivos.

Esse excesso de pragmatismo contemporâneo inviabiliza a expressão das sutilezas e do que não está programado, os desvios e as instabilidades. Queremos saber e dar forma a todas as ideias e vetores rapidamente, sem que com isso possamos ouvir nossas inquietações e urgências: eu queria chorar, agora não é hora? Eu queria perguntar, agora não é hora. Eu queria ser, deixe para as férias, o feriado, depois da aposentadoria. Agora precisamos fazer dar tudo certo.

O que isso quer dizer? Quando teremos tempo pra viver?

Em cidades pequenas, onde a distância entre o trabalho e a casa é próxima, as pessoas tampouco têm tempo. Parece que não ter tempo é um valor do século XXI. Já é hora de problematizar isso!

Em diversos momentos temos a ilusão de que somos muito importantes porque não temos tempo e porque estamos fazendo mil coisas.

Sinto a urgência de despressurizar a existência para poder dar credibilidade e lugar ao que sentimos e ao que nos move. Nesse sentido, pensando que a maior riqueza que podemos ter no mundo contemporâneo é o tempo, penso que para ter empatia precisamos ter tempo.

Acredito que a empatia é o tempo dedicado a perceber, escutar, olhar e pensar no outro dentro de mim, e que o outro dedica a mim.

No senso comum, a empatia é compreendida como se colocar no lugar do outro.

Ao meu ver, é impossível nos colocarmos no lugar do outro, mas podemos colocar o outro dentro de nós e abrir espaço para sair de nosso próprio umbigo. Assim, é possível dedicar tempo para perceber como é sentir outra pessoa dentro de mim, como uma experiência vivida no meu corpo, com base no que ele me traz e na partilha que conseguimos ter.

Qual é a prioridade no momento de tantos descalabros humanos e ambientais? Talvez seja perceber a mudança acontecendo entre nós, com nossos estranhamentos e pela expressão possível no dia a dia para que a comunicação se dê ao ouvirmos uns aos outros.

Como podemos perceber os conflitos e negociar ocupações, desejos e necessidades?

Essa é uma questão cotidiana nevrálgica para o ser humano contemporâneo e que para mim tem sido uma urgência.

Como ocupar diferentes papéis para fazer a diferença no cotidiano, sem mecanizar nenhum conceito ou termo? Mas poder viver a vida em suas intensidades dentro de nós a partir do que nos afeta?

Como abrir espaço e tempo para o outro como um legítimo outro dentro de mim e dialogar com quem eu não concordo, com quem tem mau hálito, com quem eu a princípio não me identifico, e escutá-lo e não banalizá-lo, e responder só por me sentir movida a fazê-lo?

São muitos os vetores da vida cotidiana, mas a vida precisa estar em primeiro lugar! A vida vivida junto. E para mim isso é empatia: na educação, na rua, no trânsito, na fila do banco, no mercado, na minha própria casa.



# Eu outro

por Auro Lescher

Psiquiatra da Unifesp, psicoterapeuta, coordenador do Projeto Quixote, *Fellow* da Ashoka rede de empreendedores sociais. Assina quinzenalmente a coluna "Seis sentidos" da *Revista Brasileiros*.

A autoria deste texto é coletiva, e estou muitíssimo bem acompanhado: Marcelo Gleiser, Fernando Silveira, Paulo Balthazar, Humberto Maturana, Fernando Savater e Paul Verlaine. Eu assino junto, dou dois ou três pitacos aqui e ali, mas bom mesmo foi ser tecelão.

Aprendemos com a *Divina comédia*, de Dante Alighieri, que o pior dos pecados é a soberba, porque deixa o terreno escorregadio para os outros seis. E aprendemos com a vida que, simetricamente oposta a ela, mais do que a humildade, está a ética, entendida como a virtude da justa mistura entre os seres humanos. Este texto, escrito a várias mãos (sete, mais precisamente, ou catorze, se pensarmos no teclado e não na caneta), tenta colocar alguns pingos nos is.

