

Revista @ambienteeducação

ISSN 1982-8632

Volume 4 • Número 1 jan/jun 2011

Ficha Elaborada pela Biblioteca Prof. Lúcio de Souza. UNICID

Revista @mbienteeducação: mestrado em educação.
v.4, n.1 (jan/jun 2011) - São Paulo: Universidade
Cidade de São Paulo, 2008.

Semestral

ISSN 1982-8632

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Cidade de São
Paulo. II. Título.

CDD 370

Este número de *@mbienteeducação* aborda um dos mais significativos temas da realidade nacional brasileira: a autonomia da escola e sua relação com a comunidade.

As grandes mudanças sociais advindas no pós-guerra mostraram a necessidade da participação popular como prevenção a regimes totalitários com consequências discriminadoras e desumanas. A solução encontrada para controlar o poder, que deixado a si mesmo tende a enlouquecer, foi a criação de colegiados atentos às ações dos executivos, tanto em nível das organizações quanto de Estado.

A autonomia da escola insere-se nesse cenário, buscando atender às demandas de maior participação da comunidade usuária bem como visa à contextualização do atendimento de forma a produzir mais efetividade.

A necessidade da autonomia da escola e da participação da comunidade nos processos educacionais é clara e unívoca, todavia o *modus faciendi* não é de todo conhecido e não encontra ainda consensos amplos. Por isso, torna-se muito útil a contribuição dos autores que participam do presente número da *@mbienteeducação*, uma vez que nos proporcionam conhecimento e reflexões relevantes para a compreensão do tema.

- O Professor Doutor Carmelo Distante oferece brilhante contribuição ao examinar o que é cultura e o que é autonomia. Entende que autêntica cultura é aquela que emite juízos sobre a verdade das coisas. Para isso deve ser, necessariamente, autônoma e crítica
- O Professor Doutor Jean Lauand examina e discute - a partir de João Guimarães Rosa, Fernando Pessoa, Tomás de Aquino, Pascal e Shakespeare - a unidade do ser humano e a educação moral, condição para uma verdadeira autonomia.
- A Professora Doutora Chie Hirose apresenta o confundente conceito de *Mi* na tradição japonesa e o modo como a educação se apoia no corpo, exemplificando com a tradicional Cerimônia do Chá.
- A Professora Doutora Carla Andréa Soares de Araújo procura discutir alguns aspectos da autonomia na educação e conjugá-los à experiência de conquista da autonomia da pessoa e da comunidade.
- A Professora Doutora Fátima Elisabeth Denari examina as condições necessárias para que a escola tenha autonomia para propor e viabilizar seus projetos educativos, entre estes, o da inclusão escolar. E, para lograr êxito, não basta uma política emanada do poder central, nem aquelas provenientes de iniciativas externas. Antes, é preciso haver comprometimento por parte dos líderes educacionais locais (de cada comunidade), tais como: diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos, para substituir a transformação caracterizada por outorgado poder pelo incentivo das habilidades e da confiança de trabalhar em prol do desenvolvimento profissional, por meio de sua formação, atualização e aperfeiçoamento.
- As Professoras Doutoradas Olga Solange Herval Souza e Gilca Lucena Kortmann mostram-nos como é possível um Centro Universitário que sabe usar sua autonomia contribuir efetivamente para a acolhida de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e suas famílias.
- A Professora Érica Aparecida Garrutti e a Professora Doutora Edna Antônia de Mattos trazem o tema da ludicidade como elemento para o ensino

e formação do professor que busca constituir seres humanos autônomos e criativos.

- A Professora Doutora Edna Martins colabora para nossas reflexões apresentando pesquisa sobre famílias em situação de risco e como se valem das redes sociais de apoio para sobreviverem e educarem suas crianças e jovens.
- A Professora Catia Ferdinando Costa e a Professora Doutora Edileine Vieira Machado ensinam-nos como a escola e a comunidade vêm se relacionando no Brasil e quais as condições necessárias para uma autêntica colaboração que leve à melhoria da educação nacional.

A todos os autores nossos sinceros agradecimentos. A todos nós, seus leitores, boa leitura.

Professor Doutor Jair Militão da Silva

Professor Doutor João Gualberto de Carvalho Meneses



CHANCELER

PAULO EDUARDO SOARES DE OLIVEIRA NADDEO

REITOR

RUBENS LOPES DA CRUZ

VICE-REITOR

SÉRGIO AUGUSTO SOARES DE OLIVEIRA NADDEO

PRÓ-REITORA ACADÊMICA

ESTER REGINA VITALE

Mestrado em Educação

Coordenação do Programa

EDITORA

PROFA. DRA. ECLEIDE CUNICO FURLANETTO

COEDITORAS

PROFA. DRA. EDILEINE VIEIRA MACHADO DA SILVA

PROFA. DRA. MARGARETE MAY BERKENBROCK ROSITO

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Célia Maria Haas (UNICID/SP)

Profa. Dra. Ecleide Furlanetto (UNICID/SP)

Profa. Dra. Edileine Vieira Machado (UNICID/SP)

Prof. Dr. Júlio Gomes Almeida (UNICID/SP)

Profa. Dra. Margarete May Berkenbrock-Rosito (UNICID/SP)

Prof. Dr. Potiguara Acácio Pereira (UNICID/SP)

CONSELHO CIENTÍFICO

Profa. Dra. Ana Alcídia de Araújo Moraes –
Universidade Federal do Amazonas – Brasil

Profa. Dra. Diana Elvira Soto Arango – Universidad
Pedagógica e Tecnológica de Colombia

Profa. Dra. Angela Martins – Universidade Cidade
de São Paulo/UNICID e Fundação Carlos Chagas

Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari – Universidade
Federal de São Carlos – Brasil

Profa. Dra. Iduina Edite Mont'Alverne Braun
Chaves – Universidade Federal Fluminense – Brasil
Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda – PUC/
SP – Brasil

Prof. Dr. Jair Militão da Silva – Universidade
Cidade São Paulo/UNICID – Brasil

Prof. Dr. João Gualberto de Carvalho Meneses –
Universidade Cidade São Paulo/UNICID – Brasil

Prof. Dr. José Luiz Mazzaro – Ministério da
Educação/MEC – Brasil

Prof. Dr. José Armando Valente – UNICAMP e
PUC/SP – Brasil

Profa. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva –
Universidade Federal do Pará – Brasil

Profa. Dra. Leda Dantas – Universidade Federal de
Pernambuco – Brasil

Profa. Dra. Lourdes Marcelino Machado –
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Filho – Brasil

Profa. Dra. Lúcia Maria Vaz Peres – Universidade
Federal de Pelotas – Brasil

Prof. Dr. Luís Cláudio Dallier Saldanha –
Universidade Federal de São Carlos – Brasil

Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos – Universidade
São Paulo/FEUSP – Brasil

Profa. Dra. Maria Cândida Moraes – Universidade
Católica de Brasília – Brasil

Profa. Dra. Maria da Conceição Passeggi –
Universidade Federal do Rio Grande do Norte –
Brasil

Profa. Dra. Maria do Céu Neves Roldão –
Universidade do Minho – Portugal

Profa. Dra. Marie-Christine Josso – Universidade de
Genebra – Suíça

Profa. Dra. Marilda Aparecida Behrens – Pontifícia
Universidade Católica-PR/ Brasil.

Profa. Dra. Marina Massimi – Universidade São
Paulo/Ribeirão Preto – Brasil

Profa. Dra. Sandra Zakia – Universidade Cidade de
São Paulo/UNICID

Prof. Dr. Saturnino de la Torre – Universidad de
Barcelona – Espanha

Profa. Dra. Sylvia Helena Souza da Silva Batista –
Universidade Federal de São Paulo – Brasil

Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco –
PUC/SP – Brasil

Prof. Dr. Walter Garcia – Diretor o Instituto Paulo
Freire e Presidente da Associação Brasileira de
Tecnologia – ABT – Brasil

Revista @ambienteeducação
Volume 4, nº 1, janeiro/junho 2011

Área temática: Políticas Públicas de Educação
Tema: Autonomia da Escola e Comunidade

COORDENAÇÃO CIENTÍFICA:

Prof. Dr. Jair Militão da Silva

Prof. Dr. João Gualberto de Carvalho Meneses

PARECERISTAS CIENTÍFICOS:

Prof. Dr. Jair Militão da Silva

Prof. Dr. João Cury Lauand

Prof. Dr. João Gualberto de Carvalho Meneses

Prof. Dr. João Pedro da Fonseca

Profa. Dra. Margarete May Berkenbrock Rosito

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO

Mary Arlete Payão Pela

Claudia Martins

Edevanete de Jesus Oliveira

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Vinícius Antonio Zanetti Garcia

REVISÃO DO IDIOMA PORTUGUÊS

Antônio de Siqueira e Silva

Autonomia della cultura	
<i>Carmelo Distante</i>	7
Para ter autonomia: unir corpo e alma	
<i>Jean Lauand</i>	13
Educação e autonomia: o lugar do corpo na tradição japonesa	
<i>Chie Hirose</i>	19
Autonomia e comunidade: dois aspectos importantes na educação da pessoa	
<i>Carla A. S. de Araujo</i>	29
Autonomia escolar na diversidade das (d)eficiências e inclusão	
<i>Fátima Elisabeth Denari</i>	37
Autonomia universitária a serviço da inclusão social: acolhendo crianças com transtorno de déficit de atenção e suas famílias	
<i>Olga Solange Herval Souza, Gilca Lucena Kortmann</i>	44
A autonomia na escola inclusiva: contribuições da ludicidade para o ensino e formação do professor	
<i>Érica Aparecida Garrutti, Edna Antônia de Mattos</i>	53
Família em situação de risco e rede social de apoio: um estudo em comunidade de periferia metropolitana	
<i>Edna Martins</i>	60
Participação da comunidade na escola: transformações significativas e exitosas	
<i>Catia Ferdinando Costa, Edileine Vieira Machado</i>	72
<i>Normas para publicação</i>	82



Prof. Dr. Carmelo Distantel

RIASSUNTO

Questo articolo tratta di rispondere la domanda: Che cosa intendo dire, quando dico che la cultura, per essere autonoma deve essere necessariamente critica? Voglio dire che la cultura per essere tale, deve essere capace, prima di affermare che qualcosa è vera, di esaminarla, e poi emettere il giudizio. La ricerca di ciò che si ritiene vero è sempre una ricerca faticosa, ed in quanto tale autonoma e critica. Si tenga presente che la parola critica viene dal verbo greco *krino*, che vuol dire io giudico.

PAROLE CHIAVE: Cultura • Autonomia • Critica

SUMMARY

This article aims to answer the question: what do I mean when I say that culture to be the province must be necessarily criticism? I mean that culture to be such must be able, before stating that something is true, to examine, and then issue a judgment. The search for what is believed to be true is always laborious, an independent and critical. Note that the word criticism comes from the Greek verb *krino*, meaning I judge.

KEY WORDS: Culture • Autonomy • Criticism

¹ Professor (aposentado) da Università di Pisa; Professor Titular (aposentado) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – FFLCH-USP



Perché la cultura è e deve essere autonoma? Prima di arrivare a esporre la tesi del perché io ritengo che la cultura debba essere necessariamente autonoma per non tradire se stessa e quindi non venir meno alla sua funzione di valorizzare l'intelligenza umana, voglio partire dalla spiegazione etimologica di questi due splendidi vocaboli: autonomia e cultura.

Ogni persona minimamente colta sa che le parole autonomia e cultura sono due parole che risalgono la prima alla lingua della Grecia antica e la seconda alla lingua latina: autonomia, composta dall'aggettivo 'auto', che, tradotto in italiano, significa 'proprio' o 'se stesso', e dal sostantivo 'nomos' che, in italiano, significa 'legge', e vuol dire la capacità di governarsi con la propria legge; mentre con la parola 'cultura' i latini intendevano che l'uomo poteva avere la cognizione, cioè la conoscenza, delle cose. Quindi la congiunzione dell'aggettivo *auto* con il sostantivo *nomos* significa la capacità di governarsi con le proprie leggi e non con leggi prese in prestito da altri. È evidente allora che la cultura è autonoma quando trova in se stessa la sua ragione di essere e quando non ubbidisce a nessuna entità che le è estranea, sia di tipo politico o economico o di qualsiasi altro tipo. La cultura, pertanto, è un prodotto dell'intelligenza umana che non ubbidisce a niente e a nessuno, se non a se stessa, in quanto è un valore assoluto, nel senso latino del termine *absoluto*, vale a dire di valore sciolto e staccato da tutto, di valore, in altri termini, aldisopra di tutto.

Si faccia bene attenzione ora: non si confonda cultura con erudizione. La cultura non va confusa con l'erudizione, la quale ha una funzione passiva, mentre la cultura ha una funzione attiva. Tra l'erudizione e la cultura c'è una differenza essenziale: mentre la prima accoglie ed ammassa le nozioni del passato senza rielaborarle, la seconda invece le rielabora e crea così

una nuova cultura, trasmutando e arricchendo il patrimonio culturale che un uomo o un popolo nel suo assieme hanno ereditato dal passato.

Nella storia della lingua e della cultura italiana, la parola ed il concetto di cultura appaiono nel Quattrocento, a cominciare dal tempo dell'Umanesimo, mentre la parola ed il concetto di autonomia appaiono nel Settecento, il secolo dell'Illuminismo. Questo vuol dire che nel Medioevo la cultura non era autonoma, in quanto altro non era che lo specchio della trascendenza divina. Nella *Divina Commedia* di Dante Alighieri i vocaboli di cultura e di autonomia sono del tutto assenti. E non è per caso che la parola cultura appare per la prima volta, mutuata dal latino, nel XIV secolo, il secolo dell'Umanesimo, dopo che Francesco Petrarca (1304-1374) ne era stato il grande predecessore. È nel XIV secolo, quando la dottrina dell'Umanesimo diventa espressione dell'attività umana come valore assoluto ed autonomo, che la cultura diventa facoltà umana autonoma. Basta pensare a uomini come Leon Battista Alberti (1404-1472), l'autore dei famosi *I libri della famiglia* (1433-1434) e dell'altrettanto famoso *Certame coronario* (1441), nonché del *De re aedificatoria*, in dieci libri, dove espone il suo concetto della bellezza dell'architettura, di cui aveva dato la prova pratica nella chiesa di Santa Maria Novella a Firenze, nel Tempio Malatestiano a Rimini, nel palazzo Rucellai a Firenze e nella basilica di Sant'Andrea a Mantova. Pittura, architettura e letteratura nella mente di Leon Battista Alberti sono la stessa cosa, perché in tali arti l'uomo esprime se stesso.

Per rendersi conto di come concepivano la cultura gli uomini del secolo dell'Umanesimo, si pensi alla grande scuola che per volontà di Lorenzo il Magnifico (1440-1492) venne fondata a Firenze, dove un grande poeta come Angelo Poliziano (1454-1494) teneva



lezioni di latino e di greco insieme con altri studiosi orientali come Andronico Callisto di Tessalonica e Giovanni Argiropulos. In quel tempo il latino e il greco a Firenze si respiravano come l'aria. E chi va a Firenze oggi e visita la biblioteca di quella celebre scuola rimane meravigliato del fatto che i libri dei grandi scrittori e poeti latini e greci venivano letti e studiati dal pubblico come noi oggi li leggiamo nelle biblioteche specializzate.

L'Umanesimo non fu solo un fatto di erudizione, ma un fatto di cultura, e di grande cultura, che creò una nuova umanità, un'umanità che seppe guardare il mondo con occhi nuovi, cioè con occhi che volevano conoscere il mondo come era realmente fatto, per metterlo poi al servizio dell'uomo.

In questo senso, il Quattrocento, il secolo dell'Umanesimo, fu un secolo rivoluzionario, perché scoprendo filologicamente il mondo antico, lo continuò con l'intelligenza creatrice dell'uomo. Se non ci fosse stato il Quattrocento, il secolo dell'Umanesimo, quando l'uomo passò dall'erudizione alla cultura autonoma, immanente e non trascendente, come era nel Medioevo, non avremmo avuto né Cristoforo Colombo (1441-1506), lo scopritore dell'America, né Niccolò Machiavelli (1469-1527), lo scopritore della scienza politica, né Ludovico Ariosto, il poeta cantore dell'immaginazione umana, né Leonardo da Vinci (1452-1519), lo scopritore della tecnica moderna e dell'arte della pittura, la sola arte, che ritraendo il mondo, ce lo fa realmente conoscere, né Galileo Galilei, lo scopritore della reale struttura dell'universo e che non è il sole che gira intorno alla terra, ma è la terra che gira intorno al sole.

Il Quattrocento, pertanto, non fu un secolo solamente erudito, ma fu un secolo che fece diventare l'erudizione cultura, cioè seppe trasformare l'erudizione in cultura, vale a dire in attivi-

tà pratica e scientifica, come si può vedere da tutto ciò che scrissero e fecero gli scrittori, i poeti e gli scienziati che ho indicato sopra, e ne potrei indicare ancora molti altri, che se non ebbero l'altezza e l'originalità intellettuale dei personaggi sopra menzionati, tuttavia grazie alla loro attività, le corti italiane del secolo XVI furono un centro splendido di civiltà e di raffinatezza civile. Quante furono le corti mitaliene che si distinsero come centri splendidi di cultura e di raffinatezza civile? Ne vorrei nominare solo alcune, perché a volerle nominare e contare tutte, e soprattutto a volerne descrivere le caratteristiche di ciascuna, sarebbe un lavoro che trascenderebbe i limiti che mi son posto in questo studio. Ma è su di una che voglio concentrare specialmente la mia attenzione. Mi riferisco alla corte di Urbino che Baldesar Castiglione (1478-1529) indica come la corte ideale, in cui la cortigianeria raggiunse la massima espressione della perfezione cortigiana. Il Castiglione ebbe il merito di descrivere le qualità intellettuali, psicologiche ed intellettuali che un perfetto cortigiano doveva possedere.

È chiaro che l'autore, come si può vedere da una sua pagina che riporterò in questo studio, descrive le qualità che doveva avere un cortigiano ideale. Il ritratto che egli fa del cortigiano ideale, è un ritratto di altissima civiltà, di quella civiltà che era stata raggiunta dalle corti italiane nel Cinquecento, dove l'uomo riusciva ad esprimere il massimo della perfezione delle virtù umane che consistevano nell'essere un uomo senza alcun difetto, né di corpo né di spirito. E l'autore lo sapeva che il ritratto del cortigiano che egli descrisse era un ritratto ideale, ma il fatto stesso che lo descrisse vuol dire che ce l'aveva in mente e quindi lo immaginava come se fosse reale. È l'Umanesimo italiano che è giunto a saper cogliere il meglio della cultura greca e latina e le fa sua e le porta avanti.



Vediamo che cosa dice il Castiglione nella dedica del Cortegiano al Reverendo ed Illustre Signor Don Michel de Silva Vescovo di Visco. Visco è una città del Portogallo, dove Don Michel de Silva fu vescovo dal 1525 al 1541. Ecco cosa dice: “Altri dicono che, essendo tanto difficile e quasi impossibile trovare un uomo così perfetto come io voglio che sia il cortegiano, è stato superfluo il scriverlo, perché vana cosa è insegnar quello che imparare non si può. A questi rispondo che mi contenterò con Platone, Senofonte e Marco Tullio, lassando il disputare del mondo intellegibile e delle idee; tra le quali, sì come (secondo quella opinione) è la idea della perfetta republica e del perfetto re e del perfetto oratore, così è ancora quella del perfetto cortegiano: alla imagine della quale s’io non ho potuto approssimarmi col stile, tanto minor fatica averanno i cortegiani d’approssimarsi con l’opera al termine e metà ch’io col scrivere ho loro proposto; e se, con tutto questo, non potran conseguir quella perfezion, qual che ella si sia, ch’io mi son sforzato d’esprimere, colui che più le si avvicinarà sarà il più perfetto; come di molti arcieri che tirano ad un bersaglio, quando niuno è che dia nella brocca, quello che più se le accosta senza dubbio è miglior degli altri. Alcuni ancor dicono ch’io ho creduto formar me stesso, persuadendomi che le condizioni ch’io al cortegiano attribuisco, tutte siano in me. A questi tali non voglio già negar di non aver tentato tutto quello ch’io vorrei che sapesse il cortegiano; e penso che chi non avesse avuto qualche notizia delle cose che nel libro si trattano, per erudito che fosse stato, mal avrebbe potuto scriverle: ma io non son tanto privo di giudizio in conoscere me stesso che mi presuma saper tutto quello che so desiderare”.

Questo passo del Cortegiano mi richiama alla mente altri due passi del Principe di Niccolò Machiavelli. Anche Machiavelli scriveva nella dedica del Principe a Lorenzo de’Medici, il figlio

del Magnifico Lorenzo, che non aveva trovato entro “la sua suppellettile cosa quale io abbi più cara o tanto esistimi quanto la cognizione delle azioni delli uomini grandi imparata da me con una lunga esperienza delle cose moderne e una continua lezione delle antiche: le quali avendo io con gran diligenza lungamente escogitate ed esaminate e ora in un piccolo volume ridotte, mando alla Magnificenzia Vostra”, e nel capitolo XV del Principe, intitolato *De his rebus quibus homines et praesertim principes laudantur aut vituperantur*, dallo stesso autore così tradotto “Di quelle cose per le quali gli uomini, e specialmente i principi, sono lodati o vituperati”, scriveva: “Resta ora a vedere quali debbano essere e modi e governi di uno principe con sudditi o con gli amici. E perché io so che di questo hanno scritto, dubito, scrivendone ancora io, non essere tenuto prosuntuoso, partendomi, massime nel disputare questa materia, dalli ordini delli altri. Ma sendo l’intento mio scrivere cosa utile a chi la intende, mi è parso più conveniente andare dietro alla verità effettuale della cosa che alla imaginazione di essa. E molti si sono imaginati republiche e principati che non si sono mai visti né conosciuti essere in vero. Perché egli è tanto discosto da come si vive a come si doverrebbe vivere, che colui che lascia quello che si fa per quello che si doverrebbe fare, impara più tosto la ruina che la perservazione sua: perché uno uomo che voglia fare in tutte le parte professione di buono, conviene ruini infra tanti che non sono buoni. Onde è necessario a uno principe, volendosi mantenere, imparare a potere essere non buono, e usarlo e non l’usare secondo la necessita”.

In questo brano che abbiamo trascritto c’è tutta la gloria eterna di Niccolò Machiavelli. Con uno stile, al suo solito, parlato e diretto e antiretorico, scopre la verità delle cose. Ecco un uomo geniale che si fa portavoce di una cultura che ama scoprire il nocciolo della verità delle cose. Siamo di



fronte ad un gigante del pensiero umano che rovescia lo sforzo idealistico del Castriglione, ma in realtà tutti e due sono sullo stesso piano culturale, perché tutti e due riescono a descrivere la faccia dell'uomo: uno la parte nobile e l'altro la parte ambigualmente turpe della faccia dell'uomo. Per questo sono sullo stesso piano, ma rovesciato. È la cultura del Cinquecento italiano; è la cultura che doveva aprire, anzi spalancare, le porte per far entrare l'uomo nel mondo moderno, il mondo nostro, il mondo degli estremi e degli opposti, il mondo di Castiglione e di Machiavelli, il mondo del bello e del vero. E questo è il mondo moderno, il nostro mondo, da cui non possiamo e non sappiamo uscirne perché è culturalmente autonomo, e nel quale è inglobata anche l'attività pratica e culturale della Chiesa cattolica, la quale merita un discorso non facile.

Benedetto Croce, alla fine della sua vita, dopo aver fatto una battaglia filosofica di tipo laico, combattuta durante tutta la sua vita, la conclude con una frase famosa, la quale suona così: "Perché non possiamo non dirci cristiani". È una frase celebre formata da due negazioni, una delle quali rafforza l'altra, nel senso che la seconda non annulla la prima, ma la rafforza. Ebbene, la Chiesa cattolica, col Concilio di Trento, durato quasi vent'anni, dal 1545 al 1563, assunse una posizione nettamente contraria al Rinascimento italiano. Si pensi alla figura di papa Alessandro VI, il padre di Cesare Borgia, il famoso Valentino.

Ora, se si dà uno sguardo alla cultura europea, dal Medioevo ai nostri giorni, vediamo che la presenza del pensiero della Chiesa non è mai mancato. La verità è che il cristianesimo nelle sue varie forme, ortodosse ed eterodosse, è parte integrante della storia europea. Senza il pensiero cristiano la storia europea non si spiega, non ha senso, non si capisce. E se è vero, come è vero, che è stato l'Illuminismo sette-

centesco, col suo razionalismo, che ha condizionato il sorgere di quasi tutta la storia europea degli ultimi tre secoli, è vero altresì che lo spirito cristiano non è mai scomparso, e come una vena sotteranea si è sempre infiltrato nella storia europea, venendo allo scoperto di tanto in tanto, come nel tempo del Romanticismo ottocentesco. E quando viene fuori la vena cristiana inonda i campi, come è avvenuto recentemente con la figura del papa polacco Karol Wojtyła, che ha assunto il nome di Giovanni Paolo II.

E così, nel secolo passato, l'Europa ha conosciuto la grandezza ed insieme i limiti dell'Umanesimo. L'uomo, nel XX secolo, ha creduto di poter fare tutto, di essere talmente potente da non conoscere i limiti della sua potenza e della sua grandezza. Ed è stato capace di scatenare la prima e la seconda guerra mondiale e ha osato di dar vita al fascismo, al nazismo e al comunismo. Lo sviluppo tecnico e scientifico lo ha portato poi alla scoperta della bomba atomica con la quale, se viene usata indiscriminatamente, può essere messa a rischio la vita universale dell'uomo su tutta la terra. Siamo arrivati, pertanto, alla possibilità di autofagocitarci. Abbiamo toccato il limite tragico della potenza umana. La conoscenza filosofica e tecnologica ci ha portati, se non ci fermiamo a pensare, all'autodistruzione.

Ho detto se non ci fermiamo a pensare. Di questo, oggi, abbiamo bisogno. Abbiamo bisogno di riflettere verso dove stiamo andando. Quale cammino sta prendendo l'uomo?

L'Umanesimo è ancora valido? E se non è valido l'Umanesimo che cosa è valido? Sono domande difficili e terribili. Eppure non si scappa. Ad esse bisogna rispondere. E non dobbiamo aver paura di rispondere. Ci va di mezzo la nostra salvezza, non la salvezza mia o tua, ma la salvezza di tutti.



E sono arrivato al punto finale del mio discorso. E concludo con la difesa dell'autonomia della cultura. Solo l'autonomia della cultura ci può salvare, perché con l'autonomia della cultura possiamo vedere ed aver coscienza, in quanto uomini, del cammino migliore onde possiamo evitare i pericoli che lo sviluppo della tecnologia senza regole e senza controllo, invece di essere fonte di benessere sociale, può essere fonte di malessere universale.

E quale è il cammino migliore per giungere alla salvezza di tutti? Il cammino migliore per giungere alla salvezza di tutti è quello di fermarci, e pensare senza lasciarci trascinare dal vortice di una fretta insensata ed impazzita per giungere chi sa dove, forse nell'abisso del nulla. Purtroppo, nel mondo dei nostri giorni, tutti, proprio tutti, siamo soggetti ad essere corrotti dal bombardamento continuo dei mezzi di comunicazione (radio, televisione, giornali, riviste, etc.), i quali ubbidiscono non alla ricerca della verità, ma a ciò che interessa a determinati gruppi sociali che influenzano l'opinione pubblica. È chiaro che è difficile liberarsi dal bombardamento propagandistico dei mezzi di comunicazione che sono nelle mani dei gruppi economicamente potenti che tendono a vendere all'opinione pubblica ciò che a loro interessa. Questo fatto evidentemente non fa parte della cultura, ma della propaganda menzognera. Ecco perché io insisto che la cultura deve essere autonoma e non deve ubbidire a nessuno e a niente. E per essere autonoma, deve essere necessariamente critica.

Che cosa intendo dire, quando dico che la cultura, per essere autonoma deve essere necessariamente critica? Voglio dire che la cultura per essere tale, deve essere capace, prima di affermare che qualcosa è vera, di esaminarla, e poi emettere il giudizio. La ricerca di ciò che si ritiene vero è sempre una ricerca faticosa, ed in quanto tale autonoma e critica. Si tenga presente che la parola critica viene dal verbo greco κρινω, che vuol dire *io giudico*.

