

Revista de
CIÊNCIAS
da **EDUCAÇÃO**

Revista de
CIÊNCIAS
da **EDUCAÇÃO**

Ano 07 - N.º 13 - 2.º Semestre/2005

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO

Publicação periódica do Centro Unisal – Lorena

Ano 07 – N.º 13 – 2.º Semestre/2005 – 172 p. 20,5 cm

ISSN 1518-7039 – CDU – 37

Chanceler *Nivaldo Luiz Pessinatti*

Reitor *Gilberto Luiz Pierobom*

Pró-Reitor Acadêmico *Milton Braga de Rezende*

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação *Edson Donizetti Castilho*

Pró-Reitor de Extensão e Ação Comunitária *José Adão Rodrigues da Silva*

Pró-Reitor Administrativo *Tetuo Koga*

Secretária Geral *Mara Lúcia Soares Horta de Lima*

LICEU CORAÇÃO DE JESUS – ENTIDADE MANTENEDORA

Presidente *Gilberto Theodoro Cucas*

Conselho Editorial

- *Antonia Cristina Peluso de Azevedo*
- *Luiz Antonio Hunold de Oliveira Damas*
- *Maria Aparecida Félix do Amaral e Silva*
- *Paulo de Tarso Gomes*
- *Rita Maria Lino Tarcia*
- *Sonia Maria Ferreira Koehler*
- *Sueli Maria Pessagno Caro*
- *Tânia Mara Tavares da Silva*

Coordenação *Paulo de Tarso Gomes*

Revisão Editorial *Bete Rabello e Marilena Floriano*

Projeto Gráfico da Capa *Tamara Pereira de Souza*

Montagem da Capa *Camila Martinelli Rocha*

Impressão e acabamento



Gráfica e Editora Santuário – Rua Padre Claro Monteiro, 342

Fone: (12) 3104-2000 – 12570-000 – Aparecida-SP.

www.editorasantuario.com.br

Pede-se permuta.

We request exchange. Se solicita canje.

Sì chiele lo scambio. On demandé l' échange. Wir erbitte

Sumário

Missão e Objetivos	9
Apresentação	
• <i>Sueli Maria Pessagno Caro</i>	13
a) Linha de pesquisa I – Análise Histórica da Práxis Educativa nas Experiências Sócio-Comunitárias e Institucionais	
1. Retos y Avances en el Pensamiento Latinoamericano	
• <i>Gabriel Lomba Santiago</i>	17
2. Educação Comunitária	
• <i>Neise Marino Cardoso</i>	33
• <i>Magali Aparecida Leite Penteado Chaguri</i>	
b) Linha de pesquisa II – A Intervenção Educativa Sócio-Comunitária: Linguagem, Intersubjetividade e Práxis	
1 - Educação Comunitária: Uma Nova Visão de Mundo	
• <i>Martha Christina Tatini dos Santos Ribeiro</i>	49
2 - LOGO e Educação: Possibilidades e Aplicações	
• <i>Camila Marques Barretta</i>	77
3 - A Pedagogia Social e a Estratégia de Intervenção Institucional através da Formação em Saúde e Trabalho	
• <i>Eduardo Pinto e Silva</i>	93

4 - Ensino de História e Possibilidades de Enfrentamento da Questão das Diferenças	
• <i>Marcia Regina Poli Bichara</i>	107
5 - O Programa Avizinhar e a Criação de Estratégicas de Inclusões	
• <i>Beatriz Cristina de Oliveira Rocha</i>	121
• <i>Luis Fernando de Oliveira Saraiva</i>	
• <i>Martha Delbuque Pimenta</i>	
• <i>Nayara Magri Romero</i>	
6 - Adolescências, Adolescentes e Educadores: Protagonismo de um Processo de Mudança	
• <i>Viviane Melo de Mendonça</i>	135
7 - Sistema de Gerenciamento de Programas Sociais – “Net Elos” – A Experiência de Contrução de uma Ferramenta de Gestão para o Serviço Social	
• <i>Otildes Maria Michel Duarte</i>	145
• <i>Leyla Viviane P. V. Demucci</i>	
Normas para Publicação na Revista de Ciências da Educação	161
Edições e Coedições Recentes do Centro UNISAL	165

Missão e Objetivos

A Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO, periódico do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, está aberta à comunidade acadêmica nacional e internacional e destina-se à publicação de trabalhos que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a formação e o desenvolvimento científico, além de a atualização do conhecimento na área específica da Educação.

Tem por finalidade o debate e a divulgação dos conhecimentos produzidos pelo seu corpo docente, discentes e colaboradores de outras instituições, com vistas a abrir espaço para o intercâmbio de idéias, fomentar a produção científica e ampliar a participação acadêmica na comunidade.

São objetivos específicos da Revista:

- a) Divulgar trabalhos originais em Educação e áreas afins.
- b) Promover a criação e a divulgação de textos dos professores e alunos do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL e de outras Instituições de Ensino Superior do Brasil e do exterior.
- c) Propiciar o intercâmbio de informações entre profissionais, através da publicação de textos que se enquadrem nas Normas para Publicação de Trabalhos da Revista.

A Revista prioriza a publicação de trabalhos inéditos, a saber: artigos, resenhas, ensaios, transcrição de palestras, trabalhos de iniciação científica, resumos de trabalhos de graduação, trabalhos apresentados em eventos na área pedagógica etc.

Critérios de avaliação para aceitação ou rejeição dos trabalhos:

- 1 - Os originais serão avaliados pelos revisores, todos professores-doutores, de forma anônima e o parecer destes será referendado pelo Conselho Editorial e comunicado ao autor(es).
- 2 - Na avaliação dos trabalhos serão considerados os seguintes critérios: a) fundamentação teórica e conceitual; b) relevância, pertinência e atualidade do assunto; c) consistência metodológica e; c) formulação em linguagem correta, clara e concisa.
- 3 - Dependendo da avaliação realizada, os trabalhos recebidos poderão ser aceitos sem restrições, com alterações ou rejeitados.
- 4 - A aceitação com alterações implicará em que o autor se responsabilize pelas reformulações, as quais serão submetidas a outro revisor.
- 5 - Havendo necessidade, serão feitas pequenas modificações de modo a obter-se a formatação homogênea dos textos, sem alteração de conteúdo, a critério dos editores, na revisão final.
- 6 - Os trabalhos recusados serão devolvidos.
- 7 - Os revisores deverão incluir em seus pareceres sugestões cabíveis visando à melhoria de conteúdo e forma.
- 8 - Os pareceres serão encaminhados aos autores pelo Editor Responsável, preservando o anonimato dos revisores, informando-os da aceitação sem restrição,

da aceitação com modificações ou da rejeição do trabalho pelo Conselho Editorial.

- 9 - Antes da publicação, o autor deverá encaminhar ao Conselho Editorial as seguintes declarações:
 - a) Termo de Aceitação das Normas da Revista, declarando não ter apresentado o trabalho, na íntegra, em nenhum outro veículo de informação nacional ou internacional.
 - b) Autorização ou declaração de direitos cedidos por terceiros, caso reproduza figuras, tabelas ou textos com mais de 200 vocábulos.
- 10 - Cada autor terá direito a cinco exemplares do número da Revista onde seu trabalho for publicado.
- 11 - Para publicação, os trabalhos deverão ter a aprovação de pelo menos dois (2) revisores e de um terceiro revisor em caso de controvérsia.
- 12 - Os colaboradores só poderão publicar um trabalho: artigo, síntese, ensaio etc. em um mesmo número da Revista por vez.

Reserva-se o Conselho Editorial o direito de vetar a publicação de matérias que não estejam de acordo com os objetivos da Revista. Os autores são responsáveis pelas matérias assinadas. É permitida a cópia (transcrição) desde que devidamente mencionada a fonte.

Apresentação

A Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO vem mais uma vez nos presentear com artigos de grande relevância para o caminhar da educação no Brasil. Neste número estamos contando com a colaboração de participantes do Encontro Estadual de Pedagogia realizado em novembro de 2006, na Unidade de Campinas. Esta foi uma das oportunidades únicas, que interessados e estudiosos se reuniram para a discussão sobre o tema da Pedagogia Social, tão relevante para a realidade brasileira.

No primeiro núcleo da Revista, observamos o avanço do pensamento latino-americano, a proposta da Educação Comunitária nos dias atuais, bem como sua importância nas políticas públicas de caráter social.

A discussão da Educação Comunitária tem continuidade na área da intervenção como uma nova visão do próprio ser criativo do brasileiro. Por meio dos diversos caminhos educacionais, como a educação alimentar, a educação para qualidade de vida constrói a identidade e o sentimento de pertença de nosso povo.

Os artigos que completam a Revista são temas da práxis educativa que estudiosos e pesquisadores desenvol-

vem no trabalho diário. A sistematização destes trabalhos e a avaliação das ações educativas conduzem a uma reflexão junto à comunidade educativa e científica. Abordando diversas áreas de intervenção, os trabalhos que compõem esse número refletem a preocupação com uma transformação social para uma vida harmoniosa e de melhor qualidade para todos. Observamos que cada vez mais estudiosos se preocupam com a busca de uma sociedade de direitos, que vem trazer o exercício pleno da cidadania.

O Centro Universitário Salesiano de São Paulo com esta obra contribui para divulgar resultados de trabalhos científicos de grande repercussão social e permite a construção de um caminho de pesquisa a seus alunos, professores e pesquisadores.

Agradecemos a colaboração de todos os autores e de todos aqueles que colaboram com esta Revista, que frente a novos tempos e novas linguagens partilham do caminho da educação para a promoção do ser humano e a construção de um mundo mais justo.

Sueli Maria Pessagno Caro

Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação – UNISAL/Campinas-SP
Professora do Programa de Mestrado em Educação – UNISAL/Americana-SP



I

Análise Histórica
da Práxis Educativa
nas Experiências
Sócio-Comunitárias
e Institucionais

Retos y Avances en el Pensamiento Latinoamericano¹

Gabriel Lomba Santiago

Professor de filosofia e filosofia da educação na graduação e pós-graduação - PUC/Campinas-SP e na pós-graduação lato sensu UNISAL

Resumen

¿Por qué filosofía en otros tiempos y para qué filosofía hoy? ¿Qué influencia recibió latinoamerica de Europa en términos históricos e ideológicos? ¿A qué resultados sociales llegamos hasta nuestros días con la aportación filosófica? Estos interrogantes nos hacen pensar sobremanera el valor de la filosofía hoy, especialmente en nuestro continente americano en que nos proponemos en tener una filosofía objetiva, concreta, no enajenada de los problemas sociales que están en nuestro entorno. Muchos son los proponentes de una filosofía descriptiva en el pensamiento latinoamericano, otros de una filosofía neopositivista, otros más de una visión filosófica del existencialismo y de la praxis. Pero todos debemos llegar por conciencia de nuestra realidad a cosas comunes como el fenómeno de la globalización y sus consecuencias que nos exigen mejores análisis sobre

nuestra vida social, política, económica y cultural. Estar comprometidos con nuestros médios y con nuestros pueblos es un proceso importante para la filosofía comprometida con nuestra vida y sus avances esenciales.

Palabras-claves

Filosofía – Latinoamérica – Globalización – Retos – Avances.

Resumo

Por que filosofia em outros tempos? E para que filosofia hoje? Que influência a América Latina recebeu da Europa em termos históricos e sociológicos? Quais os resultados alcançados até hoje com o aporte filosófico? Estas indagações nos fazem refletir sobre o valor da filosofia hoje, especialmente em nosso continente latino-americano pelo qual nos propomos a uma filosofia objetiva, concreta, não alienada dos problemas sociais que estão em nosso entorno. Muitos são os que propõem uma filosofia descritiva no pensamento latino-americano, outros de uma filosofia neopositivista, outros ainda de uma visão filosófica existencialista e da práxis. Mas todos devemos chegar por consciência dentro da nossa realidade a coisas comuns como o fenômeno da globalização e suas consequências, exigindo melhores análises sobre nossa vida social, política, econômica e cultural. Estar comprometidos com nossos meios e nossos povos é um processo importante para a filosofia comprometida com nosso vida e seu progresso fundamental.

Palavras-chaves

Filosofia – América Latina – Globalização – Desafios – Avanços.

Introducción

Hay en América Latina muchas líneas filosóficas para explicar la historia e ideas de esa América muchas veces en paz pero también convulsionada.

Pero mucho hay que hacer por comprender lo que pasa en la realidad de su pueblo: su entorno, su vida, su cultura, su educación. Entonces, la filosofía debí llevar en cuenta el quehacer de un pueblo y la filosofía debí conectarse con esa realidad, sino haremos nada más nada menos que literatura de importación europea. La filosofía no puede ser simplemente un trabajo libresco, hay que ir más adelante, llegar a la sociedad latinoamericana y comprenderla mejor.

Estamos hoy en un momento cumbre en el mundo con el fenómeno de la globalización, pues representa un reto para nuestra sociedad y nuestra economía. Primeramente hay que tener en cuenta la integración de los países para que puedan tener condiciones de imponer sus derechos como países de una región y para que no acabemos en dominados como históricamente ocurrió y aún ocurre en varias regiones. Así tendremos condiciones de avanzar en la tarea de una mejor vida para nuestros pueblos. Entonces después de la integración económica en América Latina, nos permitirá analizar con maestría el compás de la globalización, sus causas y consecuencias. La filosofía tiene su tarea y aportes para estos fines.

El camino de la filosofía en latinoamérica no más se

puede fijar en una retórica bien hecha, pero si conectada a su propia realidad regional con rasgos universales, somos hombres de una determinada región pero también ciudadanos del mundo, luego debemos estar empleados en nuestra propia comprensión y concientes de lo que pasa en nuestro alrededor. Hay que avanzar para valorar el sentido de la política, la economía, la educación y la cultura y proponer alternativas para una sociedad mejor.

1. La Filosofía y su entorno

¿Por qué filosofamos? ¿Por qué surgieron sistemas conceptuales como producto de determinadas actividades? Lo primero que podríamos contestar a esto, es que el pensamiento filosófico se justifica por el hecho de corresponder a ciertos estímulos. Aristóteles (384-322) nos dice del asombro como origen de la filosofía. Pero el asombrarse no hubiera sido posible sin una relación del hombre con su entorno. El cerebro, producto de una larga adaptación al medio en que vivía y vive, hizo con que el hombre se alejase parcialmente de su conducta instintiva, adaptándose a nuevas situaciones. El lenguaje tuvo que haber sido la primera manifestación de solidaridad del grupo humano así como el trabajo fue la manera de dominar la naturaleza para humanizarla. La filosofía parece haber sido la respuesta a través de la cual el hombre intentaba leer la realidad llevando en cuenta los presupuestos de la comunidad de su pertenencia.

La filosofía, o lo que creemos ser filosofía, no puede ser definida desde un punto de vista meramente libresco. Es antes de todo una actividad que pasó y pasa en la historia de la humanidad. Así se podría comprender la actividad filosófica como acción y también como un reto. Me parece

que este reto vendría de dos grandes fenómenos en la que se desarrolla la vida humana: la Naturaleza y la Sociedad.

Los momentos en que la Naturaleza y la Sociedad intentaron independizarse, alejarse del hombre, fueron los tiempos de la más grande intensidad filosófica y de mayor interés para el pensamiento y la praxis humana. La filosofía por supuesto debe poner una palabra, un concepto frente a las amenazas del obscurantismo en el mundo, pero esa palabra hay que darle vida, independizarla del academicismo en que haya caído en razón de algunos profesionales de la filosofía que enseñan a medias, con pocas ganas y monotonamente. Debemos quitarla también de los que imponen su anacronismo o su muerte .

El lugar de la filosofía está garantizado siempre que la sociedad necesite de meditación en su caminata, la filosofía apunta mejores caminos, pese a que ni siempre puedan conseguirse.

La sociedad siempre estuvo más fuertemente expuesta al obscurantismo en todo momento que le faltó filosofía o cuando la filosofía cayó en dogmatismos . Supongo entonces que los filósofos hoy, deben, por supuesto, saber que camino están siguiendo, llevando en consideración su inserción necesariamente social para avances importantes en la realidad de la vida.

¿Qué nos parece: es injusto que algunos vengan al mundo ricos y otros pobres? Y si es injusto que habremos de hacer? ¿La filosofía se pondrá contemplativa? El mundo está lleno de desigualdades dentro de los países y entre los países. Algunos niños nacen en hogares de prosperidad, otros nacen pobres y no tienen con que comer y sin acceso a una buena educación o ayuda médica (ANGEL, 2001, p. 81). ¿Los gobiernos podrían utilizar su poder para intentar bajar las desigualdades que no son de responsabilidad de las víctimas? Algunas desigualdades son libremente impuestas,

por ejemplo, el racismo que excluye personas de las oportunidades de empleo, así también las diferencias sexuales en que mujeres no disfrutaban de los beneficios sociales al igual que los hombres. No se trata aquí, por supuesto, de mala suerte, pero sí, que la discriminación racial y sexual son claramente injustas (id., p. 82).

Con eso me parece a mí que vivimos en un mundo occidental lleno de contradicciones, una sociedad que produce bellos discursos sobre bondad, justicia o el saber, pero ha sido capaz en el siglo pasado de llevar la destrucción por sucesivas guerras y pese a los tratados de paz, el estado de guerra aún no ha terminado pues declaramos guerra a la naturaleza, al medio ambiente. El cambio de nuestro mundo se hace a veces silencioso, obediente y por fuerzas que se presentan con nombres como capitalismo, tecnología, y medios de comunicación con el control de empresas.

La filosofía, o sea, el producto de la actividad de algunos hombres llamados filósofos, empezó por comprender al mundo o transformarlo influyendo de esta manera en la convivencia entre las personas, por eso mismo la filosofía para los primeros filósofos no ha sido “amor a la sabidura “ pero sí investigación y el afán por la libertad de creación. Así la razón como teoría y la experiencia como práctica nos lleva en síntesis a una praxis pero con ética, el respecto, la convivencia, la justicia.

Toda realidad es objeto de conocimiento y por lo tanto de ciencia. Lo que necesita la inteligencia humana es elaborar los conceptos representativos de esos seres los cuales podrán ser positivos, fijos, estables y universales de aquellos seres que caen dentro del ámbito propio de nuestro entendimiento, como son todas las entidades móviles y contingentes del mundo físico (FRAILE, 1965, p. 20-21). Esto nos lleva ahora al problema de nuestro mundo: la globalización.

2. Los retos de la globalización: el aporte de la filosofía

La tesis de la modernización del mundo siempre conlleva la tesis de su occidentalización, comprendiendo modelos, valores e instituciones predominantes en Europa occidental y Estados Unidos. Queda la idea de que el capitalismo es un proceso de la civilización no solamente superior pero también inexorable (IANNI, 1998, p. 77), tendiendo a desarrollarse por las cuatro partes del planeta, imponiendo valores e instituciones de carácter occidentalizado que no deja de llevar algunos problemas culturales y económicos a diversos países, como por ejemplo a los islamistas.

La globalización de la economía mundial ha vinculado aún más la realidad interna de las naciones con su contexto externo. La expansión del comercio, las operaciones transnacionales de las empresas, la integración de las plazas financieras en un mega mercado de alcance planetario y el espectacular desarrollo de la información, han estrechado los vínculos entre los países. En algunas regiones la formación de los espacios multinacionales es otra manifestación de la globalización del orden mundial. El ejemplo regional es por supuesto el Mercosur.

De acuerdo com Elmar Alvater (2000, p. 1):

La globalización es el concepto que define las transformaciones económicas, políticas y sociales ocurridas en todo el mundo a partir del éxito de la desregulación a mitad de los años setenta.

La globalización refuerza la tesis de un proceso determinado por la concurrencia de factores vinculados entre si por una relación múltiple, compleja y contradictoria, como nos dice Jaime Ornelas Delgado. Así también el sometimiento

del proceso de producción, circulación y consumo al libre mercado. Junto a esto va la vida social a los valores del individualismo, imponiéndose por medio de un proceso político manejado por la clase dominante.

Los horizontes que se abren con la globalización, en términos de integración y fragmentación, abre nuevas perspectivas para la interpretación del presente, una revisión del pasado y la imaginación hacia el futuro (IANNI, 1998, p. 11). Los problemas de la globalización nos obligan, por supuesto, a un conocimiento, a una crítica y al diálogo pero jamás a una mirada ciega o a una conversación de sordos, por eso es una tarea también filosófica.

Efectivamente el planeta no es mas un conglomerado de naciones, sociedades nacionales, Estados con sus interdependencias. La tierra se ha mundializado de tal manera que el globo deja de ser figura astronómica para tener significación histórica (id., p. 14). A consecuencia, viene la sorpresa, el encantamiento, los fuertes intereses creados, o sea, un capitalismo más tecnológico y banquero que propiamente algo más necesario para garantizar el empleo y la sobrevivencia humana . Esto es mucho más preocupante que un atentado al Pentagono o a las torres gemelas.

Los que abogan por la globalización de manera apologética, pero sin garantizar sus dichos, nos proponen oportunidades igualitarias, pero, como nos dice Ornelas Delgado, “los hechos indican todo al contrario, pues hasta el momento, el proceso globalizador neoliberal en ninguna parte ha acarreado beneficios compartidos, en todo caso ha mantenido y reforzado los aspectos esenciales del capitalismo”. Y como se ve ya en Europa, el desempleo llega cada vez más fuerte a las economías más poderosas como Alemania y Francia, allende los problemas callejeros de las clases trabajadoras.

En base a la internacionalización del capital, nos dice Octavio Ianni, están la formación, desarrollo y la

diversificación de lo que se llama ‘fábrica global’ o como quieran un ‘shopping center global’, (id., p. 47), o sea, la globalización está en marcha, se globalizan las relaciones de producción, las instituciones, los principios jurídicos y políticos, los padrones socioculturales.

Así la globalización es un proceso histórico incompleto y económicamente desigual en países tremendamente desiguales, al menos en términos económicos y sociales. Con eso, el proceso de la globalización dejará países más avanzados y dominantes y otros más alejados de los bienes necesarios allende las tremendas deudas en que están metidos.

Nos dice Ornelas Delgado que “si bien la globalización se considera como un proceso histórico concreto del capitalismo, crece la duda entre intelectuales, académicos y diversos grupos sociales, respecto de que ese proceso pueda transcurrir por vía única, la del libre mercado y empiezan a demandar a los gobiernos nacionales medidas para su control”. Parece que las cosas marchan en favor de los más desarrollados y a los demás le sobra el viejo refrán : trabajan como nunca , pierden y se endeudan como siempre.

Además de la tendencia a provocar el conformismo social, los avances ideológicos del neoliberalismo se expresan en el terreno elaborado de las teorías económicas y sociales, influidas por el “pensamiento único” que excluye toda interpretación si no se sostiene en los valores del mercado, la competencia y la ganancia.

La extinción práctica de la idea de nación, supuestamente subsumida bajo la corriente “civilizatoria” de la globalización, así como la imposición de políticas orientadas al mercado, dieron lugar al debilitamiento de los estados nacionales. Los estados nacionales ubicados en la periferia capitalista han sido debilitados por las políticas neoliberales, con el fin de prevalecer el predominio de los intereses de las grandes corporaciones.

Así el Estado que actuaba para corregir las disfunciones

del mercado y alcanzar la estabilidad económica, en la época de crisis, ya parece que no existen. La separación de la política de lo económico ha dejado sin responsabilidad al Estado en lo que concierne a la producción y distribución de bienes y servicios, como ejemplo tenemos la salud, el empleo, vivienda, energía eléctrica etc.

Como dice el propio megainvestidor George Soros en “A Crise do Capitalismo”(1999, p. 255), los mercados financieros son inestables y la inestabilidad se debe a la exposición de los mercados financieros internos a las extravagancias de los mercados financieros internacionales , así alguna forma de control sobre el flujo de capitales, tal vez sea la forma correcta a esa inestabilidad. Soros aún dice en otra parte de su libro que tuvo dificultad para hacer un análisis al relacionar valores de mercado y valores sociales, pues los fundamentalistas del mercado desconsideran los valores sociales argumentando que esos valores están sujetos al comportamiento del mercado (id., p. 259). Con eso hay muestras de sobra en la inestabilidad perenne del sistema capitalista que llega a los más pobres.

La globalización puede significar muchas cosas y también lo bueno y lo malo. Es un proceso histórico pero no necesariamente en línea ni mucho menos un punto final de cambio social (GRAY, 1999, p. 77). La creciente interconexión de las actividades económicas a través del mundo, pone en claro el desarrollo desigual entre distintos países. Ella exacerba la dependencia de los Estados en desarrollo “periférico” en relación a las inversiones procedentes de economías más próximas al “centro” (id., p. 78).

Por otra parte, la globalización es la oportunidad de un camino muy rápido para los cambios culturales y en distintos grados dependientes de los mercados mundiales como ya vemos los modernos centros de información y las modernas tecnologías de comunicación, así nuestra vida cultural está muy marcada por todo eso. Tenemos que estar

despiertos y atentos y saber distinguir lo que le parece por lo menos a cada país para preservarlos de las presiones de la “media” internacional.

Los cépticos de la globalización llaman la atención al papel ideológico de esta “fantasía” globalizadora, porque a los gobiernos nacionales les resta poco en sus reales opciones y puede ser todo esto un mito que destituido de ilusiones nos roba todas formas de esperanza. Los males del capitalismo desordenado, nos dice John Gray, no pueden ser resueltos simplemente con las economías sociales del mercado (p. 131) y yo diría que también no se resuelven con la creación artificial de necesidades en un mundo volatilizado.

Hasta ahora, América Latina con sus temas y acuerdos entre Estados como Mercosur tiende a desarrollarse y defenderse como puede frente a los retos de ALCA. El camino es difícil, la identidad latinoamericana tiene sus retos históricos, la proximidad cultural entre ellos son inestables, de poca comunicación, están más cerrados en los negocios que en cultura, así pues, mucho hay que hacer para un cambio y más solidaridad. Pese a todo eso hay que luchar por un mundo mejor.

El tema de la globalización es largo y corto el tiempo para esta ponencia, pero me parece que la filosofía tiene un papel importantísimo para este tema como trabajo dialéctico y crítico del papel del capitalismo y su futuro. Pasemos ahora la filosofía latinoamericana.

3. El pensamiento filosófico latinoamericano y sus avances

El reto en América Latina está en acertar a construir el camino de un continente civilizado y avanzado (BEORLEGUI, 2004, p. 215.) Necesita avanzar hacia el progreso tratando de solucionar problemas como libertad, goces sociales y políticos, allende una organización pública

más adecuada a los intereses humanos (ib., p. 216). De esta manera los problemas en América Latina son fundamentalmente histórico-sociales y precisamente la filosofía debe trabajar en esa clase de problemas verdaderamente concretos.

Las ideas importadas suelen ser la expresión de modelos culturales que, una vez sacados de su contexto inicial, están llamados a transformarse. Con relación a las metrópolis culturales de la colonización y a la dependencia, la historia de América Latina es la historia de un divergir más que un devenir. De suerte que la historia de las ideas es la historia de un irse apartando poco a poco de los modelos importados. Se pasa de la ortodoxia catecumenal que de sus seguidores que acaban por divergir, aun que sólo sea para apartarse del modelo original (Zea (org.) – prefacio – 1996, p. 12).