Há 14 bilhões de anos o universo iniciou seu processo de expansão, gerando as partículas elementares da matéria: os primeiros prótons, elétrons e nêutrons e, com eles, os primeiros núcleos atômicos. Os átomos foram se atraindo pela força da gravidade e essas nuvens cósmicas formaram as primeiras estrelas, que viveram pouco, vitimadas pela enorme massa. Com seu colapso foram pulverizados no espaço elementos químicos mais pesados: carbono, oxigênio e ferro.

Dez bilhões de anos depois nasceu o Sistema Solar, que teve uma infância bastante violenta: cometas e asteroides bombardeando as superfícies dos planetas e uma irradiação solar letal. Mas em um deles, por não estar nem muito longe nem muito perto do Sol, a água pôde manter-se líquida; além disso, estava circundado por uma camada protetora, a atmosfera. Aos poucos, os elementos químicos foram se combinando, formando moléculas complexas. Delas surgiram as bactérias, os corais, os coqueiros, o tiranosauro, a orquídea, a girafa, o pernilongo, a pernilonga, o homem, a mulher.

Essa brevíssima história do universo, haicai épico, serve-nos num duplo sentido. Primeiro, e mais importante: o fato de as coisas, as plantas e os bichos termos todos uma origem comum, sermos todos farinha do mesmo

saco cósmico. Segundo: a necessidade de termos um contorno de nossa identidade que nos proteja e que, ao mesmo tempo, nos diferencie do mundo – a atmosfera, que é a pele da Terra, a membrana citoplasmática das células ou as fronteiras entre os países. Um contorno tentando cumprir o seu destino: a comunicação entre o que está dentro e o que está fora, o eu e o outro.

Vivemos as transformações próprias de nosso tempo. Tais transformações geram frequentemente situações de crise que podem acarretar, para alguns, a interrupção de um processo, e para outros, a possibilidade de crescimento. O desfecho de uma crise depende não apenas de fatores externos, mas também da capacidade que uma estrutura tem de adaptar-se a uma realidade em transformação.

Conceber uma estrutura capaz de suportar crises implica considerar sua capacidade de se organizar, de suportar a desorganização para poder reorganizar-se de novo num equilíbrio dinâmico de forças, muitas vezes antagônicas, geralmente conflitantes.

Assim, em vez de visarmos a uma organização estruturada rigidamente existindo por si em oposição ao mundo, devemos concebê-la como uma estrutura flexível, inserida numa realidade complexa, mutante, produtora de perturbações e capaz de assimilar tais perturbações.

Incluir a complexidade não é pensar de forma complicada, mas, diante dos desafios que a realidade lança a nosso espírito, dialogar com um mundo complexo, abrindo-nos para ele.

Um organismo tem maior chance de sobreviver se puder estabelecer um sistema de cooperação e troca com seu meio. Ao contrário, aquele que se porta somente de maneira competitiva e predatória tem menor chance de sobrevivência. Podemos aproveitar esse exemplo da biologia e transpô-lo ao funcionamento dos grupos: indivíduos que estabelecem trocas, entre si e com o meio, numa relação de cooperação, têm maior chance de obter sucesso em suas tarefas.

Lidar com a complexidade implica entrar em contato com a diferença e a diversidade. O contato com novas culturas e novas visões de mundo traz uma ampliação do universo, sem que isso represente perda da identidade, da unidade. Ao contrário, essas trocas são enriquecedoras para

a identidade, pois permitem o aumento do repertório de ações, produzindo relações humanas mais francas, empáticas e sinérgicas.

Ora, do que se ocupa a ética se não do viver bem a vida humana? A maior vantagem que podemos obter de nossos semelhantes não é a posse de mais coisas ou o domínio sobre mais pessoas tratadas como coisas, mas a cumplicidade e o afeto de mais seres livres. Ou seja, ampliação e o reforço de nossa humanidade.

Onde há troca, também há reconhecimento de que de certo modo pertencemos a quem está diante de nós e quem está diante de nós também nos pertence. Ter consciência de minha humanidade consiste em dar-me conta de que, apesar de todas as diferenças muito reais entre os indivíduos, também estou de certo modo dentro de cada um de meus semelhantes.