Ancora una volta la ricerca etimologica di una parola ci fa capire meglio il significato ed il valore delle parole che usiamo quando parliamo o scriviamo. La critica, dunque, non svolge mai una funzione negativa, ma estremamente positiva, perché prima che una cosa venga accettata come vera, è necessario che venga esaminata attentamente e discussa. E la cultura, nella sua autonomia, si deve basare sulla critica, altrimenti diventa un vaniloquio, una chiacchiera senza fondamento.

Attenti, dunque: esaminiamo criticamente dove stiamo andando: stiamo andando verso la felicità o verso l'infelicità, cioè verso l'autodistruzione fisica e spirituale? La risposta tocca a noi darla, e non ai posteri. Io non somiglio a quel grande che si chiamava Alessandro Manzoni.

Per conto mio, abbiamo bisogno di un nuovo Umanesimo, di un Umanesimo cioè, che abbia delle basi critiche ed autonome.

Recebido para publicação em 29.11.2010

Aceito em 15.12.2010



Prof. Dr. Jean Lauand¹
jeanlaua@usp.br

Resumo

Este artigo examina e discute - a partir de João Guimarães Rosa, Fernando Pessoa, Tomás de Aquino, Pascal e Shakespeare - a unidade do ser humano e a educação moral, condição para uma verdadeira autonomia. Também para tradições orientais, o corpo e o agir participam na aquisição de virtudes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Moral • Antropologia • Virtude • Unidade do Homem.

Abstract

This article examines and discusses - from the writings of João Guimarães Rosa, Fernando Pessoa, Thomas Aquinas, Pascal and Shakespeare - the unity of human being and moral education, condition for a true autonomy. In Eastern traditions, body and actions play an important role in acquisition of virtue.

KEY-WORDS: Moral Education • Anthropology • Virtue • Unitivity of Man: soul and body

¹ Professor no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo. Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP – aposentado.



Em qualquer instância, quem pensa em educação não pode ignorar a antropologia, o ser do homem. Isso vale sobretudo para a educação moral, tema tão urgente nos dias de hoje. Desde Platão, tornou-se evidente o caráter problemático do educar para a virtude; o que, evidentemente, transcende o âmbito meramente intelectual e envolve o homem como um todo: alguém pode conhecer profundamente as teorias morais, as classificações das virtudes, as doutrinas religiosas mais santas... e ser pessoalmente um canalha. Não que não seja importante – e mesmo uma valiosa ajuda – o estudo dos clássicos da ética, mas sempre haverá algo mais do que estudo, quando se trata de aperfeiçoamento moral.

Nesse ponto, tipicamente falando, os Orientes levam uma vantagem sobre nós: enquanto o Ocidente aposta na formação intelectual; os Orientes, independentemente de teorias que as legitimem, tendem a práticas que consideram o homem como um todo: em sua unidade espírito-corpo, ao menos em muitas de suas propostas pedagógicas, que partem precisamente de uma ação corporal, exterior, para atingir um efeito espiritual, interior.

O Ocidente, sobretudo na época moderna, tende a um fragmentarismo, a uma cisão espírito/corpo, que remete a um desmedido afã de clareza no pensamento. E a grande ruptura que o moderno pensamento ocidental instituiu deu-se precisamente em torno da concepção de corpo. Se sempre no Ocidente pairou a tentação de um exagerado dualismo, separando de modo mais ou menos comunicável e absoluto, por um lado, o intelecto (a mente, a “alma”, o espírito...) e, por outro, o corpo e a matéria; a partir de Descartes (*res cogitans* x *res extensa*) tal dicotomia torna-se dominante.

Dualismo e clareza: na verdade, a última instância do pensamento moderno, por detrás da cisão espírito

/ matéria, está na pretensão racionalista moderna, que torna o *ens certum* um absoluto.

Como agudamente diagnosticou Heidegger:

De bem outra espécie é aquela disposição que levou o pensamento a colocar a questão tradicional do que seja o ente enquanto é, de um modo novo, e a começar assim uma nova época da filosofia. Descartes, em suas meditações, não pergunta apenas e em primeiro lugar *ti tò ón* — que é o ente, enquanto é? Descartes pergunta: qual é aquele ente que no sentido do *ens certum* é o ente verdadeiro? Para Descartes, entretanto, se transformou a essência da certidão. Pois na Idade Média certidão não significava certeza, mas a segura delimitação de um ente naquilo que ele é. Aqui certidão ainda coincide com a significação de essência. Mas, para Descartes, aquilo que verdadeiramente é se mede de uma outra maneira. Para ele a dúvida se torna aquela disposição em que vibra o acordo com o *ens certum*, o ente que é com toda certeza. A *certidão* torna-se aquela fixação do *ens qua ens*, que resulta da indubitabilidade do *cogito (ergo) sum* para o ego do homem. Assim o ego se transforma no *sub-iectum* por excelência, e, dessa maneira, a essência do homem penetra pela primeira vez na esfera da subjetividade no sentido da egoidade. Do acordo com essa *certidão* recebe o dizer de Descartes a determinação de um *clare et distincte percipere*. A disposição afetiva da dúvida é o positivo acordo com a certeza. Daí em diante a certeza se torna a medida determinante da verdade. A disposição afetiva da confiança na absoluta certeza do conhecimento a cada momento acessível permanece o *páthos* e com isso a *arkhé* da filosofia moderna.¹

Já os Orientes, desprovidos dessa necessidade de certeza e convivendo com naturalidade com o mistério, não precisam distinguir *res cogitans* de *res extensa*, distinção que, na Europa, desde Descartes, torna-se um imperativo.



A Profa. Luciene Félix resume o posicionamento de Descartes:

Há duas substâncias finitas (*res cogitans* e *res extensa*) e uma infinita (Deus). Substância (*res*) adquiriu um conceito fundamental no século XVII: de natureza simples, absoluta, concreta (realidade intelectual) e completa. Somos portanto uma substância (*res*) pensante (*cogito*) e também uma substância (*res*) que possui corpo, matéria (*extensa*). Este dualismo cartesiano evidencia que cada indivíduo reconhece a própria existência enquanto sujeito pensante: nossa essência é a razão, o ser humano é racional. O *cogito* é a consciência de que sou capaz de produzir pensamentos, é um meio pragmático de dar início ao conhecimento. Estamos afirmando, portanto, uma verdade existencial. Há uma coincidência entre meu pensamento e minha existência. (...) O primeiro conceito de Descartes, portanto, denomina-se “dualismo cartesiano”, admitindo a existência de duas realidades: alma (*res cogitans*) e corpo (*res extensa*). A independência entre alma e corpo conduzirá a uma nova separação: sujeito e objeto.²

Esse novo *páthos* era totalmente estranho para um Tomás de Aquino, que afirma - no começo da Suma Teológica - que a dignidade do saber reside no objeto e não na clareza... E recusa também a dicotomia: alma x corpo. Nada mais alheio ao pensamento de Tomás do que uma incomunicação entre espírito e matéria. O que Tomás, sim, afirma é o homem total, com a intrínseca união espírito-corpo, pois a alma, para o Aquinate, é forma, ordenada para a intrínseca união com a matéria. Por exemplo, Tomás indica os remédios para a tristeza, que reside na alma. E enfrenta essa questão na Suma Teológica I-II 38 e no artigo 5 chega a recomendar banho e sono como remédios contra a tristeza! Pois, diz o Aquinate, tudo aquilo que reconduz a natureza corporal a seu devido estado, tudo aquilo que causa prazer é remédio contra a tristeza. Tomás destrói assim a objeção "espiritualista":

“Objeção: Parece que sono e banho não mitigam a tristeza. Pois a tristeza reside na alma; enquanto banho e sono dizem respeito ao corpo, portanto, não teriam poder de mitigar a tristeza.³

Resposta à objeção: Sentir a devida disposição do corpo causa prazer e, portanto, mitiga a tristeza”.

De resto, para os remédios contra a tristeza, Tomás não fala de Deus nem de Satã, mas sim recomenda: qualquer tipo de prazer, as lágrimas, a solidariedade dos amigos, a contemplação da verdade, banho e sono. E ainda sobre a interação alma-corpo, Tomás afirma em I-II, 37, 4: “A tristeza é, entre todas as paixões da alma, a que mais causa dano ao corpo [...] E como a alma move naturalmente o corpo, uma mudança espiritual na alma é naturalmente causa de mudanças no corpo”.

Agir no corpo para atingir a alma; agir na alma para atingir o corpo. Tivesse prevalecido a antropologia de Tomás teríamos estado, desde o século XIII, em muito melhores condições de compreender a natural e necessária condição psicossomática (e somatopsíquica...) de nossa realidade. Tomás é tão "materialista", que nas questões de Quodlibet, tratando do jejum, dirá que o jejum é sem dúvida pecado (*absque dubio peccat*) quando debilita a natureza a ponto de impedir as ações devidas: que o pregador pregue, que o professor ensine, que o cantor cante..., que o marido tenha potência sexual para atender sua esposa! Quem assim se abstém de comer ou de dormir, oferece a Deus um holocausto, fruto de um roubo.⁴

Como indicávamos, essa posição de Tomás era excepcional, considerada, em sua época, quase herética: a teologia contemporânea recusava a doutrina de uma única alma no homem e afirmava a existência de três (naturalmente a “alma espiritual”, independente da matéria é que era



considerada a decisiva, em detrimento da “alma vegetativa” e da alma “sensitiva”). Se, desde Platão, o exagerado “espiritualismo” tem sido uma tentativa (especialmente para visões superficiais do cristianismo), com Descartes, o Ocidente se lança de vez na dicotomia mente x matéria...

ANIMA FORMA CORPORIS

Essa dicotomia gera uma espécie de esquizofrenia no cristianismo: por um lado, propõe-se um cristianismo “espiritual”, onde a matéria, o corpo, o sexo e as paixões são maniqueisticamente considerados “do mal”; mas, por outro - é o caso do catolicismo, por exemplo, - aposta-se na matéria (na liturgia, por exemplo) como o grande indutor de atitudes espirituais.

E aí tocamos um dos pontos-chave da educação moral, que é sempre, em boa medida, autoeducação. A fórmula vem dada numa aparentemente surpreendente sem-tença de João Guimarães Rosa: "Tudo se finge primeiro; germina autêntico é depois".⁵

Um homem que reconheça um seu defeito moral, digamos a ingratidão, e queira adquirir a virtude correspondente, como deve proceder? Fingindo. Quer dizer, começa-se por assumir as formas externas, verbais da gratidão (que não se sente): “fingir” reconhecer o caráter indevido do favor recebido, “fingir” louvar o benfeitor, “fingir” sentir-se na obrigação de retribuir etc. E, um belo dia, germina autêntico aquilo que se fingia...

“Finge” também Fernando Pessoa:

Autopsicografia

O poeta é um fingidor

Finge tão completamente

Que chega a fingir que é dor

A dor que deveras sente.

E os que lêem o que escreve,

Na dor lida sentem bem,

Não as duas que ele teve,

Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas da roda

Gira, a entreter a razão,

Esse comboio de corda

Que se chama o coração.

“Fingir” é também a proposta de Shakespeare: “Assume a virtue, if you have it not”, diz Hamlet (III, 4)⁶. O costume é monstro que vai comendo o sentido de nossas ações. Mas, o diabo do hábito torna-se anjo quando se volta para o bem: dando a capa que reveste as ações boas – uma agora, outra depois e outra ainda – e assim ir mudando a natureza e, com prodigioso poder, exorcizar os demônios.

O “fingir” proposto nas *Pensées* (#250)⁷ de Pascal oferece-nos o enlace com o grande tema da Liturgia. No relacionamento com Deus:

É necessário que o exterior se una ao interior, isto é, pôr-se de joelhos, rezar com os lábios, etc. a fim de que o homem orgulhoso, que não quis se submeter a Deus, seja submetido à criatura. Esperar socorro desse exterior é ser supersticioso; não querer juntá-lo ao interior é ser soberbo.

É dessa ação (inter-ação) do corpo no espírito que trata o clássico *Sinais Sagrados*⁸ de Romano Guardini, afinal toda a liturgia decorre do “*anima forma corporis*”. Nesse pequeno precioso livro, já quase centenário, o mestre alemão vai mostrando o alcance espiritual das realidades materiais: o sino, que - muito mais do que um mero instrumento funcional sinalizador sonoro (como a sirene de uma escola ou o apito de uma fábrica) - desperta-nos a alma para a grandiosidade do mundo como Criação; os degraus; a porta do



templo; a postura corporal na liturgia etc., etc., etc. Fiquemos com um par de exemplos:

Os **degraus** É a grande arte de ver e nos tornarmos sábios. Enquanto isto não acontecer, tudo permanece mudo e obscuro. Mas se o conseguirmos, abre-se-nos, revela-se-nos o seu íntimo, formando-se dali, da sua essência, a figura exterior. Poderás fazer a experiência: precisamente as acções mais vulgares, as acções de cada dia escondem o que há de mais profundo. No mais simples se esconde o maior mistério.

Aqui temos, por exemplo, os degraus. Vezes sem número os subiste já. Mas tomaste consciência do que em ti se passava ao subi-los? Sim, porque de facto acontece qualquer coisa em nós mesmos quando subimos. Somente que é coisa tão subtil e silenciosa que facilmente a podemos deixar passar.

Manifesta-se aqui um profundo mistério. Um daqueles fenómenos que procedem do fundamento do nosso ser humano; enigmático não o podemos resolver pela inteligência, e, no entanto, cada qual compreende-o, porque o nosso ser mais íntimo lhe corresponde.

Quando subimos os degraus, não sobe só o pé, mas também todo o nosso ser. Subimos também espiritualmente. E se o fazemos conscientemente, pressentimos uma ascensão até aquela altura em que tudo é grande e acabado; o céu onde mora Deus. (...) (pp. 43-44)

Ou a porta – a pesada porta - que marca a ruptura entre o profano e o sagrado...

A **Porta** Muitas vezes entrámos já por ela na igreja e de cada vez nos disse alguma coisa. Compreendemo-lo? Para que está a porta ali? Talvez te admires desta pergunta. «Para se sair e entrar», julgas tu. A resposta não é assim tao fácil. Pois para entrar e sair não é preciso porta nenhuma!

Uma abertura na parede faria o mesmo efeito e um tabique de pranchas e tábuas fortes bastaria para fechar. As pessoas poderiam entrar e sair e seria barato e estaria em correspondência com o fim em vista... Mas não seria uma «porta». Esta destina-se a cumprir mais do que um simples fim; ela fala. Repara como ao transpô-la tens esta sensação: «Agora deixo o que fica lá fora. Entro». Lá fora fica o mundo belo, fervilhante de vida e poder criador. De mistura, existe também muita coisa menos digna: a busca dos seus interesses, por vezes exageradamente. Anda tudo a correr de um lado para o outro, procurando cada qual acomodar-se o melhor que pode. Não queremos dizer que o mundo não seja santo; mas alguma coisa de não santo tem sem dúvida em si. Pela porta entramos num recinto alheio a interesses, silencioso e sagrado: no santuário. Certamente que tudo é obra e dom de Deus. Em toda a parte Ele pode vir ao nosso encontro. (...) E no entanto os homens desde sempre souberam que determinados lugares são especialmente consagrados, reservados a Deus. A porta está entre o interior e o exterior; entre os interesses e o santuário; entre o que pertence a toda a gente e o que é consagrado a Deus. E diz a quem a transpões: «Deixa lá fora o que não pertence cá dentro: pensamentos, desejos, preocupações, vaidades. (pp. 46-47)

NOTAS EXPLICATIVAS

¹ <http://www.scribd.com/doc/3506403/Heiddeger-Que-isto-A-Filosofia-Que-é-isto-A-Filosofia?Tradução-e-notas:ErnildoStein>

² “Descartes” http://www.esdc.com.br/CSF/artigo_descartes.htm

³ Videtur quod somnus et balneum non mitigent tristitiam. Tristitia enim in anima consistit. Sed somnus et balneum ad corpus pertinent. Non ergo aliquid faciunt ad mitigationem tristitiae.

⁴ Ad primum ergo dicendum quod ipsa debita corporis dispositio, in quantum sentitur, delectationem causat, et per consequens tristitiam mitigat.

⁵ “Sobre a escova e a dúvida” in Tutaméia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1985, p. 166.

⁶ Assume a virtue, if you have it not. That monster, custom, who all sense doth eat. Of habits devil, is angel yet in this, that to the use of actions fair and good He likewise gives a frock or livery, that aptly is put on. Refrain to-night, and that shall lend a kind of easiness to the next abstinence: the next more easy. For use almost can change the stamp of nature. And either.. the devil, or throw him out with wondrous potency.



⁷ Il faut que l'extérieur soit joint a l'intérieur pour obtenir de Dieu; c'est-à-dire que l'on se mette à genoux, prier des lèvres, etc. afin que l'homme orgueilleux, qui n'a voulu se soumettre à Dieu, soit maintenant soumis à la créature. Attendre de cet extérieur le secours est être superstitieux, ne vouloir pas le joindre à l'intérieur est être superbe.

⁸ Guardini, R. Sinais sagrados, Braga, Franciscana, 1962

Recebido para publicação em 15.11.2010

Aceito em 02.12.2010.



EDUCAÇÃO E AUTONOMIA: O LUGAR DO CORPO NA TRADIÇÃO JAPONESA

ISSN 1982-8632



Revista
@mbienteeducação
V. 4, nº 1, jan/jun,
2011: 19-28

Profa. Dra. Chie Hirose¹
chie.hirose@terra.com.br

Resumo

Este artigo examina e discute o confundente conceito de Mi na tradição japonesa e o modo como a educação se apoia no corpo, exemplificando com a tradicional Cerimônia do Chá.

PALAVRAS-CHAVE: Educação • Antropologia e educação japonesa • Mi, corpo e moral • Unidade do ser humano • Cerimônia do chá.

Abstract

This article examines and discusses the “confounding” concept of Mi in Japanese tradition. And how education is founded on body, as it is shown, for example, in Tea Ceremony.

KEY WORDS: Education • Japanese Anthropology and Education • Mi, Body and Moral • Unity of Man • Tea Ceremony.

19

Educação e
autonomia: o lugar
do corpo na tradição
japonesa

Hirose C

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação –FEUSP. Professora da Faculdade Campos Salles.



PENSAMENTO CONFUNDENTE

Em suas obras, Jean Lauand tem indicado importantes conexões do complexo espírito-corpo que é o homem. A percepção dessa realidade é facilitada pela tradição japonesa que, na própria língua (ou, como diz Lohmann, no *sistema* língua/pensamento) já assume esse fato. Ao final, exemplificaremos com a Cerimônia do Chá.

Começamos por apresentar em suas grandes linhas o pensamento confundente, tarefa na qual valer-me-ei de um estudo de Jean Lauand (2006), recolhendo resumidamente os principais pontos que possam ser úteis para este estudo:

Ao analisar cultura e mentalidade de um povo, a língua é um fator importante, na medida em que condiciona o pensamento, a possibilidade de acesso à realidade. Uma dessas formas de acesso ao real é o pensamento confundente, que - numa primeira aproximação - concentra numa única palavra realidades distintas, mas conexas. Se distinguir, dar nomes diferentes para realidades diferentes, é uma importante função da língua; “confundir” é - como já faziam notar Ortega y Gasset e Julián Marías - igualmente importante, pois: “Não haveria como lidar intelectualmente com realidades complexas, em suas conexões, nas quais interessa ver o que há de comum e, portanto, o tipo de relações que há entre realidades que, de resto, são muito diferentes” (LAUAND, 2007). Em maior ou menor grau, variando de acordo com o setor da realidade a que se aplicam, todas as línguas são “distinguentes” e todas as línguas são confundentes. *Grosso modo*, se as línguas ocidentais parecem tender mais para a distinção, as línguas dos Orientes - consideraremos o caso da língua árabe -, parecem convidar ao pensamento

confundente.

Após exemplificar com os diversos significados confundidos na palavra árabe *Salam* (hebraica *Shalom*), Lauand dirige-se ao chinês e ao Brasil:

Quando a língua chinesa confunde diversos significados em torno da palavra *Tao* (MAY, 1975), não se trata, evidentemente, de mera equivocidade (como no caso de nossa palavra “manga” – a fruta e a parte da vestimenta que recobre o braço), mas de que a própria visão de mundo, o próprio pensamento está marcado pelo confundente: governo, sabedoria e virtude (*Tao*) devem ser indissociáveis. O português também tem suas confundências. Sobretudo, o português do Brasil, com nossa propensão ao genérico, à indeterminação, ao neutro. No outro dia, dirigindo-me a um colega, vizinho de prédio, a quem frequentemente dou carona, perguntei: “E aí, você vai para a USP amanhã?”. Sua resposta foi: “Devo ir”. O leitor (e mesmo o interlocutor) não tem a menor possibilidade de saber o que significa esse “devo”, entre nós, muito confundente. Como traduzi-lo, por exemplo, para o inglês (*should, have to, supposed to, must, ought...*)? Pois, esse “devo” pode ser interpretado desde a mais absoluta e imperativa decisão de ir (“eu devo ir, senão a USP desmorona”) até a mais descomprometida e frágil intenção (“eu não falei que iria, eu falei ‘devo ir’, e aí apareceu um desenho animado legal na TV e eu não fui”). (...)

É importante para nós destacar ainda outros aspectos do pensamento confundente, como revelador da cultura da comunidade do falante:

Não só o distinguir, dizíamos, mas também o “confundir” são importantes missões da linguagem, que cria palavras (e acumula sentidos nelas)



em função da percepção que temos da realidade (e reciprocamente: percebemos a realidade pelo crivo das palavras de que dispomos...). Os irmãos dos pais e seus filhos recebem os nomes especiais de “tios” e “primos” por uma questão de necessidade, de economia de linguagem e de pensamento, pois frequentemente nos referimos a eles. Já a “cunhada da sogra da tia da vizinha” nunca receberá um nome especial, pois ela não entra na cena de nossa realidade quotidiana. Nesse sentido, há uma sugestiva fala no filme *Broken Arrow* de John Woo: um civil é chamado para ajudar a resolver um problema de *broken arrow* e, ao perguntar o que significa essa expressão, recebe a resposta de que é sumiço de arma atômica para o inimigo. Espantado, ele se interroga sobre o que é pior: o roubo de arma atômica ou o fato de já haver um nome para isso! (...)

Confundir é conveniente. Não só quando se trata de realidades “conjugadas” como as que se designam por *salam*, mas também quando a linguagem lida com distinções que não correspondem à realidade. Por exemplo, houve épocas e sociedades que trabalharam com a errônea distinção entre “estrela matutina” (ou “estrela d’alva”) e “estrela vespertina”, que, afinal, na realidade, são o mesmo e único planeta Vênus. E, assim, do ponto de vista científico, o melhor é acabar com a distinção entre as “estrelas” matutina e vespertina.

Mi (身) - O Corpo no Pensamento Confundente

O parágrafo anterior parece-nos especialmente importante para nosso tema, pois permitir-nos-á sugerir que talvez se perca algo de conhecimento sobre o homem na visão distinguidora do Ocidente em relação ao corpo. Algo que a antropologia pode recuperar a partir das intuições da língua japonesa.

O corpo tem um caráter misterioso no “eu” de cada um: certamente, não somos nosso corpo, mas, de algum

modo, sim o somos: o corpo não é meramente “tido”, ninguém diz “meu corpo está com gripe” ou “você chutou o pé do meu corpo”; o que se diz é “Eu estou com gripe”, “você me chutou”.

O Ocidente, com seu afã de ideias claras e distintas, uma e outra vez, propõe uma dualidade radical corpo / espírito, deixando por resolver os evidentes fatos de integração, como as doenças psicossomáticas e - podemos acrescentar hoje - os fenômenos somato-psíquicos. Não só um desgosto espiritual produz ácidos que podem causar uma úlcera material, mas também as alterações do corpo afetam o espírito. Que o diga o meu acupunturista, que com uma agulha é capaz de dissipar temores ou rancores espirituais.

O Oriente (MACMILLAN, 2000)², tradicionalmente, ao contrário do Ocidente, não tem a necessidade de teorizar aquilo que pratica, sabe por experiência que as coisas funcionam assim ou assado e isso basta. Já o viés ocidental - sempre tipicamente falando - só aceita, digamos, uma terapia, se dispuser do modelo teórico adequado que a “fundamente”: quantos médicos ocidentais recusam, por exemplo, a acupuntura, por acharem que noções como a de *Qi*, energia, são vagas e insuficientes. Mesmo confrontados com a comprovada eficácia do tratamento, não o prescreverão. O oriental, que não prioriza o “sistema de pensamento” acolhe a prática que se mostra eficaz. Assim, a tradição oriental pensa o homem como um todo: corpo-espírito, e integrado num todo maior: homem-natureza.

Nosso olhar se dirigirá agora a um conceito antropológico essencial na tradição japonesa: o de *Mi* (身). Numa primeira aproximação: *corpo, self, realidade humana* etc. - e a dificuldade de apreensão, de explicitação, parece elevar-se ao infinito. Não que se trate de um conceito bizarro, artificial ou estranho, mas precisamente por sua adequação e acerto torna-se tão ina-



preensível quanto o próprio homem. Para o *Mi*, como para os grandes temas antropológicos, sempre vige aquela famosa e felicíssima observação de Agostinho, originalmente refletindo sobre o que é o tempo: se ninguém me pergunta, eu bem sei o que ele é; se eu quiser explicar, não sei (*Si nemo me quaerit, scio...*).

Uma dificuldade adicional provém do fato de que temos - como costuma ocorrer no sistema língua/pensamento oriental - uma relativamente alta acumulação semântica em *Mi*, em comparação com as abordagens ocidentais: *Mi* é o corpo e ao mesmo tempo o homem todo; *Mi* é o *self*, *mi* pode ser o eu etc. Se bem que, na verdade, mesmo as antropologias ocidentais acabam incluindo - de modo mais ou menos consciente e explícito - o corpo como, de algum modo, base para o homem todo, sem que isso implique nenhum tipo de materialismo ou exclusão do espírito. Nesse sentido, note-se de passagem as formas inglesas, tão familiares que o próprio falante do inglês talvez nem repare mais em sua profundidade: *everybody, somebody, anybody, nobody* etc.

Outro fator complicador dessa nossa reflexão sobre o *Mi* decorre do fato de que o conceito de corpo, no caso, vem embutido num sistema de articulações semânticas distinto daqueles que são usados pelo leitor ocidental.

Com essas observações prévias, podemos agora começar a aproximar-nos do conceito *Mi* (e, para tanto, o caminho dos provérbios e expressões idiomáticas parece adequado). Naturalmente, trata-se aqui somente de uma primeira e informal aproximação.

Os provérbios que apresentamos a seguir foram extraídos das coletâneas que indicamos nas referências bibliográficas; projetos editoriais ousados que buscaram recolher os provérbios e/ou expressões idiomáticas mais conhe-

cidas dos japoneses.

O CONCEITO DE MI (身) NOS PROVÉRBIOS

Começemos por observar que *Mi* aparece numa palavra já bem conhecida entre nós: *Sashimi* (刺身). Portanto, o leitor brasileiro está familiarizado com um primeiro significado de *Mi* (身) (se quisermos adaptar ao padrão ocidental, que distingue em várias palavras o que o japonês confunde em (*Mi*), que enfatiza a carne; a carne que reveste o osso, como aparece no particular corte de peixe do *Sashi-Mi*. Assim, quando há uma situação em que está difícil distinguir as coisas, diz-se: “*É pele ou é Mi*”.

Passando para um segundo significado, muito próximo do anterior, temos *Mi* no sentido do corpo físico.

Hara-mo mi-no uti.

O estômago também faz parte do *Mi*.

Este provérbio trata do *Mi* corpo. Ele diz para não esquecer, quando nos alimentamos, de que o alimento e a bebida vão para o estômago, que não está fora do corpo; ou seja, um alerta contra a gula.

Também a sabedoria das expressões aconselha como medida de segurança: “Deixe o dinheiro pegado ao *Mi*”, bem junto de si, como quando as mulheres escondem cédulas entre os seios.

Nessa mesma linha, encontramos *Mi* no sentido de base para panelas, caixas, recipientes, que servem para conter (nesse caso, o contraponto é dado por uma tampa), como no provérbio:

Mi mo futa mo nashi.

Sem *Mi* nem tampa.



O sentido é o de que não tem graça ir diretamente a um assunto, sem os comentários adequados dos aspectos contextuais. Nesse caso, a comunicação é insossa: falta-lhe a carne do *Mi*.