La conciencia nacional latinoamericana representa una búsqueda de identidad, su destino, valores propios, por eso las ideas de América Latina cabe buscarlas desde el estudio de las cosmogonías indígenas, los proceres de su proceso de liberación como Bolívar, Sandino, Martí y por supuesto todos aquellos que inyectan nuevas fuentes de esperanza y realización que sus ideas en su acción, la teoría con la praxis (ib., p. 12).

Así nuestro pensamiento necesita mucho de filosofía social y política y al mismo tiempo rastrear las ideas implícitas, por ejemplo, en la arquitectura de un Niemeyer en el sentido de apropiación del espacio o a la investigación científica con inversión en soluciones concretas que van al encuentro del bienestar de la sociedad y no simple deseos de mercado o intereses creados.

Estamos en medio del mito y de la utopía, por ello América Latina no se aparta del mundo de las ideas ni de sus circunstancias en que la comunicación de las conciencias se

efectúa por medio de la cultura, pero una cultura que nos lleve cada vez más hacia la integración.

La realidad cultural latinoamericana, lejos de ser una sola, presenta múltiples expresiones y nos obliga a preguntar sobre sus raíces históricas. Las sucesivas relaciones con Francia e Inglaterra, la independencia de las colonias bajo el régimen español, la formación de las sociedades nacionales y posteriormente las relaciones dependientes con Estados Unidos, contribuyeron para formar el contexto de nuestra cultura. Cultura dispersa por el dualismo de valores y por la dependencia de ayer. Todo eso ha desagregado de cierta manera el ser latinoamericano.

Por eso, el reto de América Latina nos impone una doble condición: integración y liberación, camino necesario para alcanzar su identidad, como nos dice Alejandro Caldera (1984, p. 78). Conceptos como integración, liberación e identidad están en función de una realidad compleja. La parte más visible de esta realidad es sobretodo el fenómeno socio-político. Así el problema social y el político sobresale con mayor fuerza en la conciencia del filósofo, del educador, del científico, del artista latinoamericano. Esa realidad contradictoria constituye la presencia dominante de nuestro trabajo creativo (id., 79).

Las primeras señales de integración o de identidad ocurren en la conciencia común de la liberación producida por esa situación determinada en que siempre nos encontramos. Se podría poner algunas preguntas: ¿Qué puede latinoamerica ofrecer delante de la dolorosa experiencia de desumanización que ocurre paralelamente a la industrialización y a la tecnología? ¿Qué se puede decir sobre la posibilidad del desarrollo que contribuya para hacer el hombre más humano?

La contestación a estas preguntas nos obliga, antes de todo, a la reflexión y la segunda al cambio. La reflexión

filosófica sobre nuestras realidades y cambios en la realidad que vivimos por medio de la práctica política y del quehacer teórico, teniendo cuenta que la filosofía es transformación y toda auténtica teoría es praxis (id., p. 80).

Pasamos en América Latina por avances y retrocesos a consecuencia de las estructuras políticas y económicas que se encuentran ahí determinadas por juegos de poder, de intereses creados y malos acuerdos nacionales e internacionales. Así tenemos una responsabilidad ética delante de los excluidos, de los menos preparados a causa de las desestructuraciones políticas y económicas.

Hay muchos avances significativos en el pensamiento filosófico latinoamericano que debemos tener siempre presentes. Nombres ejemplares aquí los tenemos como a Leopoldo Zea, Augusto Salazar Bondy, Arturo Andrés Roig, Arturo Ardao, Francisco Miró Quesada, Adolfo Sanchez Vazquez, Pablo Guadarrama, Dussel y muchos más, que con sus posiciones originales e independientes hacen posible la marcha hacia una filosofía creadora y propositora delante de los problemas latinoamericanos. Vale lo que nos propone Valderrama: “Hay que partir de la existencia de una lógica interna en el pensamiento de cada filósofo latinoamericano y el análisis específico de este indica que debe exponerse...” (1997, p. 11). Exponerse nos sugiere seriedad, lógica, presencia, justicia, conciencia y realidad de lo que pasa en nuestro entorno y así más fieles a nuestras soluciones sociales. Me parece así que el filósofo no puede vivir enajenado en el mundo.

Como dice Dussel, (2002) la filosofía y la ética en especial, necesitan de libertarse del ‘eurocentrismo’. La filosofía hegemónica ha sido fruto del pensamiento del mundo como dominación y entonces no ha sido la expresión de una experiencia mundial y mucho menos de los excluidos.

Hasta el presente, la comunidad hegemónica filosófica

européo-norteamericana no ha aceptado ningún reconocimiento a la discursividad filosófica de los mundos que están ubicados en la periferia del sistema-mundo. El reconocimiento de la dignidad de otras discursividades es una respuesta práctica que la ética de la liberación intenta hacer posible y visible. Ese reconocimiento del habla del otro, de las víctimas oprimidas y excluidas es el primer momento de la liberación.

Estamos en un mundo distinto de treinta años atrás, sometido a la presión globalizadora que exige de nosotros una reflexión continuada (BEORLEGUI, 2004, p. 877) y en esto latinoamerica juega un papel decisivo. Creo que tendremos claridad en nuestras decisiones y no seamos sometidos a los intereses de las potencias económicas, para eso necesitamos cada vez más un fuerte expansión educativa.

Por todo esto, representamos en el mundo algo factible en las posiciones filosóficas, con su diversidad, crítica, autenticidad, el saber y el quehacer delante de los más diversos problemas que nos tocan y que nos hacen personas responsables por un mundo mejor.

Nota

¹ Trabajo en X Simposio Internacional sobre pensamiento iberoamericano Santa Clara – Cuba – 11 a 14/07/06

Referencias bibliográfias

BEORLEGUI, C. *Historia del Pensamiento Filosófico Latinoamericano*. Bilbao/Deusto, 2004.

CALDERA, A. S. *Filosofía e Crise – pela filosofia latino-americana*. Petrópolis: Vozes, 1984.

- DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GONZALEZ, Pablo Guadarrama. *Humanismo y Autenticidad en el Pensamiento Latinoamericano*. UNINCCA, UCLV, 1997.
- GRACIA, J. E.; JAKSIC, I. *Filosofia e Identidad Cultural en América Latina*. Caracas, Monte Ávila Editores, 1983.
- IANNI, O. *A era do globalismo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999
- _____. *Teorias da Globalização*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1997.
- NAGEL, T. *Uma Breve Introdução à Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SOROS, G. *A Crise do Capitalismo*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- ZEA, L. (Coord.). *América Latina en sus Ideas*. México: Siglo veintiuno editores/UNESCO, 1986.

Educação Comunitária

Neise Marino Cardoso

Professora, mestranda em Educação

– Intervenção Sócio-Comunitária – UNISAL/Americana-SP

Magali Aparecida Leite Penteado Chaguri

Professora, mestranda em Educação

– Intervenção Sócio-Comunitária – UNISAL/Americana-SP

Resumo

O presente trabalho realiza um breve histórico de como foi se constituindo a educação popular dentro da história da educação brasileira, com o objetivo de refletir sobre a educação social e comunitária nos dias atuais e a importância das estratégias das políticas públicas de caráter social para o Estado capitalista. E também de como estão se constituindo os debates sobre a educação social e comunitária. Realizaram-se leituras, discussões de textos, participações em Congressos, visitas a entidades sociais. Sabemos que muito se tem falado da necessidade de mudanças educacionais para atender à realidade brasileira que apresenta fortes contras-

tes sociais. Acreditamos que a educação social é um dos caminhos para buscar essa mudança, mas é necessário que sejam realizados estudos para estabelecer conceitos, definições, objetivos para que a educação social não se perca em simples assistencialismo, mas que tenha claro os seus objetivos para colaborar na formação do indivíduo para que se torne protagonista de seu processo de formação.

Palavras-chave

Educação Comunitária – Educação Social – Intervenção.

Abstract

The present work is the result of readings and reflections made during the disciplines of the first semester of 2005 in the post-graduation course – master degree – at Unisal - Campus Americana - Brazil. It's intended to make a brief report of the communitary education within the Brazilian Educational History with the aim of reflecting on the Social Education nowadays and the grandness of public policies strategies with social character for the Capitalist State. The aim is also reflecting on how the debates about social and communitary education have been constituted. It's known that a lot has been told about the needs of educational changes to attend the Brazilian reality that is full of strong social differences. We believe that the social education is one of the ways to achieve this change, but it is necessary that studies are made so that we can establish concepts, definitions, aims and that the Social Education doesn't get lost in simple paternalism; on the contrary, it's important that it can have

its objectives to collaborate in the citizen's formation so that he can be the protagonist of his own formation process.

Keywords

Communitary Education – Social Education – Intervention.

Educação Comunitária

refere-se à educação praticada por diversos programas sociais dirigidos às populações de baixa renda. Envolve, geralmente, uma população organizada, a animadores ou lideranças, além de instituições financiadoras. Também conhecida como educação para cidadania, a educação comunitária foi inicialmente sistematizada na década de 1950 pelos centros universitários dos Estados Unidos. De lá para cá, muitos grupos foram e mantidos para atuarem em diversas frentes formativas, culturais ou profissionais.

(Dicionário Interativo da Educação Brasileira)

A educação comunitária é definida por Carneiro (1988) como a pedagogia do cotidiano e aponta que o grande problema da educação atual é voltar a ser uma educação comunitária. Em seus estudos como educador comprometido com a educação do povo, busca recuperar, a partir de investigação do cotidiano concreto e imediato, a pedagogia que liberta os homens, na sua plenitude.

Segundo esse mesmo autor, diferentemente do domínio que se desloca da sociedade para governar sobre ela, o poder do saber coletivo nasce no interior das lutas cotidianas, vinculadas ao patrimônio cultural do povo, recoloca o

poder nas mãos daqueles de quem nunca deverá ter saído e o localiza no espaço onde as pessoas trabalham e “porque trabalham (...) possuem um certo tipo de saber que se nutre da informalidade do seu labor”. Neste espaço, chamado de comunidade, a cultura é a forma como as pessoas aprendem a fazer as coisas, constroem o seu convívio e tecem as suas expressões e a educação se faz na *interpretação da realidade e na tessitura dos seus processos*.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948) incorporou os direitos sociais do elenco dos direitos humanos universais. São direitos que valem para todos, sem distinção de raça, religião, credo político, idade ou sexo: salário igual por um trabalho igual; previdência social em caso de doença, velhice, morte do arrimo de família e desemprego involuntário, renda condizente com uma vida digna; direito ao repouso, ao lazer e a férias remuneradas.

O Brasil herdou de seu processo de colonização um quadro de profundas desigualdades e injustiças sociais, cuja brutalidade se revela hoje nas precárias condições de vida da maioria das crianças e dos adolescentes pertencentes às camadas menos favorecidas da sociedade.

No que se refere à educação, o período do Império não viu instalar-se, como em outros países, uma rede nacional de ensino nem mesmo a preocupação com a educação de crianças ou adultos. A República herdou um país sem instituições públicas que garantissem os serviços básicos de educação, saúde, moradia etc., num quadro agravado pela presença dos ex-escravos desprovidos de meios de sobrevivência. Esse quadro desumano de “liberdade” foi o berço no Brasil da chamada “questão do menor”.

Na República Velha, quando se acentuaram os problemas sociais gerados pela mudança no modelo econômico, a classe dirigente brasileira passou a encarar a

“questão do menor” como “caso de polícia”. Ao longo do período republicano, o “menor” passou a ser visto pelos governantes “como ameaça social e o atendimento a ele dispensado pelo poder público tinha por fim corrigi-lo, regenerá-lo, reformando-o pela reeducação a fim de devolvê-lo ao convívio social” (COSTA, 1989).

Os governos militares instalados a partir de 1964 implantaram a FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor e suas congêneres estaduais, as FEBEM's. Montou-se uma dispendiosa máquina administrativa para atender às crianças e os adolescentes “marginalizados”, concebidos como “carente”. Essa política nacional de bem-estar do menor (Lei 4513/64), com traços preconceituosos e discriminatórios, estabeleceu uma perspectiva assistencialista, ocultando a potencialidade e ignorando os direitos da criança e do adolescente pobres.

De acordo com Moacir Gadotti (1992), foi se formando um movimento de resistência e luta em favor dos segmentos sociais mais injustiçados. Essa resistência, apoiada predominantemente na denúncia contra a negligência e a transgressão do Estado, fermentou ao longo de sua dinâmica propostas alternativas de atendimento e intervenção sócio-educativa, revelando questões como, entre outras, implicações sociais da repetência escolar, a questão da criança em circunstância especialmente difíceis. Gerou-se assim uma nova consciência na sociedade sobre a problemática social da criança e do adolescente das camadas desfavorecidas.

No Brasil, a concepção universalista de direitos sociais foi incorporada apenas em 1988, com a nova constituição. No entanto, o que se vê é a profunda defasagem entre os princípios igualitários da lei (e os grandes ideais) e a realidade das desigualdades, discriminações, exclusões e violências que atingem a maioria da população.

No final da década de 1980, instituições representativas dos movimentos sociais, do mundo jurídico e das políticas públicas, preocupadas com a promoção dos direitos das crianças e adolescentes, mobilizaram-se para fazer incluir na Constituição brasileira de 1988 os avanços contidos na Convenção de Direitos da Criança da ONU – Organização das Nações Unidas. Essa mesma mobilização da sociedade possibilitou, em 1990, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, lei que representa um grande avanço na política de atendimento à população infanto-juvenil. Pelo Estatuto, cada criança e jovem é sujeito de direitos, pessoas em condição de desenvolvimento e prioridade absoluta da família, da sociedade e do Estado.

Essa transformação de “menor portador de carências” em cidadão sujeito de direitos dá um novo rumo às políticas de atendimento à infância. É a substituição do assistencialismo por um trabalho sócio-educativo emancipador, visando ao resgate da cidadania.

A educação comunitária e economia popular são dois aspectos-chave da mesma realidade da América Latina. Preocupa-se não exclusivamente com os ritos excluídos da sociedade, mas busca a melhoria da qualidade de vida. É difícil, para não dizer impossível, desenvolver processos educativos com setores populares, desvinculados da produção. Promover um dos aspectos sem o outro constitui um equívoco.

Alguns estudos foram realizados sobre a emergente interação entre a economia e educação no seio das classes populares. Tem-se discutido muito a respeito da Associação Internacional de Educação Comunitária que tem destinado a incentivar e promover iniciativas que associam educação comunitária e economia popular.

A Associação Internacional de Educação Comunitária (ICEA) é uma Organização Não-Governamental da qual participam pessoas que trabalham em comunidades locais e

movimentos populares. Fundada em 1974, nos Estados Unidos, a ICEA é atualmente uma organização implantada em oitenta países. Seu objetivo é desenvolver a prática da educação comunitária, visando desenvolver nas associações e movimentos a capacidade de enfrentamento de problemas comuns. Pelo que percebemos, organização está dentro das diretrizes neoliberais. A educação comunitária se fundamenta no reconhecimento da autonomia de pessoas, grupos e instituições e na promoção da cidadania.

Na América Latina, A ICEA promove o conceito e a prática da educação popular comunitária, que parte do princípio de que o trabalhador em particular, os setores excluídos da sociedade, para atingir uma melhor qualidade de vida, educam-se ao mesmo tempo que trabalham, isto é, produzem.

No Brasil, a ICEA apóia e impulsiona especialmente os grupos organizados de base. A atuação orgânica de grupos locais se assenta na utopia social mais geral, utopia concebida como a antecipação de uma sociedade melhor do que a presente, de respeito mútuo, autonomia e solidariedade. Ela funciona basicamente através de desenvolvimento de projetos e programas.

O trabalho da ICEA se caracteriza pela criação de espaços e canais para sistematizar os resultados desse caminhar na perspectiva de oferecer um serviço adequado e eficiente aos grupos.

Tal idéia é defendida por Gadotti e Gutierrez, que afirma: “as organizações econômicas populares são atualmente na América Latina uma realidade viva; está nas mãos de seus integrantes que procuram ajudá-los solidariamente”.

A maior parte dessas organizações de economia popular nasceu como resposta às necessidades de sobrevivência, mas em muitos casos, como estratégia de vida, isto é, opção de vida que vai além de a subsistência.

A questão da educação popular comunitária no Brasil é uma perspectiva da educação que se preocupa fundamentalmente com os setores mais pobres da população, e o Brasil é um dos países mais miseráveis da América Latina. Segundo dados do estudo do Banco Mundial, “Pobreza e distribuição de renda na América Latina” (BIRD, 1993), o Brasil tem 44% dos pobres da América Latina, embora sua população seja um terço do total da região. O Brasil aparece ao lado da Bolívia e da Guatemala como os três países com os mais altos níveis de mortalidade infantil e analfabetismo no sub-continente. Pois 40,9% da população do Brasil são pobre (renda mensal abaixo de US\$60,00) e 18,7% é extremamente pobre” (menos de US\$30,00 mensais). Em 1980, havia 34,1% de pobres e 12,2% de extremamente pobres no Brasil.

A educação comunitária não representa, como se poderia pensar, um campo de conhecimento estável e relativamente cristalizado, que beneficiaria, portanto, de um volume crítico de estudos, investigações e publicações. Antes parece querer afirmar-se como um campo em construção, suficientemente eclético para ir munido de influências vindas dos mais diversos sectores. Dessa forma, construir um conjunto de conhecimentos e competências ao nível de educação comunitária significa, sobretudo, a reinvenção contínua de elementos diversos que unidos por aquele que consideramos ser o perfil unificado e lógico.

Aqueles que têm uma visão mais tecnocrática da educação comunitária insistem em que a formação dos profissionais deverá insistir em todas as vertentes que podem surgir na vida de uma comunidade. Nessa perspectiva, o educador teria que compreender muito bem os sistemas educativos formais, mas também as formas educativas não-formais e informais; teria que ser técnico, quer se trate do ambiente ou da cultura, teria que conhecer a fundo todos os grupos

etários, desde a infância até à terceira idade, bem como as metodologias de trabalho passíveis de se aplicarem a toda uma multiplicidade de atores sociais.

Uma visão mais global da educação comunitária talvez diga que alguns destes elementos anteriormente citados são, sem dúvida, importantes, mas não nos restam dúvidas em que um educador comunitário, mais do que ser técnico do ambiente, por exemplo, tem é que trabalhar com as pessoas que querem desenvolver projetos ou iniciativas na área do ambiente e ajudá-las a concretizar o que almejam ou têm que possuir uma cultura de participação e de conscientização que leve as pessoas a, de forma crítica, saberem o que querem para o seu ambiente local, para que possam mobilizar e organizar no terreno os agentes necessários à resolução de um determinado problema.

Este é apenas um exemplo que pretende afastar versões mais tecnocráticas para a educação comunitária, dando-lhe outro tipo de funções sociais, papéis, metodologias de intervenção etc.

Numa perspectiva progressista, a educação comunitária é aquela que associa o produtivo, o organizativo e o educativo. Por isso, nem todas as atividades do mercado informal de trabalho podem ser consideradas como educação comunitária. Economia informal e economia popular são muitas vezes utilizadas como sinónimos.

A economia informal se localiza, no nível da sobrevivência, das necessidades imediatas, passageiras; ela pode ou não se transformar em economia popular. Já a economia popular significa uma opção, um modo de vida que nada mais é do que um modo de produção, que implica um projeto de sociedade e novos valores.

A economia popular tem um grau de organização maior do que a economia informal.

No caso da educação comunitária e da economia po-

pular, temos um campo bem definido que se define por um certo vocabulário que se expressa certos valores, como: articulação, parceria, rede, diversidade cultural, identidade cultural.

A educação comunitária acredita que os fracos podem tornar-se uma força, que está nos movimentos, habilitados pelo pluralismo e pela diversidade, a força da sociedade civil, da sociedade econômica e dos movimentos sociais ao lado dos sindicatos, dos partidos políticos e da empresa. É bom lembrar que não foram os sindicatos e nem os partidos que conduziram as mudanças no leste europeu, foram sim os movimentos sociais.

O paradigma orientador da educação comunitária parece ser o da educação permanente. Isso nos lembra o documento elaborado por Jacques Delor'r.

Segundo Gadotti-Torres (1192), apontam que a educação comunitária já tem um cenário significativo que podemos mencionar:

1. A educação comunitária precisa superar a ambigüidade da sua própria expressão, dando conteúdo concreto a ela mesma, o que, certamente revelará o pluralismo de concepções e práticas.
2. Não se pode separar educação comunitária de educação escolar, pois os setores populares da comunidade lutam pela escola pública de qualidade.
3. Educação comunitária significa organizar e melhorar a população para o exercício da cidadania e melhorar a qualidade de vida.
4. A educação comunitária se desenvolve através de novas metodologias, onde predominam o organizativo, o produtivo, o lúdico, a comunicação etc.
5. O local, o nacional e o transnacional.
6. A educação comunitária não se confunde com a solu-

ção de problemas emergenciais e episódios da comunidade e nem significa transferir para as camadas populares a solução de todos os seus problemas, retirando assim a responsabilidade do Estado.

7. Os pais pobres querem enviar seus filhos para a escola que eles sejam poupados do trabalho manual.

Apenas recentemente, a educação comunitária passou a ser influenciada pelo trabalho sugerido por Paulo Freire, que é voltado para um modelo libertador, no qual existe ampla aceitação de que a educação deve ser destinada às grandes massas e deve possuir como intenção primordial a transformação da teoria em prática. Essa nova dinâmica de educação comunitária é basicamente intervencionista por natureza, enquanto a anterior era entregracionista, universal e se intrometia em tudo.

Intervencionismo implica tornar-se parte do processo: mudando-o, e até mesmo interrompendo-o a situação assim o exigir, inovando-o e fornecendo constantemente novas alternativas e novas respostas aos problemas. Freire confirma essa idéia ao mostrar que

Na educação comunitária há três conceitos básicos. O primeiro é o conceito tradicional, autoritário de educação “bancária”, que sem dúvida nenhuma ainda persiste em muitos países, em parte porque é tradicional e em parte porque nesses países talvez ainda seja necessário. O segundo é o conceito de educação “popular”, baseado nas necessidades sentidas e expressas pela comunidade. O terceiro conceito é o que abrange uma visão mais ampla, que é a de aprendizagem multiétnica, multicultural e intelectual.

Um dos objetivos mais importantes da educação comunitária é a criação de uma sociedade humana e solidária,

em que não exista exploração. A verdadeira comunidade não pode existir em sociedades capitalistas, em que os meios de produção não são propriedades públicas e as pessoas estão sujeitas à exploração e à opressão.

Muitas das crises da sociedade moderna e grande parte da alienação humana têm sido causadas pela perda do real significado de comunidade. A principal preocupação na transformação da sociedade é a acumulação de lucros, que põe a humanidade em primeiro plano. Não é meramente uma tarefa político-econômica, mas também educacional.

A educação comunitária é essencial para o futuro dos países tanto do terceiro mundo como dos desenvolvidos. Alguns pensadores estão preocupados com países desenvolvidos chamando atenção pela destruição das comunidades tribais ou nacionais dos países do terceiro mundo. Será que, de repente, eles irão promover a educação comunitária voltada para a construção de uma sociedade comunitária que beneficiará as pessoas comuns desses países? Sabemos que, na maioria das vezes, seu interesse em ajudar é uma questão de interesse próprio, o que costumamos chamar de neocolonialismo.

De acordo com o livro “Educação Comunitária e Economia Popular” de Moacir Godotti e Francisco Gutiérrez, a metodologia pela qual os grupos comunitários fazem frente à crise econômica, promovendo, ao mesmo tempo, um adequado desenvolvimento sócio-político, tem que partir da própria realidade (diagnóstico participativo); assentar-se numa visão sócio-política global; buscar a transformação da realidade; levantar-se a cabo por meio de estratégia metodológica adequadas.

Trabalhar com os mesmos métodos ultrapassados de antes não nos levará muito longe nos dias de hoje. Isso é o que aprendemos com a experiência.

A educação comunitária precisa atingir um consenso básico sobre as características de seus métodos.

Primeiro, é fundamental que eles sejam participativos. Temos que envolver os setores mais amplos da população, mesmo que isso nos custe muitos esforços.

Práticas democráticas são difíceis de conquistar, mas temos que consegui-las. As pessoas devem decidir por elas. Ser participativo não é apenas em palavras, é também participar do planejamento e da organização de algum empreendimento comunitário.

Segundo, as atividades comunitárias devem ser voltadas às bases, ou seja, à população carente, não possuindo boa instrução e mantendo condições de vida muito longe de serem satisfatórias.

Terceiro, deve haver um componente de ação.

Estamos cansados de ouvir tantas conversas e queremos ver algum trabalho sendo feito.

Temos que convencer as pessoas sobre a eficiência de nossas metodologias.

Acredito que as principais tarefas da educação comunitária são de um lado conscientizar as pessoas de proposto de que a libertação nacional e a libertação da classe devem ser conquistadas simultaneamente, e por outro lado, levá-los à ação emancipatória.

Vivemos, numa época de grande excitação. Em muitas partes do mundo, os conceitos de educação comunitária têm produzido frutos na realidade da vida cotidiana. As pessoas falam, com clareza, sobre os caminhos que gostariam que a sociedade percorresse. A mensagem para nós é a mesma para todos os países do terceiro mundo, como também para o mundo ocidental.

O que importa acima de tudo é a dignidade do nosso povo. Quaisquer que sejam as mudanças, os desafios e ape-

sar de todos os fracassos e decepções do mundo em que vivemos e trabalhamos, o que nos mantém na luta é a crença de que, no futuro, nossos problemas serão revelados de forma maravilhosa, diante de nossos olhos.

O espírito humano sempre triunfará. Quem sabe, seja esse o significado da educação comunitária.

Referências bibliográficas

CARNEIRO, M. G. *Temas de educação comunitária*. Petrópolis: Vozes, 1988.

DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. GADOTTI, M. *Educação Comunitária e Economia Popular*. São Paulo: Cortez, 1999.

PÔSTER, C.; ZINMER, J. *Educação comunitária no Terceiro Mundo*. Campinas: Papyrus, 1995.

SILVA, R. B. *Educação Comunitária – Além do Estado e do Mercado?* Col. Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2003 .



II

A intervenção Educativa
Sócio-Comunitária:
Linguagem,
Intersubjetividade
e Práxis

Educação Comunitária: Uma Nova Visão de Mundo

Martha Christina Tatini dos Santos Ribeiro

Mestranda em Educação e professora da Faculdade de Turismo do Centro UNISAL – Americana/SP

Resumo

Este artigo visa estabelecer uma relação entre a educação alimentar e a inclusão social através de uma intervenção sócio-comunitária em comunidades. Através da educação, visa enriquecer a cultura alimentar buscando novas maneiras de se alimentar com a utilização dos recursos existentes no meio em que vivemos com o intuito de promover a preservação do meio, a sustentabilidade, a recuperação de uma identidade local e a melhoria da qualidade de vida.

Palavras-chaves

Educação Alimentar – Meio Ambiente – Sustentabilidade – Inclusão Social – Intervenção Sócio-Comunitária.

Abstract

This article aims to establish a relation between nutritional education and social inclusion through a social-communitarian intervention in local communities. Through education, the goal is to enrich the community nutritional culture searching for new ways to eat healthy using the resources that already exists in the environment that they live aiming to promote the environmental preservation, sustainability, recuperation of a local identity and a higher quality of life.