O mais profundo é a pele.

Ter consciência de minha  
humanidade consiste em  
dar-me conta de que, apesar  
de todas as diferenças muito  
reais entre os indivíduos,  
também estou de certo  
modo dentro de cada um de  
meus semelhantes.

# Relações se estabelecem por empatia

por Fernando Leão

Diretor pedagógico da Escola Vila Verde, mantida pelo Instituto Caminho do Meio. Trabalha na educação há 27 anos, como professor, coordenador e diretor em diferentes momentos. É formado em História pela USP e em Administração de Empresas pela FAAP.

Na Escola Vila Verde não usamos a palavra “empatia” em nossos documentos ou planos escolares, mas temos plena consciência de que as boas relações se estabelecem a partir de uma relação empática. Essas relações se dão, basicamente, em quatro níveis: consigo mesmo, com o outro, com a sociedade e, finalmente, com o planeta.

Entretanto, a empatia, a nosso ver, deve ser acompanhada por um substrato ético em que a habilidade de “se colocar no lugar do outro” não é o bastante. Assim, usamos na escola o conceito das Cinco Inteligências:

a inteligência do acolher

a inteligência de oferecer

a inteligência de estruturar

a inteligência da causalidade

a inteligência de liberar



## acolher

Às vezes chamamos essa Inteligência de “Inteligência do Espelho”. Isso porque o espelho não escolhe o que vai refletir, não julga. Mesmo quando acordamos com cara feia, o espelho não grita “Saia daqui! Se arrume e fique bem bonito para que eu te reflita!”. O espelho nos acolhe, independentemente de como estamos. Assim devemos nos relacionar com todos, acolhê-los e perceber que aquela pessoa à nossa frente tem referenciais, uma história de vida, uma visão de mundo que é própria, e que suas ações e pensamentos fazem sentido nessa visão de mundo particular.

Quando entendemos o outro a partir do referencial dele, isso significa que vemos o mundo do mesmo modo que ele vê, e por isso conseguimos falar de dentro do mundo dele e ser entendidos. Se usarmos nossa experiência de mundo e quisermos impô-la sobre a experiência de mundo do outro, não há linguagem, não há como acolhê-lo. Isso, na verdade, é rejeitá-lo, é não ouvi-lo.

## oferecer

Essa Inteligência também é chamada de “Inteligência da Igualdade”, e é por meio dela que nos alegramos com as alegrias e conquistas do outro. Antes de pensarmos que se trata de uma habilidade praticamente impossível de adquirir, devemos nos lembrar da alegria que o professor sente quando, por exemplo, o estudante aprende a ler. Ora, o professor já sabe ler, então por que ele se alegra com a conquista do estudante? Porque a conquista do estudante é também a conquista do professor. Da mesma forma, a alegria dos pais com os primeiros passos de seus filhos representa a Inteligência da Igualdade.

A alegria, a felicidade, as conquistas dos outros são razões para que eu me sinta feliz. Essa Inteligência é manifestada pelo brilho no olho, por aquela sensação que o professor tem quando, por exemplo, a sala de aula está concentrada em uma atividade e ele olha para os estudantes invadido por um sentimento meio indefinido.

A Inteligência de Oferecer nos move no sentido de ajudar o outro a atingir seus objetivos. Se tivermos um olhar muito centrado apenas em nossos objetivos e necessidades, teremos poucas chances de ser felizes.

## estruturar

Essa Inteligência também é chamada de Inteligência Discriminativa. É uma consequência direta das duas anteriores: se eu compreendo o outro no mundo dele, se tenho um interesse real pelo outro, se as conquistas do outro me trazem alegria, eu terei uma vontade genuína de ajudar o outro, de criar condições para que o outro atinja seus objetivos.

No âmbito escolar, é quando o professor percebe as dificuldades do estudante e busca alternativas de atuação para que ele possa atingir seus objetivos. Vamos encontrando novos caminhos e estimulando outros olhares.