Do mesmo modo, o corpo, também para nós, é estrutura básica, como quando falamos em corpo docente, corpo diplomático, corpo de baile, corpo da guarda, corporação, incorporar, ganhar corpo etc., à margem de outras dimensões: da alma, do espírito, do coração...

Mi, dimensão corporal, pode facilmente estender-se à totalidade: uma vez que o corpo do ser vivo é precisamente um corpo *animado*. Assim,

Mi arite no houkou.

Tendo *Mi* é que se tem serviço.

Somente tendo um corpo saudável é que se consegue trabalhar. Naturalmente, subentende-se aqui o *Mi* com saúde.

Nessa identificação com o *self*, o *Mi* vale pelo todo da pessoa:

Mi wo sutete koso ukabu se mo are.

Existe o lugar que se abre porque se joga o *Mi*.

Próximo ao nosso “Quem não arrisca, não petisca”, desde que se entenda o arriscar como radical: o próprio eu é que entra em jogo.

A igualdade fundamental entre os homens tem sua base no *Mi*: o que acontece para mim é paradigma do que pode suceder ao semelhante. Nesse sentido, a tradição japonesa aproxima-se do famoso dito de Terêncio: “*Homo sum et nihil humani alienum a me puto*”, sou homem e nada daquilo que é humano considero alheio a mim. Ou da, também célebre, sentença de Ortega: “Yo soy yo y mi circunstan-

cia...”, circuns-tância que inclui, sobretudo, outros *Mi*.

Kyou-wa hito-no *Mi*, ashita-wa waga *Mi*.

Hoje, o *Mi* do outro; amanhã, meu *Mi*.

Incluem-se aí, evidentemente, as incertezas da existência humana, ao sabor do contingente. O que se reflete também em:

Hito-no ue-ni fuku kaze-wa waga *Mi*-ni ataru.

O vento que sopra em cima do outro, bate em meu *Mi*...

Hito-no ue mite waga *Mi*-wo omoe.

Olhe o outro e pense no seu *Mi*.

Como em muitos provérbios, a mensagem é aberta, puxando para o neutro. Admite, portanto, múltiplas interpretações; no caso, digamos, pôr a barba de molho, aprender (para o bem e para o mal) com as experiências dos outros, não dizer: desta água não beberei etc.. Contingências e futuros incertos; mas também há futuros previsíveis (condicionados pelo passado) e condicionados pelo acaso. De qualquer modo:

Mi areba mei ari.

Se houver *Mi*, haverá destino.

Seja como for, o principal fator em nossa vida são nossas ações e escolhas. Por elas, em boa medida, somos mais ou menos felizes.

Mi-kara deta sabi.

A ferrugem sai do *Mi*.

O lixo existencial decorre, em geral, de nossa própria atitude diante da vida. Devemos portanto cuidar a moral, que garante a integridade do *Mi*.



Mi-de Mi-wo kuu.

É o *Mi* que consome (come) o *Mi*.

O provérbio lembra que a principal destruição é a autodestruição. Também há a variante:

Mi-de Mi-wo tsumeru.

É o *Mi* que espreme o *Mi*.

Akuji Mi-ni kaeru.

Ato mau volta-se contra o *Mi*.

Todos esses cuidados são aconselhados pelos provérbios porque sabemos que o ser humano vive para si mesmo, e só ele é o sujeito da sua vida.

Mi-ni masaru takara(mono) nashi.

Não há tesouro que supere o *Mi*.

Mi hodo kawaii mono nai.

Nada é tão encantador como o (bom) *Mi*.

Sendo o centro mesmo da pessoa, não se pode abdicar do próprio *Mi*:

Ko-wo suteru yabu-wa aru-ga, Mi-wo suteru yabu-wa nai.

Até pode haver matagal para desfazer-se de um filho, mas não para arremessar o próprio *Mi*.

O *Mi* não é somente a base metafísica do ser humano; ele informa também dimensões como a psicológica, a social etc. Assim, de acordo com o *Mi*, excluem-se certas atitudes, incompatíveis com a dignidade do sujeito:

Mi shirazu-no kuti tataki.

Tagarela que não conhece (não respeita) o *Mi*.

Pois certos assuntos - ou mesmo o muito falar - não condizem com a dig-

nidade do *Mi*. Mesmo as vicissitudes e contingências da vida são (devem ser) proporcionais ao *Mi*:

Mi-ni sugita kahou-wa wazawai-no moto.

A sorte que ultrapassa o *Mi* será a base da desgraça.

Aqui, a tradição japonesa aproxima-se da sabedoria cristã que vê o mal como uma desordem (e não como uma entidade positiva).

Com a encantadora forma nossa, “Parabéns!”, estamos expressando precisamente isto: que o bem conquistado, que a meta atingida seja usada “para bens”. Pois, qualquer bem obtido (o dom da vida, dinheiro ou a conquista de um diploma) pode, como todo mundo sabe, ser empregado para o bem ou para o mal. (LAUAND, 2007 pg.47)

OUTROS PROVÉRBIOS:

Mi atataka nareba suimin mashi, Mi yasun zureba ketai okoru.

Se esquentarmos o *Mi*, ajuda no sono; se acabar a insegurança, surge o *Mi* preguiçoso.

Ou seja, o ser humano pode se degradar quando permanece numa situação muito confortável.

Mi-no uchi-no takara-wa kutsuru koto nashi.

O tesouro que está dentro do *Mi* nunca estraga.

O conhecimento e a habilidade aprendidos com muito esforço ajudarão por toda a vida. Como em Mt 6,22: “A lâmpada do corpo é o olho; se teu olho for simples...”

Mi-no tomoshibi-wa me nari.

A luz que ilumina o *Mi* são os olhos.

Mi-no hodo-wo shire.

Saiba o limite do Mi.

Não se deve desejar mais do que se pode. Analise as coisas lembrando de sua posição e de sua capacidade. (Há também: Mibun souou-ni kura-se./ Viva uma vida que corresponde às suas condições.)

Waga Mi-ni itsuwari arumono-wa hito-no makoto-wo utagau.

Quem tem em seu Mi falsidade, duvida da verdade do outro.

Quem tem peso na consciência, vê o outro com sua medida, duvida do outro, como no célebre provérbio espanhol: *“Cree el ladrón que todos son de su condición”*.

Waga Mi-no kusasa ware shirazu.

O próprio não percebe o odor desagradável do seu Mi.

Seus pontos negativos são difíceis de serem percebidos pela própria pessoa:

Waga Mi-no kotowa hito ni toe.

Sobre o seu Mi, pergunte aos outros.

Muitas coisas sobre nós mesmos não podemos perceber sozinhos. O melhor é perguntar aos outros para se autoconhecer. E ouvir com humildade as opiniões alheias.

Ryouhou tatereba Mi-ga tatanu.

Se levantar os dois o Mi não levanta.

Considerando as razões dos dois lados, você pode ficar sem a sua razão.

Wagami-wo taten to seba, mazu hito-wo tateyo.

Quer levantar o seu Mi, então comece levantando o outro.

Hito-wo uramu yori Mi-wo urame.

Se é para ficar ressentido com outro, melhor ressentir com Mi.

Antes de ficar odiando o outro, veja se há algo para reavaliar em suas atitudes.

Wagami-wo tsunette hito-no ita-sa-wo shire.

Beliscar o seu Mi para saber a dor do outro.

A dor que se sente quando se belisca o próprio corpo será a mesma que o outro sente. Assim, devemos nos colocar no lugar do próximo e ter compaixão.

Ada mo nasake mo wagami yori deru.

Tanto o zombar quanto a compaixão sai do seu Mi.

Odiar ou amar alguém, depende de como nos relacionamos com ele.

IkiMi-wa shiniMi.

O Mi vivo é o Mi morto.

Fatalmente, todos os que hoje estão vivendo, um dia morrerão.

Shoubu goto-no suki-na mono-wa Mi-ga motenu.

Quem gosta de jogo, o Mi não segurará.

Quem gosta de jogos de aposta, sucumbirá a eles de corpo e alma.

O próprio ideograma traz sugestivas indicações. Se no chinês moderno o ideograma *shen*(身) corresponde melhor à palavra *karada* (体), mais próxima da nossa “*corpo*”; em *Mi* (身), o





sentido do corpo recebe vários aspectos adicionais não abrangidos por *karada* (体) ou *jiko*, *jibun*, *honnin* (自己,自分,本人), etc. Daí a prevalência do uso de *Mi*; pelo menos nos provérbios e nas expressões idiomáticas. *Mi* pode ser usado para vestir (revestir-se), adquirir etc. Assim, diz-se: “Coloquei o avental no corpo.” (fixar o avental ao *Mi*) do mesmo modo que também é usado para dizer “Adquirir conhecimento.” (Fixar o conhecimento ao *Mi*).

Trazendo como exemplo a nossa própria experiência pedagógica Hirose *et al.* (2007), quando elaboramos projetos procurando ou não um enfoque ao vínculo, ao corpo e aos sentimentos das crianças, conscientemente ou não, cada educador estará baseado na forma como concebe o ser humano. Por exemplo: “que somos seres que sentimos, pensamos e agimos numa totalidade que integra o corpo, o coração e a mente”. Ao lembrarmos dos vários significados do *Mi* verificaremos que está muito próximo do que tentamos expressar na sentença anterior.

Se lembrarmos da expressão “Fixar o conhecimento no *Mi*” percebemos a proximidade de pensamento que vemos nesta sentença: “O conhecimento deve ser feito pela totalidade do indivíduo, e não apenas pela razão. E é essa totalidade que modela as imagens às quais o mundo se adapta.” (MAY, 1975) Quando falamos de sentimento não significa apenas afeto. Significa, segundo interpretação de May a capacidade total do organismo humano para sentir o seu mundo. “Fixar o conhecimento no *Mi*” consegue conter esta concepção de aprendizagem.

A partir dessa complexidade do *Mi* podemos compreender o alcance pedagógico e antropológico de diversas práticas da tradição japonesa, particularmente a Cerimônia do Chá.

CERIMÔNIA DO CHÁ

Não nos interessa aqui a varie-

dade de formas de realizar a *chanoyu*, mas a carga antropológica por detrás dos diversos elementos, que permanece relativamente constante nas diversas variantes de estilo, normais numa tradição secular. A constante é a produção, por meio de ritos materiais, de um efeito espiritual: a cortesia, a consideração pelo outro, a reverência pelo convidado.

Tive, em meus tenros anos, no Japão, o privilégio de aprender com uma criteriosa mestre tradicional, minha avó Shizue Hirose, os diversos elementos da *chanoyu*. A cerimônia completa pode durar até 4 horas; em sua forma simplificada - só a parte final -, cerca de uma hora.

Se possível, a cerimônia se realiza numa casa anexa, especialmente reservada para ela, à qual se chega por um jardim, e dispõe de uma sala preparatória e uma sala de espera.

A chaleira, as xícaras, a colher de bambu para servir e o misturador de bambu costumam ser objetos trabalhados com requinte. Os convidados trajam quimonos de cores discretas, meias brancas e portam um leque e pequenos guardanapos.

Os convidados entram curvados, em sinal de humildade. O anfitrião leva-os pelo jardim até a sala da cerimônia. Na beira do caminho há um recipiente de pedra com água para os convidados lavarem as mãos e a boca. A entrada da sala de cerimônias é baixa, de tal modo que para entrar é preciso abaixar-se: é evidente que neste ponto, como em tantos outros, a Cerimônia - pelo corpo, pelo material - quer induzir às atitudes espirituais apropriadas.

Cada convidado se ajoelha diante de uma espécie de retábulo, a *tokonoma*, e faz uma profunda reverência e, com o leque diante de si, admira a imagem ou o quadro pendurado na parede da *tokonoma*. O quadro é especialmen-



te escolhido pelo anfitrião para esta recepção. Repetem-se essas ações diante do braseiro do chá e, em seguida, todos se sentam: os convidados principais mais próximos do anfitrião. Após a troca de reverências e cortesias, é servida a *kaiseki*, uma pequena refeição, seguida de alguns doces tradicionais.

A um sinal do mestre, os convidados vão para um jardim interno que enlaça a casa do chá. O soar de um gongo – cinco ou sete toques – indica que vai começar a parte principal da cerimônia. Repetem-se as abluções e todos voltam para a sala. Um ajudante retira as persianas de junco das janelas para que a sala se encha de luz (que representa a luminosa presença das visitas...). Nesse meio tempo, o quadro da *tokonoma* foi retirado e em seu lugar instala-se um ikebana, arranjo floral artístico (que alude ao aroma e à beleza que os convidados trouxeram à casa). As cerâmicas para o chá e para a água já estão em seu lugar e o anfitrião entra com a chaleira (com o misturador de bambu) e em cima a colher de bambu.

Os convidados admiram o arranjo floral e a chaleira e o mestre vai buscar um vaso para a água que sobrar, a colher e o suporte para a chaleira. A seguir, limpa o recipiente do chá e a colher de mexer com um pano especial e enxágua a colher de mexer na chávena, após verter nela água quente da chaleira.

O anfitrião levanta a colher e o recipiente do chá e serve o *matcha* (a erva do chá) e o mexe com o bambu até que a mistura adquira uma consistência grossa de espuma e deixa perto do braseiro. O convidado principal vai de joelhos apanhar seu chá, faz uma reverência aos outros convidados e põe sua cuia na palma da mão esquerda, amparando-a com a direita (indicando o reverente cuidado com que aceita a generosidade da acolhida, da qual

se sabe não merecedor). Sorve ligeiramente o chá, elogia seu sabor, dá outros dois goles e limpa a parte que foi tocada pelos lábios com um *kaishi* (guardanapo retirado sutilmente do quimono). Passa a chávena a outro convidado, que repete a operação; e outro..., até o último. Este então passa a chávena ao convidado principal, que a devolve ao mestre.

Claro que indicamos apenas alguns de um sem-número de detalhes e rigorosas prescrições materiais e corporais, que se articulam com quatro valores da tradição japonesa são: *wa*, *kei*, *sei*, *jaku*.

Wa, a paz e a harmonia, são realizadas entre anfitrião e convidado, entre os convidados, entre o que é servido e os utensílios etc.

Kei é o respeito e a reverência, ligados à gratidão que se dirige às pessoas e se estende até aos objetos da Cerimônia. Cada gesto é uma manifestação de delicadeza e atenção, que – se tudo correr bem – acaba por se incorporar às vidas dos convivas.

Sei é a pureza material e espiritual. Purificar os utensílios do chá é, ao mesmo tempo, purificar-se.

Jaku é a tranquilidade, que prepara para acolher imperturbavelmente as vicissitudes que o futuro possa trazer.

Valores mais vivenciados a partir de uma tradição na qual o *Mi* já é muito mais do que o corpo na dicotômica concepção ocidental...

NOTAS EXPLICATIVAS

¹ Naturalmente, quando falamos aqui de “Oriente” e “Ocidente” são tipificações genéricas, que, num estudo mais acurado, requeririam mil detalhamentos concretos; como, por exemplo, os recentes mimetismos do modo ocidental em alguns países do Oriente...



REFERÊNCIAS

HIROSE, C., LIMA, Florice S., AVANZI, Mara. Projeto: sentindo, pensando e aprendendo- uma busca além do ler, escrever e fazer contas in LAUAND, Jean(Org.) *Filosofia e educação - estudos 2*. S. Paulo: Factash/CEMOrOc-Feusp, 2007,v.2. p.29-58.

LAUAND, Jean. Método e Linguagem no Pensamento de Joseph Pieper. in: LAUAND, Jean. *Sete conferências sobre Tomás de Aquino*. São Paulo: ESDC, 2006.

LAUAND, Jean. Antropologia e Formas quotidianas - a Filosofia de S. Tomás de Aquino e nossa Linguagem do Dia-a-Dia. in: LAUAND, Jean. *Filosofia, linguagem, arte e educação: 20 conferências sobre Tomás de Aquino*. Factash Editora, 2007. Coleção Humanidas, V.1. São Paulo.

MAY, Rollo. *A coragem de criar*, 14ª impr., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

MACMILLAN, ed. *Niti-Tyu-Ei-Gen-gobunka Jiten*, Tokyo: Ed. Macmillan Language House, 2000.

MURAYAMA, Makoto. *Kotowaza, Kanyouku, Omoshiro Jiten*, Tokyo: Ed. Saera shobou,1986.

NAGAOKA, shoten. *Ditsuyou Kotowaza Shoujisho*, Tokyo: Ed.Nagaoka Shoten. 1981 (1ªed.) 1992.

ROBERT, ed. *Robert Dictionnaire de Proverbes et Dictons*, Paris, Ed. Robert, 1989.

SANKOU, shuppan. *Shinpan Koji Kotowaza Shinjiten*, Tokyo: Ed. Sankou shuppan,1994.

Recebido para publicação em 16.11.2010

Aceito em 05.12.2010.

AUTONOMIA E COMUNIDADE: DOIS ASPECTOS IMPORTANTES NA EDUCAÇÃO DA PESSOA

ISSN 1982-8632



Revista
@mbienteeducação
V. 4, nº 1, jan/jun,
2011: 29-36

Profa. Dra. Carla A. S. de Araujo¹
cansoar@fei.edu.br

Resumo

Este artigo procura discutir alguns aspectos da autonomia na educação e conjugá-los à experiência de conquista da autonomia da pessoa e da comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação • Autonomia • Comunidade • Descentralização

Abstract

The present article concerns to discuss some aspects of self-government on education and link them to people and community experience.

KEY WORDS: Education • Autonomy • Community • Decentralization

29

Autonomia e
comunidade: dois
aspectos importantes
na educação da
pessoa

Araujo CAS

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Professora do Centro Universitário da FEI.



EDUCAÇÃO E AUTONOMIA

Associada sistematicamente ao desenvolvimento das pessoas e da sociedade a educação está presente em todas as experiências humanas ao longo da história. A ela é designado papel de grande relevância na formação da pessoa e do cidadão e importância política, econômica e social, além de ambiental, nos dias atuais.

No relatório da UNESCO de 2001, Jacques Delors afirma que uma das tarefas fundamentais da educação é “ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade desejada (...). Deve, para isso, preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo” (DELORS, 2001). A educação é, nesse sentido, educação da pessoa na sua dimensão individual e na sua dimensão social.

No Brasil, o Estado tem grande responsabilidade e ingerência na área da educação: na determinação de conteúdos, na distribuição dos recursos, no estabelecimento das diretrizes da educação. Dessa forma, o Estado desempenha um papel ordenador, regulador e fiscalizador na educação. Pode-se dizer, portanto que no decorrer da história do sistema educacional brasileiro, a educação vem sendo tratada como um direito e o Estado como o seu agente central¹ (BRASIL, 1988).

Apesar de na Constituição brasileira a educação constar como um direito social de todos e dever do Estado e da família, pode-se afirmar que a educação, principalmente a educação pública, é totalmente orientada pelo Estado².

Neste momento entra em questão a discussão acerca da autonomia na educação. Num sistema educacional de grandes dimensões, como o caso brasileiro, que depende de um complexo aparato burocrático para ser administrado, possibilitar a autonomia às unidades educacionais não é algo sim-

ples de ser experimentado.

Uma das abordagens possíveis sobre o tema da autonomia na educação dirige-se conseqüentemente ao processo de descentralização da gestão educacional. Outra abordagem diz respeito à autonomia como possibilidade de participação e protagonismo comunitário.

O termo *autonomia* advém do grego *autonomia*, e refere-se ao direito de reger-se segundo leis próprias. A autonomia na educação pressupõe que as unidades educacionais possam estruturar-se de maneira a garantir a identidade local e própria de acordo com a realidade inserida.

No Brasil, com a Constituição de 1988, novas diretrizes políticas para a educação começaram a ser vislumbradas, abrangendo desde processos de avaliação dos resultados educacionais até formas de minimizar as burocracias e propor maior autonomia às unidades escolares (ARAÚJO, 2010).

DESCENTRALIZAÇÃO COMO UM CAMINHO PARA A AUTONOMIA

Uma das formas de se experimentar a autonomia na educação diz respeito à descentralização na gestão que, na prática, tem se configurado na transferência de responsabilidades do governo federal para os Estados e dos Estados para os municípios. Dessa forma, propõe-se aproximar a administração educacional das esferas populares, democratizando-se a gestão e tomada de decisões.

Deve-se observar, entretanto, que a descentralização na gestão é um processo paulatino, que envolve mudanças políticas, econômicas e culturais. Assim, a descentralização tem como motor o reordenamento das competências administrativas do Estado, que passa de uma estrutura centralizada para uma descentralizada, pelo reconhecimento da importância da auto-

nomia municipal³.

Para melhor compreender do que trata a descentralização educacional, observe-se que ela:

[...] não é um processo homogêneo e praticado em uma única direção. Ela responde à lógica da organização federativa, no sentido de: a) ordenar responsabilidades e competências nos planos administrativo e financeiro aos entes federativos; b) instituir processos desconcentrados de administrações financeira, administrativa e pedagógica; e c) instaurar a gestão democrática da escola, em cumprimento a preceito constitucional, cuja regulação maior encontra-se na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), institucionalizando a escola autônoma (PARENTE e LUCK, 2000).

No Brasil, a descentralização da educação encontra-se no estágio de municipalização da educação, ou seja, uma transferência de poder de uma instância federal e estadual para a instância municipal, que se entende como a instância mais próxima da comunidade local, por isso, na municipalização da educação, deve-se contar com a comunidade, compartilhar com ela o planejamento, a gestão e a avaliação em cada unidade escolar (ARAÚJO, 2007).

A descentralização pode ser entendida tanto do ponto de vista jurídico-administrativo e financeiro como da gestão sócio-organizacional. Pode-se tratar de descentralização nas decisões pedagógicas, curriculares, nas decisões administrativas das unidades escolares bem como na possibilidade de autonomia financeira, mas o ponto que mais nos interessa, para fins desse artigo é o da descentralização como possibilidade de aproximação com a experiência local, isto é, com a comunidade.

Barroso faz uma distinção importante nesta experiência de autonomia,

tratando da necessidade de passagem da autonomia decretada para a autonomia construída.

A análise crítica das medidas políticas que, em vários países, têm consagrado, do ponto de vista legal, uma gestão local do estabelecimento de ensino e o reforço das competências dos seus órgãos de governo não pode ignorar que, para além desta autonomia decretada, as escolas desenvolvem (e sempre desenvolveram) formas autônomas de tomada de decisão, em diferentes domínios, que consubstanciam aquilo que pode ser designado por autonomia construída. Esta autonomia construída corresponde ao jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua acção organizada em função de objectivos colectivos próprios (BARROSO, 1996).

A autonomia decretada seria, então, a transferência de poder de uma instância superior a uma instância inferior, como no caso da municipalização.

A autonomia construída envolve os diferentes sujeitos educativos e sua participação não só enquanto poder de decisão, mas principalmente como atores ativos no processo educativo. Essa é uma experiência de autonomia a ser educada, a ser trabalhada. A comunidade educativa, e a comunidade local são sujeitos que devem ser entendidos e buscados para que a autonomia da unidade seja possível.

Diferentemente, o projeto democratizante de descentralização supõe uma intensa rediscussão do papel do Estado e da sociedade; seus compromissos são com o exercício da soberania popular, com os direitos humanos, a participação social e os valores da pessoa humana. Combina práticas de democracia representativa e de democracia participativa ou direta. Nesse contexto, a população usuária dos serviços públicos assume papel





ativo de cidadã e não de simples consumidora ou cliente. (FONSECA, 2000).

Se, por um lado, a proposta de descentralização do Estado coloca em questão a distribuição do poder aos grupos sociais, o que se chama de empoderamento⁴, por outro lado, isso também supõe um envolvimento da comunidade, dos sujeitos coletivos, na tomada de decisões, no planejamento e na execução da gestão da educação. Nesse sentido, torna-se importante o desenvolvimento não só do conceito, mas principalmente da experiência de identidade comunitária.

Esse processo de horizontalização do poder é uma das condições para a democracia participativa, mas para alcançá-lo é necessário também compreender que a democratização como princípio legislativo não garante, por si só, uma maior participação popular na educação, pois esta depende inclusive de uma mudança de comportamento político-cultural, para que a comunidade possa ser ajudada e capacitada a participar, como explica Dowbor:

Eliminar o analfabetismo, universalizar o ensino formal, melhorar a formação dos professores, adequar o ensino profissional à dinâmica econômica local, envolver as empresas e os meios de comunicação de massa na elevação do nível de formação da mão-de-obra, tudo isso exige visão de conjunto e um ordenamento de ações de longo, médio e curto prazos, o que não pode evidentemente ser deixado para a 'mão invisível', já que o mercado e a 'livre iniciativa' são, reconhecidamente, inoperantes nos investimentos sociais de longo prazo. Quanto a esperar que o governo central tome a iniciativa, trata-se de uma atitude que nunca tirou ninguém do atoleiro. (DOWBOR, 1999).

EDUCAÇÃO DA PESSOA E A COMUNIDADE

A educação deve ter como âmbito o desenvolvimento integral da pessoa humana considerando-se, para isso, a

observação de toda a realidade na qual essa pessoa se insere. Dessa forma, a educação da pessoa se dá também enquanto relacionamento com outras pessoas, com a comunidade na qual se insere.

O termo comunidade vem do latim *communitate*, que significa comunidade e desdobra-se de *commune*: que pertence a muitos ou comum a todos.

[...] o homem não progride na sua própria vida específica – intelectual ou moralmente – sem a experiência coletiva, previamente preservada e acumulada, e sem a transmissão de conhecimentos adquiridos. Se quer atingir o livre-arbítrio para o qual foi criado, precisa de disciplina e tradição (MARITAIN, 1959).

A família é a primeira comunidade humana de educação da pessoa, lugar onde a pessoa inicia intensamente seu desenvolvimento. Juntamente com a comunidade a família forma o grupo social onde a pessoa apreende o significado da realidade à qual pertence e atua enquanto sujeito. Por essa razão, juntamente com o Estado, enquanto estrutura obrigada a garantir a educação da pessoa, há de se considerar esses sujeitos educativos. Essa cooperação, do ponto de vista da gestão da coisa pública, acontece na qualidade de sociedade civil organizada.

Por isso, ao se refletir sobre a educação, toma-se como valor toda a rede de relacionamentos que a pessoa estabelece no decorrer de sua história e de sua educação: família, comunidade, escola, como afirma Silva:

Uma ação educativa visando à busca da afirmação da dignidade humana deve considerar como intrínseca a este objetivo a existência de métodos que não tornem os participantes meros objetos do educador. Nesse sentido, uma educação para a dignidade humana é necessariamente participativa. [...] Os educadores têm estudado o mecanismo de criação e manutenção

de identidades e concluíram pela importância fundamental do grupo de referência no qual a pessoa se situe. O auto-conceito vai sendo construído nas relações cotidianas entre as pessoas. [...] O ser humano terá uma identidade que incorpore a consciência de sua dignidade fundamental se tiver oportunidade de vê-la afirmada por um grupo de referência concreto, por alguém que lhe seja autoridade. [...] Ter uma identidade é pertencer a algo ou alguém. Os estudiosos do tema da identidade humana afirmam que, ao dizer 'eu sou', implicitamente, estou dizendo 'eu sou de...', ou seja, eu pertencço a uma certa realidade, que me quer, da qual faço parte, da qual retiro meu ser algo ou alguém. Desse modo, sou professor, sou advogado, sou católico, sou corintiano, sou pedreiro, isto é, pertencço a essa 'categoria' e daí advém minha identidade. (SILVA, 1998; SILVA, 2006).

Jaeger contribui para aprofundar a reflexão sobre o valor da educação para a vida da comunidade e para a formação do ser humano enquanto parte de uma comunidade, quando afirma:

[...] a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O carácter da comunidade imprime-se em cada um dos seus membros e é no homem, [...], muito mais que nos animais, fonte de toda a acção e de todo o comportamento. Em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, cada nova geração. A estrutura de toda a sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem os seus membros. Toda a educação é assim o resultado da consciência viva dum norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, dum classe ou dum profissão, quer se trate dum agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado. (JAEGER, 1973).

Nesse sentido, a educação é educação da pessoa e da comunidade, con-

comitantemente, e por isso, vai além da escolarização:

[...] a escola, independentemente de seu estatuto específico – privado, cooperativo ou governamental –, é tipicamente uma esfera de ação pública como ambiente e locus de socialização, sem deixar de contribuir, simultaneamente, para as esferas econômica e privada, através da acumulação de qualificações e de capital humano que ela produz. Em sociedades cada vez mais complexas e multiculturais, a emergência da escola como esfera pública acentua a sua relevância insubstituível na promoção da coesão social, da mobilidade humana e da aprendizagem da vida em comunidade. (DELORS, 2001).