Keywords

Nutritional education – Environment – Sustainability – Social Inclusion – Social-Communitarian Intervention.

Introdução

Muitos caminhos nos levam à consciência ecológica e à valorização do ser humano. Sempre preocupada com a idéia de que educar era mais que ensinar e de que aprender era mais que absorver conteúdo, busquei de várias maneiras adquirir experiências diversas que ao entrarem em congruência formassem um ser humano mais íntegro.

E foi através da alimentação que esta oportunidade surgiu, quando ao retornar da minha experiência internacional de doze anos fui convidada a ministrar aulas de gastronomia. Já havia participado de vários projetos ambientais e sociais no Greenpeace e Jacques Costeau Society, incluindo alguns projetos na área de alimentação, mas nunca tinha lecionado. Pensei: “Como fazer para que a experiên-

cia educativa fosse ao mesmo tempo enriquecedora, formadora, criativa e não ficasse maçante?”.

Comecei a pensar em meus mestres, pessoas que nortearam minha vida e que me inspiraram neste percurso até este momento. Nem sempre foram professores ou intelectuais, pode ter sido uma frase, um livro, um gesto, uma pessoa em uma estação de trem etc. E relutei: “Alimentação? Será que se alimentar é só comer?” E nesse momento tive uma iluminação, um daqueles raros momentos de perplexidade e pensei: “Alimentar-se é nutrir não só o corpo, mas os cinco sentidos, a mente, o espírito, a alma... E dessa alimentação eu entendia.

Desde minha infância e adolescência “decorando” Dante Alighieri e a “Divina Comédia”, aos momentos de solidão com Fernando Pessoa e suas maravilhosas páginas:

Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores.
É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Com filosofia não há árvores: há idéias apenas.
Há só cada um de nós, como uma cave.
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.
(PESSOA, 1969, p. 261).

Até chegar a Capra, Morin, Gadotti, D’Ambrósio, Maduro, e muitos outros filósofos, educadores e poetas. Mas foram tantas as mudanças de rumo neste caminho. Como então escolher um só tema que fosse importante para a minha dissertação, se o meu próprio caminhar até aqui tinha tido tantas faces?

Deveria eu falar da história da alimentação ou da história da educação? Ou deveria me concentrar na fome? Refleti então sobre minha constante busca por um modo de fazer com que as pessoas entendessem que para criar um alimento, um prato qualquer eram necessários vários ingredientes: história, cultura, sentimento, beleza, poesia e amor, além de o sal e da pimenta.

Cozinhar e criar são “viscerais”! São tirados da alma, exigem amor e sofrimento e depois... Um êxtase total, quando o prato finalmente está pronto.

Como falar de alimento em um mundo tão desprovido de propósito e de poesia? Um planeta envolto em tecnologia e praticidade onde cada vez mais queremos ter soluções rápidas, alimentos em microondas, informação sem contexto, minutos a mais para poder ter mais ao invés de ser mais.

O velho hábito de sentar-se à mesa e sentir o aroma, degustar os rostos felizes, visualizar o alimento artisticamente colocado à sua frente, ouvir boa música ao degustar um bom vinho e sentir um enorme prazer de estar naquele momento sublime e único de corpo e alma reunido aos seus semelhantes, já está tão em extinção quanto à água potável do planeta! O encanto de nos reunir é um ritual tão necessário à alma quanto o alimento é para o corpo. Na concepção de Onfray,

o empreendimento dos artistas-cozinheiros se inscreve na dialética que celebra a vida, o corpo e a alimentação como mediação estética que se instala entre o abismo do desejo, o vácuo da falta e o regozijo da repleção, o prazer da completitude. A questão alimentar é ética, estética, metafísica e até ontológica: cada ser é uma aparição frágil, uma exceção destinada a brilhar, com todos os seus fogos, enquanto espera a morte, que lhe trabalha o corpo desde a sua constituição, exigindo

uma ração cotidiana de cadáveres sublimados. O cozinheiro é o artesão, se não o artista, dessa transfiguração da necessidade de conjurar a entropia. (...) A necessidade de fazer vida a partir da morte – nutrir a vitalidade de cadáveres enfeitados e de pé – instala o cozinheiro no epicentro trágico do escoamento. Sua arte é heraclitiana, pois está inscrita na lógica do movimento, do fluxo, do eterno recomeço (ONFRAY, 1999, p. 190).

A alimentação está sempre ligada à nossa história de vida e nossa relação com a família e com a comunidade em que estamos inseridos. O alimento nos traz memórias de aromas, momentos felizes, inclusão no convívio com outros e plenitude e a ausência deste nos traz memórias muitas vezes traumáticas, contraditórias e tristes, mas nem por isso menos intensas. Nas palavras de Onfray,

toda culinária revela um corpo, um estilo ou até um universo: quando na infância tive que entender o que eram a pobreza e o fim do mês dos meus pais, os ovos e as batatas se encarregaram da lição. Ou a falta de carne. Na mesa de um pai trabalhador agrícola, o peixe era luxo: era despropositado e suas qualidades saciadoras nulas. O camponês só dispõe do rude e do essencial: as alimentos raros ou delicados se ausentam sem trauma. Os feculentos reinam absolutos (ONFRAY, 1990, p. 9).

Percebi que tudo isto estava ligado a um assunto que antecedia a fome ou a história da alimentação propriamente dita. Para falar de alimentação, eu deveria falar primeiro de uma nova consciência, uma nova visão de mundo, uma visão mais humana da humanidade. Um olhar renovado, retocado e reencantado.

Algo que traga de volta esses pequenos e simples prazeres. Algo que nos faça ter esperança de novo. Sendo que a alimentação é algo tão transdisciplinar¹ quanto à própria essência do ser humano e seu desejo de liberdade.

Considero que a espécie humana caracteriza-se, ao menos, por dois atributos fundamentais que estão contemplados por sua vida social: o primeiro oriundo do caráter “natural” desta espécie, é a própria vida (como sobrevivência, vivência e reprodução); o segundo oriundo do que é um “para além” do natural, que é algo particularmente humano, ainda que necessite da vida para florescer, é a liberdade, talvez melhor, o desejo de liberdade ou a capacidade do ser humano querer “ser mais” (GROPPO, 2005, p. 2).

Neste trabalho, o tema de educação sócio-comunitária será abordado dentro de uma perspectiva ampla de sua relação com a alimentação e uma nova visão de mundo relacionada ao meio e ao ser humano que, por sua vez, faz parte deste meio. Isso torna uma relação difícil, pois em algumas sociedades o homem ainda não se deu conta que fazer parte da natureza não significa dominá-la:

A expressão dominar a natureza só tem sentido a partir da premissa de que o homem é não-natureza... Mas se o homem é também natureza, como falar em dominar a natureza? Teríamos que falar em dominar o homem também... E aqui a contradição fica evidente. Afinal, quem dominaria o homem? Outro homem? Isso só seria concebível se aceitássemos a idéia de um homem superior, de uma raça superior, pura – e a História já demonstrou à farta as conseqüências destas concepções (GONÇALVES, 1998, p. 26).

Este dilema da existência humana nos levou a uma busca profunda de bases que pudessem explicar nossa existência. Quem somos e para onde vamos? Sempre será uma constante busca para o ser humano e também uma constante fonte de frustração:

A origem do nosso dilema reside na nossa tendência para criar as abstrações de objetos separados, inclusive de um eu separado, e em seguida acreditar que elas pertencem a uma realidade objetiva, que existe independentemente de nós. Para superar nossa ansiedade cartesiana, precisamos pensar sistemicamente, mudando nosso foco conceitual de objetos para relações. Somente então poderemos compreender que a identidade, a individualidade e a autonomia não implicam separatividade e independência (CAPRA, 1996, p. 230).

Dentro da perspectiva da educação sócio-comunitária integrada ao meio ambiente, iremos abordar alguns aspectos do processo de ensino-aprendizagem e questionar os métodos atuais de ensino que estão nos levando ao caos, seja do ponto de vista social, intelectual ou ecológico.

1. Educação sócio-comunitária: algumas visões possíveis

A educação é um fenômeno amplo, não estando restrito apenas ao âmbito escolar, mas a todos os aspectos de nossas vidas, tanto em família como na comunidade e sociedade em que estamos inseridos. Estamos em constante aprendizado, em um processo de aquisição de conhecimento, de experiências, de comunicação e de constante interatividade com o meio em que vivemos. De acordo com Freire, somos seres inacabados em constante mudança:

Aqui chegamos ao ponto de que talvez deveríamos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento de ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. (1999, p. 35).

Neste caminho para a educação sócio-comunitária que, segundo Martins (2000), está em constante construção, temos que considerar além de a práxis social, a práxis comunitária e o “terceiro setor”.

Mas o que seria o “terceiro setor”? Eis uma pergunta com muitas respostas, o que revela toda a polissemia deste termo por demais multívoco. Ao atribuir significado ao “terceiro setor” é costumeiro dizer que ele é aquela parte organizada da sociedade que não é propriamente nem estatal e nem privado. Constitui-se em uma “nova” esfera formada por iniciativa da sociedade civil organizada, ou melhor, por grupos sociais que se articulam coletivamente e tomam iniciativas na realidade presente, tendo em vista a superação de alguns problemas mais prementes, que tornam a sobrevivência de amplas camadas das classes subalternas quase que um desafio diário (2005, p. 10).

Martins (2000) continua ainda afirmando que definir o “terceiro setor” é muito difícil, pois ele se caracteriza por várias facetas que encobrem interesses estatais e capitalistas, visto que utilizam as ações comunitárias como “bandeira” para gerar mais capital.

A principal semelhança é que seus agentes são também privados, embora alguns indivíduos dedicados a “práxis comunitária”, como afirmamos, integrem profissionalmente as máquinas estatais e fazem uso dela em suas “ações comunitárias”. Entre as diferenças mais

significativas, temos que sua finalidade não está limitada aos interesses privados, como é o caso de uma empresa, isto é, o “terceiro setor” não objetiva declaradamente auferir lucros mediante os bens e serviços que produz. Que seja bem entendida aqui a expressão “declaradamente”, uma vez que há muitas organizações autodenominadas do “terceiro setor” que funcionam como empresas que auferem vantagens econômicas ao prestar serviços e produzir bens.² Porém, a forma obtenção de retorno econômico em função da atividade desenvolvida não é mesma das empresas privadas – que pela exploração da mão-de-obra mediante a posse dos meios de produção acumulam capital, distribuem dividendos e lucros e reinvestem na produção tendo em vista a maior acumulação –, mas muito próxima de um profissional liberal, que ao atender a uma demanda específica obtém como retorno a garantia de sua sobrevivência (2005, p. 12).

De acordo com este ponto de vista podemos ver que a práxis social desenvolvida pelas classes trabalhadoras organizadas no século XIX nada tem a ver com a práxis comunitária que se vê hoje, segundo Martins (2005),

[...] Enquanto a “práxis social” buscava a mobilização das massas pela ação politizada e ideologizada, articulada por instrumentos organicamente vinculados entre si (como os partidos, os sindicatos e até mesmo mediante organizações internacionais dos trabalhadores, como é o caso das “Internacionais”), que indicavam o engajamento permanente e a perspectiva estratégica de transformação global do modo de vida, a “práxis comunitária” é focalizada, despolitizada, e articulada por instrumentos de mobilização, cujo engajamento é eventual e de perspectiva não estratégi-

ca, além de afirmar-se como neutra ideologicamente. [...] Um exemplo elucidativo da oposição anunciada entre “práxis social” e “práxis comunitária” pode ser conferido ao se observar os sujeitos de cada uma delas, que respectivamente são o militante e o voluntário. O primeiro é o paradigma da ação social de perfil moderno, cujo engajamento e luta no processo de transformação social é princípio e finalidade de vida, enquanto que o voluntário, como o modelo de ação do “terceiro setor”, se engaja momentaneamente, sobretudo em campanhas específicas para tratar de problemas particulares, que não comprometem a sua vida e nem, muito menos, implica em riscos para o sistema social vigente, que o incorpora dinâmica reprodutiva (2005, p. 21, 22).

Devemos tomar cuidado então para não executarmos uma ação despolitizada e assistencialista, visando apenas ações isoladas e com o propósito de criar mais um programa de educação para a “sobrevivência” e para o “empreendedorismo”.

Essa situação levanta questões importantes, em cujas respostas encontramos o que chamamos de “educação para a sobrevivência”. Neste caso, a “práxis comunitária” oferece alternativas aos que estão excluídos do trabalho em sua forma tradicional, e mediante a “educação para a sobrevivência” ensina como é possível ao trabalhador ou trabalhadora por si mesmo buscar alternativas para garantir a sua sustentação econômica. É assim que surgem cursos de preparação dos indivíduos para montarem micro-empresendimentos ou mesmo para se organizarem em cooperativas, pois dessa forma poderão ganhar algum dinheiro com a reciclagem de material devidamente coletado e selecionado, com a produção e venda de roupas, confeitos etc. (...)

Porém, para que os empreendedores da “economia solidária” tenham sucesso, é preciso que seus empreendimentos estejam adequados ao mercado. Muito embora grande parte dessas iniciativas tenha o seu resultado apropriado coletivamente – seja distribuindo os lucros, seja reinvestindo-o no próprio negócio – a sua dinâmica de funcionamento deve estar completamente adaptada à eficiência, à eficácia, ao máximo lucro com o mínimo investimento, pois senão não sobreviverá na realidade econômica contemporânea (2005, p. 25, 26).

Quanto às definições de comunidade e sociedade existem tantas e são tão controversas que haveria necessidade de uma extensa discussão sobre o tema. Para Fichter, comunidade é

uma palavra que é rodeada de significados múltiplos e imprecisos requer, naturalmente, uma cuidadosa definição técnica: comunidade é um grupo territorial de indivíduos com relações recíprocas, que se servem de meios comuns para lograr fins comuns (1967, p. 164-165).

De acordo com Groppo comunidade é mais que isto:

Em seu primeiro sentido, portanto, comunidade é um tipo de grupo social. A utilidade deste termo neste sentido é relativa, já que, na verdade, o que existem ou existiram, no máximo, são ou foram grupos sociais concretos em que a lógica comunitária predominou de modo quase absoluto, mas jamais exclusivo. Em um segundo sentido, mais operacional que descritivo, a comunidade é um aspecto presente em todas as relações e grupos sociais, tanto quanto a sociedade. Este sentido parece ser mais útil para descrever o grau

de importância e a forma que assume, em cada grupo ou relação social, o princípio societário e o comunitário, bem como a combinação destas duas lógicas sociais inerentes à vida humana coletiva (2005, p. 8, 9).

E vai mais além para distinguir comunidade, sociedade e integração sistêmica:

Comunidade e sociedade são lógicas presentes, em diferentes proporções, conforme o tempo e o contexto, em todos os grupos e relações sociais. Isto me leva a concluir que não existe vida social sem a existência destas duas lógicas ao mesmo tempo, mesmo quando a presença de uma delas é quase invisível e a outra quase absoluta. Mas o mesmo não pode ser dito da integração sistêmica. Ela não é inerente à vida social e ganha espaço justamente através da colonização dos outros princípios. Portanto, como primeira diferença, a integração sistêmica não é imprescindível à vida social. Isto se explica pela sua segunda diferença em relação à comunidade e sociedade: seu caráter maquinal, “artificial”. Comunidade e sociedade são lógicas sociais relacionadas a aspectos fundantes e fundamentais da vida humana: segurança (garantia da vida) e liberdade (expressão da vontade). Já a integração sistêmica faz de lógicas materiais, e não da proteção e da liberdade, o fundamento da vida social. Duas das principais modalidades desta lógica sistêmica são o dinheiro e o poder. A lógica do poder vai se materializar, no mundo moderno e contemporâneo, no Estado (2005, p. 4).

Sendo assim há uma urgência de ações que devem ser tomadas para que as comunidades possam contaminar a sociedade com seu aspecto solidário, fazendo com que a sociedade se humanize mais e as comunidades se politizem

novamente. Morais nos chama a atenção para este processo que pode ser viabilizado pela educação sócio comunitária:

Se a sociedade voltar a ser constituída por células comunitárias, competiremos menos e nos solidarizaremos mais. Haverá finalidade mais elevada para a educação? Para tanto nós educadores, devemos ocupar-nos: a) das ações particulares de agrupamentos, instituições específicas ou associações; b) bem como da contextualização econômica, política e social, que só o estudo da problemática macrosocial pode oferecer-nos (2005, p. 33).

2. Educação e a nova consciência

A educação, não só no Brasil, mas no mundo inteiro, passa por uma grande crise, em todos os níveis, uma crise de obsolescência, uma crise de não saber acompanhar a evolução deste mundo (D'AMBRÓSIO, 1997, p. 9).

Ao afirmar isto, D'Ambrósio destaca que o velho estilo da educação está em crise e deve-se buscar novos paradigmas para ensinar e para aprender. O antigo ensino que possuía como única consequência a aprendizagem deve ser superado, pois hoje a aprendizagem se dá de inúmeras maneiras e não só da maneira tradicional.

Podemos viabilizar o aprendizado em um cinema, em um teatro, na internet, em um CD-Rom, temos até uma louca virtual, mas ainda são raros os estabelecimentos, escolas e universidades que aderiram a estes meios. Não é só uma questão de custo elevado dos equipamentos, existe uma resistência dos educadores com medo que seriam substituídos por máquinas. Seria isto real? Morin afirma que: “Todo co-

nhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão” (2001, p. 19).

Não seria o caso de substituir o educador, mas sim fazer com que este ocupe um novo papel dentro do sistema, uma “nova era da educação”. (D’AMBRÓSIO, 1997). Pessoas que repetidamente ensinam ano após ano o velho estão fadadas ao fracasso neste novo ambiente, pois os educandos querem alguém que junto com eles busquem o novo. As crianças já chegam à escola sabendo muita coisa, não porque foi ensinado, mas descoberto por elas, assimilado de maneira não-formal dentro das comunidades onde estão inseridas.

Devemos superar a arrogância de quem tem todas as respostas. A busca de um mundo melhor requer uma práxis mais detalhada e junto com os educandos devemos buscar melhores estratégias de ação para todos.

Uma das grandes características, uma das grandes virtudes do educador é ele se expor perante seus educandos. Se expor quer dizer “mostrar as dúvidas que eles têm, as incertezas, e convidar os educandos a juntos procurar direções novas” (D’AMBRÓSIO, 1997, p. 12).

Como educadora, acredito que isso seja fundamental para a nova maneira de ensinar, mas existe uma dicotomia entre o que a gente quer fazer e o que os dirigentes querem que se faça. As instituições tradicionais de ensino, principalmente no Brasil, em sua maioria, são lideradas por antigos professores muitos apegados aos valores tradicionais e que “dizem” querer o novo, mas, ao menor retrocesso, cobram o velho. E qualquer educador com um pouco de visão de futuro sabe que o caminho para uma nova visão em educação só se acha ou se percorre por meio de caminhos sinuosos cheios de retrocessos e recomeços. Se expor, ser transparen-

te é bom mas há sempre o risco de causar um impacto e uma polêmica dentre aqueles que têm medo de mudanças. Os grandes mestres assumem este risco. Não é um caminho fácil, mas que deve ser percorrido, se queremos chegar algum dia a uma educação mais humana, mais consciente, mais ética. Uma das prioridades do terceiro milênio é esta, a busca de uma nova ética.

Nós chegamos a um ponto onde não podemos esperar mais. Os recursos do planeta estão se esgotando de uma maneira espantosamente rápida. Podemos destruir toda a vida no planeta, como diz Gadotti:

Pela primeira vez na história da humanidade – não por efeito de armas nucleares, mas pelo descontrole da produção industrial (o veneno radioativo plutônio 239 tem um tempo de degradação de 24 mil anos) –, podemos destruir toda a vida do planeta. É a essa possibilidade que podemos chamar de era do exterminismo. Passamos do modo de produção para o modo de destruição (2000, p. 31).

Além disso, o ser humano faz parte da natureza. Parece uma afirmação simples e de fácil compreensão, mas é tão difícil de ser absorvida pela mente humana acostumada a conquistar e dominar, que chega a ser um milagre algumas pessoas terem percebido isso.

Desde os primórdios da nossa existência, o homem foi afetado pela ação das forças geológicas, astronômicas e por mudanças na distribuição da massa terrestre do globo, conforme os continentes foram separando-se e formando novos agrupamentos. E isso determinou a distribuição de recursos e a diferença da fauna e flora dos continentes, bem como a sua diversidade cultural. Mas, salvo algumas exceções, uma coisa permaneceu constante – o espírito de domi-

nação do homem. A este desejo é atribuída grande parte da destruição do meio ambiente deste planeta.

Devemos citar a triste e aterrorizante história dos habitantes da Ilha de Páscoa:

A história da Ilha de Páscoa não é uma de civilizações perdidas e conhecimento esotérico. Ao invés, é um exemplo arrasador da dependência das sociedades humanas no seu meio ambiente e das conseqüências de danificar irreversivelmente aquele ambiente. É a história de pessoas que, começando de uma base extremamente limitada de recursos, construiu uma das mais avançadas sociedades do mundo para a tecnologia que lhes era disponível. No entanto, a demanda colocada no meio ambiente da ilha por este desenvolvimento foi imensa. Quando não podia mais resistir à pressão, a sociedade que tinha sido dolorosamente construída ao longo de milhares de anos, sofreu um colapso (POINTING, 1991, p. 2) (*traduzimos*).

Esse tipo de acontecimento deve-se entre outras coisas à falta de planejamento e de conhecimento das limitações do meio. O progresso desenfreado é insustentável e mortal para o ser humano, uma vez que ele coloca a necessidade econômica acima de qualquer outra necessidade, inclusive respirar e beber água. Assim como no microcosmo Ilha de Páscoa, o homem está caminhando para sua própria destruição e alguns danos já são irreversíveis, de acordo com Branco (1999).

Não podemos achar que o simples fato de obtermos conhecimento sobre os problemas ligados ao meio ambiente já nos exime da culpa. Isso era o que achavam alguns pesquisadores há cinquenta anos, e ainda hoje muitos membros da comunidade científica acreditam que a ciência deva orientar tudo, isso é uma tradição racionalista vinda do

iluminismo onde só à ciência pode intervir e orientar a prática social:

A ciência tem de reconhecer os limites de sua competência: um empresário capitalista vê na floresta amazônica uma possibilidade de uso diferente da que, por exemplo, concebem os caboclos posseiros da região. Se o ponto de vista capitalista é o privilegiado, o desdobraimento será uma ou várias soluções técnicas determinadas com este objetivo, porém, se o ponto de vista dos posseiros e caboclos é o que prevalece, necessariamente outras soluções técnicas advirão. A ciência efetivamente não tem competência para decidir qual dos dois pontos de vista é o mais racional, pois isto é uma decisão política que envolve lutas e que, numa perspectiva democrática, implica sujeitos livremente discutindo e decidindo (GONÇALVES, 1998, p. 57).

Visto sob este prisma, o antigo antagonismo entre ecologistas e economistas passa a ser mais que apenas uma questão de semântica, mas um problema cultural arraigado nas idéias capitalistas de valor de troca e valor de uso. Como diz Gonçalves (1998, p. 114): “O valor de uso diz respeito à qualidade de um produto, (...). Já o valor de troca diz respeito à quantidade, remete diretamente ao dinheiro.” A economia moderna sobrepõe a ecologia, pois vivemos em um mundo onde Ter mais significa Poder e para isso não podemos esperar que a terra naturalmente alcance um novo ciclo, temos que usar agrotóxicos ou qualquer outra técnica que faça com que nossa produtividade aumente, pois dela depende a nossa capacidade de usufruir dos bens de consumo do mundo capitalista.

O capitalismo é baseado na idéia de que o ser humano necessita de diversos bens produzidos a partir da

tecnologia e dos modernos meios de produção existentes para sobreviver. Se isso fosse verdade como teriam nossos antepassados sobrevividos? Antagonicamente são essas indústrias que poluem os rios, o mar, o solo e o ar:

Enfim, o capitalismo se afirma ao desorganizar os diversos sistemas de produção fundados no valor de uso e a primeira condição para isso é separar os indivíduos de sua ambiência sócio-natural. Alguém compraria seu arroz e seu feijão, se dispusesse de condições naturais para produzi-los por conta própria? Alguém compraria máscaras de oxigênio, como já ocorre no Japão, se o ar de sua cidade fosse puro? Alguém compraria água engarrafada, se os mananciais que abastecem a cidade fossem limpos? (...) Separar o homem da natureza é, portanto, uma forma de subordiná-los ao capital. O pior é que mais recentemente surgiram empresas que vendem “ar puro”, “água limpa” ou companhias imobiliárias que vendem paisagens despoluídas, fazendo uso, inclusive, de jargões ecológicos em sua propaganda... O que seria de uma empresa que vende máscaras de oxigênio, se o ar das nossas cidades não fosse contaminado? É pura ideologia, senão deslavado cinismo fazer propaganda “ecológica” quando se vive da poluição (GONÇALVES, 1998, p. 116).

A ecologia virou uma grande fonte de renda para capitalistas sem ética. Ser politicamente correto significa ser ecológico e isto vende camisetas, cremes, alimentos e tantos outros produtos em nome da ecologia. Mas, de acordo com D’Ambrósio (1997), isso não ajuda o meio ambiente, pois para produzir todos estes produtos precisa-se aumentar a produção, com isso faz-se necessário aumentar o número de consumidores que por outro lado vão se desfazer dos produtos antigos para comprar os novos, aumentando a quantidade de lixo industrial para um volume insustentável.

Precisamos de uma retomada dos valores éticos e da cidadania, não apenas a cidadania estabelecida pelas fronteiras de um país, mas pela cidadania global, ampla, na qual a consciência do meio ambiente como um todo seja clara. Segundo Gadotti (2000), ética não é um conhecimento que se deva acrescentar ao currículo, mas à própria essência do ato de educar, sendo a cidadania e a democracia o eixo central da educação.

De acordo com Gonçalves (1998), a complexidade da questão ambiental decorre do fato da sociedade colocar a natureza como uma coisa oposta, sem comunicação. Somente após reconhecer que o ser humano é também natureza, a sociedade poderá lutar pela igualdade, reconhecendo as diferenças entre os seres humanos e estabelecendo meios para que se escreva uma nova história, um novo futuro.

3. Ecopedagogia e o sócio-comunitário

A humanidade chegou a uma encruzilhada de valores onde não tem mais o direito de escolha, ou seja, deve cuidar do meio ambiente ou sucumbir.

Este nosso tempo é de urgências, repitamos. A situação ambiental em seu todo evidencia tais perigos, que não se deve propor à educação nada menos do que uma revolução ecopedagógica. Será importante não nos esquecermos de que toda educação socio-comunitária é, necessariamente, educação ecológica; toda a problemática humana é ambiental, desde uma ecologia biosférica – que estuda os ecossistemas da natureza mais exterior, passando por uma ecologia social – que se interessa por problemas de ambientação inter-humanas – até uma ecologia da mente focalizadora da ambiência interior de indivíduos e coletividades (2004, p. 43).

Morais ressalta a necessidade do educador renovar-se ou perecer diante destes novos desafios para criar um novo modelo da relação homem-mundo.