O próprio estudante, com o tempo, vai observar que não há um caminho único, mas sim um caminho mais adequado a ele, e que pode ser diferente do tomado pelo colega. Deixam-se de lado as receitas prontas e desenvolve-se um verdadeiro interesse pelo sucesso do outro.

## causalidade

Essa Inteligência surge a partir de um questionamento clássico da Sabedoria Discriminativa: “E se o que o outro quer fazer for uma ação errada?”. Como eu ajo quando o outro não tem clareza de que o que está fazendo vai gerar algum tipo de sofrimento naqueles quatro níveis (consigo mesmo, com o outro, com a sociedade ou com o planeta)?

Na sabedoria popular, a Causalidade é expressa com uma frase: “Se plantou bananas, colherá bananas!”. Parece lógico, mas é uma dimensão muito profunda. A Inteligência da Causalidade traz consigo uma abordagem ética das relações. Sem a dimensão ética, a empatia pode ser uma ferramenta de visão utilitarista dos outros: ao compreender o outro, eu saberia exatamente o que fazer ou dizer para levá-lo a agir do jeito que eu quero. Trata-se de uma visão estreita, em que estou me beneficiando graças ao prejuízo do outro.

A Inteligência da Causalidade se manifesta em dois níveis: primeiro, eu vou tentar evitar que o outro proceda de modo incorreto; segundo, caso a ação já tenha sido cometida, vou tentar evitar que aquele que agiu de forma incorreta tenha um ganho ou sucesso com essa ação.

## liberar

Trata-se da capacidade de ver o outro como pleno de possibilidades.

Lembre-se de quando você era criança. Quando um adulto perguntava “O que você quer ser quando crescer?”, sua resposta variava muito de um dia para outro, isso quando não era múltipla, do tipo: “Quero ser astronauta, jogador de futebol e veterinário”.

Na verdade, naquele momento você poderia mesmo ser qualquer uma dessas coisas, e até mesmo outras. Ao longo do tempo, por várias causas e condições, suas opções foram se restringindo a tal ponto que foi preciso escolher uma delas ou até mesmo outra que nunca havia dito quando criança.

A Inteligência de Liberar liberta o outro dos rótulos, entende que o outro é um ser livre, repleto de possibilidades, e que aquilo que ele apresenta para nós é uma delas, à qual ele chegou por vários motivos. Voltamos, assim, para a Sabedoria do Acolher, e compreendemos o outro no mundo dele.

Desse modo, a Inteligência da Liberar liberta o outro dos rótulos, mas também nos liberta de nossas ideias preconcebidas em relação ao outro e a nós mesmos.

As Cinco Inteligências são inteligências relacionais, empáticas, e nos ajudam a aprofundar o olhar. Acreditamos que as relações – sejam elas quais forem – se estabelecem a partir da empatia, mas que é preciso ampliar a visão para além da convivência ou mera tolerância.

# Incontáveis

por André Gravatá

André Gravatá é escritor e educador. Autor do livro *Sublime* e coautor de *Volta ao mundo em 13 escolas* e *Mistérios da Educação*. É um dos criadores da *Virada Educação*, que mobiliza escolas e territórios pelo Brasil. Ama poesia.

*Tem tanta gente no mundo  
Tão incontável número  
Que o maior extraordinário é a quantidade de jeitos de existir*

*Sempre que paro para pensar  
Que cada pessoa tem um vocabulário próprio  
Uma voz irrepetível  
História única, tecido raro  
Ouço uma batida na porta  
Abro para ver quem é  
Descubro que é a parte de mim  
Que sabe navegar pelos incontáveis jeitos de existir*

*Abro a porta  
Deixo que entre essa parte de mim  
Para conversar com ela  
A parte de mim que sabe navegar  
Pelos incontáveis jeitos de existir  
Precisa ser bem cuidada  
Para que apareça mais*

*Para cuidar  
Daquela parte em mim  
Que navega pelos incontáveis jeitos de existir  
Não adianta jantar requintado, nem banho, nem presente caro  
Para cuidar  
Daquela parte em mim  
Preciso aprender a desviar do que ela não gosta*