AUTONOMIA E COMUNIDADE

Autonomia e Comunidade poderiam ser entendidos como conceitos equidistantes e até antagônicos. Enquanto o conceito de autonomia é, muitas vezes, associado com os termos independência, autodeterminação, o conceito de comunidade reflete uma pluralidade de pessoas, algo que é comum a um conjunto de pessoas, agrupamento de pessoas em dado local, sob um mesmo governo ou com interesses e normas de convivência em comum.

Nesse sentido, a ideia de autonomia poderia levar a considerar o indivíduo como um ser autônomo, um indivíduo - numa experiência antropocêntrica - assim como a ideia de comunidade poderia levar à distorção de se pensar em um conjunto de indivíduos indistintos, que não se distinguem uns dos outros.

Contudo, a autonomia não significa que as pessoas são totalmente independentes, sem a necessidade de vínculos, pois a pessoa não se faz por si só, não vive sozinha, o seu vir a ser pede uma interdependência estrutural que é muito importante para seu desenvolvimento. Como citado anteriormente, a família é seu primeiro grupo social e sua família vive em comunidade, se





relaciona com um grupo social. Por isso, a autonomia da pessoa diverge da experiência do individualismo, que reduz a pessoa a um ser cujas relações sociais são um meio para afirmar a si mesmo, numa postura de isolamento e egocentrismo, vulgarmente defendida enquanto darwinismo econômico-social⁴.

Hannah Arendt estende sua crítica à postura reducionista, e reitera a relevância de pertencer ao grupo social enquanto espaço onde a pessoa apreende o significado na realidade da qual participa, e na qual atua e realiza:

Tem sido frequentemente apontado que os movimentos totalitários usam e abusam das liberdades democráticas com o objetivo de suprimi-las. Não porque os líderes sejam diabolicamente espertos ou as massas infantilmente ignorantes. As liberdades democráticas podem basear-se na igualdade de todos os cidadãos perante a lei; mas só adquirem significado e funcionam organicamente quando os cidadãos pertencem a agremiações ou são representados por elas, ou formam uma hierarquia social e política. (ARENDR, 2004).

Isso leva a considerar que a autonomia na educação não se constrói por decreto; pelo contrário, a autonomia na educação só pode ser conquistada integralmente à medida que a comunidade vai se tornando protagonista. Em suma, não se pode falar em autonomia na educação se esta não for construída no processo de conscientização da comunidade do seu papel de protagonista.

A conscientização do papel da sociedade como protagonista de seu destino conduz, de fato, à crescente participação dos cidadãos e dos grupos intermédios na elaboração e execução de decisões, ampliando, com isso, o processo de democratização do poder, que leva à coordenação e harmonia entre organismos públicos e privados em torno de um fim comum. Neste

sentido, a sociedade participativa, integrada e consciente de seu papel atua em parceria com o Estado – desempenhando, simultaneamente, controle sobre ele – e o exercício do poder ganha maior legitimidade, com deixar de ser uma operação imposta para lograr um consenso entre os governantes e os entes sociais (TORRES, 2001).

A experiência de autonomia na educação deve ser conquistada e construída na inter-relação com a comunidade, com os grupos sociais que darão àquela unidade educacional uma identidade própria, pois carrega o respeito à cultura regional e comunitária. Isso seria, em sentido literal, a experiência de que “todo poder emana do povo”, mencionado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local.

Deste modo, a autonomia afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à acção dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais numa determinada escola (BARROSO, 1996).

Educar a pessoa e a comunidade à participação responsável e criativa da organização da vida social os torna protagonistas ao invés de meros expectadores das ações do Estado. Uma educação que promova o desenvolvimento pleno das potencialidades dos seus cidadãos. Uma comunidade, enquanto sociedade civil organizada, que participa como atores nas atividades públicas, para que se experimente

dialogicamente o bem comum. Essa experiência, que pode ser entendida também como cidadania participativa, carrega consigo inclusive o desenvolvimento humano e social, para além do desenvolvimento puramente produtivo, econômico ou político.

A educação na qualidade de espaço e tempo do amadurecimento do protagonismo da pessoa e do grupo social se concretizará não como resposta a uma necessidade do mercado, mas como educação para a vida social. Assim, a autonomia na educação será conquistada, enraizada e respeitada, pois terá seu fundamento na experiência daqueles que a empreenderam.

NOTAS EXPLICATIVAS

¹ CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 05/10/1988: "Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição"

² *Ibidem*: "Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" ..

³ A Constituição de 1988 incorporou essa proposta no que diz respeito à concessão de maior autonomia aos Estados-membros da Federação, ao mesmo tempo em que confere autonomia política, legislativa e financeira à instância municipal (ver Artigo 34, inciso VII, assim como o parágrafo 8º. do Artigo 37, da Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988), favorecendo, dessa forma, que as decisões se aproximem da realidade local (ARAUJO, 2010: 74).

⁴ O darwinismo econômico-social assenta sua teoria no evolucionismo darwiniano, defendendo que a competição entre os indivíduos na sociedade é salutar e terá como consequência justificada o desaparecimento dos menos aptos. Não parte do pressuposto de que as pessoas são diferentes e por isso possuem aptidões diferentes.





REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C.A.S. *Estado, educação e subsidiariedade: o princípio de subsidiariedade como responsabilidade social do Estado nas relações com a educação pública*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ARAÚJO, C.A.S. *O princípio de subsidiariedade e a educação no Brasil: diálogos com a constituição*. In: SOUZA, C.A.M.; CAVALCANTI, T.N. Princípios humanistas constitucionais: reflexões sobre o humanismo do século XXI. São Paulo: Letras Jurídicas, 2010.

ARENDT, H. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BARROSO, J. *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. In: BARROSO, J. O estudo da escola. Porto, Portugal: Porto, 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm >.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2001.

DOWBOR, L. *O que é poder local*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

FONSECA, J.P. *Municipalização do ensino e humanismo*. In: Silva, J. M. Os educadores e o cotidiano escolar. Campinas, SP: Papirus, 2000.

JAEGER, W.W. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Herder, 1973.

MARITAIN, J. *Rumos da educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1959.

PARENTE, M.M.A.; LUCK, H. *Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental*. Em Aberto n. 72, p. 156-162, fev.-jun. 2000. Acesso em: 14/03/2006. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir_a.php?t=012 >.

SILVA, J.M. *A consideração da dignidade humana como critério de formulação de políticas públicas*. In: MARCILIO, M. L.; PUSSOLI, L. Cultura dos direitos humanos. São Paulo: LTr, 1998.

SILVA, J.M. *A autonomia da escola pública: re-humanização da escola*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

TORRES, S.F. *O princípio de subsidiariedade no direito público contemporâneo*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

Recebido para publicação em 01.11.2010

Aceito em 19.12.2010.

AUTONOMIA ESCOLAR NA DIVERSIDADE DAS (D)EFICIÊNCIAS E INCLUSÃO

ISSN 1982-8632



Revista
@mbienteeducação
V. 4, nº 1, jan/jun,
2011: 37-43

Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari¹
fadenari@terra.com.br

RESUMO

Este artigo examina as condições necessárias para que a escola tenha autonomia para propor e viabilizar seus projetos educativos, entre esses, o da inclusão escolar. E, para lograr êxito, não basta uma política emanada do poder central, nem aquelas provenientes de iniciativas externas. Antes, é preciso haver comprometimento por parte dos líderes educacionais locais (de cada comunidade), tais como: diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos, qual seja, substituir a transformação caracterizada por outorgar poder pelo incentivo das habilidades e da confiança de trabalhar em prol do desenvolvimento profissional, por meio de sua formação, atualização e aperfeiçoamento.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia da escola • Inclusão educacional • Políticas públicas em educação

SUMMARY

This article examines the necessary conditions so that the school has autonomy to consider and to make possible its educative projects, between these, of the pertaining to school inclusion. E, to cheat success, is not enough one emanated politics of the central power, nor those proceeding ones from external initiatives. Before, she is necessary to have comprometimento on the part of the local educational leaders (of each community), such as: pedagogical directors, supervisors, coordinators, which are, to substitute the transformation characterized for granting to be able for the incentive of the abilities and the confidence to work in favor of the professional development, by means of its formation, update and perfecting.

KEYWORDS: Autonomy of the school • Pertaining to school inclusion • Public politics of education

37

Autonomia escolar
na diversidade das
(d)eficiências e
inclusão
Denari FE

¹ UFSCar/DPsi/PPGEEs



O convite para escrever sobre a temática autonomia e escola, despertou-me uma série de desafios típicos de nossa época e que colocam em destaque aspectos afetos à educação e aos repertórios acumulados nas diferentes experiências docentes.

Como se relacionam/imbricam autonomia escolar, diversidade, (d)eficiências e inclusão? A partir desta questão, tomo a liberdade de, sem a pretensão de esgotar os possíveis elementos que unem, afastam e impedem o entrelaçamento e a transformação das dimensões que vinculam sujeito-escola apresento aqui, tecer algumas considerações pautadas pela inquietude de professora/pesquisadora. Esta inquietude assenta-se no entendimento da impossibilidade da separação do homem de sua conduta, de seus destinos e, principalmente das consequências que destes advém.

Para definir alguns destes termos recorro a uma instância primeira e absolutamente indispensável, a todos aqueles que têm, seja por hábito, seja por lazer, seja pelo compromisso social, científico e acadêmico de escrever e propagar conhecimentos: o dicionário. Assim, Ferreira (1983, p. 136) define autonomia como “a faculdade de se governar por si mesmo; direito ou faculdade de se reger (um país) por leis próprias, emancipação; independência, sistema ético segundo o qual as normas de conduta provêm da própria organização humana”.

Autonomia também pode significar sistema ético e, neste caso, não podem ser desconsiderados os vínculos existentes entre as condutas presentes/ausentes daqueles que constituem a comunidade escolar: gestores, professores, alunos, funcionários e pais. Nas palavras de Miranda, (2004): “Perante um conjunto tão vasto e urgente de problemas, cabe apenas ao ser humano enfrentá-lo. E a ética, em função de sua abrangência social, de

seus questionamentos e de suas preocupações com a vida em comum, é, certamente a pedra fundamental deste caminho”.

Neste sentido, a escola compreendida como o organismo responsável por uma tarefa educativa de (boa) qualidade para todos, tem como princípio ético a autonomia de quem educa, sejam estes educandos, em primeiro lugar, os alunos, e não menos importantes, todo o corpo docente, discente, administrativo e a família. Em consequência, “entre os diversos atributos que se pode predicar à escola, um, certamente, é aceito por todos os que a conhecem; a escola é um lugar de esperança, de desejo. (...) Isso significa considerá-la um lugar essencialmente humano” (SILVA, 2004).

Essa humanização considerada, em tempos atuais, parece não ser a norma eticamente mais valorizada! Talvez porque, ainda que o educador a perceba expressa, entre outras, na sua autonomia frente à própria autonomia que rege a norma escolar, na verdade, este “reger” pode tornar-se apenas uma das condições atreladas ao seu exercício. Desta forma, a definição por um modelo autônomo pela escola, poderia justificar-se por meio do respeito à diversidade de forma a superar e/ou minimizar as expressivas desigualdades sociais. E enquanto organismo autônomo, a escola se reveste da responsabilidade que vai além do pedagógico: há implícita uma necessidade de aproximação com a comunidade, ação tal que, por sua vez, pode atribuir-lhe uma categoria eminentemente democrática. E isto não significa desconsiderar a fundamental importância de diretrizes de diferentes instâncias que a possam organizar e gerenciar....

Silva (2004, p. 58), exprime um comentário a respeito do exercício da autonomia: esta “ocorre, portanto, em uma situação concreta na qual se dão



relações do sujeito com os elementos materiais e culturais presentes no ambiente, havendo, inclusive que se levar em conta a existência de outros sujeitos com atuação que podem visar objetivos competitivos, cooperação ou neutros em relação ao sujeito considerado”.

Pode-se pressupor, então, que a autonomia escolar é tida como um dos principais fatores de êxito e qualidade da educação proporcionada a todos os alunos, de todos os níveis escolares, independentemente de terem ou não necessidades especiais e deficiências. Nas palavras de (SACRISTÁN, 2002) “desvendar o mundo dos significados da diversidade ou da diferença e ver o que se quis fazer com elas é um caminho para descobrir práticas, afinar objetivos, tomar consciência e administrar um processo de mudança”.

O movimento de melhoria da escola pública e da eficácia escolar tem na proposta de autonomia, um dos fatores de maior realce para mudanças nas competências escolares, de forma a alterar positivamente a qualidade da educação. Para tanto, alguns elementos revestem-se de pontual importância, tais como: as formas de funcionamento da gestão escolar e a liderança exercida pelo gestor; a necessária participação na gestão escolar de todos aqueles que compõem a equipe escolar – professores, funcionários, alunos e, especialmente, seus pais; recursos (humanos, técnicos, organizacionais, entre outros) indispensáveis à autonomia e que podem contribuir para minimizar os efeitos da burocracia iminente. Como nos ensina Silva (2004, p.27) “a burocratização das relações de trabalho em uma organização deixa marcas profundas nas pessoas, e uma característica que mais se torna presente é um descompromisso com inovações, com mudanças, quando o ‘dever’ é tão somente o cumprir determinações”

Este modo burocrático, centralizado e hierarquizado de proceder à regulação da educação, vem sendo transformado paulatinamente, ainda que de modo tímido, deixando transparecer uma nova forma de gestão: nesta nova forma, os atores individuais e coletivos constroem a sua história, igualmente individual e coletivamente, no sentido proposto por (NÓVOA, 1997):

Educar significa instituir a integração dos educandos como agentes, em seu

lugar designado num conjunto social, do qual nem eles nem seus educadores, têm o controle. Significa assegurar ao mesmo tempo a promoção desses mesmos educandos e, portanto, de seus educadores, em atores de sua própria História individual e da História coletiva em curso.

No momento em que a escola se impõe como um instrumento privilegiado de estratificação social, os professores também passam a ser investidos de ilimitado poder: podem promover a ascensão (inclusão) do aluno diferente ou a sua estagnação. (exclusão). Neste emaranhado de interesses percebem-se, por vezes, contraditórios: personificam, concomitantemente, a reprodução da ordem social dominante e representam as esperanças de mobilidade social de determinadas camadas da população. De forma ambígua, além de agentes culturais, são também e inegavelmente, agentes políticos.

Verifica-se, pois, a crescente importância de um jogo político interessante, estratégico, (in) tensional, uma vez que por meio do controle dos professores, o Estado assegura-se de que o funcionamento da escola dar-se-á como um fator de integração político-social.

Como, então, a escola e o Estado justificam a exclusão de alunos a par-



tir da constatação de diferenças – nem sempre fidedigna, mas, quase sempre, questionável? Nas palavras de Perrenoud (2000, p. 10)

...apesar dessas evidências e das análises progressivamente mais precisas da fabricação das desigualdades e do fracasso a partir dos anos 60, o modo dominante de organização da escolaridade não mudou muito: agrupam-se os alunos conforme a sua idade (que presumidamente indica o nível de desenvolvimento) e os seus conhecimentos escolares, em “turmas que falsamente se crê serem homogêneas o suficiente para que cada um tenha chance de assimilar o mesmo programa durante o mesmo tempo”.

Torna-se evidente, pois, a determinação de que todas as pessoas com necessidades especiais e com deficiências, têm direito à educação de qualidade, seja esta pública e gratuita, a qual deve revelar-se adequada às suas necessidades e dar-se em um meio, o menos restritivo possível, preferencialmente, nas classes do ensino comum, disponibilizando-se recursos e arranjos específicos aos casos que assim os exigirem (BRASIL, 1997).

Atualmente, tem se verificado no Brasil um incremento acentuado em aportes legais (leis, decretos, resoluções) voltados à Educação Especial, que culminaram, mais recentemente, em 2008, com a criação do Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade. Este programa visa transformar todos os sistemas de ensino em sistemas inclusivos, promovendo a formação de professores e gestores, para a garantia do acesso de todos à educação. Pergunta-se em decorrência: e a garantia da permanência? E a garantia de uma educação realmente transformadora? Diante desse quadro, como fazer valer os princípios da autonomia escolar, se o paradigma da inclusão, por si só, representa um “dever-cumprir” na forma como instaurado? Como

fazer com que a escola, no seu todo e complexo emaranhado de relações e atributos, contemple mais esta tarefa? São questões para as quais, já adianto que, movida por dúvidas, (in)certezas, (des) acertos, não tenho respostas definitivas. Por ora, apenas julgo pertinente, discuti-las, (com) partilhá-las. (BRASIL, 2008).

Perrenoud (2000) sugere que, para garantir a autonomia do professor na sua decisão sobre modalidades de trabalho assentadas tanto nos objetivos de formação, quanto nos princípios de ética que o valorize e respalde, lhe seja atribuída responsabilidade em todas as etapas do processo, de forma inovadora, criativa, cooperativa. Em decorrência, tem-se que a igualdade de oportunidades, processo no qual, toda a sociedade sob a forma de serviços, atividades, informações, documentação, colocar-se-ia à disposição de todos os cidadãos, equitativamente, representando uma contribuição fundamental para a mobilização em prol do bem-estar de todos na sociedade justa que se espera construir.

Neste entendimento, dadas as suas peculiaridades, cada aluno deveria receber diferentes atendimentos, sem que isto constituísse demérito ou favorecesse o desencadear de um processo de marginalização. Tais atendimentos justificar-se-iam na medida em que se reconhecesse que todas as pessoas diferenciam-se umas das outras, e que podem conviver, harmonicamente, a partir desta diferenciação. E esta convivência não deveria ser interpretada como uma concessão de um determinado grupo a outro: mas sim, como um direito que a sociedade reconhece que todos têm, sem discriminação. Penso que este seria um importante passo para a busca da autonomia da escola e de seus usuários/ usuárias.

A criação de um ambiente educativo que se revele positivo para o



processo de aprendizagem de todos os alunos, com ou sem necessidades especiais revela-se outra fonte de preocupação e desafio para todos os envolvidos: preocupação com a promoção de experiências diferenciadas que coloquem o aluno diante de situações ótimas de aprendizagem; desafio, tendo em vista as políticas de inclusão de alunos com necessidades especiais nas salas de aula do ensino comum fundamentada, apenas, no requisito da legalidade...

Outro importante passo em direção à autonomia está na percepção da complexidade e da diversidade das características humanas, levando ao entendimento de que a partilha dos aspectos comuns e das necessidades, excede os (des) entendimentos das diferenças.

Em consequência, passa-se a pensar em uma escola, vista pela perspectiva de homem ético, crítico, criador, autônomo, curioso, investigativo, que fala as diferentes linguagens do mundo, contemplada de forma a permitir a criação, a expressão de valores e conhecimentos. Para tanto, as mudanças em concepções decorrem não somente de atitudes pessoais: implicam, também, na construção de um projeto pedagógico que valorize a liberdade, a cultura da sociedade e das instituições educacionais, a distribuição de responsabilidades no exercício profissional. Há que pensar, ainda, em um projeto cujas características não sejam reforçadoras de rótulos que, uma vez atribuídos, excluam pessoas de seu meio, impossibilitando-as a uma vida escolar, social e laboral.

Então, tornar o ensino diferenciado é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem. Para executar essa idéia simples e preciso mudar profundamente a escola. Acrescentemos de imediato que adaptar a ação pedagógica ao aprendiz não é, no entanto, nem renunciar

a instruí-lo, nem abdicar dos objetivos essenciais. Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve (PERRENOUD, 2000).

Considerando o educando em sua integridade, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais, atribui-se a cada pessoa a possibilidade de desenvolver-se de acordo com suas atitudes e aptidões visando sua inserção na sociedade. Como parte do sistema educativo, sua existência está intimamente ligada a valores e virtudes, condições tais que fazem da educação uma forma enriquecida para melhorar a qualidade de vida das pessoas. Eis aqui, mais um passo necessário à tão sonhada construção da autonomia.

A inclusão de alunos com deficiências e necessidades especiais na escola comum, é antes, uma demanda social, relacionada aos direitos primeiros de educação, cujo fundamento ético independe de outros fatores considerados na conveniência de sua implementação. Ainda, independentemente da obrigação ética-educativa e dos necessários incentivos estruturais, esta política não constitui um problema meramente organizacional que demanda uma gestão de qualidade: ao contrário, a implementação do processo de inclusão pode se transformar numa experiência catalisadora de melhoria e efetividade para toda a instituição escolar.

A educação na e para a diversidade implica, antes, uma mudança epistemológica, na qual a visão tradicional do conhecimento, da relação entre sujeito-objeto e a aprendizagem seja (re) considerada, (re) significada. A esse respeito Maturana, (1997) diz que “cada ser humano constrói o conhecimento em interação e de onde os agentes externos só podem provocar mudanças internas em cada organismo determinados por sua própria es-



trutura”. Desse modo, existem realidades diferentes em domínios distintos, múltiplas realidades e, assim, as relações humanas ocorrem na aceitação mútua, reconhecendo a legitimidade do outro.

A existência de uma formação inicial renovada e a profissionalização docente a partir desses novos enfoques propiciarão mudanças nas metodologias de ensinar, na organização das aulas, no planejamento de atividades, nas adaptações curriculares e nos sistemas de avaliação. E o enfrentamento do desafio de trabalhar na/para a diversidade, de um lado, implica uma relação de equipe, de conjunto, de completude, de compartilhar experiências; de outro lado, outorga a possibilidade de dar soluções criativas a problemas comuns, criar laços de apoio, respeito e aprendizagens das experiências dos outros. Nesse sentido, os professores devem aprender a usar todos os recursos, em particular os humanos, a trabalhar de modo conjunto com alunos, com seus pais e profissionais especializados.

A escola deve ter autonomia para propor e viabilizar seus projetos educativos, entre esses, o da inclusão escolar. E, para lograr êxito, não basta uma política emanada do poder central, nem aquelas provenientes de iniciativas externas. Antes, é preciso haver comprometimento por parte dos líderes educacionais locais (de cada comunidade), tais como: diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos, qual seja, substituir a transformação caracterizada por outorgar poder pelo incentivo das habilidades e da confiança de trabalhar em prol do desenvolvimento profissional, por meio de sua formação, atualização e aperfeiçoamento.

Para além desta consideração, tem de haver, ainda e principalmente, um despojamento da forma emanada de poder absoluto, por parte dos ges-

tores da educação (lembrando o sentido proposto por Nóvoa, anteriormente citado), em caráter nacional; e que os profissionais que ali desempenham suas funções, o façam pautados pelo conhecimento dos mais expressivos meandros desse enorme complexo denominado “educação” e “educação especial”, pela seriedade da ciência, pela independência de pensamentos e ações restritas apenas e tão somente, aos interesses governamentais, infelizmente quase sempre oportunistas...

Para tanto, faz-se imprescindível redesenhar os contextos laborais e de funções, com base em um modelo que permita tomar decisões, elaborar projetos e solucionar problemas CONJUNTAMENTE, tendendo a um contexto mais participativo, responsável, reflexivo. Um novo plano de estudos deve conter delineamentos específicos, que favoreçam a formação dos futuros docentes contemplando, em primeira instância, a necessária articulação metodológica e didática para a intervenção e planejamento de ações de caráter formativo, no sentido amplo da educação — a formação do cidadão.

Sem entrar na polêmica que envolve as definições terminológicas e semânticas, penso ser pertinente esclarecer que tais ações dependem da organização e das possibilidades de gestão interna de cada instituição escolar para propiciar um ambiente escolar e de sala de aula adequados, contando, ainda, com os recursos técnicos e humanos necessários. No caso de uma escola que se pretende inclusiva PARA TODOS, é primordial que exista uma cultura que valorize a diversidade e a considere uma oportunidade para propor mudanças e reformas, a começar pelo projeto político-pedagógico, das práticas adotadas para os processos de ensino e aprendizagem, valorizando as diferenças individuais. Seria esta outra condição que garantiria a autonomia? Penso que sim.



Como transformar, competentemente a escola de modo a responder as necessidades do mundo moderno? Como garantir que programas de formação de professores ainda que em seus níveis mais elementares, incluam conteúdos pedagógicos e curriculares voltados para o estudo e a compreensão das diferenças que compõem a diversidade?

A discussão e a tomada de decisões, via de regra, estão restritas aos setores técnicos governamentais, aos representantes de organismos internacionais e empresariais que mediante o atendimento a determinadas condições, disponibilizam (ou não) recursos essenciais para a promoção de uma educação (trans) formadora de mundo, de pessoas. Verifica-se, pois, a crescente importância de um jogo político interessante, estratégico, (in) tensional,

uma vez que por meio do controle dos professores, o Estado assegura-se de que o funcionamento da escola dar-se-á como um fator de integração político-social.

Como, então, a escola e o Estado justificam a exclusão de alunos a partir da constatação de diferenças – nem sempre fidedigna, mas, quase sempre, questionável?

Por fim, resta refletir. Mas não somente isso: ao buscar as respostas às questões que materializam este texto, há que acontecer, implicitamente, um alvorecer mais colorido, mais humanizado, mas digno e ético no qual, todas as pessoas, possam contemplar, apreender e abstrair dos matizes que o compõe, o sentido pleno da liberdade, (inclusive de pensamento) princípio primeiro para uma vida mais autônoma.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional LDB: lei nº 9.394, de 1996. Brasília Senado Federal, 1997.

BRASIL. Política nacional de educação especial: programa de educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

MATURANA, H. Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile: Dólmen, 1997.

MIRANDA, D.S. Ética e cultura: um convite à reflexão e á prática. São Paulo: Perspectiva, 2004.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, v. 4, n. 1, p. 45-60, 1997.

PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J.G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDÍA, R. *Atenção á diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, J.M. *A autonomia da escola pública*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

Recebido para publicação em 28.11.2010

Aceito em 19.12.2010



AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA A SERVIÇO DA INCLUSÃO SOCIAL: ACOLHENDO CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E SUAS FAMÍLIAS

Prof. Dra. Olga Solange Herval Souza¹
olga.misty@yahoo.com.br

Prof. Dra. Gilca Lucena Kortmann²
gilca@unilasalle.edu.br

Resumo

O presente artigo relata ações que atendem ao Plano de Desenvolvimento Institucional do Unilasalle a fim de promover a extensão aberta à participação da comunidade carente, visando socializar os conhecimentos gerados na instituição, colaborando para a melhoria da qualidade de vida das pessoas por ele atingidas. Trata-se do Núcleo de atendimento à comunidade na área de Desenvolvimento Psicopedagógico, que atende desde o bebê no campo da Estimulação Precoce, acompanhando o desenvolvimento de crianças, adolescentes e adultos no intuito de promover o bem-estar de pessoas em situação de vulnerabilidade social na comunidade local e municípios próximos de forma integral e preventiva.

PALAVRAS CHAVE: Psicopedagogia • Laboratório de aprendizagem • Responsabilidade social • Família • Comunidade.

Abstract

This article addresses actions that meet the Unilasalle's Institutional Development Plan aiming to promote the extent open to the participation of the needy community, in order to socialize the knowledge generated in the institution, collaborating to the improvement of people life quality. This is the community service center in the psychopedagogical development area, serving from the baby in the Early Stimulation area, following children development, up to adolescents and adults in order to promote the welfare of the people in situations of social vulnerability of the local community and nearby towns in a thorough and preventive manner.

KEY WORDS: Psychopedagogy • Laboratory of learning • Social responsibility • Family • Community.

¹ Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, Brasil. Professor titular no Centro Universitário La Salle – UNILASALLE. Professor M5 na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – SMED.

² Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Especialista em Psicopedagogia Clínica, Educação Especial, Psicomotricidade, Estimulação Precoce para bebês com patologias e Terapia de Casal e Família. Professora e coordenadora da graduação e pós-graduação em Psicopedagogia do Centro Universitário La Salle – Porto Alegre - RS. Diretora da Clínica Mediação Centro de Terapias Integradas. Membro do grupo de estudos em neuropsicologia da UFRGS/2011.

INTRODUÇÃO

O Centro Universitário Lasalle, criou em 1995, o atendimento comunitário às crianças com problemas no desenvolvimento neuropsicomotor que mais tarde veio a chamar-se NAPSI-*Núcleo de atendimento à comunidade na área de Desenvolvimento Psicopedagógico* com o objetivo de atender programas sociais em rede, promovendo gratuitamente assistência educacional ou de saúde. Suas ações estão voltadas à promoção e atendimento às necessidades básicas do indivíduo e da família favorecendo sua autonomia e promoção social também na perspectiva da Assistência Social.