Uma alternativa viável a médio e longo prazo é a educação, mas não o tipo de educação antropocêntrica e tecnocrata que se vem apregoando há anos. De acordo com Gadotti (2000, p. 79), “a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação”. A recuperação da terra vem como uma alternativa para se combater o antropocentrismo na educação da criança e fazer com que ela entre em contato com o meio ambiente de uma forma natural, espontânea.

É aqui que entra em cena a ecopedagogia. Ela é uma pedagogia para a promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana. Encontramos o sentido ao caminhar, vivenciando o contexto e o processo de abrir novos caminhos, não apenas observando o caminho. É por isso uma pedagogia democrática e solidária (2000, p. 79).

A educação é dinâmica e o educador deve entender melhor este fenômeno para poder direcionar sua prática pedagógica, deve olhar o mundo sob um novo prisma, criar novos paradigmas. Pensar em termos de relações, processos não-lineares, novas concepções de vida.

A ecopedagogia vem de encontro a estes anseios dos educadores com visão no futuro. Enaltece a visão do homem integrado ao meio ambiente em total harmonia, como viveram muitas sociedades ditas “primitivas”.

Segundo Gadotti,

a ecopedagogia pretende desenvolver um novo olhar sobre a educação, um olhar global, uma nova maneira de ser e de estar no mundo, um jeito de pensar a partir

da vida cotidiana, que busca sentido a cada momento, em cada ato, que pensa a prática, em cada instante de nossas vidas, evitando a burocratização do olhar e do comportamento (2000, p. 82).

A ecopedagogia vai muito além de a conservação do meio ambiente. Ela requer uma mudança radical no modo de agir e de pensar, no modo como vemos e nos integramos com a natureza. Uma mudança na qualidade de vida das futuras gerações. Oferecendo estratégias e novas propostas concretas para que se possa viabilizar a educação ambiental. De acordo com Gadotti (2000), a ecopedagogia não se opõe à educação ambiental, ela a complementa e vai mais além, “estabelecendo um sentido mais profundo do que fazemos com a nossa existência, a partir da vida cotidiana”.

Nosso futuro depende do aprofundamento destes estudos, desta compreensão da vida como um único ser global, orgânico e sistêmico integrada a todas as coisas.

Conclusão

O capitalismo é insustentável e está agonizando. Nunca se ouviu falar tanto da Economia do Conhecimento. Saber hoje vale muito mais do que antes. E todos os indicadores apontam que isso é o que efetivamente vai acontecer.

Este é um dos maiores desafios do nosso tempo de desafios, dessa sociedade ultra-tecnológica com grave perda de sentido da vida e da aprendizagem criadora. (...) A razão precisa de um outro amor. Precisa do encantamento de um outro amor. De uma conversão. Uma conversão ética, de amor e respeito pela vida. Reverência pela vida. Respeito e admiração pela vida, pela diversidade e pela unidade. Idéias educam idéias. Para

educar pessoas, é preciso mais que idéias. É preciso encantamento. Sem encantamento, as idéias não se convertem, não se transformam, não se tornam carne e sangue do vivido (BARBOSA, 2002, p. 138).

Estamos entrando no que se chama “era da consciência” (D’AMBRÓSIO, 1997, p. 29).

Com a globalização e o estreitamento das informações vindas do mundo inteiro, pela televisão, internet, pesquisas de antropólogos e cientistas colocadas na tela da TV, as culturas estão se misturando e tendo a percepção do “diferente”.

A percepção dos indivíduos começa a mudar entendendo que conhecimento é mais que aquilo que se ensina na escola.

Nesse momento é que a gente começa a ter aquilo que a gente chama de uma visão holística e começa a surgir a percepção de que é necessário entender o homem na sua integralidade! O homem integral, que procura entender a sua posição ao longo da história e procura adquirir conhecimento para sobreviver e transcender (D’AMBRÓSIO, 1997, p. 30).

E continua argumentando que para haver algum futuro da humanidade, temos que estar inseridos além de a nossa realidade individual, em uma realidade social, planetária e cósmica. Temos que estar em harmonia conosco, com o outro e com a natureza. Pois o homem é também natureza!

Não existe paz social e mundial, sem uma paz interior. E sem uma paz cósmica. Em todas as culturas, em geral, os indivíduos começam o seu dia olhando para cima, procurando uma maneira de se posicionar diante do cosmos.

Eu necessito de me posicionar enquanto indivíduo,

saber quem eu sou, estar em harmonia comigo mesmo e a partir daí reconhecer que sem o outro eu não sou nada.

“O encontro com o diferente é o ponto de partida para você encontrar todos os outros diferentes” (D’AMBRÓSIO, 1997, p. 31). A partir deste encontro com o outro temos que determinar um dos componentes mais importantes para a ética: reconhecer a essencialidade do outro.

Estamos todos inseridos nesse contexto cósmico, neste planeta, precisamos assim um do outro para continuar a espécie e para que o planeta sobreviva. Não precisamos do outro para brigar, para competir, para explorar. Precisamos do outro para sobreviver.

Se não cuidarmos do nosso planeta, ele morre e nós morremos juntos! Acho oportuno citar Gadotti:

Hoje a ética volta ao centro dos debates das ciências da educação, na medida em que a escola tornou-se um local problemático e na medida em que a sobrevivência do ser humano está diretamente relacionada à sobrevivência do planeta. Dispomos de instrumentos que podem destruir o planeta, e, se não houver um comportamento ético, individual e institucional de buscar o bem comum e a solidariedade, acabaremos aniquilando a nós mesmos (era do exterminismo). A ética e a solidariedade não são hoje apenas uma virtude, um dever (2000, p. 81).

Temos que entender que todas as coisas estão juntas, complexamente juntas. Existe uma integralidade que une tudo. Somos parte do cosmos porque somos energia materializada, mas quando morremos e perdemos a matéria para onde retornamos? Provavelmente para o cosmos.

Nosso futuro depende do aprofundamento destes estudos, desta compreensão da vida como um único ser global, orgânico e sistêmico integrado a todas as coisas.

Temos que reconhecer que tudo isto é uma coisa só e que só teremos a chance de “algum” futuro, se as pessoas reconhecerem o diferente como necessário para a perpetuação da espécie.

(...) Somos tudo isto ao mesmo tempo: uma realidade individual, uma realidade social, uma realidade planetária e uma realidade cósmica. Temos que entrar em harmonia com tudo isso. Temos que entrar em harmonia com a gente mesmo, em harmonia com a sociedade, com o planeta, com o cosmos. Isso é o despertar dessa consciência para toda a humanidade (D'AMBRÓSIO, 1997, p. 33).

Construir comunidades sustentáveis não será tarefa das mais fáceis. Esse processo é longo e cansativo, repleto de recomeços e de retornos ao ponto de partida. Mas, mesmo assim deve-se continuar agindo para que as futuras gerações tenham “algum” futuro. De acordo com Capra (1996, p. 231), “Reconectar-se com a teia da vida significa construir, nutrir e educar comunidades sustentáveis, nas quais podemos satisfazer nossas aspirações e nossas necessidades sem diminuir as chances das gerações futuras.” E acrescenta que um dos princípios básicos da ecologia é a interdependência, na qual todos os seres vivos são dependentes entre si e com o meio em que vivem, “...interligados numa vasta e intrincada rede de relações, a teia da vida.”

Serão necessários ainda muita pesquisa e esforço para que efetivamente a ecopedagogia como ferramenta para a sustentabilidade surta algum efeito. Sendo um processo de mudança na mentalidade social, econômica e ecológica, torna-se mais difícil de ser assimilado, pois tratam-se de valores e tradições de depredação e uso inadequado de recursos naturais, arraigados em nosso cotidiano e passados de geração para geração.

Somente se a humanidade entender o significado da sustentabilidade e conseguir viver em conformidade com os princípios da ecologia – “interdependência, reciclagem, parceria, flexibilidade, diversidade e, como consequência de todos estes, sustentabilidade” (CAPRA, 1996, p. 235), só assim teremos uma nova chance.

Temos, acima de tudo, que assumir uma responsabilidade de educar os sentimentos e não só o intelecto. Educar os sentidos, e, portanto na criação da gastronomia, na arte, nas ciências “não-científicas” reside uma grande oportunidade de educação dos sentidos, da alma, do ser mais humano.

Não basta educar a inteligência. É preciso educar a sensibilidade. (...) Para que crimes contra a humanidade e contra a vida no planeta sejam inviáveis, é preciso também educar as emoções. É preciso uma conversão ética. Sabemos que não basta informar. Não basta o pensar. É preciso reconhecer o outro, respeitar a sua diferença, admirar sua singularidade. Reconhecer nele o direito à existência, à voz, ao pensar, ao aprender. Reconhecer que temos sofrimentos e sonhos, signos e sangue em comum. Unidade na diversidade. Unidade da diversidade. Para a educação dos sentimentos e para a conversão à ética de reverência pela vida, é necessário o pensamento simbólico, a linguagem simbólica. A poesia é vitalmente necessária (BARBOSA, 2002, p. 148).

Notas

¹ Recorrendo-se à etimologia da palavra no Dicionário Aurélio Século XXI, percebemos que o termo transdisciplinaridade é uma palavra formada por composição. Trans- [do latim trans]. Pref. 1= movimento para além de; através de; posição para além de. Disciplinar [do v. latim tard. disciplinare, por disciplinare]. Vt.d. 1. submeter a disciplina; 2. fazer obedecer ou ceder, acomodar, sujeitar, corrigir. (i)dade. Suf.

1= formador de substantivos a partir de adjetivos = qualidade, caráter, atributo, o que é próprio de, modo de ser (...).

² Aprendemos com o filme de Sérgio Bianchi, denominado “Quanto vale ou é por quilo?”, de 2005, que há uma série de entidades autodenominadas filantrópicas que faturam em cima da desgraça e miséria alheias, e com o texto de Ferreira, que são “diversos os desvios que têm ocorrido no trabalho desenvolvido por algumas ONG’s, que servem, por vezes, a interesses pessoais, legais ou não e revelam-se um terreno fértil para a proliferação de corrupção e clientelismo, em geral às custas de verbas públicas” (FERREIRA apud MARTINS, 2005, p. 12).

Referências bibliográficas

BARBOSA, S. A. M. *Educação e Transdisciplinaridade – crise e reencantamento da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BRANCO, S. M. *Ecosistêmica: Uma abordagem integrada dos problemas do Meio Ambiente*. 2. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 1999.

BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa Participante*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CAPRA, F. *A Teia da Vida: Uma nova compreensão dos sistemas vivos*. Tradução de Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultix, 1996.

CARO, S. M. P.; GUZZO, Raquel S. L. *Educação Social e Psicologia*. Campinas: Alínea, 2004.

D’AMBRÓSIO, U. *A Era da Consciência*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 1997.

FICHTER, J. H. *Sociologia*. São Paulo: Herder, 1967.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação e Mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

74 GADOTTI, M.; GUTIÉRREZ, F. (Org.). *Educação Comunitária*

e Economia Popular. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Coleção Questões da Nossa Época, v. 25.

GROPPO, L. A. *Comunidade, Sociedade e Integração Sistêmica*. Apostila. Americana: São Paulo, 2005.

MARTINS, M. F. *Educação sócio-comunitária em construção*. Apostila. Americana: São Paulo, 2005.

MORAIS, R. de. *Educação, mídia e meio-ambiente*. Campinas: Alínea, 2004.

MORAIS, R. de. *Uma visão da educação socio-comunitária*. Revista Educação & Cidadania –Campinas: Átomo, ano 4, n. 1, v. 4, 2005, p. 21-33.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ONFRAY, M. *A razão gulosa: filosofia do gosto*. Tradução de Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. *O ventre dos filósofos: crítica da razão dietética*. Tradução de Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1990.

PESSOA, F. *Obra poética*. Volume único. Rio de Janeiro: Cia José Aguilar, 1969.

POINTING, C. *A Green History of the World: The Environment and Collapse of Great Civilizations*. New York: Penguin, 1991.

ROGERS, C. *Liberdade de Aprender em Nossa Década*. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LOGO e Educação: Possibilidades e Aplicações

Camila Marques Barretta

Especialista em informática em educação
UFLA – Universidade Federal de Lavras

Resumo

Vivemos em uma sociedade tecnológica. A tecnologia e a informática estão presentes no nosso dia-a-dia. É cada vez mais evidente a necessidade da familiarização e conscientização do uso e das aplicações da tecnologia em nossas vidas. Mas como fazer isso? Como preparar os sujeitos, para lidar com essa “enxurrada” tecnológica que vivenciamos? Como a educação pode auxiliar nesse processo? Como o computador poderia auxiliar esse processo de ensino-aprendizagem? Enfim, que possibilidades e recursos podem ser utilizados para suavizar os impactos tecnológicos na nossa sociedade? Buscando respostas a essas perguntas e analisando possibilidades, encontrei a Linguagem Computacional LOGO. Neste trabalho apresento o

resultado de uma incursão pelo universo computacional da linguagem LOGO, procurando, de forma resumida, apresentar algumas aplicações e possibilidades do uso do LOGO na educação objetivando melhor integração entre educação e tecnologia.

Palavras-chave

Informática – Educação – LOGO – Computador Tutelado.

Abstrac

We have been living in a technological society. In spite of this the technology and the informatic have been in our lives day by day on. In our lives the necessity of awareness and knowledges about tchnology applications are increasing in a large scale. But how would we do it? How would we prepare this citizens to deal with this “technologycal torrent” we have living? How would the educations assist in this process? How would the computer help in this teach-learning process? At least which the possibilities and resources would be used put down the technological impacts in our society? Searching answers to these questions and analyzing possibilities about this questions, We found a LOGO Language Computacional. This work aims to show an incursion result the language computational universe, LOGO. We looking for, in a short way, to present some applications and possibilities of the use about LOGO in the education making a better objective to going the educations with tecnologia.

Keywords

Computer Science – Education – LOGO – Computer Tutored Person.

Introdução

A tecnologia, com todas as suas ramificações, traz a exigência da formação de um homem com capacidade de adaptação às mudanças. A necessidade de adaptação às mudanças é justificada pela dinâmica que o avanço tecnológico impõe à sociedade. Papert (1994) considera que a capacidade mais importante imposta pela informatização é a capacidade de aprendizagem, tanto que identificou esse período de “Era da Aprendizagem”. A evolução não só da tecnologia, mas as transformações sociais que com ela seguem e os problemas decorrentes trouxeram ao homem a necessidade de invenção.

Essas mudanças quanto ao perfil do homem recaem sobre a questão da revisão do processo educativo e de como utilizar os meios que surgem, principalmente o computador, de maneira a melhorar a qualidade da educação.

O computador, ao contrário do que muitos imaginam, é um instrumento flexível no que diz respeito às formas de como utilizá-lo. Por tal motivo, a implantação da informática nas escolas deve ser determinada a partir dos objetivos educacionais e não simplesmente para atender ao apelo da modernização.

Considerando que o computador possibilita novas relações que viabilizam a construção do conhecimento, a aprendizagem do homem poderia ser melhor com o uso de máquinas programadas, levando a um maior aproveitamento do que com o ensino oral. Com o advento dos computadores no ensino, houve a possibilidade de maior flexibilidade nas produções de materiais para a mediação.

No entanto, para realizar-se de maneira efetiva, com total aproveitamento desse recurso, cabe, uma análise das realidades educacionais, para em seguida (re)pensar suas possibilidades de trabalho.

1. A informática na educação

A escola busca um “novo sentido” que venha de encontro com as realidades e mudanças sociais, históricas, econômicas, políticas, culturais que estamos atravessando. As exigências do mercado de trabalho e as novas tecnologias geram impactos cada vez maiores na realidade escolar que vem se constituindo.

As relações entre educação e sociedade são diversas, todavia, vale lembrar que a pesar de a sociedade influenciar significativamente a educação, esta também pode influenciar a sociedade. Uma vez que a escola não é uma instituição isolada da sociedade, e, considerando esse aspecto de reciprocidade, torna-se inegável a influência que as tecnologias vêm exercendo na educação, afinal a tecnologia tornou-se um item presente na vida de todas as pessoas. Lida-se com tecnologia quando se vai ao banco, ao supermercado ou até mesmo quando se assiste à TV ou prepara-se o jantar.

Cada vez mais é evidente a necessidade da familiarização e conscientização dos adventos tecnológicos para tornar-se um sujeito completo e consciente das possibilidades e recursos que o mundo atual lhe propicia.

A informática, com todas as suas ramificações, trouxe a exigência da formação de um homem completo. O computador, ao contrário do que muitos imaginam, é um instrumento flexível no que diz respeito às formas de como utilizá-lo. Por tal motivo, a implantação da informática nas escolas deve ser determinada a partir dos objetivos educacionais e não simplesmente para atender ao apelo da modernização.

Considerando que, segundo Ripper (1999),

o computador é ao mesmo tempo uma ferramenta e um instrumento de mediação. (...) possibilita o estabelecimento de novas relações para a construção do conhecimento ao mediar o modo de representação das coisas através do pensamento formal, que é abstrato, lógico e analítico; é esse poder de representação que o torna um mediador eficaz.

A aprendizagem do homem poderia ser melhor com o uso de máquinas programadas, levando a um maior aproveitamento do que com o ensino oral. Com o advento dos computadores no ensino, houve a possibilidade de maior flexibilidade nas produções de materiais para a mediação. Assim, o computador viabiliza uma postura multidisciplinar e um aprofundamento em algumas temáticas através de softwares educativos adequados para cada faixa etária.

Assim tem-se que os objetivos básicos do ensino de informática são de aproximar os alunos do computador e auxiliá-lo no conhecimento de alguns conceitos específicos. Fazendo do computador mais uma ferramenta de trabalho na qual professores e alunos podem desenvolver atividades integradas com as disciplinas do núcleo comum e com outros conteúdos, e a linguagem computacional LOGO é uma possibilidade de uso do computador considerando o contexto anteriormente descrito.

2. A linguagem computacional LOGO

A linguagem LOGO foi desenvolvida na década de 60 por um grupo de cientistas americanos, liderados por Seymour Papert, no MIT (Massachusetts Institute of Technology). O MIT é um centro universitário de educação

e pesquisa líder mundial nas áreas de ciência e tecnologia, localizado em Cambridge, nos EUA. Seymour Papert é matemático e co-fundador do Media Lab no MIT, seguidor de Piaget, tendo trabalhado com este em Genebra.

Entre 1967 e 1968, Papert colocou em prática esse recurso computacional, utilizando um robô parecido com uma tartaruga e que era comandado por controle remoto, tendo, na parte inferior de seu corpo, uma caneta que, ao movimento da tartaruga, desenhava sobre a superfície o que se passava. Esse empreendimento teve como finalidade a criação de um sistema computacional que visasse à transformação da concepção de ensino-aprendizagem tendo como meta obter um aluno ativo, crítico, que conhecesse o seu potencial intelectual e o utilizasse no desenvolvimento de suas habilidades e na aquisição de novos conhecimentos.

LOGO é uma linguagem computacional com a qual a criança aprende fazendo, acertando, errando e corrigindo seus erros. É uma linguagem verdadeiramente interativa, por permitir que a criança comande suas ações e receba respostas imediatas. Ao trabalhar com a linguagem LOGO, o erro é tratado como uma tentativa de acerto. As respostas mencionadas aos comandos são direcionadas ao estímulo para uma nova tentativa. Esta linguagem desafiadora pode ser usada por qualquer usuário interessado em criar e construir o seu conhecimento.

3. Por que e como usar o LOGO

A linguagem LOGO foi idealizada para permitir um aprendizado, por descoberta ou exploração, no ambiente natural e normal em que a criança vive. A intenção do uso do LOGO foi o de propiciar um ambiente no qual o progresso dos alunos ocorreu através de o desenvolvimento de es-

tágios de aprendizagem por exploração, onde eles foram os próprios construtores de seus conhecimentos.

Nesse sentido, a linguagem LOGO propicia um ambiente no qual o professor desenvolve uma educação diferente da educação tradicional. Assim, o ensino ocorre através de situações-problema, nas quais o professor não é mais encarado como o professor tradicional, “detentor do saber”, e sim um professor-pesquisador. Além disso, passa a ser o agente que desequilibra seus alunos, através de solicitações e instigações que geram conflitos cognitivos importantes, envolvendo dessa forma os alunos em um processo de busca e investigação para resolvê-los.

O aluno, por sua vez, frente a problemas desafiantes, procurará, através do processo de resolução dessas situações, adentrar-se em uma investigação e busca, utilizando estratégias que mais se adaptem a seus objetivos e finalidades.

O LOGO é uma linguagem interativa. Tanto os comandos já existentes na linguagem, como aqueles definidos pelos usuários, podem ser executados a partir do momento em que forem convenientemente digitados em um determinado campo da tela. Como resposta, o usuário recebe, através de uma ação na tela, uma realimentação, que pode ser a execução do comando desejado ou uma mensagem identificando possível erro.

Considerando que, segundo Valente (1993), o LOGO

apresenta características especialmente elaboradas para implementar uma metodologia de ensino baseada no computador e para explorar aspectos do processo de aprendizagem. Assim, o Logo tem duas raízes: uma computacional e a outra pedagógica,

podemos dizer que a linguagem computacional LOGO tem aplicações computacionais e pedagógicas.

Do ponto de vista computacional, o LOGO é uma linguagem interpretada. Pode-se afirmar que há dois tipos de linguagens: compilada e interpretada. Na linguagem compilada, o programa é escrito e submetido ao compilador. O compilador lê o código fonte e o converte para o código executável, o qual o computador entende. Já na linguagem interpretada, cada linha é executada pelo interpretador. Esse é um processo de realização mais lento. Nessa perspectiva, como linguagem de programação, o LOGO assume um papel de comunicador, em que o usuário se comunica com o computador através dele.

Quanto ao aspecto pedagógico, o LOGO está fundamentado no Construtivismo piagetiano. De acordo com a teoria piagetiana, o sujeito constrói seus conhecimentos no processo de interação com o meio em que vive, utilizando-se de seus próprios mecanismos de aprendizagem, sem que ele seja explicitamente ensinado.

4. Como o LOGO pode ser utilizado na educação

Como já mencionado, o LOGO propicia um ambiente de educação pela pesquisa, onde o ensino ocorre através de situações-problema, essas situações-problema são elaboradas de acordo com as peculiaridades dos alunos, vinculadas a uma experiência psicopedagógica vivenciada pelos próprios professores.

O aluno, por sua vez, frente a problemas desafiantes, procura, através do processo de resolução dessas situações, adentrar-se em uma investigação e busca, utilizando estratégias que mais se adaptem a seus objetivos e finalidades. Através dessa investigação contínua, o aluno tem condições de refletir sobre seus possíveis erros, reestruturando seus pro-

cedimentos, suas estratégias e até seus esquemas mentais. Para tanto, pode-se fazer esquemas auxiliares, tentando comparar constantemente suas hipóteses e seus esquemas com a descrição de sua programação, e é a partir dessa constante comparação que ele irá refletindo e depurando o que é essencial e importante para resolver seu problema. É dessa reestruturação mental do aluno, advinda da reestruturação de sua programação, que ocorre o aprendizado propriamente dito.

Nesse sentido, Valente (1993) afirma que

o LOGO pretende resgatar um ambiente de aprendizado onde o conhecimento não seja passado para a criança, mas onde a criança, interagindo com os objetos desse ambiente, possa desenvolver outros conceitos. (...) O fato de o aprendiz ter que expressar a resolução do problema, segundo a linguagem de programação, faz com que o programa seja uma descrição formal e precisa desta resolução, esse programa pode ser verificado através da sua execução; o resultado da execução permite ao aluno comparar as suas idéias originais com o produto do programa e, assim, ele pode analisar suas idéias e os conceitos aplicados; finalmente, se existe algo errado, o aluno pode depurar o programa e identificar a origem do erro.

Fica assim evidente que a utilização de atividades com o LOGO, fundamentadas nas teorias de Piaget e Papert, demonstram a possibilidade de se abordar concretamente e de forma contextualizada os diversos conceitos utilizados nas práticas da sala de aula, estabelecendo conexões entre os diversos conteúdos, promovendo, desta maneira, a interdisciplinaridade, e estimulando o trabalho cooperativo.

5. O LOGO e as crianças

Considerando que, para Papert (1994),

em toda parte do mundo há um amor apaixonado entre crianças e computadores. (...). E, mais do que querer isso, elas parecem saber que podem comandá-lo mais facilmente e mais naturalmente do que os seus pais. Elas sabem que são a geração dos computadores.

O LOGO é um ambiente extremamente importante no processo de ensino/aprendizagem, tanto pelos seus aspectos interativos, quanto pela sua filosofia subjacente.

Enfatiza-se, novamente, que a educação deve estar em harmonia com os avanços tecnológicos que perpassam a sociedade atual, para que os alunos possam vivenciar ambientes significativos de aprendizagem, nos quais as novas tecnologias estejam presentes, possibilitando-lhes desenvolverem novas maneiras de gerar e disseminar o conhecimento.

Nessa linha de raciocínio, convém ressaltar que pensar sobre a introdução e disseminação da tecnologia na educação não significa apenas pensar em recursos tecnológicos, mas, sobretudo, refletir e pensar sobre educação e sobre os possíveis benefícios que essa tecnologia poderá trazer para a sociedade. Sabe-se que a utilização da tecnologia na educação, por si só, não conduz à emancipação e nem à opressão de indivíduos, mas, por outro lado, tal tecnologia está incorporada em contextos econômicos e sociais que determinam as suas aplicações. E, desse modo, esses contextos devem ser reavaliados, constantemente, para assegurar que as aplicações da tecnologia na sociedade desenvolvam e conservem valores humanos, ao invés de extingui-los.

Analisando esses aspectos e a relação LOGO/criança,

podemos dizer que o uso da linguagem computacional LOGO pelas crianças irá proporcionar a formação de um indivíduo completo, na qual a aprendizagem e a produção do conhecimento se dão de forma dinâmica, complexa e não-linear, viabilizando uma formação pela pesquisa onde acontece uma (re)construção do conhecimento priorizando a formação do indivíduo pensante, crítico, formal e político.

6. O LOGO e os processos de aprendizagem

A linguagem computacional LOGO propõe um novo processo de ensino-aprendizagem. Um processo no qual o aluno aprende pela pesquisa, descoberta e constante construção do conhecimento. Papert (1994) denominou esse processo de “construcionismo”.

O construcionismo foi idealizado com base na teoria construtivista de Jean Piaget, teoria essa que assegura que o indivíduo é um “ser ativo”, e que o desenvolvimento resulta das tentativas do indivíduo em manter um estado de equilíbrio e o seu ambiente, para nele funcionar de modo efetivo e reduzir-lhes as incertezas. Nesse sentido o conhecimento não é simplesmente transmitido pelo professor ao aluno, mas, é, efetivamente construído pela mente desse.

Já o construcionismo sugere que aprendizes são, particularmente, aptos para realizar novas idéias quando estão, efetivamente, engajados no processo de fazer algum tipo de objeto externo, um programa de computador, por exemplo, no qual eles possam refletir sobre e compartilhá-lo com os outros. Assim sendo, construcionismo envolve a construção do conhecimento no contexto da construção pessoal de objetos significantes. Um dos principais pressupostos do construcionismo é que aprendizes, ativamente, constroem e (re)constroem conhecimentos a partir de suas experiências

de vida. Essa teoria coloca especial ênfase na construção do conhecimento que ocorre quando aprendizes estão envolvidos na construção de objetos.