*Ela sente repulsa de egoísmo, inveja,  
Preconceito, raiva, pressa, desprezo  
Aquela parte em mim  
Que sabe navegar pelos incontáveis jeitos de existir  
Morre a cada vez que defino alguém por palavras rasas  
Morre a cada vez que acredito que sou mais alto que a  
pessoa à minha frente  
Morre a cada vez que minto, dizendo que escuto alguém  
enquanto cambaleio inebriado com minhas próprias histórias*

*Aquela parte em mim  
Que sabe navegar pelos incontáveis jeitos de existir  
Merece cuidado  
Senão foge e nem forçosamente aparece  
Merece olho nítido como água cristalina  
Senão morre seca, de sede estremece  
Merece atenção acordada  
Senão vira nada  
Merece cultivo constante  
Senão não aproxima, não segue adiante*

*Aquela parte em mim  
Que sabe navegar pelos incontáveis jeitos de existir  
Repete, insiste, adverte:  
Não se surpreender com cada pessoa à sua frente  
A ponto de abrir portas de entrada  
É sinal de morte aparente  
Oceano de água parada*



Fernando Leão



Leandro Beguoci



Auro Lescher



Sonia Dias Ribeiro

os autores



André Gravatá



Maria Amélia M. Cupertino



Ana Olmos



Stela Barbieri



Luciana Fevorini



Natacha Costa



## **INSTITUTO ALANA**

### **Presidente**

Ana Lucia Villela

### **Vice-Presidentes**

Alfredo Villela Filho

Marcos Nisti

### **CEO**

Marcos Nisti

### **Diretoras**

Ana Claudia Arruda Leite

Carolina Pasquali

Flavia Doria

Isabella Henriques

Lais Fleury

Lilian Okada

### **Consultores**

Antônio Carlos Carneiro

Erika Pisaneschi

### **Tesoureiro**

Daniel Vieira da Costa

### **Conselho Consultivo**

Carlos Alberto Libânio Christo (Frei Betto)

Claudia Leme Ferreira Davis

Jordana Berg

Maria Lúcia Zoega de Souza

Paulo Velasco

### **Conselho Fiscal**

Eduardo Marchetti Rios

Henri Penchas

Richard Lyon Thorp Bilton

### **Equipe Educação e Cultura da Infância**

Ana Claudia Arruda Leite

Carolina Prestes Yirula

Gabriel Limaverde

Mariana Antonita do Prado

Natalia Bastos

Raquel Franzim

Vilma Silva

### **Capa e diagramação**

Luiza Esteves e Natália Bastos

### **ASHOKA**

Flavio Bassi

Antonio Sagrado Lovato

### **Preparação e revisão**

Todotipo Editorial

### **Fotos**

Rodolfo Goud

### **Instituto Alana**

Rua Fradique Coutinho 50 - 11º andar, Pinheiros

São Paulo / SP - (11) 3472-1600

Rua General Dionísio 14, Humaitá

Rio de Janeiro / RJ - (21) 3518-9808

[www.escolastransformadoras.com.br](http://www.escolastransformadoras.com.br)

[www.alana.org.br](http://www.alana.org.br)

### **Ashoka**

Av. Brigadeiro Faria Lima 2355, conj 410, Jd. Paulistano

São Paulo / SP - (11) 3085-9190

[brasil.ashoka.org](http://brasil.ashoka.org)



Lançada em setembro de 2015 no Brasil, a iniciativa busca identificar, apoiar e conectar equipes de escolas que cultivam em seus alunos competências transformadoras, como a empatia, a criatividade, o trabalho em equipe e o protagonismo social. Doze instituições de ensino já integram a rede no Brasil, e o mapeamento continuará durante os próximos anos. A comunidade de Escolas Transformadoras conta com mais de 270 escolas em 34 países de todos os continentes.

[www.escolastransformadoras.com.br](http://www.escolastransformadoras.com.br)

correalização