A assistência social realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, visando ao enfrentamento da pobreza, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender os direitos sociais. Os programas sociais em rede têm por objetivos:

- A proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
- O amparo às crianças e adolescentes carentes;
- A promoção da inclusão ao mercado de trabalho;
- A habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e a promoção de sua inclusão à vida comunitária.

Os trabalhos em rede realizam-se de forma integrada às políticas setoriais, visando ao enfrentamento da pobreza, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais. (LOAS Lei 8742.DE 7 DE DEZEMBRO DE 1993).

Desde a década de noventa, a Rede Lasallista, através do seu Centro Universitário, por meio do Curso de Psicopedagogia Clínica e Institucio-

nal, primeiramente através dos cursos de Pós-Graduação Lato-Sensu e, posteriormente, do curso de Bacharelado em Psicopedagogia (2003), desenvolve Programas em rede de apoio social para que os alunos desses Cursos e outros que desejarem se inserir venham prestar atendimento no campo das dificuldades de aprendizagem, distúrbios e transtornos do desenvolvimento, assim como as famílias, tenham cada vez mais consciência do quanto podem investir nos seus entes.

Atendendo ao Plano de Desenvolvimento Institucional do Centro Universitário Lasalle, Unilasalle, este trabalho de apoio social busca promover a extensão aberta à participação da comunidade carente, visando socializar os conhecimentos gerados na instituição, colaborando para a melhoria da qualidade de vida das pessoas por ele atingidas; desenvolvendo a cultura dentro de uma visão cristã e adaptando à realidade, as dificuldades que as pessoas encontram.

Trabalhamos colaborando na investigação da verdade e na busca de soluções dos problemas humanos, através da análise e difusão do pensamento ético, moral e social cristão, contribuindo com a comunidade local para seu desenvolvimento pessoal, social, e cultural.

Sendo o UNILASALLE um Centro Universitário que se insurge numa vocação natural que predestina a Instituição na manutenção de atividades de extensão comunitária de atenção integral à humanização da população, de forma a prestar-lhe atendimento qualificado, ao mesmo tempo investe em ações socio-assistenciais, assim como fortalece ações de Responsabilidade Social nas comunidades em que se insere, a partir de suas práticas enquanto instituição de ensino superior.

Dessa forma, cria-se um núcleo de atendimento à comunidade na área de Desenvolvimento Psicopedagógico





que atende desde o bebê recém-nascido no campo da Estimulação Precoce, acompanhando o desenvolvimento de crianças, adolescentes, adultos e terceira idade com o intuito de promover o bem-estar de pessoas em situação de vulnerabilidade social na comunidade local e vizinhança próxima, de forma integral e preventiva. Busca o equilíbrio mental e físico através de atividades educativas, informativas e intervencionistas, de acordo com a demanda populacional direcionada pelo sistema municipal de saúde, educação e assistência social, também atendendo ao que preconiza a LOAS, Lei Orgânica da Assistência Social em seu artigo 2º, inciso e parágrafo único, bem como integrando-se ao teor da Lei 8080/1990 possibilitando com isso efetiva possibilidade de transformação social no meio em que o indivíduo está inserido.

Sabe-se comprovadamente que populações com baixos índices de acesso à educação, saúde e trabalho, constituem variáveis significativas para a pouca qualidade de vida, assim como as condições de acesso aos serviços essenciais e aos mínimos sociais.

Petrini (2003) afirma que, *à medida que a família encontra dificuldades para cumprir satisfatoriamente suas tarefas básicas de socialização e de amparo /serviços aos seus membros, criam-se situações de vulnerabilidade.* A vida familiar para ser efetiva e eficaz depende de condições para sua sustentação e manutenção de seus vínculos.

Pobreza não pode ser definida de forma única, mas ela se evidencia quando parte da população não é capaz de gerar renda suficiente para ter acesso sustentável aos recursos básicos que garantam uma qualidade de vida digna. Esses recursos são água potável e tratada, saúde, educação, alimentação, moradia, renda e cidadania. De acordo com Yasbek (2003) *são pobres aqueles que, de modo temporário ou*

permanente, não têm acesso a um mínimo de bens e recursos sendo, portanto, excluídos em graus diferenciados da riqueza social. O que justifica o investimento nas ações dos projetos do NAPSI, junto à população de Canoas - município do RS onde se localiza o Unilasalle. Da mesma forma, municípios vizinhos como Esteio, Sapucaia do Sul, Cachoeirinha, Gravataí, procuram nossos serviços para atendimento psicopedagógico à sujeitos com déficits no desenvolvimento, e isso tem sido nossa proposta uma vez que criar condições de superação é caminho eficaz para a mudança de comportamento e atitude diante da pobreza. A situação de vulnerabilidade social da família pobre se encontra diretamente ligada à miséria estrutural, agravada pela crise econômica que lança o homem ou a mulher ao desemprego, subemprego e da dependência financeira externa ao núcleo familiar. Para Kaloustian (1994) *por detrás da criança excluída da escola, nas favelas, no trabalho precoce urbano e rural e em situação de risco, está a família desassistida ou inatingida pela política oficial.* Corroborando com esse autor, Martins (1993) afirma que *a criança abandonada é apenas a contrapartida do adulto abandonado, da família abandonada, da sociedade abandonada.*

Dessa forma, compartilhamos, neste momento, um dos trabalhos comunitários que vem sendo desenvolvido junto à comunidade carente que é o atendimento “Psicopedagógico em escuta e intervenção a pais de alunos que apresentam transtornos de déficit de atenção e hiperatividade”, que é constituído por alunos carentes da comunidade do município e do entorno. Este trabalho descreve elementos da narrativa trazidos pelas famílias que frequentam o NAPSI – Núcleo de atendimento Psicopedagógico cujos filhos são atendidos porque apresentam como queixa, da família e da escola, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Neste laboratório traba-



lhamos com grupo focal composto por 16 pais e mães de crianças em idade escolar, que tenham um ou mais filhos com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e que estejam manifestando dificuldades de aprendizagem. Os mesmos são divididos em dois grupos que se alternam quinzenalmente. Esses pais deverão ter um nível sócio-econômico baixo e não apresentar patologias associadas que impeçam de serem entrevistados. São encaminhados pelas escolas públicas do entorno, ou através de profissionais da área da Saúde/Educação (neuropediatra, psicólogos dos postos SUS da cidade). Além das crianças, seus pais, professores e outros profissionais ligados à rede do aluno são contatados.

A partir da prática como psicopedagoga com formação em terapia familiar, atendendo em especial a essa clientela, aprofundo essa temática, pois entendemos que, pelo viés das leituras e práticas como terapeuta da linha sistêmica, poderemos melhor compreender as não-aprendizagens das crianças.

Com vistas ao ingresso, à inclusão e participação efetivas da clientela atendida pelo programa no sistema regular de ensino, o núcleo conta também com a prática de uma pedagoga, docente do curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional, com formação em diferentes áreas da educação especial, com ênfase nos estudos pertinentes à educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, para conta da demanda, a psicopedagogia e a pedagogia especializada se entrelaçam e permeiam as nossas práticas cotidianas, afirmando mais uma vez, o compromisso do Centro Universitário Lasalle com a comunidade e a escola.

A CRIANÇA, A FAMÍLIA E A ESCOLA

Atualmente, sabe-se que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperati-

vidade (TDAH) é um dos transtornos mais comuns apresentados na infância.

Barkley (2002) define:

“Transtorno de Déficit de Atenção como um transtorno do desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e com o nível de atividade, que são refletidos em prejuízo da vontade da criança ou em sua capacidade de controlar seu próprio comportamento relativo à passagem do tempo, em ter em mente futuros objetivos e consequências.”

Assim, encontramos inúmeras pesquisas e livros que abordam esse tema, pois se constatam grandes dificuldades na família - principalmente dos pais e daquelas pessoas que se encontram próximas dessas crianças no manejo de situações específicas e características desse transtorno.

A literatura pertinente ao tema, em grande parte, refere-se às dificuldades e ao estresse dessas famílias, destacando a dificuldade dos pais em lidar com as características apresentadas pelas crianças que têm esse diagnóstico. Dessa forma, não é raro encontrar literatura que se propõe a oferecer indicações do que fazer, de que maneira agir para obtermos os melhores resultados na educação dessas crianças.

A presente pesquisa estuda os pais das crianças em idade escolar com o diagnóstico de TDAH, objetivando identificar que tipos de estratégias educativas eles utilizam e quais consideram mais eficazes na orientação e educação dos filhos. A ideia da pesquisa é evidenciar os recursos que os familiares possuem diante de tal situação, a fim de evidenciar e fortalecer as suas potencialidades.

A ideia de estudar as estratégias educativas surgiu a partir da observação das famílias que atendemos e



da necessidade de buscar, através de pesquisas, onde encontrar literatura a respeito da patologia e disfunções das famílias cujas crianças apresentam diagnóstico de TDAH e os conflitos existentes nessas relações.

Assim, como objetivo amplo, este estudo procurou rever os aspectos da interação pais-crianças, em uma abordagem sistêmica, em termos de detectar aspectos de saúde e a funcionalidade existentes nessas famílias que convivem com estas dificuldades, bem como identificar os tipos de estratégias de solução de problemas educativos empregados pelos pais, quais são considerados mais eficazes, quais as formas de orientação e educação dos filhos e quais recursos são utilizados perante dificuldades que surgem na vida escolar de seus filhos.

A observação clínica aliada às intervenções psicopedagógicas, ao longo de muitos anos de trabalho nos permitem constatar que as relações peculiares de pais com filhos que apresentam TDAH mostram-se, de forma geral, mais estressantes quando comparadas/contrastadas com as relações de pais de crianças que não as apresentam.

Está amplamente demonstrado na literatura empírica que as crianças com TDAH têm mais interações negativas com seus pais, os quais se mostram mais autoritários, repetindo o que é solicitado com maior frequência do que outros pais. Esses pais também percebem essas interações de forma mais negativa do que aqueles que têm filhos sem o diagnóstico de TDAH.

Podemos entender, então, que o contexto familiar onde essas crianças se encontram inseridas é descrito, frequentemente, como caótico e exaustivo. As causas disso são as necessidades encontradas pelos pais com esse(s) filho(s) e a tentativa de solucionar determinadas dificuldades que são ca-

racterísticas de tal transtorno - (KENDALL e SHELTON, 2003).

Sabemos que a trajetória dessas crianças é permeada pela ansiedade dos pais em encontrar soluções para a problemática da dinâmica familiar, e buscam na escola um ambiente seguro, preparado para receber e atender a todas as crianças e adolescentes, considerando as suas peculiaridades. Entretanto, a escola que temos hoje se mostra em crise, diante da globalização social que atinge todos os sistemas, desde os produtivos, até o desenvolvimento econômico, o que tem gerado significativa exclusão social. E também devido às mudanças de paradigma da ciência e do conhecimento que influenciam diretamente na qualidade da formação docente e, consequentemente, no processo ensino-aprendizagem, a escola parece se manter, na maioria das situações, distante e desarticulada do seu meio (CANDA, 2000). Outro aspecto ressaltado pela autora, é a crítica muito comum que denuncia o caráter padronizador, homogeneizante e monocultural. Segundo ela, isso transforma a escola em um espaço onde se dialoga pouco, ou sequer se dialoga com as culturas dos sujeitos que dela fazem parte. Essas considerações, e tantas outras que poderíamos aqui arrolar, apresentam a escola que temos, em regra, como um lugar desinteressante e pouco comprometido com a realidade complexa que marca a nossa sociedade, aqui em particular a infância e as famílias.

Observamos que, à medida que as mães se tornam mais responsabilizadas por esses cuidados, são elas que recebem, na maioria das vezes, as queixas e dificuldades apresentadas pelas crianças em diferentes situações, quando ingressam na escola, ou durante seu processo de aprendizagem, e convivência. Assim, podem apresentar sentimentos de incompetência diante dessas demandas. (MALACRIDA, 2001).



Essa “grande luta” pode durar anos, com períodos de ataques e contra-ataques, pelos mais diversos motivos. No início, de uma forma mais branda e, com o decorrer do tempo, agravando-se.

Identificamos que as características apresentadas por essas crianças interferem nas relações que elas estabelecem, criando mais conflitos na realização do que lhes é solicitado e nas interações com as pessoas.

Crianças com TDAH apresentam problemas sérios ao se envolverem com outras em jogos ou trabalhos juntas, pois manifestam uma impulsividade e dificuldade em lidar com suas limitações. Atrapalham-se e perdem-se no jogo, por exemplo, normalmente geram irritações e brigam.

Podemos destacar, dos trabalhos que lemos e de nossa prática psicopedagógica, de modo geral, que existe a necessidade de entendimento de alguns sentimentos de mal-estar e ambivalência que os pais demonstram ao perceberem algum fracasso de seus filhos na escola. Encontramos, também, famílias que têm formas próprias de lidar com estratégias de aprendizagens e de enfrentar dificuldades.

Atualmente, existem diversos livros e manuais direcionados para pais com filho com TDAH, que trazem estratégias de como lidar com essas crianças de forma a obter os comportamentos desejados. Tomamos como exemplo o livro de Barkley (2002), em alguns capítulos, com os seguintes títulos: “Quatorze princípios para criar uma criança com TDAH; Oito passos para ter um melhor comportamento...”. Identificamos, assim, a necessidade dos pais de buscarem recursos e informações concretas sobre a forma de lidar com seus filhos. Percebemos que esses pais, muitas vezes, encontram-se mais estressados e cansados, devido à dificuldade em fazer com que

seus filhos cumpram o que lhes é solicitado. Assim, sentimentos de impotência, ineficácia, bem como a falta de compreensão do que está acontecendo parecem ser sentimentos comuns entre os pais das crianças com esse transtorno.

As crianças com TDAH habitualmente demonstram mais dificuldades em atender às disciplinas, cumprir suas obrigações, realizar os afazeres domésticos e os deveres escolares e respeitar os horários seguidos por sua família. Isso acaba conduzindo à tentativa crônica, por parte dos pais, de estabelecer limites, colocando penas rigorosas e limitações cada vez mais inflexíveis, de maneira que os filhos cumpram o que é determinado.

Encontramos pesquisas que falam de diferentes maneiras sobre as dificuldades de aprendizagem e família, como Polity (1998), que descreve o quanto é frustrante para qualquer família lidar com esse empecilho apresentado por seus filhos, com suas várias problemáticas, *o que mostra como podem ser vistas por um ângulo diferente, que desvele e consolide outra abordagem possível para tais problemas.*

Também Bianchini (2001) fala da possibilidade de ampliar a inter-relação e a interação entre a família, a escola e o filho/aluno na ação educativa e acredita que o fortalecimento da união desses dois sistemas ajudará na promoção da aprendizagem dos filhos/alunos.

Nessa mesma linha, Cervený (1997) afirma que os padrões de repetição determinam a formação e/ou rompimentos de vínculos afetivos, influenciando sobremaneira o funcionamento e a hierarquia da família. Portanto, diz o autor, o grupo familiar passa seu modelo e as gerações mais novas podem aprender a aprender, ou não, e, em muitas famílias, o destino



da criança já está selado antes do nascimento pelas próprias expectativas e interesses gerados.

Já sobre a atuação do psicopedagogo institucional sistêmico Gasparian (1997) esclarece que esse profissional deve trabalhar de forma a orientar a família e as instituições sobre características das diferentes etapas do desenvolvimento, sobre o progresso nas aprendizagens, sobre as condições psicodinâmicas e determinantes destas mesmas dificuldades da aprendizagem, não só em nível de defasagem de conteúdo, mas ainda em áreas cognitivas algumas vezes relacionadas a aspectos também sociais e psico-afetivos.

Atualmente, existem autores que discutem sobre questões referentes a dificuldades de aprendizagem em crianças com TDAH e enfocam os problemas no aluno, no professor e na própria família. No entanto, poucos se propuseram a estudar como os pais das crianças em idade escolar com diagnóstico de TDAH lidam com tal situação.

Percebemos, através de nossa atuação profissional nessa área, há mais de trinta anos, somados aos quase 18 anos junto ao Núcleo do Lasalle, quanto as famílias cujos filhos apresentam esse transtorno manifestam sentimentos de impotência, de estresse e verbalizam cansaço devido às dificuldades em fazer com que seus filhos aprendam o, que muitas vezes, gera exclusão escolar e, pelo desestímulo, abandonam a escola.

Embora saibamos que as aprendizagens podem ser definidas como um processo contínuo de vitórias e derrotas, conquistas e perdas, para aprender é preciso reconhecer e admitir que não se sabe, que se necessita de algo que outro possui e, portanto, reconhecer que se está em desvantagem em relação àqueles que já sabem, numa linguagem competitiva, porque se está

perdendo. Isto tanto para famílias, quanto para aluno, é extremamente desestimulante, pois não nascemos com a ideia de que podemos perder. Porém, em aprendizagem também se perde: quando é preciso abrir mão de ideias às quais estamos acostumados, de certezas que precisam ser revistas, da ilusão de que é possível controlar o que está ao redor não mexendo em nada, cuidando para que tudo fique arrumado de forma a não abrir brechas para algo desconhecido que possa ameaçar a sensação de segurança.

Muitas pessoas deixam de ampliar seu universo de conhecimentos, por receio de entrar em contato com suas incertezas. Muitas famílias deixam de aproveitar momentos de crise, que poderiam resultar em aprendizagens e crescimento, para fugir da desarrumação e do desequilíbrio.

Ao avaliarmos como as famílias constroem suas narrativas em torno do sintoma TDAH e da não-aprendizagem, consideramos algumas análises:

- As dificuldades educativas em lidar com o filho-aluno com TDAH;
- Estrutura familiar com emaranhados; dificuldades de adaptação ao ciclo vital;
- Padrões de repetição; padrão de aprendizagem familiar; manejo dos segredos e mitos familiares. Esses componentes dão sustentação para a construção das narrativas familiares, uma vez que são elementos que se tramam e ajudam a definir cada grupo dentro de suas individualidades.

A escola, que é considerada como um outro ponto forte de contribuição para o entendimento das dificuldades de aprendizagem, atua nas chamadas “dificuldades de ensinagem”, termo usado no campo psicopedagógico para



se referir a abordagens inadequadas do professor, à falta de disponibilidade ou inflexibilidade de alguns em perceber os caminhos para “olhar o aluno” e chegar a ele. Essa dificuldade de “ensinagem” pode ser relacionada ao movimento de ensinar carregado de ansiedade, o que lembra “obrigação”, peso, medo e frustração para não entender o aluno. É um movimento permeado por fantasias de incompetência que geram muita raiva em determinadas ocasiões. Há um impasse entre a angústia do aluno que não consegue aprender e o professor que não consegue ensinar. Nesses casos, o professor vira espelho refletido nas dificuldades e emoções do aluno que tem medo que as emoções guardadas venham à tona.

Existe ainda a frustração de distinguir o aluno diferente do aluno sonhador; e o fato de se deparar com o aluno real leva-o ao luto pela imagem idealizada. Muitas vezes o aprendiz é sentenciado pelo seu baixo desempenho.

Não existe, na verdade, a pretensão de apontar culpados (aluno, família, ou escola), visto que isso seria uma visão reducionista que fere os princípios sistêmicos; mas torna-se oportuno enfatizar que a aprendizagem é relacional e os sistemas envolvidos são co-responsáveis e se influenciam mutuamente.

Consideramos que o processo de aprendizagem é sustentado por muitos eixos; mas, sobretudo, o cognitivo, o afetivo, o relacional, o técnico e o político, que são indissociáveis e sobrepostos, fazendo com que as ações humanas tenham de se articular de diferentes formas. Essas articulações acontecem quando efetivamente realizadas em redes que buscam os mesmos objetivos, ou seja, o “de ensinar as crianças a aprender” a partir das interações sociais.



REFERÊNCIAS

- BARKLEY, R.A. *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): guia completo para pais, professores e profissionais da saúde*. Porto Alegre: Art-med, 2002.
- BIANCHINI, M.G. *A escuta do filho/aluno: elo de ligação entre o sistema familiar e o escutar*. São Paulo: UNIFIEO, 2001.
- CANAU, V.M.F. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANAU, V. M. F. *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.61-78.
- CERVENY, C.M.O. *A família como modelo: desconstruindo a patologia*. São Paulo: Lemos, 1997.
- GASPARIAN, M.C.C. *Contribuição do modelo relacional sistêmico para a psicopedagogia institucional*. São Paulo: Lemos, 1997.
- KALOUSTIAN, S.M. *Família brasileira: a base de tudo*. São Paulo: Cortez, 1994.
- KENDALL, J.; SHELTON, K. A typology of management styles in families with children with ADHD. *Journal of Family Nursing*. v. 9, p. 257-280, August 2003.
- MALACRIDA, C. Motherhood, resistance and attention deficit disorder: strategies and limits. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, v. 38, n. 2, p. 141-165, May 2001.
- MARTINS, J.S. *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1993.
- PETRINI, J.C. *Pós-modernidade e família: um itinerário de compreensão*. São Paulo: EDUSC, 2003.
- POLITY, E. *Ensinando a ensinar*. São Paulo: Lemos, 1998.
- YASBEK, M.C. *Classes subalternas e assistência social*. São Paulo: Cortez, 2003.

Recebido para publicação em 17.11.2010

Aceito em 13.12.2010

A AUTONOMIA NA ESCOLA INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA O ENSINO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

ISSN 1982-8632



Revista
@mbienteeducação
V. 4, nº 1, jan/jun,
2011: 53-9

Profa. Ms. Érica Aparecida Garrutti¹
egarrutti@yahoo.com.br

Profa. Dra. Edna Antônia de Mattos²
ednamattos@uol.com.br

Resumo

Nas últimas décadas, a inclusão é alvo de muitos estudos no campo da Educação e nas áreas diversas de interface, com vistas a se avaliar e propor políticas públicas e práticas que promovam a construção de ambientes escolares inclusivos. Diante desse enfoque, a necessidade de capacitação da comunidade escolar para construir uma escola de qualidade para todos é realidade proeminente. Além da formação didático-pedagógica, devem-se proporcionar condições para que o professor desenvolva atitudes favoráveis em relação à inclusão e reconheça os alunos em suas potencialidades. Ainda, para que o professor atue com autonomia em uma escola pautada no paradigma inclusivo, é necessário buscar uma formação que resgate no professor o encontro consigo e com o mundo, sendo o lúdico uma importante condição tanto para o favorecimento de tal encontro como o desenvolvimento das ações pedagógicas com os alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, esta pesquisa versará sobre o lúdico na formação de professores com orientação inclusiva e terá, especificamente, o objetivo de analisar as contribuições do lúdico para a educação de crianças com necessidades especiais, aspecto a ser considerado nessa formação.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia • Ludicidade • Formação docente • Educação inclusiva.

Abstract

In recent decades, the inclusion is a target of many studies in the field of education and in various areas of interface, with a view to assess and propose public policies and practices that promote the construction of inclusive educational environments. Given this focus, the need for training of the school community to build a school for all is prominent reality. In addition to the didactic-pedagogic training it must provide conditions for which the teacher develops favorable attitudes towards inclusion and recognizes students in their potential. Still, for the professor to act with autonomy in a school based on the inclusive paradigm, it is necessary to seek a rescue in teacher training that the meeting with you and with the world, being the playful one important condition both for the favouring of such meeting as the development of pedagogical actions with pupils with special educational needs. In this sense, this research will deal about the playful in the training of teachers, with an inclusive orientation and, specifically, the objective of analysing the contributions from the playful to the education of children with special needs, aspect to be considered in this training.

KEY WORDS: Autonomy • Playfulness • Teacher training • Inclusive education.

53

A autonomia na
escola inclusiva:
contribuições da
ludicidade para
o ensino e formação
do professor

Garrutti EA
Mattos EA

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; Professora do curso de Pedagogia da UNIFESP/ Guarulhos-SP; doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.

² Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.



Nas últimas décadas, o tema inclusão tem sido alvo de muitos estudos na Educação e nas áreas diversas de interface, levantando debates acerca das políticas públicas e práticas, derivados de propostas da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 1990). Essa Assembleia explicitou por meio da resolução n. 45/91 o modelo de sociedade inclusiva ou sociedade para todos, que se baseia no princípio de que todas as pessoas têm o mesmo valor e que, portanto, a sociedade deve se empenhar para atender as necessidades de cada cidadão. Tais colocações reforçam uma série de movimentos que ocorrem desde a década de 1960, com vistas a transformar as condições de vida de grupos excluídos da sociedade, sejam deficientes, pessoas com síndromes, distúrbios emocionais, homossexuais, enfim minorias étnicas que, na maioria das vezes, são alvo de discriminação social.

A inclusão social constitui a garantia do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade para todas as pessoas,

“sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida” (Brasil, 2001). Significa ser um membro ativo da sociedade, tendo todas as pessoas os mesmos direitos e deveres independentemente das particularidades pessoais.

Especificamente na área educacional, há o direito que assegura, aos alunos com necessidades especiais, o recebimento, sempre que possível, dessa educação nas escolas regulares. (UNESCO, 1994; BRASIL, 1996; BRASIL, 2001; BRASIL, 2002). A escola regular deve se organizar para acolher e oferecer condições objetivas de aprendizagem para todos os alunos e, desse modo, destacam-se os princípios da

educação inclusiva. Aos alunos devem ser disponibilizados os apoios extras necessários, intra ou interinstitucional, para lhes assegurar uma educação efetiva, de qualidade (BRASIL, 2008).

O planejamento e a operacionalização de propostas educacionais pautadas no paradigma inclusivo no Brasil encontram limites e dificuldades. Estudos apontam que o principal obstáculo é o despreparo dos professores para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais (Bueno, 1999; Glat e Ferreira, 2003; Sant’Ana, 2005).

Na formação de professores, além da capacitação didático-pedagógica, devemos possibilitar condições para uma reflexão mais ampla sobre a educação: qual é o sentido atribuído à vida de sujeitos plurais, na qual cada história é traçada quase que manualmente, tal como salienta Bojunga (1999), em sua obra: *Feito à Mão?* Vida essa tecida por emoções, paixões, sonhos e lutas que nos motivam e nos fazem caminhar?

Partindo do pressuposto de que a vivência de experiências lúdicas permeia o ensino na diversidade, este estudo tece considerações sobre as interfaces entre a ludicidade, educação inclusiva e autonomia do professor. Objetiva analisar as contribuições do lúdico para a educação de crianças com necessidades especiais, aspecto a ser considerado na formação dos educadores com orientação inclusiva, para que se tornem seguros e autônomos quando propuserem situações educativas.

Independentemente da necessidade educacional especial, é essencial que a criança seja considerada como ser único que possui toda uma história que lhe oferece subsídios para a compreensão do mundo, incidindo em seu respectivo posicionamento. Nesse sentido, vale lembrar

Freire (2006), ao afirmar que “a lei-

tura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”, “a leitura da palavra é a leitura da “palavramundo”. Abre-se a possibilidade para uma construção da própria experiência de vida que, muito além das vivências recentes, resgata todo o mundo construído pela pessoa. Ao realizar uma analogia entre leitura da palavra e leitura das diversas ações escolares, podemos afirmar que a escolarização faz parte de um continuum que deve ser considerado.

As crianças, na interação com o meio, compreendem, reproduzem, interiorizam e transformam valores, hábitos, costumes e outros elementos que acessam.

Conforme Dias (2003), é na infância “quando tudo começa, quando a vida fica grávida do mundo e começa a tomar forma”.

Ao considerar a essência das vivências infantis, o lúdico e as brincadeiras são quase que intrínsecos à criança. Medeiros (2005), destaca que a atividade lúdica, assim como fonte do entretenimento, revela a dimensão humana, ao considerar a pessoa articulada ao seu meio social e cultural. A brincadeira é uma condição de experimentação do mundo. Benjamin (1994), fazendo referência ao jogo (lúdico), afirma que

Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser incultados no pequeno irrequieto através de brincadeiras, que são acompanhadas pelo ritmo de versinhos. Todo hábito entra na vida como brincadeira, e mesmo em suas formas mais enrijecidas sobrevive um restinho de jogo até o final. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis os hábitos. E mesmo o pedante mais insípido brinca, sem o saber, de maneira pueril, não infantil, brinca ao máximo quando ele é pedante ao má-

ximo. Apenas ele não se lembrará de suas brincadeiras; para ele somente uma obra como esta permaneceria muda. Mas quando um moderno poeta diz que para cada homem existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro desaparece, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos?