Valente (1993) descreve considerações sobre essa teoria, explicitando que

as atividades que acontecem no ambiente LOGO, principalmente, com o LOGO gráfico são ideais para explicar o construcionismo de Papert. (...) a abordagem construcionista acontece quando usamos certos aspectos do LOGO (...) o resultado da execução do computador é uma figura, o que facilita a interpretação, a reflexão e a depuração.

Considerando os pressupostos da perspectiva histórico-cultural-social temos que o aprendizado não é um mero processo no qual o indivíduo adquire informações, habilidades, valores etc. Esse processo de aquisição envolve a interação com o outro, ou seja, só é possível se houver o contato com o outro, com a realidade e com o meio em que vive. Nesse contato com o outro e com o meio, o sujeito desenvolve as funções psicológicas superiores. Assim chamadas por referirem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao sujeito a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente. Esses processos se originam nas relações entre as pessoas e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento.

Podemos tomar a linguagem LOGO como elemento estimulador desse processo de desenvolvimento uma vez que a atividade de “mandar a tartaruga se movimentar” no espaço da tela é uma atividade caracterizada por uma produção de uma natureza diversa. As ações que produzem no desenho são mediadas pelo signo. E esse processo é mediado pelo

outro. A construção de significados, na atividade com o LOGO, deve proporcionar uma instância em que a dinâmica entre criança/professor/LOGO ou criança/criança/LOGO ou criança/criança/professor/LOGO possa significar, no nível da criança, uma zona de desenvolvimento proximal.

Assim temos que, quando trabalhamos com a linguagem LOGO esta funciona como um mediador no processo de construção do conhecimento. Isso porque, segundo Oliveira (1993), a mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por este elemento. Dentro de todo este contexto, podemos discernir, ainda, dois elementos mediadores.

O primeiro destes elementos é o instrumento. O instrumento é um elemento entre o indivíduo e o meio. É seu objetivo que irá possibilitar a melhor realização de determinada atividade para que ele alcance certo objetivo. O principal instrumento de medição nas relações criança/professor/LOGO ou criança/criança/LOGO ou criança/criança/professor/LOGO seriam o computador e o próprio programa em uso (Super Logo 3.0¹). Já o segundo elemento mediador é o signo. Os signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos ou situações. Dessa forma, pode-se definir signo como uma “ferramenta” interna do indivíduo que vai permitir um maior controle sobre suas ações psicológicas. Os dois elementos, instrumentos e signos, são elementos distintos, pois enquanto um visa controlar os processos da natureza, o outro atua nos processos psicológicos. Temos, assim, na Linguagem LOGO, o signo como sendo o resultado da ação da criança nas relações criança/professor/LOGO ou criança/criança/LOGO ou criança/criança/professor/LOGO, seria o produto, o acerto, o erro, a (re)construção dos conceitos da linguagem.

Podemos perceber, então, que a Linguagem Compu-

tacinal LOGO, não propicia apenas uma interação com a máquina, mas, vai muito além disso. Propicia um ambiente de cooperação onde estabelecem diversas relações, dos sujeitos entre si, dos sujeitos com a tecnologia e possibilita, ainda, a vivência-experiência de novas relações, proporcionando um amplo e constante ambiente de construção do conhecimento.

Conclusão

É inegável a influência que a tecnologia vem exercendo sobre a educação. Isso é consequência da realidade social e até mesmo das revoluções históricas pelas quais passamos. Não temos como negar que a informática exerce um papel cada vez mais significativo na educação.

As crianças já nascem imersas nesse ambiente tecnológico. Deixá-las à deriva nesse mar de tecnologia não deixa de ser marginalização. Cabe à educação estruturar mecanismos e instrumentos que preparem-nas para essa nova sociedade. O computador deve ser instrumento presente nos processos de ensino-aprendizagem, viabilizando, assim, uma nova leitura do mundo, uma leitura ampla e consciente.

Há inúmeras formas de usar o computador na educação, de maneira que os alunos possam se desenvolver não só intelectual, mas também socialmente. Como o LOGO, o computador passa a ser concebido de forma ampla viabilizando uma postura multidisciplinar e um aprofundamento em algumas temáticas adequados para cada faixa etária.

Como o LOGO, os objetivos básicos do ensino de informática, que são o de aproximar os alunos do computador e auxiliá-lo no conhecimento de alguns conceitos espe-

cíficos, são alcançados de forma efetiva, pois o computador assume o papel de ferramenta que vai auxiliar e melhorar as relações professor-aluno, aluno-aluno, ensino-aprendizagem, desenvolver atividades integradas com as disciplinas do núcleo comum e com outros conteúdos.

A linguagem LOGO permite um aprendizado, por descoberta ou exploração, no ambiente natural e normal em que a criança vive. Aprende-se fazendo, acertando, errando e corrigindo seus erros.

Desse modo, o LOGO proporciona a formação de um indivíduo completo, na qual a aprendizagem e a produção do conhecimento se dão de forma dinâmica e complexa proporcionando uma (re)construção do conhecimento priorizando a formação do indivíduo pensante, crítico, formal e político.

Nota

¹ O SuperLogo foi produzido por George Mills e Brian Harvey da Universidade de Berkeley, traduzido e adaptado para o português pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP – www.unicamp.br), através de seu Núcleo de Informática na Educação (NIED – www.nied.unicamp.br). É um software freeware.

Referências bibliográficas

MISKULIN, R. G. S. *Concepções Teórico-Metodológicas Baseadas em LOGO e em Resolução de Problemas para o Processo Ensino/Aprendizagem da Geometria*. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP/Campinas-SP, 1999.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

PAPERT, S. *A máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *LOGO: Computadores e educação*. Tradução de José Armando Valente, Beatriz Bitelman e Afira Vianna Ripper. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PRADO, M. E. B.; MARTINS, M. C. A formação na ação do professor: uma abordagem na e para uma nova prática pedagógica. In: VALENTE, J. A. (Org.). *Formação de Educadores para o uso da Informática na escola*: UNICAMP/Campinas-SP, NIED, 2003.

RIPPER, Afira Vianna. O preparo do professor para as novas tecnologias. In: OLIVEIRA, V. B. de. *Informática em Psicopedagogia*. São Paulo: SENAC, 1999, p. 55-83

_____. O Ambiente Logo na Pré-Escola. In: VALENTE, J. A. (Org.). *Computadores e Conhecimento – Repensando a Educação*. Campinas-SP: UNICAMP, 1995.

VALENTE, J. A. (Org.). *Computadores e Conhecimento – Repensando a Educação*. Campinas-SP: UNICAMP, 1993.

_____. *LOGO: conceitos, aplicações e projetos*. São Paulo: McGraw-Hill, 1988. 292p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

A Pedagogia Social e a Estratégia de Intervenção Institucional através da Formação em Saúde e Trabalho

Eduardo Pinto e Silva

Psicólogo – PUC/SP

Mestre e Doutor em Educação - UNICAMP/Campinas-SP

Professor Adjunto UFSCAR

E-mail: dups@ig.com.br

Resumo

O artigo discute a pesquisa-formação em saúde e trabalho como estratégia de intervenção institucional, particularmente nas instituições escolares. Tal estratégia de intervenção institucional visa à transformação dos aspectos patogênicos da gestão e organização do trabalho e a criação de uma práxis educativa transformadora da realidade sócio-institucional. A proposta de intervenção institucional, de caráter interdisciplinar, articula os princípios ético-políticos da pedagogia social às contribuições da Psicologia Social e do Trabalho, particularmente às da Psicopatologia e Psicodinâmica do Trabalho e de áreas afins, como a Ergonomia e Ergologia. Tal proposta, baseada sobretudo nas contribuições de Dejours e nos dados de pesquisa realizada por

Marchiori, Barros e Oliveira (2005) em escolas da rede pública da grande Vitória (ES), aponta para a necessidade da discussão cotidiana da atividade trabalho nas escolas. A discussão sobre a atividade trabalho enseja a criação do espaço da palavra no cotidiano institucional e de foros de negociação permanente das prescrições da tarefa educativa entre trabalhadores docentes e a gestão e organização do trabalho. O espaço da palavra no interior da instituição escolar propicia a formação em saúde e trabalho e, conseqüentemente, a criação de condições de trabalho mais favoráveis à saúde dos docentes e à melhoria da qualidade do ensino. Trata-se de modalidade de intervenção institucional que segue os princípios da pesquisa-ação, assim como a compreensão de que a instituição escolar deve voltar-se à construção de conhecimentos que propiciem o processo de concretização da emancipação social e do trabalho enquanto atividade livre, criativa e libertadora.

Palavras-chaves

Educação – Trabalho – Saúde – Instituição – Formação.

Abstract

This article discusses the formation-research on Health and Work as a strategy for institutional intervention, particularly in educational institutions. Such strategy aims to transform the pathogenic aspects of the work management and organization as well as to create an educative praxis able to change the social and institutional reality. The proposal for institutional intervention, with an interdisciplinary

characteristic, relates the ethic and political principles from the Social Pedagogy to the Social and Work Psychology, mainly to the Psychopathology and Work Psychodynamics, as well as correlated areas, such as Ergonomics and Ergology. This proposal was based predominantly on Dejours' contributions and on the research data by Marchiori, Barros and Oliveira (2005), which was gathered in public schools in Vitória (ES). It indicates the need of a routine discussion about the work activity in the schools. Such discussion makes possible to generate a dialog in the institutional context and also in negotiation forums to accomplish the educational task between the professors and the work management and its organization. The dialog in the school allows us to perform the training on Health and Work. Consequently, it is possible to create better work conditions to professor's health and, thus, to the teaching quality. The institutional intervention follows the principles of action-research and the understanding of the school as an institution that must build up a knowledge that makes possible to achieve social and work emancipation, as a free, creative and liberating activity.

Keywords

Education – Work – Health – Institution – Training.

1. A pedagogia social e a finalidade sócio-política da práxis educacional

A pedagogia social apresenta uma finalidade bem definida: a prática educacional voltada para a emancipação social. A escola é compreendida como instituição mediadora da ação social organizada e a prática que nela se almeja cons-

truir é a da instrumentalização das classes majoritárias em suas lutas cotidianas contra a opressão e dominação (GADOTTI, 2004; SAVIANI, 1991; PARO, 2003; LIBÂNEO, 1985; GASPARIN, 2002).

A pedagogia social compreende que a mera transmissão de conhecimentos despotencializa a constituição da escola enquanto instituição mediadora da humanização (LIBÂNEO, 1985) e concretização dos interesses das classes majoritárias (PARO, 2003). Não se trata de transmitir quaisquer conhecimentos, mas sim aqueles que servem ao propósito da instrumentalização acima apontada (GASPARIN, 2002). Ademais, compreende-se que a noção de transmissão também deva ser problematizada, uma vez que o conteúdo sistematizado somente alcança a possibilidade de instaurar uma práxis transformadora na medida em que é confrontado com o conhecimento cotidiano e prático das classes subalternas. Assim, a partir do confronto entre conhecimento sistematizado e o saber prático e cotidiano das referidas classes é que se torna possível a superação das contradições, ou ainda, a constituição de um corpo de saber indissociavelmente prático e teórico (GASPARIN, 2002). Tal corpo de saber teórico-prático constitui-se, portanto, como veículo e diretriz da humanização e da prática socialmente inovadora e transformadora da ordem social hegemônica.

O cinismo ou a ausência da percepção crítica da finalidade sócio-política da prática educacional impossibilita que os objetivos e premissas da pedagogia social sejam de fato consubstancializados em uma práxis. Tal se relaciona a uma série de determinantes – materiais, políticos, culturais, ideológicos e institucionais – que, conforme nos argumenta Paro (2003), são justamente aqueles que dificultam a participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. De acordo com Paro (2003), as representações sociais acerca dos alunos e comunidade por parte dos professores, Direção e

Administração escolar – tais como as representações de “desinteressados”, “carentes”, “bagunceiros”, “agressivos” – constituem um sério obstáculo à práxis apregoada pela pedagogia social (GADOTTI, 2004). Tais representações, vale ressaltar, relacionam-se diretamente aos aspectos macro-sociais mais amplos e à insuficiência de condições objetivas de oportunidades de organização de ações coletivas organizadas e emancipatórias no seio do sistema produtivo. A tradição da prática institucional e histórico-social brasileira caracteriza-se por, justamente, englobar elementos que se constituem como obstáculos a tais ações. Em outras palavras, o mundo institucional brasileiro caracteriza-se por uma não-organicidade do sistema produtivo e por uma não-organicidade do sistema de ensino que, permeado pelo autoritarismo e pelo estigma escravocrata, dificultam sobremaneira a práxis transformadora que, não obstante, não deve ser compreendida como mera utopia, desde que abandonemos a visão cínica e a substituamos pela convicção, profundamente democrática, do devir histórico (NOSELLA, 2002).

2. As relações entre gestão e organização do trabalho e os processos de adoecimento e sofrimento psíquico no trabalho

As relações entre gestão e organização do trabalho e os processos de adoecimento e de sofrimento psíquico são o objeto de estudo da Psicopatologia e Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS, 1992, 1993, 1994). No Brasil, são crescentes os estudos na área da Psicologia Social e do Trabalho que abordam tais relações, geralmente articulando o referencial dejouriano ao referencial marxista, ou ainda, propondo teorizações de caráter interdisciplinar (HELOANI, 2003; SATO, 1998; SELIGMANN-SILVA, 1994; ATHAYDE e

BRITO, 2003; MARCHIORI, BARROS e OLIVEIRA, 2005; SILVA, 2005; HELOANI e SILVA, 2006). Obviamente que a realidade das instituições e das formas patogênicas de gestão e organização do trabalho que nela se inserem estão estreitamente relacionadas aos aspectos macro-institucionais. Dito de outra forma, tais aspectos patogênicos da gestão e organização do trabalho são imbricados aos processos de desgaste sócio-institucional, ou ainda, aos processos de precarização social e do mundo do trabalho (ANTUNES, 1999; HELOANI e SILVA, 2006).

A Psicopatologia e Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS, 1992, 1993, 1994) recebe influências da Psicanálise, da Ergonomia e da Sociologia do Trabalho.

A influência psicanalítica é evidenciada no questionamento das concepções médicas tradicionais sobre os conceitos de normal e patológico e na assunção dos conceitos de defesa e sublimação. Destacamos aqui a importância do conceito dejouriano de estratégias coletivas de defesa. Segundo Dejours (1992), diante de situações geradoras de angústia e sofrimento no trabalho, os trabalhadores lançam mão de estratégias defensivas coletivas que visam amenizá-las e/ou suportá-las. Tais defesas, quando estereotipadas, não transformam nem impedem o adoecimento ou sofrimento psíquico no trabalho. Por outro lado, quando compatibilizadas com o modo operatório particular e singular de cada trabalhador, podem agir no sentido da conciliação entre prazer e eficiência técnica no desempenho da tarefa (DEJOURS, 1993, 1994). Portanto, a estratégia defensiva oscila entre a produção da doença ou sofrimento psíquico e a sublimação. No segundo caso, trata-se de um agir que, inovador e criativo, possibilita transformações na gestão e organização do trabalho (DEJOURS, 1993).

98 A influência da Ergonomia evidencia-se, fundamentalmente, na distinção entre trabalho prescrito e trabalho real

e na consideração à importância da gestão de planejar normas de trabalho que sejam passíveis de serem dialogadas com os trabalhadores e, de tal modo, transformadas.

Na obra de Dejours (1993), portanto, evidencia-se a ênfase na construção do espaço da palavra, ou seja, da existência de discussões sobre a atividade trabalho que permitam a autonomia do trabalho e o uso da criatividade e da inteligência prática e corpórea do trabalhador no desempenho de suas tarefas.

A influência da Sociologia do Trabalho evidencia-se na problematização das relações de poder e de gênero no trabalho, assim como na crítica à divisão técnica e social do trabalho tipicamente presente no modelo de gestão taylorista-fordista. Dejours (1992, 1993, 1994) considera que tal modelo de gestão prescreve normas de trabalho excessivamente rígidas. Segundo seus argumentos, tais normas impedem a autonomia e criatividade no trabalho. Uma das teses centrais da Psicopatologia e Psicodinâmica do Trabalho é justamente a de que, quanto mais rígida são as normas prescritas pela gestão e organização do trabalho, menor é a liberdade do modo operatório de realização da tarefa e, conseqüentemente, maior a chance do trabalho constituir-se enquanto atividade patologizante, em oposição à possibilidade do mesmo constituir-se como atividade prazerosa e sublimatória (DEJOURS, 1994). O pesquisador francês também critica a exploração do medo e da ansiedade no trabalho por tal modalidade de gestão e organização do trabalho. Por fim, considera que os estratos hierárquicos inferiores tendem a sofrer maiores restrições em relação ao modo operatório de realização das tarefas quando em comparação com o trabalho gerencial, explicitando, de tal forma, que as possibilidades de prazer ou sofrimento no trabalho são também condicionadas e/ou delimitadas pela questão da classe social (DEJOURS, 1994). Sendo assim, embora não explicito o

referencial marxista acerca do trabalho, fica implícito em sua obra a crítica aos processos de dominação, exploração e intensificação do trabalho, processos estes que são paradigmáticos, porém não exclusivos, do trabalho industrial taylorista-fordista. Vale ainda lembrar que, tal como ocorre no campo marxista atual, Dejours (1993) também aponta para o problema da desigualdade no trabalho a partir da crítica às relações de gênero presentes no mundo do trabalho e no cotidiano social, de modo a apontar que aspectos patogênicos da exploração do trabalho são atravessados não somente pelo econômico, mas também pelo cultural.

3. A proposta de transformação dos aspectos patogênicos da gestão e organização do trabalho através da formação em saúde e trabalho

Em trabalho anterior, apontamos que a escuta do sofrimento psíquico e do stress no trabalho e as práticas de socialização e discussão sobre a atividade trabalho são estratégias fundamentais para a transformação dos aspectos patogênicos da gestão e organização do trabalho (SILVA, 2005).

No presente artigo retomamos tal análise, desta feita abordando o trabalho docente. Para tal, estaremos nos baseando sobretudo no referencial de Athayde e Brito (2003) e no trabalho de Marchiori, Barros e Oliveira (2005) desenvolvido a partir dos princípios da pesquisa-formação em escolas do Espírito Santo. Vale ressaltar que, em tais perspectivas, alia-se a concepção marxista de trabalho às perspectivas teórico-práticas da Ergonomia, da Ergologia e da Psicopatologia e Psicodinâmica do Trabalho.

Segundo o argumento de Marchiori, Barros e Oliveira (2005, p. 144), a abordagem da pesquisa-formação por eles

proposta como forma de intervenção e transformação das relações entre os processos de saúde-doença e trabalho na atividade docente compartilham com “vários interlocutores”, a “perspectiva ético-política acerca do trabalho nas escolas e seus efeitos na saúde dos professores”. De nossa parte, ressaltamos a coerência de tal proposta em relação à finalidade sócio-política acima apontada, quando das considerações acerca da pedagogia social.

A pesquisa de Marchiori, Barros e Oliveira (2005) analisou as relações entre saúde e trabalho nas escolas da grande Vitória (ES) articulando pesquisa e programa de formação. A produção de conhecimento se realizou através da construção de um “espaço de diálogo entre os saberes advindos da experiência dos professores e o conhecimento produzido pelos pesquisadores” (id., 2005, p. 143). A experiência dos professores e o debate entre eles e os pesquisadores foram compreendidos como aspectos indispensáveis para a compreensão do objeto de estudo e, posteriormente, para a proposição de um programa de formação na área de Saúde e Trabalho intitulado “Programa de Formação-Investigação em Saúde e Trabalho nas Escolas” (id., 2005, p. 143).

O referido programa, na sua primeira etapa, apresentou o resultado do inquérito epidemiológico realizado na rede pública de Vitória. Evidenciou-se que, além de a má remuneração, o ritmo de trabalho intenso, o número excessivo de alunos por turma, o estado psicológico dos alunos, o sentimento de desvalorização pelo trabalho que executa e a política de gestão da educação foram os principais elementos identificados pelos professores como fontes de tensão e cansaço no trabalho. Do ponto de vista dos problemas de saúde, destacaram-se os transtornos osteoarticulares (49,26%), os respiratórios (47,76%), os mentais (44,96%) e os gastrointestinais (43,49%) (id., 2005, p. 154-155).

Apesar de os problemas acima mencionados, havia

insistência dos professores em transformar as condições de trabalho nas escolas e os debates contínuos nos locais de trabalho, possibilitados pela pesquisa-formação, levaram os autores e os próprios docentes a concluir que promover saúde “é intervir nas situações de trabalho com base na experiência dos trabalhadores” (id., 2005, p. 157).

As etapas seguintes do programa constituíram-se em atividades de linguagem sobre a atividade trabalho, ou seja, instituíram-se espaços de conversas nos quais não só identificavam-se os aspectos patogênicos da atividade de trabalho e suas relações com a gestão e organização do trabalho, mas também as estratégias possíveis para enfrentá-las dentro de uma modalidade de defesa promotora da saúde mental e da qualidade do trabalho docente. A gestão democrática e participativa foi, conforme declaração de um dos professores participantes, apontada como “imprescindível quando temos como meta a promoção da saúde na escola” (id., 2005, p. 164).

A segunda fase do programa foi iniciada a partir de vídeo produzido a partir das experiências do “Programa de Formação em Saúde, Trabalho e Gênero” desenvolvido no Rio de Janeiro e em João Pessoa por Athayde e Barros, cujo referencial teórico interdisciplinar compreende a análise da atividade trabalho e de seus enigmas como elemento fundamental para a práxis formativa em trabalho, educação e saúde (ATHAYDE; BARROS, 2003).

A expansão de pesquisas-formação, a criação de vários grupos de estudo sobre saúde e trabalho e a construção de um espaço de diálogo crítico sobre a atividade de trabalho em escolas da rede estadual (ES) foram os resultados concretos do “Programa de Formação-Investigação em Saúde e Trabalho nas Escolas”. Nesse sentido, a formação em saúde e trabalho propiciou um processo de intervenção institucional que, ainda que diversificado conforme a matu-

ridade de cada uma das escolas envolvidas, permitiu um aguçar do olhar e da escuta para o que faz adoecer e sofrer nas escolas e, conseqüentemente, a criação de estratégias de criação de locais de trabalho mais favoráveis à saúde.

Conclusão

A estratégia da pesquisa-formação em saúde e trabalho como forma de intervenção institucional possibilita significativas transformações nas escolas e propicia a canalização do potencial de revolta contra o que está instituído no sentido da promoção da saúde e da melhoria da qualidade de ensino. Tal estratégia, segundo nosso ponto de vista, é coerente com o ideal social e ético-político da pedagogia social.

O enfoque interdisciplinar da pesquisa por nós comentada, e do nosso próprio artigo, nos permitiu relacionar a perspectiva sócio-política à Psicopatologia e Psicodinâmica do Trabalho e ambas à Ergonomia e à Ergologia. Em relação à Ergonomia, no sentido do foco da análise da atividade trabalho e da situação real em contraposição ao trabalho prescrito. Tal análise indica-nos procedimentos não prescritos e procedimentos da ordem da invenção e criação. A relação com a Ergologia justifica-se justamente a partir desse ponto. Tal especialidade, ao propor a noção de “normas antecedentes”, mais ampla que a noção de prescrição (Ergonomia), aponta para inventividade e historicidade do trabalho. Segundo a Ergologia, as normas antecedentes são mais abrangentes que a idéia de prescrição, pois são constituídas pelo patrimônio histórico e social, ou ainda, por valores de bem comum presentes no trabalho. Tal perspectiva aponta para a “renormatização” como estratégia para uma gestão diferenciada do trabalho e do trabalhador consigo mesmo,

assim como de suas relações com os outros (MARCHIORI; BARROS e OLIVEIRA, 2005, p. 145-146).

Portanto, concluímos que a defesa do trabalhador, abordada por Dejours (1992), pode configurar-se como estratégia de existência e de resistência do trabalhador, concretizando-o como gênero vivo, produtor de novidades e transformador da realidade institucional adversa, em detrimento de sua adaptação patologizante às estruturas institucionais anacrônicas e carentes de organicidade, compreendendo, este último termo, no sentido que lhe atribuído pela pedagogia crítica de base marxista-gramsciniana (NOSELLA, 2002).

Referências bibliográficas

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999, 258p.

ATHAYDE, M., BRITO, J. Trabalho, educação e saúde: o ponto de vista enigmático da atividade. In: *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro: FIOCRUZ, v. 1, n. 2, p. 239-265, set. 2003.

DEJOURS, C. *Psicodinâmica do trabalho*. 2.ed. São Paulo: Atlas., 1994 145p.

_____. Inteligência operária e organização do trabalho. In: HIRATA, H. (Org.). *Sobre o modelo japonês*. São Paulo: EDUSP, parte V, 1993, p. 281-309.

_____. *A loucura do trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992, 168p.

GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis*. 4. ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 1994.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

104 HELOANI, J. R. *Gestão e organização no capitalismo globalizado*:

história da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

MARCHIORI, F., BARROS, M. E. de B.; OLIVEIRA, S. P. de. *Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, v. 3, n. 1, p. 143-170, mar. 2005.

NOSELLA, P. *Qual compromisso político?* 2. ed. São Paulo: EDUSF, 2002.

PARO, V. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas-SP: Autores Associados, 1991.

SATO, L. O trabalho como categoria explicativa dos problemas psicossomáticos e de saúde mental. In: FERRAZ, F. et. al. (Org.). *Psicossoma II*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SELIGMANN-SILVA, E. *O desgaste mental no trabalho dominado*. São Paulo: Cortez, 1994, 321p.

SILVA, E. P. e. O estresse no trabalho de guardas municipais e o papel do psicólogo do trabalho. In: FONSECA, Débora Cristina et. al. (Org.). *Práticas psicológicas e reflexões dialogadas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, cap. 6, 2005, p. 101-116.

SILVA, E. P. e; HELOANI, J. R. O desgaste sócio-institucional, identidade e stress no trabalho de guardas municipais. In: GUTIERREZ, G. et; al. (Org.). *Qualidade de vida e fadiga institucional*. Campinas-SP: UNICAMP, cap. 19, 2006, p. 271-289.

Ensino de História e Possibilidades de Enfrentamento da Questão das Diferenças

Marcia Regina Poli Bichara

Professora de história do ensino fundamental
da Escola Salesiana São José
Mestra em Educação na FAE/CAMPINAS-SP

Resumo

Neste trabalho, investigo as possibilidades educacionais do conceito de memória na relação com o conceito de história, com a intenção de buscar “novas” alternativas de ação docente, junto aos alunos. Como professora de história do ensino fundamental em uma escola particular da cidade de Campinas trago como preocupação específica a questão da discriminação e do preconceito na relação com a escola e a educação. Como fundamentos teórico-metodológicos, utilizo os conceitos de modernidade e de rememoração a partir do diálogo com Walter Benjamin. No que diz respeito ao conceito de história, dialogo com o historiador E. P. Thompson. Quanto à educação, o interlocutor fundamental é Vigotski.