Na educação das crianças com necessidades especiais, há que se romper com a concepção de que as ações educacionais seguem um caminho completamente diferente. “É fundamental que possibilitemos uma interface entre ‘o aprendizado e a dinâmica lúdica e prazerosa’ (MEDEIROS, 2005)”. A vivência de experiências lúdicas necessita de estímulo nos espaços escolares quando se objetiva uma educação que prioriza a pluralidade, o resgate do mundo construído e a essência do “*ser criança*”: o brincar, o pular, o correr e, enfim, o “*dar asas à imaginação*”. Os conhecimentos relacionam-se aos interesses das crianças, proporcionando-lhes alegria, prazer e transformações.

É preciso oportunizar a expressão e criação, pelo direito à palavra, à escrita, à manifestação plástica, musical e corporal. Deve-se permitir à criança a formação da sensibilidade, em contraposição à ideia de que “a sensibilidade é uma coisa que o indivíduo tem ou não tem” (PORCHER, 1982). Ao professor compete o desafio de saber em que medida a “cegueira e surdez estéticas” constituem um produto da educação elementar, centrada quase que exclusivamente em saberes intelectuais, em detrimento do saber estético e, então, buscar meios para romper com esse estereótipo.

Vale ressaltar que

o contato direto com as obras, sua frequência regular e intensa, são o principal e o melhor caminho de sensibilização, o único verdadeiro meio de acesso ao domínio dos códigos, o alimento por excelência do sentimen-





to de familiaridade (Porcher, 1982).

Uma caminhada necessita ser trilhada para se combater o mito de que a expressão artística relaciona-se ao acaso, à espontaneidade e que é privilégio de poucos.

Outra ação importante é conceder espaço para o desenho em sala de aula. O desenho na infância representa para a criança uma possibilidade de lançar-se para frente, projetar-se. É um meio para que expresse seus interesses e motivações, abre margem à criação de seu mundo em suas brincadeiras. “O desenho é uma linguagem como o gesto e a fala” (MOREIRA, 1984). É uma forma de deixar registradas suas descobertas ao mundo.

O professor, em todas essas etapas, deve ter sensibilidade e realizar uma avaliação detalhada das evoluções empreendidas pela criança, assim como estimulá-la, em vista de que em cada uma delas apresenta-se o mundo internamente por ela construído, que certamente influirá em seu desenvolvimento futuro. Há que se zelar para conservar na criança o seu potencial criador e contribuir para diminuir os efeitos de uma sociedade que preza o trabalho em excesso e não permite ao adulto espaço para apreciar e reconstruir o seu lado artístico. Devem-se buscar meios para não fazer jus à afirmativa “*a arte é separada da vida e não mais manifestação da vida*”, em contraposição ao consumismo da manifestação alheia (MOREIRA, 1984).

Com frequência, encontram-se relatos de adolescentes e adultos: “*eu não sei desenhar*”. Quais são as origens dessa afirmativa? Não é difícil encontrarmos a resposta quando nos remetemos às habilidades priorizadas pela sociedade. A procura por pais que priorizam “*escolas fortes*” não requer uma análise minuciosa de nossa realidade. Nessas escolas, ainda que maternas, os conteúdos acadêmicos ocu-

pam a posição central de todas as suas ações.

Prejudicial também é o modo como as ações são conduzidas, por meio de atividades frequentemente desvinculadas de situações significativas às crianças. O “*fazer artístico*” restringe-se aos pequenos espaços, pouco tempo de execução e não relacionados com outras áreas altamente priorizadas na escola, em consequência das exigências sociais. O desenho fica restrito aos momentos em que “*não se tem o que fazer*” ou até mesmo quando há a substituição momentânea do professor efetivo da sala de aula.

Também complicada é a existência de pais que, em nome do enriquecimento da vaidade pessoal, dedicam seus momentos junto à criança, já restritos pelo excesso de atividades, para o treino de habilidades específicas. Em uma situação, deparamo-nos com uma mãe que tendo em mãos uma coleção de livros, colocava à frente da criança cada um deles, pedindo para que ela fizesse a leitura do título da história. Era visível o esforço da criança para corresponder às expectativas da mãe e do público presente que a aplaudia orgulhosamente. Muitas vezes, os pais chegam até mesmo a fazer projeções em seus filhos de profissões nas quais não conseguiram se sobressair. Absurdo? Não, triste realidade.

Outro desafio importante constitui o rompimento com a cultura que prioriza a massificação, o consumismo, o clone, o jogo de espelhos. Em uma sociedade alimentada pela massificação, produção em série e rentabilidade a qualquer custo, pouca atenção se dedica à natureza, o que gera, no dizer de

Porcher (1982), uma verdadeira crise do meio ambiente. Essa crise não é gerida apenas pelo problema da poluição industrial, mas prioritariamente pelos valores da sociedade. O surgimento da feiúra em massa torna-se uma característica geral da vida.



O homem precisa aprender a pensar diferente sobre si próprio, a ver a vida e a natureza com outros olhos: olhos humanos. Há que se aprender a ver, sentir, ouvir e saborear os objetos em seu sentido profundo e histórico e não simplesmente “apreciá-los” em sua utilização imediata.

Como formar educadores com práticas pautadas no lúdico e nas múltiplas linguagens para o atendimento da diversidade do alunado? Qual é a significação atribuída ao mundo das coisas, à arte, à natureza? Certamente, a visão do homem influirá em suas decisões sobre os rumos educacionais. Como permitir a formação de uma consciência comprometida com valores ambientais, quando se vive em uma sociedade massificada, conduzida pelas idas e vindas apressadas? É fundamental possibilitar condições para que o professor em sua formação possa sentir a si próprio, resgatar suas **experiências** e, então, redescobrir-se enquanto humano e tornar-se seguro e autônomo no momento das escolhas e decisões pedagógicas.

Nesse processo de redescoberta, é importante compreender o sentido do termo experiência.

Bondía (2002), ao pensar a educação a partir do par experiência e sentido, define experiência como algo que significa, nos acontece, nos alcança, que se apodera de nós, que tomba e nos transforma.

O autor ressalta a necessidade de se buscar a significação atribuída ao mundo e resgatar as experiências significativas que extrapolem os formatos convencionais, ou seja, imaginação seguida de opinião, ausência de tempo e excesso de trabalho. É colocar-se em uma passividade que permita à pessoa estar em estado de escuta, de alerta para o previsível e imprevisível; é entregar-se com motivação e entusiasmo na ação de fazer experiência.

Pensar não é somente ‘raciocinar’, ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’... mas, é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (Bondía, 2002).

Toda significação de mundo, leitura de mundo, considera a individualidade da pessoa, suas vivências acumuladas, das quais se constituem participantes ativos.

Essa sensibilização tem como ponto de partida o desenvolvimento global da personalidade, a descoberta de si mesmo, com condições de recriar o mundo com base na subjetividade e não simplesmente um desenvolvimento mecânico das habilidades priorizadas pela sociedade. Um exemplo de tal sensibilização pode ser visualizado no filme: *Em Busca da Terra do Nunca*.

Ao retratar a vida do dramaturgo James Barrie, o filme permite observar a nítida busca do protagonista por uma inspiração para a produção de peças teatrais imbuídas de significado e que, além de agradarem plateias, retratassem também o encontro de seu “eu” com o mundo. O grande desafio do dramaturgo é encontrar sua interioridade perdida. “O sujeito só pode ultrapassar o dualismo da interioridade e da exterioridade quando percebe a unidade de toda a sua vida” (BENJAMIN, 1985).

Esse encontro do dramaturgo ocorre por meio de vivências com a família de uma viúva e seus quatro filhos, com um perfil, certas vezes, destoante do que se priorizava em 1903. Eram pessoas que se conduziam pela imaginação e criatividade, transformando a realidade. Abria-se margem para a produção de narrativas como expressão da vida. Essas pessoas, mesmo tendo dificuldades advindas de diversas ordens, redescobriam e re-constituíam o sentido da vida, como no “*explorar da África no jardim de casa*”, “*soltar pipas*” e nas inúmeras outras aventuras empreendidas.



Em seu processo de criação, as ações do dramaturgo são criticadas pela sociedade, expressas por falas do tipo: *Como acreditar em um homem que brinca o dia todo com crianças?* (avó das crianças). *Pretende gastar todas as tardes com essas crianças* (expressão de indignação)? (esposa do dramaturgo). Essas falas permitem observar que o brincar, o lúdico, o espaço para a expressão das múltiplas linguagens e do mundo da imaginação pouca relevância têm em um mundo social que prioriza as chamadas “etiquetas sociais”. Entretanto, é notório que, nessas ações, possibilita-se a descoberta de si.

É na experiência da vida que James redescobre o Cineasta. Contrariava-se a falsa ideia de que “os gênios retiravam-se para um lugar secreto onde todas as boas idéias fluíam feito folhas no outono” (esposa do dramaturgo). A expressão da arte é também expressão da vida, como algo que acontece, alcança e transforma (BONDÍA, 2002).

Há que se promover o encontro do professor consigo, com o outro e com o mundo. Somente assim, perceberá o valor de sua profissão, fundamental para o alicerce dos valores humanos. MORAES (2007) destaca: “a imaginação não pode viver num mundo arrasado”, é preciso redescobri-la.

Faz-se necessário “ampliar as possibilidades da vivência estética e artística nos cursos de formação. É o poder de sonhar, alimentado pelo saber cultural – tesouro acumulado ao longo do tempo por distintos povos – que nos torna humanos” (Dias, 2003).

Na formação de educadores, deve-se possibilitar espaço para que cada profissional esteja aberto à novidade,

flexibilidade e criatividade, postura essencial para a atuação com alunos com necessidades especiais. Preconceitos devem ser superados, e deve-se reconhecer que alunos com dificuldades e potencialidades, em meio às experiências lúdicas encontram sentido para a aprendizagem.

Na educação inclusiva, a responsabilização pelos obstáculos, anteriormente atribuída aos alunos, desloca-se para o ambiente escolar que deve se adequar para receber a diversidade do alunado. As propostas educacionais devem possibilitar o acesso aos conteúdos básicos para todas as pessoas.

Concomitantemente, a adequação da edificação, mobiliário e uso de recursos e currículos apropriados às condições de cada aluno, constitui componente essencial para as atitudes dos segmentos diversos da comunidade escolar diante da diversidade de seu alunado. Em vista disso, a vivência de experiências lúdicas apresenta-se como condição importante que, além de ser elemento de motivação, permite o conhecimento e fortalecimento dos valores humanos. Possibilita o gerenciamento de um ambiente educacional autônomo, receptivo, acolhedor e produtivo.

Para tanto, é fundamental que o professor vivencie experiências estéticas e artísticas.

Para finalizar, destacam-se as palavras de Benjamin (1994): “o ensino inteligente e sensível depende de ensaio e erro, de pesquisa, investigação, experimentação na busca de solução de problemas que geram dúvidas e incertezas... A inteligência é o ato de inventar e é sempre um ato original.”

REFERÊNCIAS

ISSN 1982-8632



Revista
@mbienteeducação
V. 4, nº 1, jan/jun,
2011: 53-9

- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1994.
- BOJUNGA, L. *Feito à mão*. Rio de Janeiro: Agir, 1999.
- BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: CNE/CEB, 2001.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação: lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2002.
- BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BUENO, J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n. 5, p. 07-25 set. 1999.
- DIAS, M.C.M. O direito da criança e do educador à alegria cultural. In: NICOLAU, M. L. M. ;DIAS, M. C. M. *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2006.
- GLAT, R.; FERREIRA, J. Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil. 2003. Acesso em: 10 jan. 2008. Disponível em: <http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf>.
- MEDEIROS, W.A. *Miritibrincando, miritizando: ludicidade, educação e inclusão*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- MORAES, S.M. *Descobrir as texturas da essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de arte*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- MOREIRA, A.A.A. *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo Loyola, 1984.
- ONU. *Organização das Nações Unidas: assembleia geral: resolução 45/9*. 1990.
- PORCHER, L. *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.
- SANT'ANA, I.M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1994.

Recebido para publicação em 09.11.2010

Aceito em 04.12.2010.



FAMÍLIA EM SITUAÇÃO DE RISCO E REDE SOCIAL DE APOIO: UM ESTUDO EM COMUNIDADE DE PERIFERIA METROPOLITANA

Edna Martins¹
edna.martins@unifesp.br

Resumo

Este estudo tem o objetivo de compreender como se configuram as formas de apoios oferecidos pela rede social às famílias no trabalho de proteção e socialização das crianças de uma comunidade da periferia metropolitana na cidade de São Paulo. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, foram utilizados para essa coleta de dados, entrevistas reflexivas realizadas nas casas das famílias participantes do estudo. A análise dos dados nos moldes da *grounded-theory* indica que as famílias possuem vínculos com outras pessoas e instituições fora do espaço familiar, apontando para uma significativa rede social que fornece apoio na tarefa de proteção e socialização de crianças. Concluiu-se que as redes sociais formadas pela vizinhança, igreja e creche parecem desempenhar importantes funções no cotidiano dessas famílias, expostas à privação e a condições adversas de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Famílias • Rede social de apoio • Socialização • Práticas educativas

ABSTRACT

This study aims to understand how to configure forms of support offered by the social network for families in protection work and socialization of children on the outskirts of a metropolitan community in São Paulo. Because it is a qualitative research, were used to collect data reflective interviews that were conducted in the homes of families participating in the study. Data analysis along the lines of grounded-theory indicates that families with ties to other people and institutions outside the family, pointing to a social network that provides significant support in the task of protection and socialization of children. It was concluded that social networks formed by neighborhood, church and child care appear to play important roles in the daily life of these families, exposed to harsh conditions and deprivation of life.

KEY WORDS: Families • Social networking support • Socialization • Educational practices

¹ Dra. em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da Universidade Federal de São Paulo - Campus Guarulhos.

FAMÍLIA, COMUNIDADE E REDE SOCIAL DE APOIO

Muitas famílias que vivem atualmente a realidade das periferias dos grandes centros metropolitanos e assumem a difícil tarefa de educar seus filhos para a vida em sociedade, passam por inúmeras dificuldades que vão desde aquelas ligadas às necessidades de sobrevivência como moradia, segurança, transporte e saúde, até àquelas ligadas à formação moral e escolarização de suas crianças. Há uma variedade de estudos que apontam as dificuldades dessas famílias que vivem em situação de vulnerabilidade, no processo de inserção da criança no mundo adulto Martins e Szymanski (2004); Martins e Szymanski (2006); Ynes *et al.* (2007) e das dificuldades pela falta de políticas públicas a elas destinadas Cerqueira (2010); Sart (2003); Cardoso e Féres-Carneiro (2008).

Grande maioria dessas famílias que vivem em condição de pobreza acaba por ter como suporte para as suas necessidades uma rede de apoio constituída pela própria comunidade em que vivem. Essa rede de apoio, também denominada de rede social, pode ser composta pelo grupo de pessoas e instituições nas quais os membros da família transitam e se relacionam. Essas relações, majoritariamente são percebidas por esses indivíduos com significados afetivos construídos a partir das relações positivas que se estabelecem com outros seres humanos. A rede de apoio tem o poder de fornecer uma gama variada de elementos às famílias que, sozinhas ou isoladas em seus núcleos, estariam limitadas na tarefa de proteção e educação de suas crianças.

Uma pesquisa recente de Gonçalves *et al.* (2011), realizada a partir de estudos brasileiros que avaliavam o apoio social, concluiu que muitos outros termos são utilizados para se referir àquilo que chamamos comumente de rede social de apoio. A pesquisa

detectou que além dos termos “apoio social”, “rede social” e “suporte social”, também foram encontrados outros nominativos tais como “rede de suporte social”, “rede de relações”, “suporte familiar” e “suporte psicossocial” dentre outros, todos conceituados da mesma forma.

Jussani *et al.* (2007, p. 185) apontam que a rede social de apoio pode ser vista como “uma espécie de terceiro campo do parentesco, da amizade, da classe social; um círculo social constituído por traços de afinidade, formando uma teia que une as pessoas”. Essa rede está em constante movimento e modifica-se com o passar do tempo, assim como mudam as relações sociais, os grupos e as instituições pelas quais as pessoas transitam em suas vidas cotidianas. As autoras destacam a importância da rede social de apoio na vida das famílias, principalmente no enfrentamento de adversidades ou em momentos de emergências que ocorrem no cotidiano das famílias. Nesse sentido, pode-se afirmar que, para famílias que vivem em condições de vulnerabilidade, esses suportes recebidos pela rede de apoio social formados por essas pessoas da comunidade ou vinculadas a essas famílias são de extrema importância para a manutenção do equilíbrio familiar no processo do enfrentamento de situações que envolvem as mudanças no seio da família, assim como importante meio na socialização de crianças pequenas.

Nas periferias urbanas das grandes cidades a família tem a dura tarefa de educar suas crianças num contexto de dificuldades, inseguranças, violência e falta de apoio social oferecido pelas instituições públicas. O que se pode notar quando se vivencia uma parcela do cotidiano dessas comunidades é a amplitude dessa rede interna que consegue informalmente oferecer o mínimo de apoio mútuo, principalmente no que se refere ao cuidado e à educação das crianças. Bronfenbrenner, (1996)





afirma que a possibilidade das famílias apresentarem efetivamente um bom desempenho em seus papéis de educadoras, depende das exigências dos papéis, dos estresses vividos por essa família e do apoio que ela recebe de outros ambientes fora da família. A presença de outras pessoas não só da família, como vizinhos e amigos, a flexibilidade dos horários de trabalho dos familiares, assim como a qualidade dos serviços sociais de saúde e segurança do bairro são de essencial importância para ajudar os pais em suas práticas educativas com as crianças.

Muitos estudos recentes são quase unânimes em destacar a importância das redes de apoio e das relações sociais tanto para a saúde física, quanto para a saúde mental das pessoas. Esses trabalhos também realçam essas redes sociais como importantes fontes de proteção e apoio aos grupos, no auxílio ao enfrentamento de situações cotidianas, como, por exemplo, nos casos em que membros das famílias passam por doenças crônicas ou agudas, estresse, crises ou conflitos, vulnerabilidade e risco social (ARAÚJO *et al.* 2011; GONÇALVES *et al.* 2011; MARCON *et al.* 2009).

Nas comunidades mais pobres localizadas nas regiões periféricas de São Paulo é visível a presença dessa rede social de apoio. É a esse grupo social que a família, na figura de seus membros, quer sejam adultos, crianças ou jovens recorre no primeiro momento de qualquer dificuldade ou problema do dia-a-dia. O apoio social recebido por essas famílias no âmbito das redes sociais vem ao encontro do que sugerem Due *et al.* (1999) quando afirmam que essa rede de suporte social tem direta relação com elementos qualitativos e comportamentais contidos nas relações interpessoais e consistem em quatro tipos: 1) apoio emocional, relativo à afetividade; 2) apoio com recurso instrumental que se configura nos auxílios de necessidades materiais em

geral, por exemplo, ajuda em trabalhos cotidianos como limpar uma casa, preparar uma refeição, como também ajudar financeiramente; 3) apoio de informação: dar conselhos, sugestões ou orientações no caso de resolução de conflitos e 4) apoio na interação social que se relaciona ao fato de poder ter pessoas com quem se pode conversar, sair, se divertir e descontraí-lo.

Assim, são várias as pessoas que podem oferecer quaisquer um desses suportes à família e aos seus membros, colaborando para a melhoria de sua qualidade de vida e com a difícil tarefa de educar e proteger as crianças que, muitas vezes, podem estar em situação de risco vivenciando as adversidades comuns observadas em comunidades de periferias urbanas. Dado o exposto, este trabalho teve o objetivo de compreender como se configuram as formas de apoios oferecidos pela rede social às famílias no trabalho de proteção e socialização das crianças de uma comunidade da periferia metropolitana na cidade de São Paulo.

METODOLOGIA

1-A comunidade

A comunidade “Vista da Serra” é composta de famílias que firmaram suas residências em mais um dos loteamentos que engrossam as estatísticas do mapa da exclusão social na grande metrópole de São Paulo. Caracterizada por uma população que constitui a grande periferia da cidade, os moradores se arranjavam inicialmente como podiam, morando em ruas sem asfalto, sem rede de água e esgoto, com iluminação elétrica completamente clandestina, com pouca oportunidade de lazer, educação e trabalho.

Originalmente as casas da vila foram construídas às pressas para abrigar as famílias que já não tinham para onde ir. De um modo geral, o loteamento foi ficando talhado de “barra-



cos” provisoriamente construídos em pequenos espaços, de forma bastante rudimentar, com restos de madeira, plástico, retalhos de lajes e pedaços de blocos de tijolos quebrados, conforme aponta uma das entrevistadas:

... a gente ouviu falar que aqui estavam dando terreno. Os primeiros moradores que vieram a Prefeitura dividiu. Porque é assim: Sempre aparece “Ah estão dando terreno!!” Daí aquele povo vai e cerca um pedacinho. ...Daí eu fiquei sabendo que aqui estava vendendo terreno (...) Aí a gente veio, mas não nos interessamos pelos terrenos, mas tinha esse barraquinho, daí a gente comprou. Era um barraquinho que no dia em que eu mudei, eu tinha um guarda-roupa que tinha maleiro, eu tive que serrar de tão baixo. A cozinha, o meu marido não cabia em pé. Era assim, bem pequenininho. (Vânia, Família Torres).

Atualmente a maioria das casas já é de alvenaria, com aparência de inacabadas, demonstrando as constantes reformas e o crescimento dos espaços de morar que, passo a passo, cada família procura melhorar. Algumas casas ainda lembram bastante os conhecidos barracos das favelas paulistanas, construídos de retalhos de vários materiais e, constituem pequenos locais onde muitas famílias moram amontoadas.

...Daí a gente ficou no barraco, modificou o barraco, cresceu mais, porque a minha família era eu, o meu marido, cunhado, sobrinho, irmão meu. Tinha 15 pessoas morando aqui dentro nesse barraquinho... A gente arrumou o barraco, aí depois a gente comprou material e construiu. (Vânia, Família Torres)

A fisionomia da vila teve uma mudança nos últimos anos. O aumento de casas de alvenaria e a instalação de água, rede de esgoto e eletricidade fizeram com que esse loteamento começasse a ter uma aparência real de uma comunidade com muitas crianças pela rua, mulheres indo às compras,

rodeadas de filhos, indo às casas das vizinhas ou apressadas para o trabalho; o jogo dos jovens no campinho de futebol ou ainda a farra de homens jogando bilhar ou bebendo nos inúmeros botequins, que proliferam na comunidade, tanto e tão rapidamente quanto as igrejas pentecostais.

AS FAMÍLIAS PARTICIPANTES

As questões relativas ao tema deste trabalho foram tratadas com 2 famílias que voluntariamente se dispuseram a participar. Os únicos requisitos para a participação eram que fossem moradoras da comunidade “Vista da Serra” e que possuíssem filhos com idades entre zero e cinco anos, frequentando a creche municipal dessa comunidade. As famílias assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido e todas as questões éticas foram respeitadas neste estudo, incluindo-se a alteração de nomes de pessoas e de lugares, resguardando-se o sigilo das informações. As famílias entrevistadas foram simbolicamente chamadas de Família Jardim e Família Torres.

1- Família Jardim: Na casa da família vivem oito adultos e cinco crianças. A Sra. Alice é uma mulher de seus 48 anos, negra que faz tratamento de quimioterapia no combate a um câncer de mama. Depois que ficou viúva (o marido foi assassinado) casou-se novamente com Sr. Carlos. Sua filha Léia (25 anos) é a mãe das duas crianças pequenas da creche (Miguel e Gabriela) e está grávida de seis meses do pai das crianças que se encontra preso. A casa construída na vila fora uma ajuda da pessoa a quem a Sra. Alice prestou serviços domésticos pelo menos uns 3 anos. Léia estudou até a oitava série e a mãe, até a quarta série do ensino fundamental.

2 - Família Torres: Na casa da família vivem Vânia e seus quatro filhos, Mirian de 15 anos, Kleber de 12, Kathia de 7 e Helen de 4 anos, que fica na creche. O marido de Vânia foi as-



sassinado há 4 anos muito próximo da casa. Vânia parou no começo do ensino fundamental, e hoje trabalha na comunidade em serviços gerais e também na cozinha. A rua em que fica a casa da família, parece mais um atalho ou uma trilha por dentro de um mato baixo, numa descida bem acentuada, com vários buracos provocados pela erosão. Pela trilha podem-se se ver alguns barracos e casas simples enfileirados até o final, onde mora a família.

INSTRUMENTOS

As famílias participaram de uma entrevista inicial que trouxe dados sobre os meios utilizados para a educação de seus filhos pequenos no relacionamento em casa, práticas educativas e rede social de apoio. Num segundo momento, as famílias passaram por uma “entrevista reflexiva” Yunes e Szymanski (2005), que explicitou melhor as suas falas anteriores, trazendo algumas mudanças em suas colocações iniciais. Esse momento serviu também como uma devolutiva sobre os dados coletados e pré-examinados

Análise dos dados: a *grounded theory*

Buscando uma opção capaz de fornecer maior abrangência de olhares sobre o fenômeno social, optou-se pela utilização da *grounded theory* ou teoria fundamentada nos dados, proposta por Glaser e Strauss (1967), Strauss, (1990) e descrita por Yunes e Szymanski (2005). Este método de análise de dados é definido como um método indutivo o qual por meio de um olhar qualitativo, trata-se de uma teoria que se deriva a partir dos dados obtidos pelo estudo de um fenômeno. Sendo assim, não existe uma teoria *a priori* na qual o investigador se baseie única e exclusivamente para a análise dos dados coletados. É por intermédio da coleta sistemática de dados e de sua análise que a teoria é descoberta e desenvolvida.

O CONTEXTO DA COMUNIDADE: VIOLÊNCIA E VULNERABILIDADE

A violência é algo bastante presente nas vidas das famílias da comunidade, onde assassinatos são frequentes e a segurança pública não inspira confiança. A Família Jardim tem consciência do perigo que a cerca e relata que as crianças são testemunhas oculares de crimes cometidos por alguns dos moradores e muitas vezes acabam desenvolvendo alguns medos por conta da ameaça constante que as rodeiam.

... porque aqui a gente não sabe a hora que vai acontecer alguma coisa (...) Que nem da outra vez que a minha mãe estava saindo com eles para ir para fora, no que minha mãe estava ali, eu já senti um movimento errado ali, aí eu corri aqui no portão e falei: mãe entra que vai acontecer alguma coisa! Quando minha mãe pisou no portão com eles, começou um tiroteio ali. Dali estava vindo para cá o tiroteio e minha mãe estava indo para lá. (Léia, Família Jardim)

A violência vivida pelas famílias aparece claramente nos relatos dos entrevistados. O mais aterrador é o contato que as crianças têm com cenas violentas nesse contexto. As falas das famílias demonstram a dificuldade de realizar a socialização de crianças num local com tantas adversidades e riscos:

Já matou o homem ali na esquina (...) Matou aqui na esquina. Quer dizer que as crianças veem isso. Vê mesmo ao vivo. (Alice, Família Jardim)

Segundo relatos das famílias, as crianças desenvolvem medos, afetadas pelo sentimento de insegurança e pelos episódios vividos no cotidiano da comunidade.

... Daí eu levei eles lá em cima para pegar bolo e doce. Aí a gente estava tudo lá em cima começou um tiroteio. Depois daquele dia, o Miguel mesmo, ele não pode ouvir barulho de balão, rojão que ele corre para dentro de

casa e fica perto de mim assim, e morre de medo. (Léia, Família Jardim)

Para a Família Jardim, o melhor meio para se livrar de confusões e se manter longe do perigo é se fechar em suas casas. A vida das crianças dessa família, segundo relatos, se resume basicamente em ir para a creche e depois para dentro de casa. Podem apenas brincar em um pequeno quintal, mas irem até a rua, na qual quase nunca passam carros, é quase impossível, a não ser que algum adulto esteja junto.

É melhor deixar eles aqui trancado. Eles ficam trancados o tempo inteiro. Eles vão para a creche, chegou, depois entrou o portão é trancado, é só aqui dentro de casa. Quando nós saímos com eles para fora eles saem junto com a gente, ou comigo ou com ela, ou essa daqui quando está em casa, mas é só com nós, com os outros não. (Alice, Família Jardim)

Vivendo nesse contexto com tantos fatores de vulnerabilidade e risco, as crianças acabam por pagar um preço muito alto: são privadas do convívio com outras crianças da comunidade e a rede social que poderia ser ampliada por essas relações, é, na maioria das vezes, resumida pelas interações ocorridas na creche ou na escola. Quando as crianças saem, devem ser sempre acompanhadas dos mais velhos.

O Fábio, de dez anos, é o que mais a gente não deixa sair. Porque aqui tem muita coisa errada e se deixar já vai criando naquela coisa de ir aprendendo o que não presta. Então, nós não deixamos mesmo. Ele chora querendo. Agora mesmo ele desceu, mas foi com o meu grandão que acho que foi jogar bola ali e ele foi junto, mas eu fico em cima. Eu (risos), eu com os meus netos eu gosto que fiquem junto comigo. (Alice, Família Jardim)

AS CONFIGURAÇÕES DA REDE SOCIAL DE APOIO NA SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Os ambientes, nos quais a família

procura educar os filhos, apontados por Bronfenbrenner (1996), possuem influência direta no comportamento e no desenvolvimento das crianças. O impacto que os ambientes da comunidade e suas interligações têm no desenvolvimento das crianças, sem dúvida, é substancial. Instituições como a creche, a igreja ou a escola também são importantes agentes nesse contexto de desenvolvimento. Garnezy (1991), em estudos com crianças em situação de pobreza, observou que alguns dos atributos positivos observados nessas crianças eram instalados pela família, alguns pela escola e ainda outros por instituições como a igreja. Segundo o autor, os fatores de proteção fornecidos por essas instituições podem favorecer o desenvolvimento da autoestima e evitar efeitos que contribuem para tendência antissocial e que comprometem a vida de jovens que vivem em ambientes marcados pela privação.

As duas famílias entrevistadas buscam ajuda de outras instituições, na ampliação do seu trabalho de educadora e socializadora. Suas crianças vão para a creche ou escola e, como herança dos patriarcas da família, todos vão à igreja ou, pelo menos, encaminham os filhos pequenos na doutrina na qual foram criados.

Como importante fonte de apoio no trabalho diário de proteção e socialização de suas crianças, as mães entrevistadas apontam a igreja que frequentam e onde as crianças aprendem alguns princípios morais. Quando encaminham os filhos à igreja, as famílias buscam respaldo no que diz respeito à educação moral das crianças, assim como na busca de melhores companhias. Apesar de não ser um membro assíduo da igreja, Léia, mesmo quando não pode estar lá, manda os filhos juntamente com sua mãe e irmãos para que esses possam seguir por um caminho que acredita seja correto.

As outras instituições que se desta-





cam nas falas da família são a creche e a escola, que poderão dar aos seus filhos uma educação sistemática e fornecer a eles a possibilidade de um futuro seguro, diferente da história de vida dos adultos da família, que pouco estudaram. Sendo obrigada a trabalhar de empregada doméstica, Léia se lembra dos conselhos da mãe para que não abandonasse os estudos, por isso, hoje, quer que seus filhos frequentem a escola e em suas práticas educativas tenta passar para as crianças a importância de se ter um bom nível de escolaridade.

Outras fontes de apoio também aparecem nesses relatos das famílias, organizando uma malha de relações na qual todos estão inseridos. Essas fontes de apoio psicológico, financeiro ou instrumental podem ser claramente observadas quando, por exemplo, uma família tem a oportunidade de ouvir de um vizinho algumas dicas de como criar seus filhos ou mesmo quando pode dispor da ajuda de uma amiga para ficar com as crianças quando estão doentes.

1- A REDE DE APOIO FORMADA PELA VIZINHANÇA

Pelo próprio perigo que o bairro representa, as famílias relatam que não se pode confiar em qualquer pessoa da comunidade, por isso a Família Jardim parece se relacionar muito pouco com os seus vizinhos. Procura “se dar bem” com todos, talvez com o único intuito de não criar confusão com ninguém, fugindo, assim, de qualquer perigo que um conflito pode representar. As crianças da Família Jardim convivem basicamente com os seus companheiros de creche e com irmãos e primos que moram na mesma casa, raramente tem um contato social com vizinhos próximos ou distantes. Entretanto, apontam em suas falas que são solidários com os vizinhos, demonstrando a presença de uma rede social de apoio.

A gente se dá com todo mundo, mas

só que eles lá e nós aqui. Se precisou de nós aqui, a gente podendo serve, sabe? ... A Vera que é minha vizinha, que não tem como andar, quando nós chegamos aqui ela era bêbada, bêbada, bêbada. Nós lutamos até tirar a bebida dela. Hoje ela é uma senhora que precisa de ver, ali a Vera. Ela assim, não bebe mais, é uma senhora saudável... A gente ajuda assim, mas nós estarmos enfiado na casa deles e eles enfiado na minha casa, eu acho que não é necessário. (Alice, Família Jardim)

Contudo, a proximidade das casas, no caso da comunidade pesquisada, oferece a possibilidade de um contato ainda maior com a vizinhança. As crianças acabam se envolvendo com outros pares que moram perto e as famílias podem obter ajuda de seus vizinhos numa hora de urgência ou em trivialidades do seu cotidiano. Esses vizinhos acabam se tornando pessoas muito importantes para algumas famílias, desenvolvendo relações de afeto e cuidado entre seus membros, como afirma Vânia.

...porque a Carla é uma pessoa que me deu muita força, é uma pessoa que eu posso contar com ela para toda hora: é de noite, é de dia, qualquer coisa que eu precisar ela está sempre aí. Ela e o marido dela são... É assim, eu tenho os meus irmãos, mas o amor que eu tenho pelos irmãos, eu acho que o que eu tenho pela Carla chega a ultrapassar... Então eu falo: “Pode acontecer o que quiser, eu não quero perder a amizade da Carla e do Zeca não. (Vânia, Família Torres)

Estudos de Oliveira e Bastos (2000) apontam que a família de camada popular utiliza intensamente toda a rede informal de apoio social disponível perante as várias dificuldades que encontram em seu cotidiano, dentre elas o cuidado com os problemas de saúde dos filhos. Essa rede formada pelos parentes, amigos ou vizinhos é a mais utilizada em situações específicas em que a família não consegue encontrar saídas para solucio-



nar um problema. Num desses casos, a Família Jardim aponta o que ocorreu quando precisou de ajuda para cuidar dos outros filhos, quando teve um problema de saúde na família.

... a Helen que precisou fazer uma cirurgia e ficou 8 dias internada. Se não fosse a minha vizinha... Nesse tempo eu chorei tanto lá no hospital... Porque se não fosse a Carla, minha colega, meus filhos tinham ficado sozinhos. (Vânia, Família Torres)

Outra importante fonte de apoio dos vizinhos está configurada nos mutirões para a reforma ou a construção de casas na comunidade. O apoio técnico-instrumental vindo das mãos de homens e mulheres da vizinhança é primordial para que a comunidade consiga prover a segurança de um teto para viver com sua família. A fala de Vânia expressa esse suporte que ela encontra na vizinhança.

...e o marido dela também, que graças à Deus fez uma coisa pra mim que não tem preço... meu marido se fosse vivo não sei se teria feito. No caso, meu marido deixou essas paredes, só em ponto de laje. Daí o Zeca falou assim: “Se você comprar o material, eu bato a laje para você”... Ele trabalhava das sete da manhã até as sete da noite e não me cobrou um centavo. E quando eu falo assim: “Zeca, eu tenho fé em Deus que um dia eu te dou um agrado”. Porque pagamento, eu jamais vou pagar isso que ele fez por mim e pelos meus filhos... Daí ele me fala: “Não. Você não me deve nada”. Então quer dizer que é uma coisa que só Deus pode pagar para eles. (Vânia, Família Torres)

Nas comunidades das grandes periferias urbanas, as relações com a vizinhança persistem de forma intensa e duradoura e é muito diferente do que ocorre em bairros de classes sociais mais abastadas. Quem já teve a oportunidade de observar os modos de vida dessas populações descobre que é comum uma vizinha pedir uma xícara de açúcar ou farinha emprestada, ou usar

o fogão da outra família quando acaba o gás e, ainda, alguns amigos fazerem reuniões em finais de semana para “bater uma laje” (construir o telhado da casa à base de concreto). Dessa maneira essa rede de solidariedade pode diminuir as dificuldades experimentadas pelas famílias, suprimindo necessidades básicas, construindo relações afetivas e sociais numa nova forma de significar o mundo.

2- A REDE DE APOIO CONSTITUÍDA PELA IGREJA

As famílias entrevistadas, assim como muitas outras da comunidade “Vista da Serra”, buscam força para a luta diária na religião da qual fazem parte. Evangélicos como eles mesmos se denominam, essas pessoas tentam manter os filhos longe dos conflitos e ameaças urbanas, como a droga e o crime, por exemplo, encaminhando-os logo cedo à igreja. É com o grupo de pessoas que acredita nas mesmas coisas e através de uma doutrina rígida para educar os filhos, que as crianças dessas famílias começam a ser socializadas no mundo exterior ao da família. Às vezes, alguns membros das famílias não são verdadeiramente da igreja evangélica, mas tendo sido criados junto aos preceitos e ensinamentos presentes nessa religião, querem que os filhos sejam educados do mesmo modo que eles. A ajuda das pessoas da igreja também representa importante fator no desenvolvimento emocional das duas famílias que enfrentaram perdas familiares violentas e dolorosas.

... eles vieram muito sabe? Fizeram muita oração por mim. Até hoje, tem hora que eu penso assim; “Ah, meu Deus, será que vale a pena todo esse sofrimento... Lutar...” Ah, mas vale porque eu tenho os meus filhos. Eu te digo uma coisa: se eu não tivesse ido procurar a igreja eu não sei o que seria de mim. Eu acho que eu deveria beber, eu deveria fumar, porque a primeira coisa que eu tinha na minha cabeça era encontrar quem tinha



feito aquilo. Eu queria vingança, mas graças a Deus que Deus não deixou eu fazer isso, porque senão eu estava perdida. (Vânia, Família Torres)

Já a Família Jardim tem lembranças do patriarca que era pastor da igreja onde eles cresceram. Ele morreu assassinado quando estava saindo com a filha para a igreja. Hoje, seus filhos ainda vão à igreja e participam de alguns cultos. Como aponta a senhora Alice, alguns dos filhos casados não são verdadeiramente da igreja evangélica, mas foram criados junto aos preceitos e ensinamentos presentes nessa religião, e querem que seus filhos sejam educados do mesmo modo que eles.

A minha Marta até hoje tem trauma. Porque ele morreu com ela no colo. Porque ela não largava dele e ele ia para a igreja, porque ele dirigia uma igreja. E ele ia para a igreja e ela ia com ele, não ficava comigo. E ele estava com ela no colo. Eu arrumava ela antes para ela ir com ele. Ele ia saindo para igreja. Quando ele saiu assim... Era pastor da Assembleia mesmo".(...) Eu nasci no berço do evangelho. Depois dei uma desviada, mas depois voltei. As crianças foram todas criadas no evangelho. (Alice, Família Jardim)

Mesmo quando eu não ia para a igreja. Porque eu não ia, aí eles iam com a minha mãe... Daí minha mãe leva todos. Vão todos para igreja. (Léia, Família Jardim)

3-A REDE DE APOIO FORMADA PELOS EMPREGADORES

A maioria das mulheres que trabalha de empregada doméstica em casas de família acaba criando com essas pessoas um forte vínculo, fazendo com que seus empregadores se solidarizem com seus problemas acabando por ajudá-las em dificuldades do dia-a-dia ou conseguindo recursos médicos, psicológicos ou odontológicos para suas crianças. O apoio financeiro também vem em forma de cestas de alimentos, roupas e brinquedos. Fazendo parte da

rede social de apoio às famílias, esses empregadores são importantes aliados dessas mães que são chefes de família e tentam buscar o melhor para educar os seus filhos.

...ele tem dentista, porque ele está usando aparelho... que isso, graças a Deus, foi uma ex-patroa minha, que eu trabalhei com ela e eles são muito bons. Até hoje, eu saí de lá, mas eles falam: "Ó Vânia, a hora que você precisar da gente, você pode procurar a gente". Aí o ex-marido dela é professor dos dentistas lá do sindicato odontológico, então ele arrumou. A Mirian usou, agora o Kleber foi, ligou lá, arrumou também. (Vânia, Família Torres)

A casa em que a Família Jardim mora atualmente é fruto de ajuda da pessoa para quem a Sra. Alice prestou serviços durante anos. A partir dos relatos das empregadas, seus patrões se solidarizam e acabam auxiliando com dinheiro, roupa, alimentos e outros elementos na subsistência das famílias.

(...) Era difícil para a minha mãe criar a gente. Minha mãe pagava aluguel. A gente não tinha estudo direito. A gente não tinha roupa direito, aí só quando ela começou a trabalhar nessa casa que a patroa dela começou a ajudar e que ajudava bastante, porque ela que dava o material, porque se fosse pela minha mãe, ela não ia ter condições.... (Léia, Família Jardim)

O apoio informal recebido dos empregadores é essencial para o desenvolvimento das crianças no que se refere às informações que as mães podem receber dessa fonte ou ainda meios materiais importantes para a sua sobrevivência. Bronfenbrenner (1996) afirma que esse tipo de apoio pode influenciar o desenvolvimento das crianças, mesmo quando vem de lugares e pessoas com as quais elas não convivem diretamente. No local de trabalho das mães podem ocorrer eventos que a afetem profundamente,



mesmo quando essas situações de suporte não aconteçam de modo visível. Relacionados a essa questão estão, por exemplo, os conselhos, orientações e encaminhamentos recebidos dos empregadores pelas famílias em seus locais de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente no Brasil, com a urbanização e a industrialização ocorridas ao longo do tempo, principalmente das grandes metrópoles, a vida das famílias que vivem em periferias vem sendo profundamente afetada por múltiplos fatores. O processo migratório de famílias inteiras das regiões norte e nordeste em busca de trabalho e de melhores condições de vida foi afastando as pessoas para as comunidades periféricas onde as condições de sobrevivência são adversas e, em muitos casos, insalubres. Segundo Oliveira e Bastos (2000), nas famílias que vivem em estado de pobreza, com baixa renda, o impacto desses processos pode ser maximizado diante da inexistência ou precariedade dos serviços de atendimento, como também pela falta de políticas públicas destinadas a essa população. Desse modo, as relações afetivas parecem constituir para muitas famílias uma das únicas bases de apoio, no compartilhamento de problemas, conflitos ou dificuldades enfrentadas no dia-a-dia.

Embora as famílias pesquisadas vivam em condições de vulnerabilidade, os dados desta investigação mostraram que existe na comunidade uma rede social de apoio que se configura de variadas formas. Além da ajuda esporádica da família extensa, outras pessoas da vizinhança e outras instituições como a creche, a escola e a igreja podem ser úteis no fornecimento de suporte a essas famílias, sobretudo no cuidado e educação das crianças e jovens.

Este trabalho também concluiu que as mulheres e mães ocupam papel

primordial no acompanhamento das crianças em seu processo de desenvolvimento. Preocupam-se com a segurança, com as questões psicológicas, com a educação e o desenvolvimento de valores morais. A efetiva rede de apoio social que envolve essas famílias é desenvolvida a partir das relações que as mães e mulheres estabelecem com o resto da comunidade ou fora dela. Essa rede acaba por ser um dos grandes aliados dessa família quando a mesma carece de serviços de saúde e de educação. De modo informal, pessoas que fazem parte desse círculo de suporte social são capazes de ouvir e ser ouvidas, partilhar conhecimentos sobre a educação de seus filhos e aconselhar-se mutuamente.

De um modo geral, as famílias fazem uso de toda a rede de apoio que possuem em diversos momentos da vida cotidiana. Quando os recursos que possuem para proteger e educar suas crianças ou mesmo quando passam por estados de privação e desamparo físico, social, emocional ou financeiro, elas são auxiliadas informalmente e sistematicamente até que tudo esteja resolvido. Essas ajudas ou contribuições oferecidas pela rede social não são cobradas ou não se espera nada como contrapartida, como no caso de mutirões para construção de uma casa ou para a reforma e ampliação de uma laje, apontados por uma das famílias entrevistadas.

Enfim, pode-se afirmar que o suporte ou apoio social oferecido por essas redes humanas de proteção e solidariedade não podem ser medidos pelo que se tem ou pelo que se oferece, mas pela forma como o indivíduo percebe cada uma dessas ajudas. As famílias da comunidade pesquisada revelaram em seus relatos um intenso respeito por todas as pessoas e instituições com as quais interagem, além de dar um significado de pertencimento ao grupo a essa rede de apoio com a qual convivem, significado este que vem ao



encontro do que afirmam Andrade e Vaitsman (2002), ao apontar em que, quando as pessoas ou famílias podem compartilhar seus valores, descobrem conseqüentemente que têm necessidades e objetivos em comum e que ao partilharem esses valores são capazes de fomentar uma intensa força de integração e coesão de um grupo. Para as autoras, esse sentimento de grupo presente nas pessoas que compartilham espaços e sentimentos na mesma

comunidade oferece suporte para melhorar a autoestima e contribui para a qualidade de vida. Desse modo, o apoio social compartilhado pelas redes de relações e a força promotora de suporte emocional e social para essas famílias constituem importante fator para o enfrentamento de adversidades e privação das quais as famílias da comunidade investigada compartilham.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, G. R. B.; VAITSMAN, J. Apoio social e redes: conectando solidariedade e saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 7, p. 925-934, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232002000400023&nrm=iso>.

ARAÚJO, Y. B.; NEUSA C.; GOMES I. P.; NÓBREGA R. D. Enfrentamento do adolescente em condição crônica: importância da rede social. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 64, p. 281-286, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672011000200010&nrm=iso>.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARDOSO C. L.; FÉRES-CARNEIRO, T. Sobre a família: com a palavra, a comunidade. *Estud. pesqui. psicol*, v. 8, n. 2, ago. 2008.

CERQUEIRA, M. B. Pobreza, periferia e diversidade cultural: desafios para a saúde. *BIS. Boletim do Instituto de Saúde (Impresso)*, v. 12, p. 138-142, 2010. Disponível em: <http://periodicos.ses.sp.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-18122010000200007&nrm=iso>.

DUE, P.; HOLSTEIN, B.; LUND, R.; MODVIG, J.; AVLUND, K. Social relations: network, support and relational strain. *Soc Sci Med*, v. 48, n. 5, p. 661-673, Mar 1999. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10080366>>.

GARMEZY, N. Resiliency and Vulnerability to Adverse Developmental Outcomes Associated With Poverty. *American Behavioral Scientist*, v. 34, n. 4, p. 416-430, March 1 1991. Disponível em: <<http://abs.sagepub.com/content/34/4/416.short>>.

GLASER, B.; STRAUSS, A. *The discovery of Grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine, 1967.

GONÇALVES, T. R.; PAWLOWSKI, J.; BANDEIRA, D. R.; PICCININI, C. A. Avaliação de apoio social em estudos brasileiros: aspectos conceituais e instrumentos. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 16, p. 1755-1769, 2011. Disponível em: <http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011000300012&nrm=iso>.

JUSSANI, N. C.; SERAFIM, D.; MARCON, S. S. Rede social durante a expansão da família. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 60, p. 184-189, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000200011&nrm=iso>.



MARCON, S.; ZANI, A.; WAIDMAN, M.; *et al.* Rede social e família: o olhar sensível dos enfermeiros construtores da prática *Cienc Cuid Saude* v. 8, n. sup, p. 31-39, 2009.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 4, p. 0-0, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006&nrm=iso>.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. Brincadeira e práticas educativas familiares: um estudo com famílias de baixa renda. *Interações estud. pesqui. psicol*, v. 11, n. 21, p. 143-164, jan.-jun. 2006.

OLIVEIRA, M. L. S.; BASTOS, A. C. S. Práticas de atenção à saúde no contexto familiar: um estudo comparativo de casos. *Psicol. reflex. crit*, v. 13, n. 1, p. 97-107, jan-jun 2000.

SARTI, C. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. São Paulo: Cortez, 2003.

STRAUSS, A. *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. London: Sage publications, 1990.

YUNES, M. A. M.; GARCIA, N. M.; ALBUQUERQUE, B. M. Monoparentalidade, pobreza e resiliência: entre as crenças dos profissionais e as possibilidades da convivência familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 20, p. 444-453, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000300012&nrm=iso>.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva e grounded-theory: estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias. *Interamerican journal of psychology*, v. 39, n. 3, p. 431-438, 2005.

Recebido para publicação em 20.11.2010

Aceito em 18.12.2010.



PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA ESCOLA: TRANSFORMAÇÕES SIGNIFICATIVAS E EXITOSAS

Prof^a Ms. Catia Ferdinando Costa¹
cfcost@uol.com.br

Prof^a Dra. Edileine Vieira Machado²
edsilva@edu.unicid.br

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar a importante relação entre a comunidade escolar e local e a autonomia necessária à escola pública, e como essa relação pode propiciar melhores oportunidades para o fortalecimento e equilíbrio da sociedade civil. A comunidade escolar e local aqui compreendida é descrita como sendo os pais de educandos ou responsáveis legais, moradores do entorno da unidade escolar, educandos e profissionais de educação da própria unidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas de educação • Autonomia • Participação • Comunidade • Inclusão escolar

Summary

This article aims to present the important relationship between the school and local community and the necessary autonomy to public school, and how this relationship can provide better opportunities for strengthening and balance of civil society. The school community and site here comprised is described as being learner's parents or legal guardians, residents surrounding the school unit, students and education professionals school unit itself.

KEY WORDS: Public policy education • Autonomy • Participation • Community • School inclusion.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo – Unicid. Professora da rede estadual de ensino de São Paulo. Professora da Unianhanguera - São Paulo-SP. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Inclusão Social. Membro do Instituto Sagres – conhecimento e desenvolvimento.

² Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Professora da Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo – Unicid. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Inclusão Social - NEPIS. Membro do Instituto Sagres – conhecimento e desenvolvimento.



O cenário atual da sociedade brasileira, e neste caso no Estado de São Paulo, apresenta transformações na estrutura familiar resultantes das necessidades e transformações econômicas, políticas e culturais que se apresentam.

Muitos pais (ou responsáveis legais) necessitam trabalhar em período integral para sustentar seus filhos, o que os obrigam a estarem ausentes por muito tempo e mais distantes da educação familiar. Políticas públicas procuram atender as necessidades educacionais das crianças e adolescentes e dentro deste propósito cerceiam o trabalho antes dos 16 anos e oferecem cursos técnicos, estágios e outras oportunidades, extra-escola, para os educandos. Mudanças e novas propostas socioculturais e religiosas influenciam no convívio familiar e requerem novas orientações por parte da família e da escola, dentre elas o respeito às diferenças e a necessária participação e proximidade da família do educando no contexto escolar.

A família contemporânea, embora tenha de superar muitos obstáculos, prioriza o cuidado com as crianças, que são alvo constante da preocupação dos pais, resultado mesmo das transformações sociais atuais. Há uma maior atenção para o aspecto afetivo e educacional. Este trabalho não pretende discutir as situações críticas vividas por muitas famílias, por conta de desestruturação familiar, econômica ou mesmo moral. Não que o tema não seja relevante, no entanto, a proposta deste trabalho é apresentar a importante relação entre a comunidade escolar e local e a autonomia necessária à escola pública, e como esta relação pode propiciar melhores oportunidades para o fortalecimento e equilíbrio da sociedade civil.

Nos dias atuais, essa transformação das prioridades familiares pode ser percebida por meio do lugar que o

filho ocupa nesse núcleo: é alvo de carinho, cuidados, preocupações e projetos de vida e faz com que a família tenha uma nova relação com a escola, que passa a ter a responsabilidade de estender esses cuidados e projetos para seu espaço, um complemento à família. Uma das razões para tal mudança é o fato de que o filho, hoje, é um ato de escolha por parte dos pais e não mais uma obrigação social, uma finalidade única do casamento; o amor aos filhos surge mais forte e natural porque é uma opção (NOGUEIRA, 1998).

Atualmente, também, os filhos não são mais 'garantias' para os tempos de velhice ou meio de sustento e ganho, por meio do trabalho precoce. Isso teve fim por meio de políticas públicas que proíbem o trabalho infantil e/ou precoce do adolescente. Os pais, agora, podem ver em seus filhos o objeto de afeto, preocupação e razão de viver, uma fonte de orgulho e prazer.

Diante desse quadro, surgem a preocupação e a mobilização da família para inserir os filhos na sociedade. Essa inserção se dá por meio da escola, porque as colocações profissionais e sociais estão estreitamente relacionadas à formação escolar, ao conhecimento adquirido formalmente e à certificação legal desse processo, o diploma.

A escola, hoje, tornou-se um meio de legitimação social e individual; o filho é medido em relação ao seu esforço e resultados escolares, mesmo que a escola não se foque apenas nesses quesitos. Tudo que diz respeito à escola e à vida escolar do filho passa a ter maior atenção dentro das famílias, evidentemente que com algumas variações de acordo com o meio social e situação particular de cada uma (NOGUEIRA, 1998).

Não só as famílias mudaram. A escolarização também mudou. O sistema de ensino passou por transformações que visam atender as demandas so-



ciais e isso se deu por meio de políticas educacionais como a democratização do acesso, a extensão da escolaridade obrigatória, mudanças curriculares. Com isto o modo de funcionar das unidades escolares teve forte influência no cotidiano das famílias dos educandos, como já discutido anteriormente.

A escola contemporânea abarca necessidades psicológicas, emocionais e sociais de seus educandos, além do processo cognitivo, e assim ela se torna uma extensão da família e atua em conjunto com esta. Portanto, o ensino passa a centrar-se no educando, há uma pedagogia que estimula a autonomia do educando no processo de aquisição do conhecimento e de aprendizagem, e que busca a vivência e a experiência pessoal dos educandos, suas realidades para, a partir delas, construir e apresentar o currículo formal. Nesse processo é possível perceber o envolvimento entre escola e comunidade, onde ambos os envolvidos contribuem para o processo ensino-aprendizagem de maneira participativa e democrática.

Há de se levar em conta que essa ação participativa e democrática não é total e nem fácil de ser conseguida. Muitas questões burocráticas, por parte do sistema escolar e políticas públicas, e questões sociais e culturais por parte das famílias dificultam o processo de participação e autonomia. No entanto, muitas escolas têm aprendido a superar esses obstáculos de modo criativo, alcançando bons resultados.

Embora a burocracia ainda seja o modelo administrativo da Rede Educacional, o Governo busca atender às demandas sociais pela educação de qualidade e democrática por meio de políticas públicas educacionais que passaram a recomendar e incentivar o envolvimento, o diálogo, entendimento e parceria entre pais, escola e comunidade em geral. Os pais hoje têm maiores possibilidades de conhecer, inter-

vir (em certa medida) e participar nas decisões e funcionamento da escola.

As políticas educacionais passaram por grandes transformações ao longo da história da educação brasileira. Atualmente, essas políticas (LDB/1996, Lei de Renda Mínima para a Educação/2001, PNE/2001, entre outros) primam por oferecer uma educação de qualidade e democrática, que possibilitem ao educando uma educação global. Tal proposta passa pelo princípio da inclusão uma vez que esta pressupõe aceitação, respeito às diferenças, sentimento de pertencer ao grupo, compreensão e equidade. Inclusão é um conceito abrangente. Sem um adjetivo que o qualifique (social, educacional...) torna-se impessoal e neutro. Há diferentes formas de entendê-lo. Incluir pode estar relacionado à ideia de envolver o que está fora; podemos pensar, também, em espaços inclusivos onde há uma transformação e adequação de espaços físicos e até virtuais tanto para pessoas com alguma necessidade especial quanto para aquelas que queiram se envolver com determinado grupo, assunto, prática, entre outros (COSTA, 2008).

A escola inclusiva possibilita que o sujeito se construa mais facilmente e que as práticas de cidadania sejam aplicadas naturalmente. Carvalho (2004), além de acreditar na educação como um ato pedagógico e político, nos alerta de que um dos traços mais marcantes nas teorias atuais acerca da educação é a “valorização da pessoa do educando como aprendiz e como ser histórico, político e social, isto é, como cidadão” (CARVALHO, 2004, p. 25). Essa ideia vem ao encontro das propostas de participação oferecidas pelas políticas educacionais. No entanto, embora a escola caminhe para a universalização do acesso e da qualidade de ensino oferecido, em algumas unidades escolares ainda falta muito para que se construa uma realidade de autonomia e participação. Educação,



dedicação, esforço e re-humanização devem ser empreendidos nessas unidades escolares a fim de modificar a realidade em que vivem os educandos.