Estabeleço diálogo com autores que se debruçaram

sobre o tema do preconceito e da discriminação a partir dos anos 80 do século XX, até os dias atuais, tentando compreender as visões que formam os olhares dos mesmos. Analiso documentos produzidos por alunos do ensino fundamental durante os anos de 2002 e 2003, entre os quais destaco a produção de saberes históricos-escolares relativos à escravidão no Brasil Colônia e as lembranças produzidas por estes alunos, nas quais são enfocadas as percepções acerca das “diferenças” ao longo de suas vidas. A análise das produções dos discentes me levou a compreender este grupo de maneira mais ampla, percebendo os conflitos que o cercam de maneira a evitar a dicotomia entre o bem e o mal, a perceber o quanto é possível que um jovem na atualidade possa assumir compromissos. Também foi possível repensar minha vida.

Palavras-chave

Memória – História – Discriminação – Preconceito.

Abstract

In this work, I do research on the educational possibilities of the memory concept, in relation with history concept. The goal of this researching is to seek “new” alternatives of teaching in the relationship with the students. As a High School history teacher in a private school at Campinas city I have a specific worry: discrimination and prejudice in relation to school and education. As theoretical-methodological bases I use the concepts of modernizing and remembering from the dialogue with Walter Benjamin. As to the history concept I dialogize with the historian E.P.

Thompson. As to education the main interlocutor is Vigotski. I establish dialogue with authors who dealt with the prejudice and discrimination subject from the “eighties” of the twentieth century. I analyze documents which were produced by students of High School during the years 2002 and 2003. Among these productions I mention the historical-school knowledge about the slavery of Brazil Colony and the memorizing produced by those students, where the perception about the “differences” are showed along their lives.

Keywords

History – Memory – Discrimination – Prejudice.

Introdução

Neste trabalho, investigo as possibilidades educacionais do conceito de memória na relação com o conceito de história, com a intenção de buscar “novas” alternativas de ação docente, junto aos alunos. Como professora de história do ensino fundamental em uma escola particular da cidade de Campinas trago como preocupação específica a questão da discriminação e do preconceito na relação com a escola e a educação.

Como fundamentos teórico-metodológicos, utilizo os conceitos de modernidade e de rememoração a partir do diálogo com Walter Benjamin. No que diz respeito ao conceito de história dialogo com o historiador E. P. Thompson. Quanto à educação, o interlocutor fundamental é Vigotski.

Estabeleço diálogo com autores que se debruçaram

sobre o tema do preconceito e da discriminação a partir dos anos 80 do século XX, até os dias atuais, tentando compreender as visões que formam os olhares dos mesmos.

Analiso documentos produzidos por alunos do ensino fundamental durante os anos de 2002 e 2003, entre os quais destaco a produção de saberes históricos-escolares relativos à escravidão no Brasil Colônia e as lembranças produzidas por estes alunos, nas quais são enfocadas as percepções acerca das “diferenças” ao longo de suas vidas.

A análise das produções dos discentes me levou a compreender este grupo de maneira mais ampla, percebendo os conflitos que o cercam de maneira a evitar a dicotomia entre o bem e o mal, a perceber o quanto é possível que um jovem na atualidade possa assumir compromissos. Também foi possível repensar minha prática docente.

Como conseguir desenvolver uma metodologia de ensino de história que possibilitasse o entrecruzamento entre a história e a memória em busca de um conhecimento do passado em que os sujeitos surgissem como participantes ativos? Um ensino de história que não fosse apenas uma repetição infrutífera de conteúdos desconectados com a vida dos estudantes e do próprio docente? Que pudesse atingir a singularidade de cada sujeito participante e que possibilitasse uma relação com o tempo passado de forma a estimular o comprometimento com as questões presentes e com o “outro”?

Estes questionamentos motivaram-me a desenvolver uma pesquisa-ação na qual eu pude experimentar, junto com meus alunos, as possibilidades educacionais do conceito de memória na relação com a história. Trazia comigo o desejo de encontrar um caminho para os problemas de relacionamento observados em sala de aula, principalmente os problemas relativos a não aceitação das diferenças de “cor de pele” ou “étnico-raciais”, mas sem fechar os olhos em rela-

ção aos diversos preconceitos e discriminações observados neste grupo de alunos.

Pretendo, neste artigo, narrar esta experiência educacional, informando ao leitor alguns resultados obtidos, resultados estes que podem ser observados a partir do discurso dos próprios alunos.

O trabalho se desenvolveu durante os anos letivos de 2002 e 2003 em uma escola particular de Campinas. Os alunos envolvidos estavam, no ano de 2002, cursando a 6.^a série do ensino fundamental, sendo que o trabalho continuou durante o ano de 2003, quando já cursavam a 7.^a do ensino fundamental.

Era um grupo de alunos provenientes de um bairro de classe média campineira, sendo poucos deles afro-descendentes, mas que, dentro dessa escola, sempre tiveram a possibilidade de conviver com pessoas de diversos níveis sociais, de diversas proveniências, o que, em grande parte das vezes, causa conflitos e estranhamentos. Minha intenção foi pensar neste microcosmo e sua relação com o que vem acontecendo com o mundo cultural, de forma mais abrangente.

Iniciei o trabalho com a história da escravidão, seguindo o programa do currículo escolar que determina que, na 6.^a série, os alunos deveriam estudar os acontecimentos referentes ao século XVI, na Europa e no Brasil Colônia.

Quando pensei em trabalhar a história do Brasil a partir da escravidão, estava questionando as práticas correntes nos currículos escolares e nos livros didáticos, que trazem a escravidão como um capítulo apenas, como um aspecto a mais dentro de uma história política e econômica mais ampla.

Expliquei esta questão para meus alunos, dizendo que não concordava com a pequena importância que usualmente se dá a esse tema e levantei com eles alguns números, soltos, mas muito potentes na argumentação: tivemos no Brasil

quase 400 anos de escravidão; milhões de pessoas negras foram trazidas da África para o Brasil durante estes anos todos; outros milhares já nasceram escravos dentro do território que hoje chamamos Brasil, em todas as cidades, em todas as fazendas e em todas as casas do Brasil Colônia, encontravam-se os escravos desenvolvendo todos os tipos de atividades produtivas e artísticas.

Pensei naquela imagem do historiador como catador de lixo (Walter Benjamin), o lixo da história, para o qual ninguém dá valor, como se fosse algo inferior e sem importância. Como pode a vida e a produção de milhões de seres humanos serem relegadas ao segundo plano?

Desenvolvemos, eu e meus alunos, uma pesquisa historiográfica sobre os escravos no período colonial brasileiro. Nessa pesquisa foram elaborados documentos (cartazes, textos, avaliações) que nos levaram a uma compreensão ampla desse período e das pessoas que nele viveram.

Esse exercício prático e teórico, desenvolvido em sala de aula, em conjunto com meus alunos, também desvelou a pessoa através do texto histórico. Quem produziu, como produziu, em qual tempo e espaço, em quais situações, com quais intenções. O que quero dizer é que consegui, com este trabalho, romper aquela barreira que anunciei no início deste texto. A compreensão, em termos práticos, de como o trabalho com uma história que abandona aquela racionalidade técnica, aquela ordenação cronológica dos fatos, traz “novas” possibilidades para o ensino de história. Principalmente quando se busca atingir a pessoa do aluno em sua completude, acreditando que aquele jovem é capaz de alcançar uma compreensão complexa dos fatos históricos e de relacioná-los com o que ele próprio vive.

A partir daí, desenvolvi um trabalho com a rememoração. O aluno já havia participado ativamente da construção de seu conhecimento. Havia pensado sobre as coisas

que descobriu e sobre como descobriu. O passo seguinte seria pensar como esta história referente à escravidão no Brasil estaria chegando até nós e deixando marcas, talvez, em nossas atitudes frente às pessoas que consideramos diferentes.

Foram produzidas lembranças que formam, juntas, um documento muito importante para a compreensão das relações estabelecidas ao longo da vida desses pré-adolescentes, no que diz respeito às suas sensibilidades em relação aos “diferentes”. Nelas encontramos uma diversidade muito grande de situações e de concepções acerca da referida problemática. Para lê-las, é necessário que nos dispomos de convicções, de pensamentos pré-estabelecidos. O exercício de dar voz aos alunos, sem sobrepor-me às suas visões de mundo foi, a meu ver, um dos momentos de maior riqueza durante a pesquisa.

Permiti, em um segundo momento da pesquisa, quando os alunos já estavam na 7.^a série, que eles mesmos participassem da avaliação das atividades e que refletissem sobre o conteúdo de suas lembranças, relacionando-as com a compreensão de textos que pudessem assessorá-los nesta tarefa.

Isso foi feito através de um debate, no qual fragmentos das memórias dos próprios alunos levaram-nos a pensar sobre seu mundo.

Meu objetivo com o debate foi levar os alunos a perceberem a variedade de situações que eu havia encontrado em suas memórias e que, apesar de haver muito preconceito contra os negros, muitas outras pessoas também são discriminadas. Queria levá-los a refletir sobre problemas mais amplos relacionados à sociedade moderna, ao individualismo e à competição.

Após os debates, os alunos produziram textos, tais como os que eu trago abaixo, nos quais puderam expor considerações acerca do trabalho realizado:

Com essas aulas, aprendi muito sobre vários preconceitos do mundo atual. E eu acho que tem como nós mudarmos a cabeça de uma pessoa racista, mostrando para ela que a cor de uma pessoa não influencia em nada. E poderia colaborar conversando com as pessoas que são assim. Aposto que se as pessoas racistas (ou com qualquer outro preconceito) participassem desse debate, elas iriam mudar suas opiniões e perceber que o preconceito não leva a nada.” (Texto produzido pela aluna D. da 7.^a série A.)

Pelos debates que tivemos na classe acho que muitos se conscientizaram de que não devemos ter preconceito, mas muitas outras pessoas já têm sua opinião formada. Eu acho que não tem jeito de você mudar a atitude ou o pensamento de uma pessoa que tem preconceito, mas ela às vezes pode mudar seu jeito convivendo com um negro. Eu tenho muitos amigos racistas e faço o possível para não ver cenas em que eles comentam alguma coisa ou fazem alguma brincadeira de mau gosto, e quando fazem eu fico muito brava e tento falar alguma coisa, mas nem sempre eles escutam.” (Texto produzido pela aluna J. da 7.^a série A.)

Na verdade, o racismo começou no Brasil no período colonial. E vem passando de geração a geração até os dias de hoje. Porém, depois de tanto tempo eu já perdi as esperanças de que simplesmente acabe. Claro, podemos fazer protestos, campanhas e muitas coisas para tentar fazer diminuir. Eu estou totalmente disposto a ajudar, mas acho que nada vai funcionar. Sinceramente, acho que só o tempo irá fazer o racismo diminuir. Hoje em dia, o racismo é bem menor do que 50 anos atrás, e acho que vai continuar diminuindo com o tempo. Protesto e campanhas podem ajudar esse processo ser mais rápido, mas só o tempo irá fazê-lo acabar.” (Texto produzido pelo aluno L. G. da 7.^a série A.)

Com esse trabalho pude perceber que a discriminação é mundial, mas mais intensa em outros países. Também pude perceber que mesmo com tanta discriminação os negros conseguiram “se arranjar”.

Mesmo com esse trabalho, não consegui mudar o meu modo de pensar, mas consegui entender que no futuro eu posso ser preso por discriminação e posso estar magoando alguém que tem parente negro.” (Texto produzido pelo aluno W. da 7.^a série D.)

Observamos pela fala dos alunos que eles não chegaram a grandes movimentos e nem mudanças definitivas. São pequenos movimentos, sutis mudanças de paradigmas sobre as quais não tenho nenhum controle, já que não sei o que se passará com esses alunos a partir de agora.

Mas as falas dos alunos trazem evidências de mudanças. E é baseada nessas evidências que pretendo tecer algumas pequenas considerações, que não devem ser generalizadas, pois, como vimos ao longo da experiência, as opiniões dos alunos são muito variadas. Tudo o que eu disser vale, portanto, apenas para uma parcela dos participantes.

A partir da avaliação que os alunos fizeram sobre esta experiência vivida, ao longo destes dois anos, é possível notar, primeiramente, que os alunos anunciaram que a pesquisa levou-os a perceber melhor o racismo e o preconceito existente nos nossos dias. Disseram que, a partir dos debates realizados, puderam tomar consciência da amplitude e complexidade da discriminação existente ao seu redor, que esta percepção não era tão intensa antes do trabalho e que não davam tanta importância, mas que agora estão mais atentos aos que se passa entre as pessoas com as quais convivem.

Além de perceber o que se passa ao seu redor, os alunos também anunciam uma maior percepção do que se passa em seus próprios pensamentos e sentimentos, além de perceber suas próprias atitudes. Foram capazes de fazer uma

auto-avaliação no que diz respeito ao modo como estavam se relacionando com pessoas que consideraram diferentes. Pois nossa intenção era trabalhar o ser humano como um todo. O ser humano entendido nas suas diversas dimensões, incluindo aquelas que são esquecidas quando se trabalha numa perspectiva racionalista, racionalidade tomada de uma forma instrumental, técnica.

Então, os sentimentos, os medos, as angústias, as dúvidas foram levados em conta. Em suas falas, eles apareceram como pessoas plenas de contradição.

Os discentes assumiram compromissos e até mesmo descreveram ações já realizadas, de modo que posso afirmar que o presente trabalho desenvolvido junto aos alunos conseguiu, mesmo que parcialmente, o fortalecimento da sua dimensão de ser sujeito. Ao assumirem o compromisso de agirem frente às injustiças sociais, optam por serem participativos, atuando conscientemente na construção da sua história.

Essa percepção que os alunos anunciaram em relação aos seus sentimentos pôde levar a atitudes diversas, frente ao problema.

Alguns se culpabilizaram, sentiram vergonha de comportamentos que tiveram ao longo de suas vidas, pelo fato de terem feito brincadeiras de mau gosto, terem discriminado alguém ou por terem sido incapazes de se aproximar de alguém.

Outros puderam reafirmar e fortalecer suas posições anteriores, contrárias à discriminação e ao preconceito.

Também há aqueles que visualizam o problema de forma mais ampla, deixando de pensar somente em si, mas percebendo a necessidade de uma ação política que englobe toda a sociedade. Compreenderam que existe uma dinâmica social maior que dificulta as mudanças, apesar de, individualmente, estarem dispostos a contribuir. Conseguiram,

então, relacionar a sua vida cotidiana com os problemas maiores que assolam a sociedade moderna e que são historicamente construídos.

Acredito ter alcançado aqui um dos principais objetivos do ensino de história, que é o de fortalecer a dimensão do aluno como ser pertencente e atuante na sociedade. Perceber-se como sujeito da história.

Mas alguns alunos se comportaram de forma inversa frente a esta possibilidade. Numa atitude que se aproxima de um relativismo cultural, disseram que de nada servirá o que farão, ou não, diante do problema. Porque isso não depende deles, mas de outras pessoas. Nesse sentido, não assumiram seu papel de sujeitos, não se deram o direito de participar na busca de mudanças na dinâmica social prevalente.

Em alguns casos os alunos não desejavam ou não conseguiam rever seus olhares frente ao comportamento preconceituoso que demonstravam. As experiências vividas pelos alunos resultaram em um grande ressentimento, o qual conduz suas atitudes.

Naqueles que indicaram ter disposição para enfrentar o problema, a forma de enfrentamento varia muito. Alguns optaram pelo aconselhamento das pessoas que os rodeavam. Disseram que estas pessoas deveriam, primeiramente, modificar seu “interior” para depois poderem agir de forma menos preconceituosa. Dessa forma, tais alunos separaram a teoria da prática, percebendo as duas instâncias humanas – Pensar e Agir – de forma desconecta.

Outros alunos consideraram que uma punição para quem discrimina seria a melhor saída.

Outro resultado que considero importante foi a ampliação da percepção do preconceito. A grande maioria dos alunos relatou ter percebido que o preconceito pode atingir todos, inclusive eles próprios e não somente as pessoas de

outras etnias. Puderam assim compreender melhor a real existência de preconceito entre eles mesmos, não somente em relação aos afro-descendentes, mas também em relação às características físicas e psicológicas dos colegas e em relação às classes sociais às quais pertencem. Um, por ser gordo, outro, por ser magro. Um, por ser rico, outro, por ser pobre e não conseguir adquirir os tênis e as roupas consideradas necessárias para sentir-se pertencente ao grupo. Um, por ser falante e brincalhão, outro, por ser tímido.

Alguns alunos destacaram o quanto estão privados da convivência com pessoas de outras classes sociais e de outras etnias, e apontaram esse isolamento como um dos fatores que os levam a agir de forma preconceituosa.

Outra constatação a que os alunos chegaram é de que este trabalho “ficou na memória”. Disseram lembrar-se de minhas aulas quando viam um negro na rua ou quando se deparam com situações de preconceito. É um sinal de que conseguimos transpor os muros da escola. Este estudo levou-os a relacionarem o conhecimento adquirido em sala de aula com o mundo em que vivem. Não foi, portanto, um estudo esvaziado de sentido nem um estudo atrelado a seqüências temporais, sobre as quais os alunos teriam que se debruçar, tentando gravá-las na mente, sem entender o porquê.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas II*. Rua de mão única. São Paulo, Brasiliense, 1987.

BICHARA, M. R. P. *Focando a discriminação em sala de aula: história, memória e ensino de história*. Dissertação de Mestrado. Campinas-SP: UNICAMP, 2005.

118 GALZERANI, M. C. B. Imagens entrecruzadas de Infância e

de produção de conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A. L. G. et. al. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

_____. *O almanach, a locomotiva da cidade moderna*: Campinas, décadas de 1870 a 1880. Tese de doutoramento. Campinas-SP: Departamento de História, IFCH/UNICAMP, 1998. GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas-SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998 (Coleção Leituras do Brasil).

MONTEIRO, A. M. F. da C. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Tese de Doutorado, Departamento de Educação, PUC-RIO, 2002.

THOMPSON, E. P. *Costumes em Comum*. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

_____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O Programa avizinhar e a Criação de Estratégias de Inclusões

Beatriz Cristina Rocha de Oliveira

Bacharel e Licenciada em Educação Física

Luis Fernando de Oliveira Saraiva

Bacharel em Psicologia e Psicólogo

Martha Delbuque Pimenta

Bacharel e Licenciada em História

Nayara Magri Romero

Bacharel em Ciências Sociais

FILIAÇÃO INSTITUCIONAL:

Programa Avizinhar, Universidade de São Paulo

ENDEREÇO: Rua da Reitoria, 109, Anexo 1, Cidade Universitária, São Paulo - SP-CEP:05508-900

TELEFONE: (11) 3091-4490

E-MAIL: avizinha@usp.br

Resumo

Atualmente, a problemática da inclusão/exclusão vem atingindo a todos em suas mais diversas formas – todos podem ser excluídos de algumas situações e incluídos em outras. Não existe alguém completamente incluído ou completamente excluído, o que há são jogos de poder em que, dependendo da situação, da localização e da representação alguns são enquadrados e outros não.

O que deve ser discutido não são as políticas de inclusão/exclusão em oposição, mas os argumentos, as condições de possibilidade que fundamentam essas políticas, seu funcionamento e quais os significados e representações que se produzem e reproduzem nestas propostas.

O Programa Avizinhar é uma iniciativa institucional da Universidade de São Paulo que tem como principal objetivo criar e estimular ações que contribuam para o estabelecimento de novas formas de convivência entre a Universidade e as comunidades de seu entorno. Partimos do reconhecimento de que certos funcionamentos sociais acabam por transformar as diferenças em desigualdades – o que pode gerar intolerância, discriminação e segregação –, intensificando situações de exclusão e de humilhação em diversas esferas da vida das pessoas dessas comunidades, situações, estas, de extrema violência.

Consideramos que a um projeto de inclusão deve estar vinculada a discussão sobre um projeto político que questione este modelo econômico excludente. Dessa forma, pensar a inclusão na sociedade dessas crianças e adolescentes com os quais trabalhamos é pensar a construção de uma nova sociedade.

Entendemos que a educação social pode e deve assumir um caráter de “empubicizar”, através do desenvolvimento de uma postura que enfatize pontos fortes e potencia-

lidades das pessoas e das comunidades, desenvolvendo ações que se contraponham a abordagens assistencialistas; não se limitando a oferecer serviços que eliminem as carências das comunidades com as quais trabalha, o que geraria uma relação de dependência clientelística.

Nesse sentido, o Programa Avizinhar procura fomentar a construção de redes de cooperação, de forma a potencializar os serviços existentes, criando-se novas parcerias e possibilitando amplas discussões.

Palavras-chave

Inclusão – Exclusão – Educação Social – Educação em Meio Aberto – Rede Social – Campus Universitário.

Abstract

Currently, the problematic of the inclusion/the exclusion comes reaching to everybody in its more diverse forms – anyone can be excluded from some situations and be enclosed in others. There isn't anyone completely included or completely excluded; there are power games where, depending of the situation, the localization and the representation, some ones are fit and others not.

What it must to be argued are not the inclusion/exclusion politics in opposition, but the arguments, the conditions of possibility that base these politics, its functioning and which meanings and representations are being produced and reproduced in this proposals.

The Programa Avizinhar is an University of São Paulo's initiative that has as main objective to create and to stimulate actions that contribute for the establishment of new forms of relationship between the University and its neighboring

communities. We believe that certain social functioning finish for transforming the differences into inequalities – what it can generate intolerance, discrimination and segregation –, intensifying situations of exclusion and humiliation in diverse spheres of the life of the people of these communities, situations, these, of extreme violence.

We consider that to an inclusion project it must be entailed the quarrel on a politician project who questions this exculpatory economic model. Thus, to think the inclusion about these children and adolescents, which we work, in the society is to think the construction of a new society.

We understand that the social education can and must assume a character of “empublicizar” (to make common knowledge), through the development of a position that emphasizes strong points and potentialities of the people and the communities, developing actions that if oppose the depending boardings; do not limiting to offer services that eliminate the lacks of the communities with which it works, what it would generate a relation of “client” dependence.

In this direction, the Programa Avizinhar looks for to foment the construction of cooperation nets, as a form to powerfull the existing services, creating new partnerships and making possible ample quarrels.

Keywords

Inclusion – Exclusion – Social Education – Social Net – University Campus.

Atualmente, a problemática da inclusão/exclusão vem atingindo a todos em suas mais diversas formas – todos po-

dem ser excluídos de algumas situações e incluídos em outras. Este é um discurso comum e ingênuo, entretanto, bastante perigoso, por mascarar certos funcionamentos sociais. Não existe alguém completamente incluído ou completamente excluído, o que há são jogos de poder em que, dependendo da situação, da localização e da representação alguns são enquadrados e outros não.

As políticas de inclusão que hoje vêm se configurando definem e fixam quem é o anormal – “loucos”, “cegos”, “homossexuais”, “paraplégicos”, “meninos e meninas de rua”, enfim, os “estorvos” – e a partir disso decidem se eles participam ou não dos espaços sociais junto com os normais.

Grande parte das políticas públicas aborda a questão das diferenças a partir do olhar da normalidade. A noção de norma e normalidade é uma invenção relativamente recente, embora a tendência a fazer comparações seja muito antiga. Desenvolveu-se todo um conjunto de práticas e discursos centrados ao redor da noção de norma e de normalidade, assim como as noções de nacionalidade, raça, gênero, criminalidade, orientação sexual, dentre outros. O conceito de “norma” nasce ligado ao conceito de “média”, termo advindo da estatística, uma ciência das coisas do “Estado”, como uma espécie de aritmética política, que descreve as populações através do cálculo da média de algumas características vitais. Esse cálculo almeja poder definir o “homem médio”, que se torna então uma espécie de ideal.

Nesse sentido, a norma se estabelece a partir do controle, da regulação da população. Este interesse em uma população saudável, perfeita, normal, requer a produção de sujeitos governados e adestrados, que se insiram em uma lógica capitalística.¹ A normalidade é o local onde a possibilidade de governar os corpos se materializa, pois, considerando-se os sujeitos a partir da normalização, possibilita-se o controle.

No entanto, inclusão/exclusão operam simultaneamente (e não dialeticamente) fazendo parte de um mesmo sistema de representação, de uma mesma *matriz de poder* (poder entendido, a partir de Foucault, como uma ação produtiva sobre outras ações – não como uma propriedade, uma sanção negativa, mas como uma estratégia das redes de relações sempre tensas, sempre em atividade). Considerando-se que incluídos e excluídos fazem parte de uma mesma rede de poder, isto é, excluídos em alguns discursos e incluídos em outras ordens discursivas, percebemos que ser pobre (ou qualquer outra categoria de “excluído”) e participar, por exemplo, de um processo de escolarização juntamente com os sujeitos “normais” não significa estar incluído e gozar de todos os benefícios que esta suposta inclusão o proporcionaria.

Tomando, então, como exemplo a educação, podemos perceber que a educação desses sujeitos se torna uma prática de normalização e de controle social, em que diferenças são disfarçadas, mascaradas e obscurecidas por um conjunto de acepções que entendem as políticas de diferenças culturais como pluralidades e diversidades. Desse modo, os processos de exclusão/inclusão são pensados e executados a partir da idéia da falta, da carência de algum atributo que impossibilitaria ou, no caso da inclusão, possibilitaria ao indivíduo participar do processo de escolarização.

Pode-se perceber que a fronteira inclusão/exclusão se fragiliza se compreendemos esses processos a partir de uma mesma matriz de poder. Inclusão e exclusão não são produtos de causa e conseqüência. Em uma rede de poder, os discursos podem se deslocar e se fragmentar, se constituindo em outras formas de poder e representação. Portanto, o que deve ser discutido não são as políticas de inclusão/exclusão em oposição, mas os argumentos, as condições de possibilidade que fundamentam essas políticas, seu funcionamento

e quais os significados e representações que se produzem e reproduzem nestas propostas.

Devemos nos lembrar que a defesa da inclusão dessa população (crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social) no Brasil se deu a partir do momento em que as classes dominantes a viram como necessária; enquanto possível e conveniente, essas crianças e adolescentes foram abandonados e segregados da sociedade, mas quando se viu os gastos que a não-inclusão desses indivíduos proporcionava, passou-se a defendê-la. Não se pode esquecer, evidentemente, de que a inclusão dos “anormais” redundaria em benefício dos normais.

A partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, crianças e adolescentes ganharam o estatuto de cidadãos. Entretanto, o conceito de cidadania continua a ser atravessado por ideais de privilégio. Devemos nos lembrar que, em nossa sociedade, as relações são quase sempre marcadas por hierarquias, que transformam diferenças e assimetrias sociais e pessoais em desigualdades. Como afirma Chauí (1989),

todas as relações (sociais) tomam a forma da dependência, da tutela, da concessão, da autoridade e do favor, fazendo da violência simbólica a regra da vida social e cultural. Violência tanto maior porque invisível sob o paternalismo e o clientelismo. (...) No caso das camadas populares, os direitos são sempre apresentados como concessão e outorga pelo Estado, dependendo da vontade pessoal e do arbítrio do governante.