“A educação tem por missão (...) levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta”. Delors (1999, p.97) e isso se aplica à escola. A escola é a agência social onde se dá o processo de ensino-aprendizagem, portanto ela educa (ou deveria fazê-lo). O referencial educacional é importante porque leva à formação de uma mentalidade crítica e de comportamento, permite à população assimilar, refletir sobre o que ocorre à sua volta.

Após várias reformas educacionais e movimentos sociais que influenciaram essas reformas, a escola procurou transformar-se. Passou-se a discutir formação de educadores, modelos educacionais a serem seguidos, políticas públicas que atendam às necessidades educacionais. Todavia, a burocratização ainda impõe sua presença, “a tradição burocrática é um pesado ônus que impede o exercício da autonomia e somente esta conduz diretamente à cidadania” (MARTELLI, 2004, p. 289). Para efetivação de políticas educacionais condizentes à realidade das escolas públicas, faz-se necessário que os dirigentes considerem também os grupos de menor força e expressão, o que implica vivência e respeito da dignidade humana.

Uma rede pública de escolas (sistema escolar) possui planos gerais de educação que são elaborados com a consciência dos diferentes níveis de atuação de sua administração. Uma política educacional democrática só o será apenas quando “fixar diretrizes gerais, deixando tudo o mais, que é a vida nas escolas, ser decidido por elas próprias, respeitada a orientação contida nas diretrizes” (AZANHA, 2004, p.120).

O sistema escolar tem por objetivo proporcionar educação. Sendo assim, é um sistema aberto, uma vez que recebe influência externa (comunidade local, sociedade civil em geral, políticas públicas) e influencia essa mesma sociedade civil por meio do conhecimento. Portanto, há uma relação entre o ambiente externo e interno, entre a escola e a comunidade. Cabe aqui explicitar o que se entende por sistema escolar, dentro do contexto deste artigo:

Por sistema escolar se entende um conjunto de escolas que, tomando o indivíduo desde quando, ainda na infância, pode ou precisa distanciar-se da família, leva-o até que, alcançando o fim da adolescência ou a plena maturidade, tenha adquirido as condições necessárias para definir-se e colocar-se socialmente, com responsabilidade econômica, civil e política (RIBEIRO *apud* DIAS, 2004, p.127).

Todo sistema escolar tem por objetivo contribuir para a sociedade civil por meio da melhoria do nível cultural da população, da formação e qualificação profissional, do aperfeiçoamento de cada educando enquanto cidadão, portanto tem um objetivo social. O sistema brasileiro tem deficiências, entretanto, as políticas educacionais atuais têm objetivado superar tais deficiências, como a falta de visão e planejamento e o engessamento por conta de uma administração burocrática.

Uma das possibilidades vislumbradas nas políticas educacionais é o estímulo à participação dos pais e da comunidade local no cotidiano escolar e em alguns processos decisórios da unidade escolar, participação esta proporcionada por políticas públicas como a Lei Complementar nº 201/78 e a Lei Complementar nº 375/84, Lei nº 4024/61, Lei nº 5692/71, Lei nº 9394/96, entre outras. Entendemos políticas públicas como respostas dos governantes às demandas sociais. Cabe ressaltar que, embora as políticas educacionais existam para auxiliar e



nortear o sistema escolar, nem sempre a realidade das unidades escolares confere com as propostas contidas nessas políticas. Segundo Castro, (2004, p.182), “uma das dificuldades da legislação é que esta atua mais fortemente sobre a estrutura do que sobre o funcionamento das instituições, embora sua aspiração final seja este último”. Daí a importância da autonomia da escola pública para que ela possa se adequar às políticas e à sua realidade e suas necessidades.

Essa autonomia não significa ignorar as políticas públicas. Estas, enquanto leis, requerem obediência às normas gerais da Educação Nacional e a gestão democrática da escola. É nesse âmbito que surge espaço para a autonomia da escola, pois esta gestão democrática subentende participação dos profissionais de educação no cotidiano escolar, desenvolvimento pedagógico e presença da comunidade escolar e local por meio dos conselhos e associações, Pode-se confirmar essa ideia a partir da fala de Meneses (2007, p.75), “gestão democrática é sinônimo de gestão ou administração participativa, compartilhada, cujas decisões são tomadas por maioria ou consensualmente”.

Os objetivos da escola não se esgotam dentro dos seus muros, eles vêm de uma realidade mais ampla onde estão incluídas a comunidade e a sociedade civil como um todo. A escola, hoje, pode manter uma relação harmônica e produtiva com a comunidade por meio de elementos como Grêmios Estudantil, Associações de Pais e Mestres (APMs), Conselho de Escola, trabalho voluntário, funcionários que fazem parte da comunidade local e que muitas vezes têm seus filhos na escola em questão, entre outros. Essa realidade se reflete na fala de Dias (2004, p.282): “Somente a gestão democrática, que garanta a participação de todos, tem condições de levar a escola brasileira a encontrar seu verdadeiro caminho”.

A ideia de planejamento educacional, com vistas à participação e desenvolvimento da escola, se concretiza no Plano Nacional de Educação. No entanto, formular, implementar, estabelecer e cumprir prioridades e compromissos é difícil em nível nacional ou estadual, por conta das diversas realidades e necessidades existentes nas unidades escolares.

No entanto, para a unidade escolar essa possibilidade não é tão difícil, tendo em vista seu raio de atuação e abrangência (bem menor que o do governo e, portanto, menos burocrático). De acordo com Silva et al., (2008, p.27) “pensar políticas em grandes blocos é um grande equívoco. Faz-se necessário considerar as particularidades, os sujeitos a serem envolvidos [...]”. A política descentralizadora, através dos sistemas de ensino (ou sistema escolar), possibilita esse benefício e o acresce de autonomia, característica básica para essa política.

Para que uma escola seja autônoma é necessário um processo de crescimento político, reflexivo, de consciência de suas responsabilidades e do poder que exerce e, também, uma atuação ativa e efetiva, não só da escola como corpo organizacional, mas dos sujeitos que atuam nele, como o professor.

Muito se discute sobre a autonomia (ou ausência dela) na escola. Entretanto, percebe-se a necessidade de uma autonomia pedagógica para que se possa dar o real sentido da escola e da própria autonomia administrativa; os sujeitos da ação educativa precisam estar livres para agir e contribuir, então, para que a escola cumpra o seu papel social de formar sujeitos críticos, reflexivos, detentores de certo conhecimento e conscientes de seu papel cidadão.

Há, portanto, a necessidade de existir, em primeiro lugar, um sujeito



autônomo que age nessa escola consciente de suas ações e responsabilidades. A unidade escolar autônoma pede “criar e/ou escolher livremente suas normas de conduta” Silva (2006, p.59) e autogerir sua organização e funcionamento. “Portanto, a escola pública estatal autônoma será aquela capaz de fixar regras de seu próprio existir e agir, levando em conta seus limites e suas potencialidades” (SILVA, 2006, p.14).

Há vários fatores para se defender uma escola pública autônoma, entre eles a relação da diversidade cultural, o ensino, a possibilidade de criar uma identidade escolar entre funcionários, educadores e educandos, desenvolver a capacidade de gerir, de maneira autônoma, democrática, outras instituições e as próprias vidas envolvidas na escola.

Há, também, várias propostas para a concretização da autonomia na escola; mas muitas delas se limitam à “declaração de princípio” Silva (2006, p.66) em vez de se estruturarem para enfrentar os problemas que, de fato, enfrentarão.

Nessas discussões percebe-se uma falha. Fala-se muito sobre a autonomia da escola pública como se a escola fosse o sujeito e como se a autonomia fosse uma “coisa” que pode ou não ser implantada nas escolas dependendo de vontade política. Porém, o cerne dessa autonomia (que é um processo político, cultural, social e muito consciente) na escola é o sujeito autônomo, aquele que dá vida, sentido à escola; esta é uma instituição humana, portanto deve ser mantida e gerida por seres humanos e este devem ser considerados e valorizados. “O que cria e mantém uma instituição autônoma é o sujeito que a institui e garante sua existência” (SILVA, 2006, p.69).

Esqueceu-se o sujeito, e assim a autonomia está fadada a fracassar.

“Esse esquecimento é fruto de uma desumanização da instituição (...) tornando-se (a escola) um ente com existência própria” (SILVA, 2006, p.70).

Há muitos equívocos a respeito da autonomia na escola (sua aplicação, seus objetivos), mas o pior deles é o esquecimento da sua chave da abóboda: o sujeito, o ser humano. “Há necessidade de um sujeito real para que existam escolas autônomas” (SILVA, 2006, p.71).

Esse sujeito real é para Silva (2006) o sujeito coletivo. Esse sujeito coletivo é formado por um grupo que tem objetivos comuns, um sentimento de “nós ético” (não sou mais eu, sou o grupo); o sujeito coletivo busca superar o individualismo em detrimento do grupo. Esse sujeito coletivo cultural e político visa ao trabalho coletivo para chegar à autonomia da escola e a um processo de ensino-aprendizagem com qualidade e para todos. Mas quando esse sujeito coletivo se torna corporativo, visando apenas seu próprio interesse, a autonomia escolar corre risco, sua qualidade corre risco e a inclusão escolar corre risco.

A autonomia se dá em uma situação concreta, com sujeitos ativos e envolvidos com a realidade que estão vivenciando. Todavia, essa autonomia não é completa, total, mas parcial, relativa, uma vez que a escola precisa respeitar as políticas educacionais e as propostas direcionadas a ela enquanto leis. Ainda assim, essa autonomia pode acontecer. De acordo com Silva (2006, p. 59):

A unidade escolar será autônoma quanto tiver poder de criar e/ou escolher livremente suas normas de conduta. Esse poder de criação e escolha exerce-se, evidentemente, também pela capacidade de recusa de normas heterônomas julgadas não-convenientes. O ser autônomo tem como contrapartida o dever de ser responsável.



A unidade escolar necessita ser autônoma, definir suas normas de conduta e decidir sobre seus planos pedagógicos a partir de sua realidade. Os educadores precisam ter autonomia em sua tarefa educativa, poder trabalhar a partir da realidade e necessidade de seu alunado, assim como o corpo administrativo estabelecer o plano-gestão a partir da realidade da unidade escolar (o que já ocorre em muitas escolas e é previsto em lei). A autonomia propicia à unidade escolar oportunidade de atuar em conjunto com a comunidade escolar e local, ela representa a existência de um ideal democrático na educação por parte dos envolvidos. Daí sua importância, este pressuposto ético do compromisso com a educação e com a sociedade.

Ainda sobre a importância do sujeito na autonomia da escola pública compreende-se por sujeito, primeiro, o indivíduo enquanto pessoa, ou seja, um ser formado de corpo, alma (mente) e espírito, que necessita relacionar-se para viver e progredir; e, depois, o sujeito enquanto grupo.

De acordo com Silva (2006, p.90) “a pessoa é [...] um sujeito enquanto vive em relação com um grupo e este se torna sujeito na medida em que se constitui por pessoas”. É o sujeito coletivo: um coletivo de pessoas, com identidade própria e memória, que atua em prol do grupo e da sociedade.

O sujeito coletivo vive uma experiência de unidade e solidariedade, resgata a identidade, a dignidade e a capacidade de cada um, possibilitando a restauração das relações, a re-humanização da escola e o cumprimento dos objetivos pedagógicos e sociais da escola. Com a constituição de sujeitos coletivos na unidade escolar (educandos, educadores, funcionários, pais, entre outros) pode-se alcançar um único sujeito coletivo, transformando a instituição em unidade, de fato.

Um autêntico sujeito coletivo procura sempre realizar uma obra; isto é conatural à sua existência. [...] Nesse sentido, a autonomia da escola pública será realizada por sujeitos que sintam essa necessidade e tenham esse desejo. A expressão desse anseio será a concretização de unidades escolares autônomas que interagirão responsavelmente com o restante do sistema escolar (SILVA, 2006, p.99).

É possível haver harmonia entre as políticas educacionais e a autonomia da escola pública. Estas políticas devem estar voltadas para a criação e manutenção da autonomia da unidade escolar, e devem ser resultado de uma escolha dos dirigentes do sistema escolar. “Não basta querer que a unidade torne-se autônoma e nem mesmo autorizá-la, mediante decretos, a isso. É necessário investir recursos na formação de sujeitos coletivos que possam assumir o comando dessa autonomia” Silva (2006, p.117); e é isso que a Secretaria da Educação pode fazer.

A escola só será autônoma e democrática quando os sujeitos coletivos estiverem atuando sobre a realidade e o cotidiano escolar. Essa participação é discutida e, muitas vezes, alvo de resistência, tanto por parte da escola, quanto por parte da comunidade.

A participação é intrínseca ao ser humano, um ser relacional. De acordo com Bordenave, (1994, p. 16), “a participação não é somente um instrumento para a solução de problemas, mas, sobretudo, uma necessidade fundamental ao ser humano, como o são a comida, o sono e a saúde”. É fazer parte de algo.

A participação nos dias atuais é útil, tanto para aqueles, que acreditam nela como para aqueles que preferem o mando. É evidente que a participação beneficia a todos, tanto aqueles que lutam pela “igualdade”, como aqueles que a querem a manutenção de controle de muitos por alguns. Com a partici-



pação é possível resolver problemas de maneira satisfatória para as partes interessadas tanto no setor público como no privado, pois ao serem fiscalizados, os serviços apresentam melhor qualidade (FERRAZ, 2008). E como complementa Bordenave (1994, p.17).

A participação é inerente à natureza social do homem, tendo acompanhado sua evolução desde a tribo e o clã dos tempos primitivos, até as associações, empresas e partidos políticos de hoje. Neste sentido, a frustração da necessidade de participar constitui uma mutilação do homem social. Tudo indica que o homem só desenvolverá seu potencial pleno numa sociedade que permita e facilite a participação de todos. O futuro ideal do homem só se dará numa sociedade participativa.

A participação traz consigo a responsabilidade pelos atos realizados. Significa “influenciar pessoas ou os rumos da realidade com a qual está envolvido” Silva (2003, p.12), ou seja, é uma questão de poder sobre determinada situação e as consequências dessa realidade. Essa situação inibe muitas pessoas a decidirem pela participação ou não em algo.

Dentro do cotidiano escolar é possível encontrar diversas formas de se utilizar a influência e poder sobre os grupos: o poder dos mais velhos (experientes) sobre os mais novos (educandos e/ou educadores), o poder dos mais jovens sobre os mais velhos (o grêmio estudantil), o poder dos que têm mais poder aquisitivo (neste caso a influência dentro dos conselhos deliberativos ou APMs), entre outros. A participação fica, então, cerceada e pouco autêntica dentro de sua proposta original de busca por uma escola democrática e autônoma.

Bordenave (1994) discute essa questão da utilização da participação para o controle de um grupo sobre outro ou, mesmo, crescimento e liberdade:

[...] estão a favor dela [participação] tanto os setores progressistas que desejam uma democracia mais autêntica, como os setores tradicionalmente não muito favoráveis aos avanços das forças populares, a razão, evidentemente, é que a participação oferece vantagens para ambos. Ela pode se implantar tanto com objetivos de liberação e igualdade como para a manutenção de uma situação de controle de muitos por alguns (BORDENAVE, 1994, p.12).

Deve-se buscar o equilíbrio entre a liberdade e a igualdade, por meio da participação, Silva (2003), e o ambiente escolar é o local adequado para se desenvolver essa premissa. “Participar efetivamente da escola, influenciando decisivamente em sua organização e funcionamento, significa influir no currículo, no ciclo didático e nas atividades de apoio” (SILVA, 2003, p.24). Os educadores, os pais e educandos podem agir sobre essas questões. Uma escola autônoma permite a participação da comunidade escolar e local no desenvolvimento do projeto pedagógico, em alguns processos decisórios em que se decida a vida escolar dos educandos, em propostas de voluntariado.

O objetivo da participação da comunidade na unidade escolar deve ser contribuir para uma educação global e de qualidade para os educandos e para mudanças e melhoria de vida da comunidade e da sociedade, por meio de utilização dos recursos públicos de modo consciente e racional, de projetos pedagógicos que atinjam as necessidades dos educandos e das políticas públicas, de melhoria do ambiente escolar e por meio de apoio comunitário.

No entanto, nem sempre a participação da comunidade é efetiva, e tende ao fracasso. Isso se deve a aspectos culturais, hábitos políticos, insegurança na capacidade em participar, falta de fé na possibilidade de mudanças. Tais dificuldades serão superadas apenas quando os sujeitos envolvidos perceberem significado em suas ações, e



isso só é possível por meio da atuação do sujeito coletivo. “O trabalho na educação escolar possui uma natureza tal que, sem a adesão consciente e verdadeira dos envolvidos, resulta em aparências de mudança” Silva (2000, p.46) e entenda-se aqui como os envolvidos tanto os profissionais de educação, como educandos e comunidade.

Não se pretende com esta discussão ignorar a importância dos profissionais de educação e sua formação específica necessária para elaborar e implementar projetos pedagógicos consistentes e coerentes às necessidades dos educandos e requeridos pelas políticas educacionais. Embora a participação da comunidade seja um fato positivo, não se devem abandonar as pesquisas educacionais e o conhecimento científico dentro da realidade escolar, esta também é uma forma de participação.

A participação da escola e na escola

só se tornará realidade quando os indivíduos aprenderem a participar e, ao lado disso, souberem exigir seus direitos e cumprir seus deveres. A participação há de ser trabalhada e vivida dentro dos muros escolares para depois ser levada para a comunidade (MARTELLI, 2004, p.289).

A sociedade brasileira contemporânea passou e passa por transformações importantes, que alterarão o curso de sua história e determinarão profundas alterações em suas estruturas.

É nesse cenário de movimento e reflexão que a escola tem oportunidade de auxiliar a sociedade por meio de uma educação global, cidadã, autônoma e participativa. Ela não é capaz de realizar essa tarefa isoladamente e nem é seu propósito. A escola requer a participação da comunidade e esta tem, hoje, meios de atender a essa solicitação.

REFERÊNCIAS

ISSN 1982-8632



Revista
@mbienteeducação
V. 4, nº 1, jan/jun,
2011: 72-81

81

Participação
da comunidade
na escola:
transformações
significativas e
exitosas

Costa CF
Machado EV

AZANHA, J. M. P. Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão In: MENESES, J. G. C. *Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

BORDENAVE, J. E. *O que é participação*. São Paulo, 1994.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva com os pingos nos is*. Porto Alegre: Mediação 2004.

CASTRO, A. A. D. Orientações didáticas na lei de diretrizes e bases. In: MENESES, J. G. C. *Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

COSTA, C. F. *A percepção dos educadores em relação à inclusão dos educandos de ensino fundamental II e médio, matriculados numa escola paulistana da rede pública estadual entre os anos de 2006 e 2007*. 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DIAS, J. A. Gestão da escola. In: MENESES, J. G. C. *Estrutura e funcionamento da educação básica: leitura*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

DIAS, J. A. Sistema escolar brasileiro. In: MENESES, J. G. C. *Estrutura e funcionamento da educação básica: leitura*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

FERRAZ, V. L. A. *A participação do aluno no currículo*. 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MARTELLI, A. F. Relações da escola com a comunidade. In: CARVALHO, M. J. G. *Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MENESES, J. G. C. O lugar do aluno na escola. In: FURLANETTO, E. C. *A escola e o aluno*. São Paulo: Avercamp, 2007.

NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 8, p. 91-103, 1998. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1998000100008&nrm=iso >.

SILVA, J. M. *A autonomia da escola pública* 9.ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

_____. *Como fazer trabalho comunitário?* São Paulo: Paulus, 2003. 72 p.

_____. Políticas públicas e cotidiano escolar: mudanças que acontecem e perduram. In: Silva, J. M. *Os educadores e o cotidiano escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

SILVA, J.M. MACHADO, E. V., REZENDE, F. A. *Ler, ouvir e compreender : com as tecnologias da informação e comunicação(TIC) na perspectiva de inclusão (da pessoa com deficiência visual)*. Brasília: LGE 2008. 149 p.

Recebido para publicação em 26.11.2010

Aceito em 14.12.2010

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO:

ENVIO DE COLABORAÇÕES

As colaborações devem ser encaminhadas pelo correio eletrônico

ambienteeducacao@unicid.br . As colaborações deverão ser encaminhadas em duas formas: com a identificação e a não identificação do autor.

O documento identificado a ser anexado deverá conter:

1. Título do trabalho – deve ser digitado em negrito, alinhamento centralizado;
2. Nome do autor – deve ser digitado em negrito, alinhado à direita;
3. E-mail do(s) autor (es);
4. Resumo de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 palavras chave, formadas por expressões de no máximo 3 termos;
5. Abstract de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 keywords com a formatação estabelecida;
6. Nota de Rodapé: nome da instituição em que foi feito o estudo, título universitário, cargo do(s) autor(es);
7. Texto, incluindo introdução, desenvolvimento: subtítulos, tabelas e gráficos (se utilizados), conclusões, glossário, notas explicativas, referências;
8. Dados pessoais e acadêmicos do autor ou autores (nome, endereço, telefone, instituição de vinculação, mais alta titulação acadêmica e e-mail) na ordem a figurar na publicação.

Os documentos não identificados a serem anexados deverão conter:

1. Título do trabalho;
2. Resumo de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 palavras chave, formadas por expressões de no máximo 3 termos ;
3. Abstract de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 keywords com a formatação estabelecida;
4. Texto, incluindo introdução, desenvolvimento: subtítulos, tabelas e gráficos (se utilizados), conclusões, notas, referências.

Não serão aceitas colaborações que não atendam às normas fixadas.

ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

1. A Revista @mbienteeducação do Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) tem como objetivo a publicação de artigos, entrevistas, resenhas acadêmico-científicos inéditos, produzidos no âmbito da área Educação, com a colaboração de autores brasileiros e estrangeiros.
2. Aceita-se a colaboração de artigos, entrevistas e resenhas. São admitidas colaborações de textos em português, inglês, espanhol, francês e italiano.
3. O envio espontâneo das colaborações implica automaticamente na sessão dos direitos autorais à Revista.
4. A publicação de artigos não é remunerada e sua reprodução total ou parcial é permitida, desde que citada a fonte.
5. Os artigos, entrevistas, rese-

nhas e demais colaborações enviadas serão de responsabilidade exclusiva de seus autores, e não refletirão a opinião da Revista.

ANÁLISE E SELEÇÃO DAS COLABORAÇÕES

1. As colaborações serão analisadas pelo Conselho Editorial, que poderá encaminhá-las a pareceristas ad hoc. Nesses casos, não haverá identificação do(s) autor(es).
2. Os autores serão comunicados a respeito do recebimento dos trabalhos e do resultado dos pareceres.
3. Os artigos poderão sofrer ajustes, por recomendação do Conselho Editorial. Nestes casos, somente serão publicados após as incorporações solicitadas, com a devida concordância dos autores.
4. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar trabalhos que não estejam de acordo com as normas estabelecidas. E não caberá nenhum tipo de recurso sobre as decisões do Conselho.

FORMATAÇÃO

1. As colaborações podem ser gravadas em Word. Os artigos, resenhas, entrevistas devem ser digitados em fonte Times News Roman, corpo 12, espaço 1,5 e ter entre 25.000 e 70.000 caracteres, incluídos os espaços e consideradas as referências, citações ou notas, quadros gráficos, mapas etc. O Título do trabalho deve ser digitado em negrito e centralizado. O Nome do autor deve estar em negrito, alinhado à direita,

em caixa baixa, com o endereço eletrônico em itálico.

2. As resenhas devem obedecer ao limite de 10.000 caracteres. O Título do trabalho deve estar em negrito, alinhamento centralizado e o nome do autor deve estar em negrito e alinhado à direita, com endereço eletrônico em itálico.
3. Os quadros, gráficos, mapas e imagens devem ser apresentados em arquivos separados do texto, indicando-se no corpo do texto os locais em que devem ser inseridos. Devem, também, ser numerados e titulados e apresentar indicação das fontes que lhes correspondem.
4. As citações até 3 linhas devem constar no corpo do texto e vir entre aspas, seguidas do sobrenome do autor da citação, ano e número de página. As citações que ultrapassam 4 linhas devem vir com recuo de 4cm e a letra tamanho 10. As palavras estrangeiras devem ser citadas em itálico.
5. As notas explicativas não devem vir no rodapé das páginas, mas deverão ser numeradas e aparecer antes das referências bibliográficas.
6. Se houver a necessidade de apresentar um Glossário, deve vir antes das notas explicativas.
7. As referências devem conter exclusivamente os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética.

EXEMPLOS DE REFERÊNCIAS

- Livros

1. Livro com um autor

SILVA, J. M. A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola. 7.ed. Campinas: Papirus, 2004. 136p.

2. Livro ou capítulo com dois ou três autores: os autores são separados por ponto e vírgula

PEREIRA, P. A. ; WATANABE, O.K.; TFAUNI, F. A importância da ciência para a formação do aluno. In: MENESES, J.G.C., BATISTA, S. H. S.S., (Coord.) Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. p.46-59.

3. Mais de três autores: indica-se apenas o primeiro, acrescentando-se a expressão *et al.*

HAAS, C. M. et al. Reflexões interdisciplinares sobre avaliação da aprendizagem. In: MENESES, J.G. C., BATISTA, S. H. S.S., (Coord.) Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. p. 101-31.

4. Capítulo de Livro

MACHADO, E. V. Desenvolvimento da criança e políticas públicas de inclusão. In: MOTA, M. G. B. (Coord.) Orientação e Mobilidade. Conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual. Brasília: MEC/SEE, 2003: p. 22-34.

- Artigo de periódicos

FURLANETTO, E. C. Formação contínua de professores; aspectos simbólicos. Psicologia da Educação, n.19, p. 39-53, 2o sem. 2004.

- Artigo e/ou matéria de periódico em meio eletrônico

ZACHARIAS, V. L. C. F. Vygotski e a educação. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html>>. Acesso em: 04 mar. 2006.

- Tese/Dissertação

ALMEIDA, J. C. A intervenção impossível no cotidiano de uma escola: relato do trajeto de um diretor de escola na rede pública municipal. São Paulo, 2003. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

IMAGENS

1. Imagens fotográficas devem ser submetidas na forma de slides (cromos) ou negativos, estes últimos sempre acompanhados de fotografias em papel.

2. Câmaras digitais caseiras ou semiprofissionais ("Mavica" etc.) não são recomendáveis para produzir imagens visando à reprodução em gráfica, devendo-se dar preferência a máquinas fotográficas convencionais (que utilizam filme: cromo ou negativo).

3. Não serão aceitas imagens inseridas em aplicativos de texto (Word for Windows etc.) ou de apresentação (Power Point etc.). Imagens em Power Point podem ser enviadas apenas para servir de indicação para o posicionamento de sobreposições (setas, asteriscos, letras etc.), desde que sempre acompanhadas das imagens originais inalteradas, em slide ou negativo/foto em papel.

4. Na impossibilidade de apresentar imagens na forma de slides ou negativos, somente serão aceitas imagens em arquivo digital se estiverem em

formato TIFF e tiverem a dimensão mínima de 10x15 cm e resolução de 300 dpi.

5. Não serão aceitas imagens fora de foco.
6. Montagens e aplicação de setas, asteriscos e letras, cortes etc. não devem ser realizadas pelos próprios autores. Devem ser solicitadas por meio de esquema indicativo para que a produção da Revista possa executá-las usando as imagens originais inalteradas.
7. Todos os tipos de imagens devem estar devidamente identificados e numerados, seguindo-se sua ordem de citação no texto.

TABELAS

Devem ser numeradas, consecutivamente, em algarismos arábicos e encabeçadas pelo respectivo título, que deve indicar claramente o seu conteúdo. No texto, a referência a elas deverá ser feita por algarismos arábicos. Os dados apresentados em tabela não devem ser repetidos em gráficos, a não ser em casos especiais. Não traçar linhas internas horizontais ou verticais. Colocar em notas de rodapé de cada tabela as abreviaturas não padronizadas. Na montagem das tabelas seguir as "Normas de apresentação tabular e gráfica", estabelecidas pelo Departamento Estadual de Estatística da Secretaria de Planejamento do Estado, Paraná, 1983.