Esta se torna a grande crítica às políticas de caráter assistencialista ou entidades filantropas: direitos são transformados em favores, o que mantém o pobre no lugar do pobre, o excluído no lugar do excluído, o deficiente no lugar

do deficiente..., estabelecendo uma relação de gratidão. Assim, quem recebe o “favor” ocupa um lugar de escolhido, de objeto merecedor de atenção de outrem, o que favorece enormemente na produção de sujeitos dóceis. Dessa forma, o assistencialismo vai no sentido contrário ao da cidadania.

Diante dessas problemáticas, a educação social possui um importante papel.

O conceito de educação social está indissociavelmente vinculado ao de exclusão (...). É como uma resposta afirmativa e adequada que a educação social emerge no debate sobre: Que educação oferecer aos milhares de crianças, adolescentes e adultos excluídos da e na escola; do e no emprego; da e na terra; das e nas instituições sociais? Seriam os educadores formados por instituições regulares de ensino, dentro dos princípios, objetivos, conteúdos e métodos tradicionalmente direcionados aos incluídos, os mais preparados para educar os que experimentam as situações de exclusão social? (RIBEIRO, 2006).

O modelo de educação escolar brasileiro é inadequado à realidade dos “meninos de rua” (ou “de campus”, já adiantamos) – e não apenas eles –, pois suas exigências se tornam incompatíveis com as necessidades educacionais desse público: horários, livros, materiais etc., e suas experiências adquiridas no mundo da rua lhes impedem de se submeter aos padrões convencionais da sala de aula. Dessa maneira, a escola é deixada de lado, por não atender os seus objetivos imediatos.

Isso aponta a necessidade de se desenvolverem práticas educativas em ambientes chamados não-formais, como em grupos de crianças e adolescentes em situação de rua e “de campus”. A educação social apresenta-se, então, nesse contexto. Tem como princípios o respeito pela criança e ado-

lescente em situação de rua, entendendo-os como sujeitos de seu processo educativo e de seu projeto de vida; o ponto de partida do processo educativo é a análise crítica da situação da criança e adolescente em situação de rua e das práticas sociais envolvidas nessa realidade. Procura, também, conhecer o processo de socialização desse público, a construção de regras, os valores presentes em seu cotidiano, no trabalho e nas brincadeiras.

O Programa Avizinhar é uma iniciativa institucional da Universidade de São Paulo que tem como principal objetivo criar e estimular ações que contribuam para o estabelecimento de novas formas de convivência entre a universidade e as comunidades de seu entorno.

O campus da Cidade Universitária é cercado por muros e seu acesso se dá por portarias e portões de pedestres. Dois desses portões de pedestres levam à comunidade São Remo, uma favela ali estabelecida já há mais de quarenta anos. Essa comunidade vê no campus oeste da USP um espaço para o atendimento de várias de suas necessidades, através de serviços oferecidos e da demanda por outros.

A maioria das crianças e adolescentes que freqüenta o campus (aqueles que entendemos em “situação de campus”) é moradora desta comunidade, procurando neste espaço um local de lazer e/ou de geração de renda, guardando carros, coletando latinhas, esmolando, e/ou, em alguns casos, envolvendo-se em atos infracionais.

No início do Programa Avizinhar, em 1998, o campus da USP era freqüentado por setenta crianças. Muitos destes meninos (eram todos meninos, não sendo observada a presença de nenhuma menina) estavam fora de qualquer organização educativa (escola/projetos complementares/projetos na comunidade) embora todos eles mantivessem laços com suas famílias e casa.

Agora em 2006, estamos acompanhando, com graus

de aproximação diferenciado, cerca de 30 crianças e adolescentes, número bastante inferior ao que observamos em 1998, mas superior a outros momentos. Esse aumento parece estar associado a uma série de fatores, tais como: políticas educacionais que contribuíram para a exclusão de crianças e adolescentes da escola; dinâmica atrativa no campus; problemas familiares e comunitários.

Partimos do reconhecimento de que certos funcionamentos sociais acabam por transformar as diferenças em desigualdades – o que pode gerar intolerância, discriminação e segregação –, intensificando situações de exclusão e de humilhação em diversas esferas da vida das pessoas dessas comunidades, situações, estas, de extrema violência.

O nome deste programa resume bem a sua missão: aproximar vizinhos, criar condições de aprendizado constante, trabalhar diferenças vendo nelas o seu potencial positivo, reconhecer o saber em espaços múltiplos. Para isso, o programa se articula em duas frentes de atuação: ação educativa e redes de cooperação. A existência destas frentes se dá pela íntima relação que elas têm, uma vez que nenhum processo educativo é feito exclusivamente pelos educadores diretos, mas sim por toda uma rede de proteção que atua na educação de crianças e adolescentes também indiretamente e que é responsável pela garantia de direitos fundamentais.

O programa entende sua atuação como um mecanismo de produção em rede, se aproximando e articulando parcerias com entidades do entorno da USP, das comunidades vizinhas – especialmente a comunidade São Remo – e da própria comunidade interna (alunos, professores, funcionários e visitantes), buscando favorecer a reflexão e a atuação em conjunto para que se construam melhores condições de vida para todos.

Nossas ações se inserem nesta rede de proteção, prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, das seguintes maneiras:

1. Atuando como mais um nó da rede, realizando contato e acompanhamento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.
2. Potencializando a criação de novos nós, implicando novos agentes (instituições, serviços, projetos sociais...) na defesa de direitos de crianças e adolescentes.
3. Contribuindo para a elaboração, acompanhamento e crítica de políticas públicas na área social, sobretudo às da infância e adolescência.
4. Aproximando a Universidade das realidades sociais, econômicas, políticas, de forma a garantir a formação de profissionais e pesquisadores comprometidos com o questionamento e transformação dessas realidades.

Consideramos, em nossa prática cotidiana, que a um projeto de inclusão deve estar vinculada a discussão sobre um projeto político que questione este modelo econômico excludente. Dessa forma, pensar a inclusão na sociedade dessas crianças e adolescentes com os quais trabalhamos é pensar a construção de uma nova sociedade, o que justifica nossa ação frente a diversos atores e nossa luta pela ampliação do número desses atores.

Acreditamos que pensar num ser-cidadão é pensar em ter autonomia, ter liberdade de escolha (em relação a desejos, a ideais e convicções) e ter participação ativa na vida (com os limites e as possibilidades). Ainda, a tensão entre os direitos adquiridos e uma cidadania fragilizada revela a ausência de políticas públicas efetivas. Políticas públicas no sentido de tornar público, de “empublicizar”², isto é, dar poder aos outros.

Isso nos revela a necessidade de uma maneira outra de tratarmos as questões referentes à cidadania e, sobretudo, aos direitos humanos, princípios gerais, universais que devem nortear a vida das pessoas. Pensar nos direitos huma-

nos em sua dimensão micro-política é pensar num campo de experimentação concreta, onde leis são construídas por cada um; é pensar, então, nas formas de produção de subjetividade.

Nossas práticas revelam as concepções que temos sobre o homem, sobre a sociedade, sobre a educação, sobre o trabalho, sobre a saúde... Subverter estas concepções muito diz respeito a nós, educadores, para que possamos estar mais atuantes na consolidação de políticas públicas transformadoras da realidade social em que vivemos.

Trabalhamos não com o sujeito geral, mas com o sujeito singular, que experimenta concretamente. E na experiência concreta, o sentimento de justiça, de cidadania, está completamente distante de qualquer legislação; sempre que temos de recorrer a ela, é porque sentimo-nos, outrora, profundamente injustiçados, desrespeitados em nossos direitos. Devemos potencializar intervenções efetivas que produzam outras análises que correspondam a novas políticas, a outras sensibilidades e a outros modos de estar no mundo. Atuamos, então, em micro-políticas, intensificando a produção de outros tipos de sujeitos, alargando e fazendo caber aquilo que reincidentemente tem sido excluído de nossa sociedade: as diferenças.

Uma educação social, nessa perspectiva, funda-se em princípios que vêm as multideterminações e as possibilidades dos sujeitos, procurando levar em conta as diferentes experiências de vida dos educandos, o que nos exige, em decorrência, o desenvolvimento de saberes, métodos e instrumentos que sejam concernentes com nossos princípios.

Entendemos que a educação social pode e deve assumir um caráter de “empublicizar”, através do desenvolvimento de uma postura que enfatize pontos fortes e potencialidades das pessoas e das comunidades, desenvolvendo

ações que se contraponham a abordagens assistencialistas; não se limitando a oferecer serviços que eliminem as carências das comunidades com as quais trabalha, o que geraria uma relação de dependência clientelística.

Neste sentido, o Programa Avizinhar procura fomentar a construção de redes de cooperação, de forma a potencializar os serviços existentes, criando-se novas parcerias e possibilitando amplas discussões. Acreditamos que esta articulação pode ter um importante papel em influenciar órgãos públicos na formulação de políticas sociais com propostas para a solução dos problemas mapeados, a partir do acompanhamento dos educandos, em suas diferentes esferas.

Notas

¹ Ver GUATARRI, F e ROLNIK, S., 2005.

² Termo tomado de empréstimo de Marisa Rocha.

Referências bibliográficas

CHAUÍ, M. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A. C. R. *Direitos humanos e...* São Paulo: Brasiliense/Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, 1989.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GUATARRI, F.; ROLNIK, S. *Micro-política: cartografia do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2005.

LUNARDI, M. L. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. *Cadernos de Educação Especial*. Santa Maria, v. 2, n. 18, 112p., Santa Maria, 2001.

MACHADO, A. M. *Crianças da classe especial – efeitos do en-*

contro da saúde com a Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

RIBEIRO, M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006.

Adolescências, Adolescentes e Educadores: Protagonismo de um Processo de Mudança

Viviane Melo de Mendonça

Psicóloga, Doutora em Educação
Professora Adjunto da Universidade Federal
de São Carlos – Campus Sorocaba
E-mail: viviane@power.ufscar.br

Resumo

Pretende refletir sobre o papel de educadores de adolescentes no processo de mudança, incluindo professores e profissionais que tem em suas práticas educativas o confrontar-se com a adolescência contemporânea. Abordou a necessidade de mudança de olhar sobre quem é o adolescente no momento atual, partindo das experiências vividas na relação educador-adolescente. Analisou os significados vividos do papel do educador no processo de mudança, reforçando a necessidade de se ter clareza sobre qual é a opção de prática de educadores e de que esta opção também é política e determina o seu papel e seus métodos. Isso se justifica sobre a premissa de que nossas experiências vividas são processuais e se constituem na tensão entre permanência e mudança. É nessa tensão que realizamos nossas opções. A mudança de

nossas percepções da realidade também acontece neste momento de tensão crítica, quando optamos, diante de uma diversidade de escolhas possíveis, qual ou quais delas vamos escolher. Portanto, estar com adolescentes, numa prática educativa não é uma posição neutra, é uma opção de não distanciamento e de desvelamento de realidade e de um posterior mergulho nela. Para que isso ocorra, o trabalho educativo não pode ser meramente para ou sobre os adolescentes, mas com estes sujeitos. O enfrentamento do desafio de estar com adolescentes é crítico, pois acontece na problematização de uma realidade conflitiva sobre a qual nossa percepção atual, estruturada, condicionada, confronta com a possibilidade de outra ou de outras percepções a serem construídas e assumidas. O educador está junto com os adolescentes neste processo de desvelar e adentrar nas realidades vividas, que, assumindo o enfrentamento do desafio, da angústia e da tensão entre permanência e mudança, defronta com a tarefa de perceber o adolescente não como um objeto, mas com um sujeito que – junto com ele – também é protagonista de processos de mudança.

Palavras-chave

Educadores – Adolescência – Processo Educativo.

Abstract

It intends to reflect on the role of educators of adolescents in the changing process, including professors and professionals who deal with contemporary adolescence in their educational practice. It approached the need of a perspective change on who the adolescent is at the current moment, considering the experiences lived in the relation

educator-adolescent. It analyzed the experienced meanings of the educators' role in the change process, strengthening the necessity of having clarity on which the option of educators' practice is and that this option is also political and determines their role and their methods. This justifies itself on the premise that our lived experiences are processual and constitute in the tension between permanence and change. Within this tension we take our options.

The change of our reality perceptions also happens at this moment of critical tension, when we decide, before a diversity of possible choices, the one or ones we will choose. Therefore, being with adolescents on an educational practice does not imply a neutral position; instead, it is an option of not being distant, of unveiling reality and diving in it afterwards. In order to occur in this direction, the educational work cannot merely be for or on the adolescents, but with these citizens. Facing the challenge of being with adolescents is critical once it happens in the questioning of a conflicting reality on which our current, structured, conditioned perception confronts with the possibility of another or other perceptions to be constructed and assumed. The educator is together with the adolescents in this process of unveiling and entering the lived realities. In this way, once the educator assumes facing the challenge, the anguish and the tension between permanence and change, he/she confronts with the task of perceiving the adolescent not as an object, but a citizen who - together with him/her - is also a protagonist in changing processes.

Keywords

Educators – Adolescence – Education Processes.

Uma tarefa árdua, desafiadora e estimulante, se coloca quando somos chamados a abordar esta fase do desenvolvimento humano, batizada de “adolescência”. É um desafio também falar para professores, educadores e profissionais, que encontram em seu caminho o que para muitos é uma pedra no sapato: adolescentes. Certa vez, quando perguntava a uma turma de formação de professores, com setenta participantes, quantos gostariam de trabalhar com adolescentes, a resposta foi unânime: nenhum. Fiquei em silêncio e, depois, respondi: eu trabalho e gosto. E ouvi sinais, falas e gestos de reprovação, admiração e dúvida. Então é lançado um problema: como ser educador de adolescentes?

Neste encontro temos a oportunidade de pensar em comum em torno daquilo que grande parte da sociedade chama de “problemas da adolescência”, que envolvem, interferem, engessam, tensionam a atuação prática de cada um em suas práticas educativas.

Na contribuição deste momento de pensar e refletir sobre a abordagem que cada um pode ter em suas práticas vividas como educador e como pessoa, proponho que esteja partindo da seguinte reflexão: qual o papel do educador no processo de mudança?

Papel do educador no processo de mudança...

Que impacto esta frase tem em nós? Que pensamentos nos povoam? Ou melhor, que sentimentos surgem ao ouvi-la neste momento? Fernando Pessoa nos diz que “pensar é estar doentes dos olhos”, o que nos leva a concluir – também de modo poético e fenomenológico – que um adentramento em nossas experiências vividas pode se tornar um modo ricamente complexo de construir um olhar sobre as coisas, e, em nosso caso, sobre a relação intersubjetiva e interpessoal que temos com os adolescentes em nossas práticas educativas.

Maturana e Varela definem precisamente o que se quer dizer com este processo reflexivo:

A reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos de outros são, respectivamente, tão alitivos e tão tênues quanto os nossos (MATURANA; VARELA, 2001, p. 30).

O convite é, então, mergulhar criticamente em nossas experiências vividas, superando, como nos alerta Paulo Freire: “a percepção ingênua, que sendo simplista, nos deixa na periferia de tudo que tratamos” (FREIRE, 2001, p. 43).

Este mesmo autor nos convoca a “operação de mirar” ou “ad-mirar”. Segundo ele:

Ad-miramos e ao adentrar-nos no ad-mirado o miramos de dentro e desde dentro, o que nos faz ver. Na ingenuidade, que é uma forma “desarmada” de enfrentamento com a realidade, miramos apenas e, porque não ad-miramos, não podemos mirar o mirado em sua intimidade, o que não nos leva a ver o que foi puramente mirado (2001, p. 43, 44).

O convite é sair do óbvio esperado: “os adolescentes são um problema” – o que muitas pesquisas e abordagens psicológicas, médicas e pedagógicas tentam mostrar e comprovar. Ou também sair do óbvio do senso comum daquela conclusão que de muitos já ouvi: “os adolescentes de hoje não tem mais jeito!”

A ad-miração, este adentramento na questão da adolescência e das experiências de adolescentes e de nossa prática pessoal e profissional que se direcionam a eles, é o pro-

cesso de cindir, desconstruir, destruir conceitos, ir a partes e voltar ao todo, para construir uma totalidade sobre o que é este desafio educativo de ser professor no ensino médio. A provocação é: estamos em um laboratório de construção de novos caminhos ou de controle de comportamentos?

Então paremos o olhar nesta frase: “o papel do educador no processo de mudança”. Mergulhemos nela criticamente e também abertos a possibilidades de compreensão de seus termos, que, ajuntados, tecem significados vividos.

Quando ouvimos inicialmente o termo “papel” e sem seguida “de educador”, o que queremos dizer com isso?

Refere-se a determinadas fronteiras de atuação prática e vivencial que é delimitada pela expressão “educador”, referindo-se também a uma prática profissional. E que este “papel de educador” cola na expressão “processo de mudança” pelo advérbio “no”. O que isso quer dizer? Que estamos discutindo quais são as fronteiras de atuação prática de um profissional dentro de um processo de mudança. Estamos falando aqui de um profissional, um educador, que atua junto com adolescentes.

Quais são suas fronteiras de atuação? São desconhecidas? Estão borradas? Não estão delimitadas? O que acontece com estas fronteiras, quando ouvimos nas conversas cotidianas de educadores, professores, profissionais da saúde, Estado e pais de adolescentes, que não sabem o que fazer com eles, que nenhum método tem dado certo, que estão povoados de frustrações, angústias, impotência, ameaças e descontentamentos? Se as coisas não estão boas como estão, como protagonizar um processo de mudança no âmbito da educação de adolescentes? Este é o problema que nos colocamos agora.

Esconder o problema debaixo do tapete pode ser uma opção, mas este silenciamento realizado por tantas técnicas e máquinas pedagógicas, que se fundamentam numa adora-

da e suposta neutralidade, traz em seus mecanismos a mais perversa forma de manter as coisas como estão, de não “mexer” em “casa de vespaios”, mas de repetir métodos contemporâneos disciplinadores de corpos e desejos que fracassam em seus objetivos e permitem que as vespas voem, façam as festas, alimentem-se (como deve ser) e também nos incomodem e até nos piquem... Porque o momento é outro. A história é outra. Os adolescentes estão nas escolas, nas ruas, na cidade, pixando, drogando-se, fazendo festas, marginalizando-se, contraindo DSTs, cantando, dançando, criando culturas, sendo protagonistas de ações e questionando, consumindo e preservando ambiente e o destruindo também.

A escola, a Igreja e o Estado estão enfraquecidos (SPOSITO, 1998). As vespas voam... Quebramos o vespao com nossa vara educativa ou não sabemos conviver com vespas... Será isso?

Diante desse contexto, reforça-se a necessidade de se ter clareza quanto à nossa opção de prática, e, que, esta opção também é política e determina o nosso papel e nossos métodos. Portanto, a opção de prática nunca é neutra. Ela pode-se mover para a “normalização” da “ordem estabelecida”; pode também ser disfarçada para dar a aparência de adesão à mudança, permanecendo nas “meias mudanças”, que segundo Freire (2001), é um modo de não mudar; ou pode partir para uma reflexão e percepção crítica da realidade, criatividade, colaboração e diálogo, favorecendo um ambiente de confiança onde os educandos possam identificar suas percepções condicionadas e começar um processo de mudança de suas percepções da realidade e de si próprios.

Se estamos abordando o “papel do educador no processo de mudança”, estamos então partindo da premissa de que a realidade é transformável, posto que está submetida a este processo. Se este educador é de adolescentes, portanto, ele parte da premissa de que esta realidade vivida de adoles-

centes também é transformável, e as suas percepções e a de seus educandos também são transformáveis. Se este educador parte desta premissa, ele já está negando a concepção de que “os adolescentes de hoje não têm mais jeito”, e um novo olhar sobre o sujeito adolescente se origina.

Por conseguinte, novas práticas e métodos de ação são delineados, fundados da opção de reflexão e percepção crítica da realidade. As suas fronteiras de atuação se constroem nesta fundação.

Como isso se delinea? Nossas experiências vividas são processuais e se constituem na tensão entre permanência e mudança. É nesta tensão que realizamos nossas opções. A mudança de nossas percepções da realidade também acontece neste momento de tensão crítica, quando optamos, diante de uma diversidade de escolhas possíveis, qual ou quais delas vamos escolher. E como não temos “bola de cristal” para sabermos com certeza qual ou quais são as melhores, vivemos a angústia da escolha, e enfrentamos o desafio: permanecer ou mudar.

O enfrentamento do desafio é crítico pois acontece na problematização de uma realidade conflitiva na qual nossa percepção atual, estruturada, condicionada, confronta com a possibilidade de outra ou de outras percepções a serem construídas e assumidas. É neste enfrentamento que podemos entender o processo de “Ad-mirar” que Freire (2001) nos fala, ou seja, implica em uma “apropriação” do contexto, numa inserção nele, num já não ficar “aderido” a ele” (FREIRE, 2001, p. 47).

Estar com adolescentes, numa prática educativa, como já vimos anteriormente, já não é uma posição neutra. Já é uma opção de não distanciamento e de desvelamento de realidade e de um posterior mergulho nela. Para que isso ocorra, o trabalho educativo não pode ser meramente para ou sobre os adolescentes, mas com estes sujeitos. O educador

está junto com os adolescentes nesse processo de desvelar e adentrar nas realidades vividas, assumindo o enfrentamento do desafio, da angústia e da tensão entre permanência e mudança. Senão este processo não ocorre, posto a “coisificação” do adolescente é distanciar-se dele e encobri-los de teorias e preconceitos.

O olhar sobre o adolescente deixa de ser sobre um objeto, mas sobre um sujeito. Um sujeito que junto com o educador, e orientado por este – e não apropriado ou comandado ou manipulado – problematiza a sua realidade vivida.

Pode-se perguntar ainda: como fazer isso? É por este motivo que lançamos o desafio: conhecer, através deste adentramento e admiração, as experiências vividas de adolescentes com os quais nós atuamos, depois, problematizá-las historicamente, socioeconomicamente, culturalmente e psicologicamente, e depois, quem sabe, delinear o que pode ser feito enquanto protagonistas de nosso papel de sujeito de mudança...

O desafio aqui foi lançado.

Referências bibliográficas

FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

MATURANA, H. E; VERELA, F. *A árvore do conhecimento – bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

SPOSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua – novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social. Revista Sociologia da USP*. São Paulo: (s.n.), v. 5, n. 1 e 2, p. 161-178, 1993.

Sistema de Gerenciamento de Programas Sociais – “Net Elos” – A Experiência de Contrução de uma Ferramenta de Gestão para o Serviço Social

Otildes Maria Michel Duarte

Assistente Social e Especialista em Administração
Pública FGV – Rio de Janeiro

Leyla Viviane P. V. Demucci

Especialista em Violência Doméstica contra Crianças
e Adolescentes – TELELACRI – USP

Resumo

A proposta de socializar o conteúdo do Sistema de Gerenciamento de Programas Sociais parte da necessidade de compartilhar a importância de tê-lo como ferramenta de trabalho para qualificar a geração de dados para diagnósticos mais aproximados da realidade das famílias que acessam ou são incluídos nos mais diversos serviços, programas e projetos da Política de Assistência Social existentes na cidade de Campinas.

Palavras-chave

Gerenciamento de Programas Sociais – Famílias – Política de Assistência Social.

Abstract

The proposal to socialize the content of the System of Management of Social Programs part of the necessity to share the importance to have it as a tool of work to qualify the generation of data for approach the diagnostic of the reality of the enclose families whom access or are include in the most diverse services, programs and projects of the Politics of Social Assistance existences on the city of Campinas.

Keywords

System of Management of Social Programs – Families – Politics of Social Assistance.

O sistema de Gerenciamento de Programas Sociais foi construído pelo serviço social da Associação Beneficente Direito de Ser e Tag View (empresa responsável pelo software). Utilizando a tecnologia web, permite o compartilhamento de dados entre as diversas instituições, estando os usuários em lugares distintos, assegurando o sigilo e oportunizando aos diversos parceiros acessarem os relatórios. É uma ferramenta de gestão que contempla dois âmbitos: organizacional e o específico do serviço social.

É fato que no “terceiro setor” a rotatividade de profissionais que atuam na execução dos programas, bem como

dos voluntários que desempenham suas atividades na diretoria, fragilizam a estrutura organizacional e muitas vezes impede uma gestão moderna e eficaz que responda às demandas trazidas com o aumento do número de empresas que cada vez mais voltam-se para ações de responsabilidade social. Segundo pesquisa do IPEA, sobre investimento social das empresas com dados de 2003, no sudeste, de um universo de 420 mil empresas privadas com um ou mais empregados, 71% realizavam, em caráter voluntário, algum tipo de ação social para as comunidades. No nordeste, o total de empresas era de 82 mil; dessas, 74% atuavam na área social. Esses números representam um crescimento de 35% da região nordeste e 6% no sudeste quando comparados com dados de 1990.

A cultura organizacional da área da assistência social até pouco tempo era baseada em ações domésticas e familiares. A necessidade da guarda sigilosa dos registros e relatórios precisa ser objeto de sistematização organizacional, para não comprometer a qualidade dos dados e sua análise, e por consequência o planejamento de ações com impacto social significativo. A geração de relatórios e análise de dados nos permitem a qualificação de diagnóstico da realidade socioeconômica do território, apontando indicadores sociais que podem subsidiar a construção de políticas públicas.

No âmbito do serviço social, o sistema é um instrumental, tomamos como base o texto escrito por Martinelli e Koumrouyan (1994), no qual instrumental é entendido como o conjunto articulado de instrumentos e técnicas que permitem a operacionalização da ação profissional, resultante de uma dada visão crítica da realidade, com interferências tanto de natureza estratégica ou tática como técnica, decorrentes do uso de conhecimentos – habilidade e criatividade. O instrumental não é nem o instrumento nem a técnica, tomados isoladamente, mas ambos organicamente articulados

em uma unidade (entrevista, relatório, visita, reunião, observação participante etc.), produto desta visão concebida.

A base de dados do sistema tem como foco a família, respondendo a uma prerrogativa estabelecida pela Constituição Federal e às leis que regulamentam os direitos sociais, nas quais a família é responsabilizada em primeiro lugar, depois a comunidade, a sociedade e por último o poder público.

O Sistema Único da Assistência Social, que sistematiza e organiza o que a Lei Orgânica da Assistência Social garante, enfatiza que todo o trabalho social deve estar voltado prioritariamente ao grupo familiar, entendido como “um núcleo de pessoas que convivem em determinado lugar, durante um lapso de tempo mais ou menos longo e que se acham unidas (ou não) por laços consangüíneos”. Esse grupo, por sua vez, está relacionado com a sociedade em geral, interagindo continuamente de forma positiva ou não.

O que o SUAS nomeia de matricialidade sócio-familiar é a condição imprescindível de voltar os olhares profissionais para o grupo e não apenas o indivíduo com seus problemas, para a interação que eles circundam na sua convivência cotidiana, com eles mesmos, com a família e com a comunidade.

Sabemos que a assistência social é realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas. Segundo a Política Nacional de Assistência Social,

são considerados serviços de proteção básica de assistência social aqueles que potencializam a família como unidade de referência, fortalecendo seus vínculos internos e externos de solidariedade, através de o protagonismo de seus membros e da oferta de um conjunto de serviços locais que visam à convivência, à

socialização e ao acolhimento, em famílias, cujos vínculos familiares e comunitários não foram rompidos, bem como promoção da integração ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, a construção da política pública de assistência social precisa levar em conta três vertentes de proteção social: as pessoas, as suas circunstâncias e as famílias, seu núcleo de apoio primeiro. A proteção social exige a capacidade de maior aproximação possível do cotidiano da vida das pessoas, pois é nele que os riscos e vulnerabilidades se constituem.

Obter uma leitura global do contexto socioeconômico dessas famílias requer uma compreensão do território onde a população está inserida, suas peculiaridades, informações sobre infra-estrutura local, a rede de atendimento sócio-assistencial, recursos existentes na comunidade, o histórico da região, necessidades mais gritantes, enfim, é necessário conhecer para propor e diagnosticar cada situação.

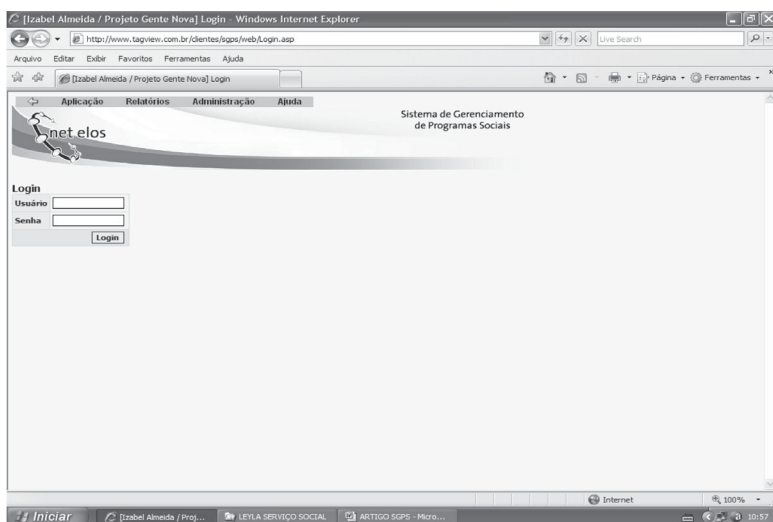
A dinâmica populacional é um importante indicador para a Política de Assistência Social, pois ela está diretamente relacionada com o processo econômico estrutural e pode subsidiar as ações intersetoriais que visem à sustentabilidade, de forma a romper com o ciclo, e evitar que estas famílias e indivíduos tenham seus direitos violados, recaindo em situações de vulnerabilidades e riscos.

Para tanto, é importante evoluir na qualidade dos nossos serviços, através de uma ferramenta que nos possibilite ter melhor visibilidade das famílias atendidas, agilizando e qualificando a produção de relatórios, preservando, sobretudo, a confidencialidade das informações e dos atendimentos e orientações registradas pela equipe.

O sistema contempla a base de dados das famílias “ativas” que são aquelas que estão no atendimento do programa

ou projeto desenvolvido na instituição e cujos dados geram os relatórios, e das famílias “inativas” que são as famílias que já foram desligadas dos programas ou projetos, não geram relatórios, mas os dados são “guardados” como registro atendendo uma prerrogativa do ECA e para que a instituição possa avaliar seu programa em pesquisa com os ex-atendidos.

Abaixo, a tela de acesso para efetuar o login.



O sistema permite o cadastramento de até 4 níveis de usuários que compartilham as informações. Os usuários, profissionais, que possuem a senha de administrador tem acesso a todas informações de identificação e de registro de atendimento com dados confidenciais/sigilosos e aos outros profissionais é disponibilizada uma outra senha para acesso a dados básicos de identificação, tais como: endereço, número da ficha de saúde na Unidade Básica de Saúde o que possibilita uma comunicação rápida com a família, caso necessário.

Primeira tela do sistema:

<u>Responsável</u>	<u>Data Admissão</u>	<u>Endereco</u>	<u>Bairro</u>	<u>Cidade</u>	<u>Telefone Contato</u>	<u>Ficha P. Saúde</u>				
Batista de Lima da Silva	31/01/2005	R. Joaquim Ponge Lupe, xx	Jardim São Marcos	Campinas-SP	(19)xxxx-xxxx	3021				

Ao logar na aplicação, o usuário é direcionado para a tela específica onde aparece a composição familiar.

Cadastro de Membros das Famílias

Total: 5

Família	Nome	Idade	Parentesco	Telefones	Situação Familiar	Grau Instrução	Religião		
Batista de Lima da Silva	Batista de xxxxxxxx	37	O(a) Próprio(a)	Res. (19) xxx-xxxx	Casado(a)	3.ª Série do Ensino Médio	Evangélica		
	Lucia xxxxx	36	Esposa			3.ª Série do Ensino Médio	Evangélica		
	Fabio xxxxx	11	Filho			4ª Série do Ensino Fundamental	Evangélica		
	Karla xxxxx	17	Filha			1ª Série do Ensino Médio	Evangélica		
	Sara xxxxx	8	Filha			Educação Infantil	Evangélica		

- Para o acesso do cadastro individual de cada membro, acessamos esse link.

Parte superior do formulário

Dados da Família

Instituição	Direito de Ser
Família	Batista de Lima da Silva
Endereço	R. Joaquim Ponge Lupe, xx Bairro: Jardim São Marcos
CEP	13xxx-xxx Cidade: Campinas-SP Telefone:(19)xxxx-xxxx

Membro da Família - Inserção/Edição

Nome Completo *		Batista de Lima da Silva		
Sexo *		<input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino Data de Nascimento: * <input type="text"/>		
Parentesco *		O(a) Próprio(a) <input type="text"/> <input type="text"/> Natural de: * <input type="text"/>		
Filiação	Genitor	<input type="text"/> -- Selecion -- <input type="text"/> ou <input type="text"/>		
	Genitora	<input type="text"/> -- Selecion -- <input type="text"/>		
Responsável Legal		<input type="text"/> -- Selecion -- <input type="text"/>		
Estado Civil *		Casado(a) <input type="text"/> Situação Familiar : Casado(a) <input type="text"/>		
Telefones		Comercial: xxxxxx <input type="text"/> Residencial: xxxxxxx <input type="text"/> Celular: xxxxxxxxx <input type="text"/>		
Grau de Instrução *		3ª Série do Ensino Médio <input type="text"/> Escola: <input type="text"/>		
Raça *		Branca <input type="text"/> Religião: * Evangélica <input type="text"/> CPF: <input type="text"/>		
Documento de Identidade		Número: xxxxxxxx <input type="text"/> Data de Emissão : xxxxxxxxx <input type="text"/>		
		Sigla do Orgão Emissor : SSI UF: SP <input type="text"/>		
Tipo de Certidão Civil		<input checked="" type="checkbox"/> Nascimento <input type="checkbox"/> Casamento		
Termo	Número	<input type="text"/> Livro : <input type="text"/> Folha : <input type="text"/>		
	Data de Emissão	<input type="text"/> <input type="text"/> Cartório : <input type="text"/>		
Carteira de Trabalho		Número: <input type="text"/> Série: <input type="text"/> Data de Emissão : <input type="text"/>		
Tipo de Deficiência		<input type="checkbox"/> Cegueira <input type="checkbox"/> Mudez <input type="checkbox"/> Surdez <input type="checkbox"/> Mental <input type="checkbox"/> Física <input type="checkbox"/> Outra		
Situação no Mercado de Trabalho *		Assalariado / Carteira de Trabalho <input type="text"/> Profissão : <input type="text"/>		
		<input type="text"/> Auxiliar de Conferência		
Empresa Onde Trabalha		<input type="text"/>		
Rendas (RS)	Atual Emprego *	500,00	Aposentadoria / Pensão:	0,00
			Benefícios Sociais:	0,00
	Pensão Alimentícia *	0,00	Outras Rendas:	0,00
Atualizar		Remover		
		Cancelar		

- Acessando esse link teremos o programa que cada membro está inserido.

Membro Karla xxxxxxxx

Programa/Projeto *	Data Admissão *	Data/Motivo Desligamento	
Centro Profissionalizante Dom Bosco	31/01/2005	20/12/2005 Outros	<input type="checkbox"/>

- Neste link registramos os atendimentos realizados com a família, especificando o motivo de cada um.

19/01/2007	Otildes/Leyla	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	Outras Orientações	
19/01/2007	Otildes/Leyla	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	Visita Institucional	
07/12/2006	Otildes/Leyla	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	Outras Orientações	
04/12/2006	Otildes/Leyla	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	Visita Institucional	
27/11/2006	Otildes/Leyla	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	Outras Orientações	
11/10/2006	Otildes/Leyla	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	Orientação sobre Escola/Cursos	
31/05/2006	Otildes/Leyla	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	Encaminhamento para Oftalmologista	
25/05/2006	Otildes/Leyla	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	Entrevista Domiciliar	
12/04/2006	Otildes/Leyla	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	Entrevista Domiciliar	
26/01/2006	Otildes/Leyla	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	Rematricula Núcleo	

Essa tela nos dá visibilidade dos atendimentos, encaminhamentos, feitos pela equipe técnica (As. Sociais, Psicóloga). No exemplo acima onde está xxxxxxxx é o espaço para a descrição da intervenção.

- O próximo link nos permite ter acesso às informações gerais do domicílio das famílias, com informações sobre o entorno/bairro. Possui campo onde é possível registrar observações importantes e sigilosas sobre a problemática que trouxe a família até a Instituição.

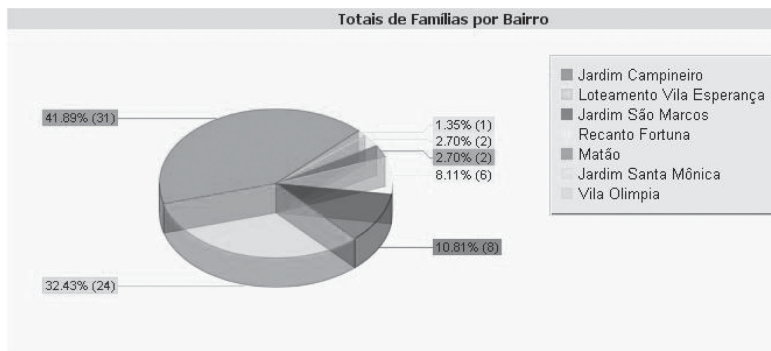
Instituição *	Direito de Ser	
Responsável	Batista de Lima da Silva	
Data de Admissão *	09/02/2004	
Saúde	Nº da Ficha (Posto Saúde) *	xxxxx Equipe Paidéia: Azul
	Convênio Médico	
Identificação do Domicílio	CEP *	13000-000
	Endereço *	Rua Compl.: R Joaquim Ponge Lupe,xx
	Bairro *	Jardim Campineiro
	Cidade *	Campinas-SP
	Tempo de Residência	4 Ano(s)
	Procedência	xxxxx
Características do Domicílio	Tipo *	Casa Nº de Cômodos: 4
	Banheiro *	Dentro da casa Fora da casa
	Construção *	Tipo: Tijolo / Alvenaria Situação: Alugado(a)
	Água *	Abastecimento: Rede Pública Tratamento: Filtração
	Tipo de Iluminação *	Relógio Próprio
	Escoamento Sanitário *	Rede Pública Destino do Lixo: Coletado
	Telefone de Contato	(19) xxxx-xxxx
Data de Desligamento	-- Seleção o Motivo --	
Observações	XXXXXXXXXX	
Informações Adicionais (Confidencial)	XXXXXXXXXXXXXXXXXX	
<input type="button" value="Atualizar"/> <input type="button" value="Remover"/> <input type="button" value="Cancelar"/>		

O software ainda nos permite gerar relatórios atualizados sobre o perfil das famílias cadastradas com os seguintes dados: características do domicílio, situação de moradia, abastecimento de água, esgoto, coleta de lixo, energia elétrica, dados individuais de cada membro da família, raça, religião, estado civil, documentação, composição familiar, situação familiar, renda familiar, escolaridade, qualificação profissional e situação no mercado de trabalho. A intervenção técnica, o acompanhamento e os encaminhamentos para a rede sócio assistencial, saúde e educação são registrados. A geração de relatórios estatísticos com gráficos e percentuais são atualizados com a alimentação e realimentação do sistema. Não é um sistema estático, é dinâmico tanto quanto o cotidiano das famílias.

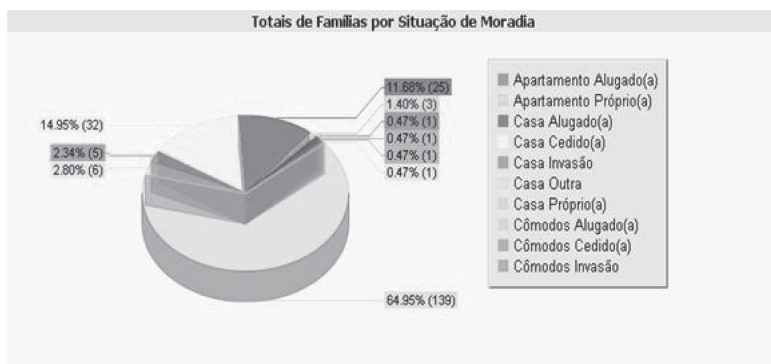
Segue exemplo de alguns gráficos e relatórios gerados pelo sistema:

A Instituição Associação Beneficente Direito de Ser está localizada no Jardim Campineiro e atende os bairros do entorno como podemos observar no gráfico abaixo.

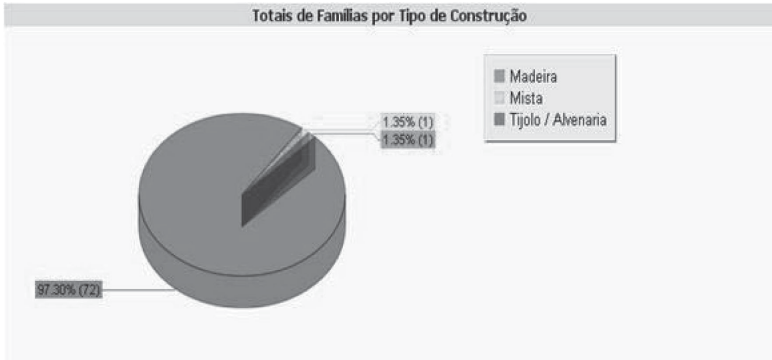
Verifica-se que a maioria das famílias atendidas reside nas imediações.



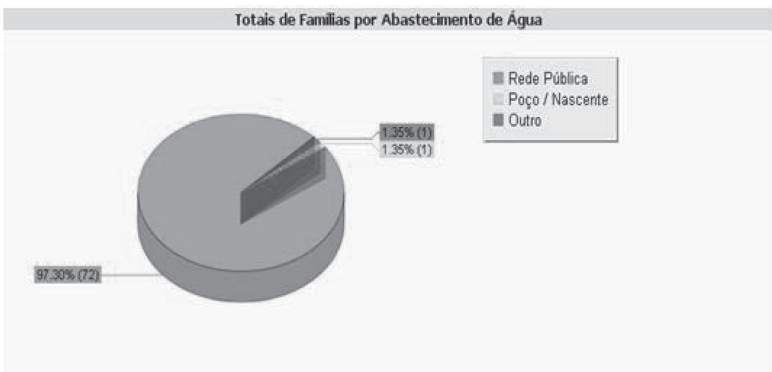
Os dados do gráfico “situação de moradia” das famílias atendidas demonstram a precária realidade habitacional da região. Essas informações podem subsidiar a melhoria de Políticas Públicas nessa área.

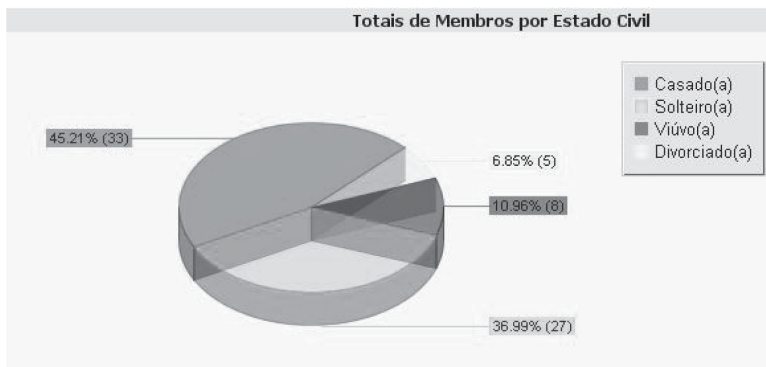


O tipo de construção retrata a realidade regional sobre infra-estrutura da moradia, indicando a preocupação com uma construção mais sólida.



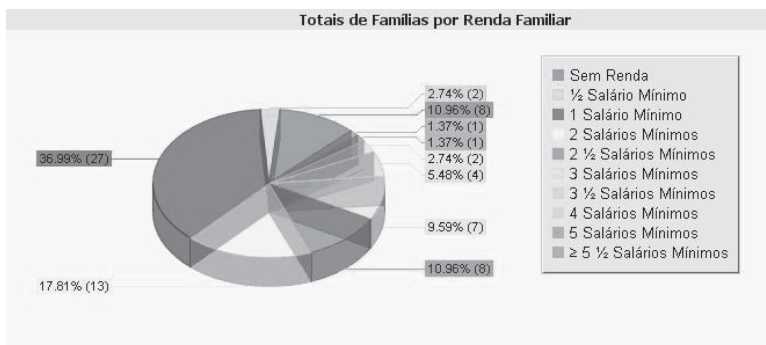
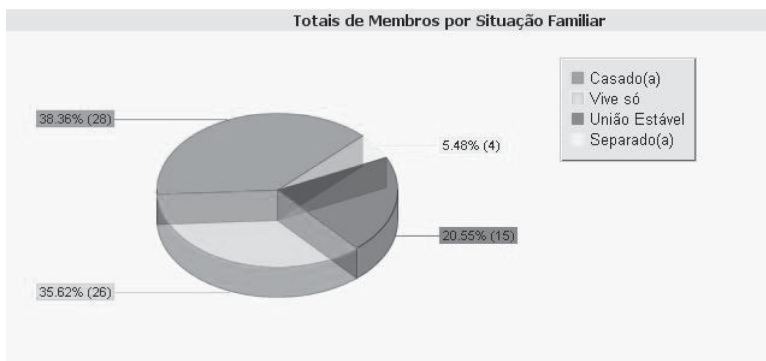
O gráfico abaixo mostra-nos que a quase totalidade tem em suas moradias o abastecimento público de água.





No gráfico acima consideramos o estado civil de cada membro.

No gráfico abaixo “situação familiar” queremos retratar os vários arranjos familiares.



Estão incluídas na renda os Programas de Transferência de Renda (BPC, Renda Mínima, Renda Cidadã, Bolsa Família, etc.) além de a renda auferida pelo trabalho.

Profissões dos Pais

Ressaltamos que não usamos a classificação da OIT (Organização Internacional do Trabalho) e sim partimos das informações que a própria família nos traz para a construção do banco de dados das profissões. Segue exemplo do relatório que sistema pode gerar.

Profissão	Pai	Mãe	Total
Doméstica	0	17	17
Faxineiro(a)	1	14	15
Do lar	0	9	9
Auxiliar de Limpeza	0	8	8
Cabeleireiro(a)	0	6	6
Diarista	0	6	6
Vendedor(a)	1	4	5
Ajudante Geral	2	2	4
Auxiliar Administrativo	0	3	3

Responsável	Instituição	Programa/Curso
Maria	Associação Beneficente Direito de Ser	Maria [Sócio Familiar (Direito de Ser)], Maria [Renda Cidadã], Maria [Bolsa Família], Maria [Cesta Básica], Cesar [Núcleo - Direito de Ser], Paulo [Núcleo - Direito de Ser]
Maria	Serviço Social da Paróquia São Paulo Apóstolo	Maria [Sócio Familiar (SPES)], Cesar [Bolsa Escola], Daniel [Viva Leite], Daniel [Comida, Prazer e Diversão], Daniel [Como eu me Locomovo e como eu me Comunico]
Lurdes	Associação Beneficente Direito de Ser	Alana [Núcleo - Direito de Ser], Lurdes [Renda Cidadã], Lurdes [Sócio Familiar (Direito de Ser)]
Lurdes	Movimento Assistencial Espírita Maria Rosa	Lurdes[Variedades Artesanais]

Para preservar o sigilo, os nomes colocados no gráfico são fictícios.

Nesse campo é possível visualizar famílias que são atendidas em várias instituições e programas simultaneamente. Isso só ocorre, se as demais instituições também tiverem o sistema instalado.

Esse recurso é importante na Política de Assistência Social para racionalizar a sobreposição de atendimentos para uma mesma família, oportunizando ainda a complementariedade dos serviços. Essas informações subsidiam e potencializam as reuniões intersetoriais contribuindo na discussão dos casos e no acompanhamento realizado pela rede sócio-assistencial.

Em 2004, esse instrumental foi socializado com a FEAC – Federação das Entidades Assistenciais de Campinas – que acreditando na qualificação da rede sócio-assistencial disponibilizou o sistema para 22 entidades beneficentes assistenciais do município, tendo registrado, até outubro de 2006, 3.700 famílias totalizando dados de 12.000 membros, contribuindo para uma intervenção mais qualificada onde cada instituição tem o perfil das famílias atendidas, as condições de moradia e do entorno. O estudo e análise desses dados compõem o diagnóstico para implementação de políticas públicas no território.

Acreditamos que é necessário romper com o paradigma de que a Política de Assistência Social é “esmola”, ou seja, incentivo à acomodação gerado a partir da inclusão em Programas de Transferência de Renda, ao contrário, a Política de Assistência tem sofrido transformações significativas baseadas em pesquisas e produto científico de análise de dados construídos no exercício profissional. Nesse sentido, a prática de sistematização de dados, a partir da análise dos mesmos é uma proposta desafiadora que segue para a otimização e qualificação dos nossos serviços.

Finalizamos esse relato na expectativa que o SGPS contribua com a gestão das entidades beneficentes

assistenciais, organizando os dados, construindo perfil das famílias atendidas e gerando relatórios atualizados para diagnósticos, como também qualifique o acompanhamento das famílias e o monitoramento das ações da rede sócio-assistencial como prevê o SUAS.

Referências bibliográficas

BLEGER, J. *Psicohigiene y Psicologia Institucional*. Buenos Aires: Paidós, 1966.

MARTINELLI, M. L.; KOUMROUYAN, E. Um novo olhar para a questão dos instrumentos técnicos operativos. *Serviço Social e Sociedade*, n. 45, p. 137-141, 1999.

PESQUISA AÇÃO SOCIAL DAS EMPRESAS. 2. ed. (s.l.): IPEA, 2004.

POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. Brasília, nov. 2004.

Normas para Publicação na Revista de Ciências da Educação

A Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO – periódico do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – aceita para publicação trabalhos na área específica da Educação.

As publicações deverão conter trabalhos da seguinte natureza:

- Artigos originais, de revisão ou de atualização, que envolvam abordagens teóricas e/ou práticas referentes à pesquisa, ensino e extensão nas seguintes linhas: I. *Linguagem, Intersubjetividade e Educação na Sociedade Contemporânea* ou II. *Análise Histórica da Práxis Social e Comunitária das Instituições Educativas*.
- Traduções de textos não disponíveis em língua portuguesa, que constituam fundamentos da área específica da Revista e que contribuam para a reflexão acadêmica.
- Resenhas de produções relevantes que possam manter a comunidade acadêmica informada sobre o avanço dos estudos na área da Educação.

Para a publicação de trabalhos, os originais serão avaliados por especialistas e o parecer destes será referendado pelo Conselho Editorial e comunicado ao(s) autor(es).

O Conselho Editorial da Revista tem a incumbência de selecionar trabalhos com base nestas normas e encaminhá-los para os pareceristas da área.

A entrega de originais para a Revista deverá obedecer aos seguintes critérios:

- Os trabalhos deverão conter, obrigatoriamente: título em português; nome(s) do(s) autor(es), identificando em rodapé a qualificação e a instituição a que pertence(m); os artigos deverão conter, ainda, resumo em português (máximo cinco linhas) e *abstract* fiel ao resumo, acompanhados, respectivamente, de palavras-chave e *keywords*.
- Em folha anexa, informar o nome completo do(s) autor(es), titulação acadêmica, instituição, setor de trabalho, ocupação profissional, endereço completo para correspondência e e-mail.
- Os trabalhos deverão ser encaminhados dentro da seguinte formatação: uma cópia em disquete, editor Word for Windows 6.0 ou superior; duas cópias impressas, com texto elaborado em português e rigorosamente corrigido e revisado, devendo ser uma delas sem identificação de autoria; limite aproximado de dez a vinte laudas para artigos (incluindo o resumo), três laudas para comunicações e resenhas; a fonte utilizada deve ser Times New Roman, corpo 12.
- Não fazer uso de maiúsculas em todas as palavras nos títulos ou destaques. Solicita-se, também, que as referências bibliográficas, inclusive de citações, sejam feitas no corpo do texto, segundo as normas da ABNT e que todas as notas e referências bibliográficas respectivamente sejam escritas no final do texto.

Eventuais ilustrações e tabelas com respectivas legendas deverão ser apresentadas separadamente, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas.

Os originais não serão devolvidos.

Ao autor de artigo aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, cinco exemplares do número correspondente da Revista.

A Revista de **CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO** reserva-se o direito autoral do trabalho publicado, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte.

Os artigos representam o ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista ou do Centro Universitário Salesiano de São Paulo.

Só serão aceitos textos que obedecerem aos quesitos de conteúdo e formatação aqui estabelecidos.

Edição e Coedições Recentes do Centro UNISAL

- *Francisca Amélia da Silveira*
A Selva e a Bagaceira: práxis artística e discurso social.
São Paulo: Unisal, 2001. R\$ 15,00

Com Editora Vozes

- *Jorge Jaime*
História da Filosofia no Brasil.
Petrópolis: Vozes, 1997. 4v. R\$ 20,00
- *Nivaldo Luiz Pessinatti*
Políticas de Comunicação da Igreja Católica no Brasil.
Petrópolis: Vozes, 1998. R\$ 15,00

Com Editora Santuário

- *Paulo César da Silva*
A pessoa em Karol Woytila. (ESGOTADO)
Aparecida: Santuário, 1997. R\$ 16,00
- *Paulo César da Silva*
A Ética Personalista em Karol Woytila.
Aparecida: Santuário, 2001. R\$ 16,00

- *José Prado Pereira Junior*
Carnaval em Guaratinguetá:
Embaixada do Morro 60 anos
Aparecida: Santuário, 2004. R\$ 25,00
- *José Luiz Pasin*
Vale do Paraíba A Estrada Real:
caminhos & roteiros
Aparecida: Santuário, 2005. R\$ 25,00

Com Editora Salesiana Dom Bosco

- *Belmira O. Bueno*
Epistemologia da Pedagogia:
a obra pedagógica do P. Carlos Leôncio da Silva.
São Paulo: E.S.D.B., 1992. R\$ 15,00
- *Nivaldo Luiz Pessinatti*
Livros em revistas.
São Paulo: E.S.D.B., 1996. R\$ 10,00

Com Editora Stiliano

- *Anelise de Barros Leite Nogueira*
**Criatividade e Percepção
em Estudantes de Psicologia. (ESGOTADO)**
Lorena: Stiliano, 1998. R\$ 12,00
- *Izabel Maria Nascimento da Silva Máximo*
Imagem Corporal: (ESGOTADO)
uma leitura psicopedagógica e clínica.
Lorena: Stiliano, 1998. R\$ 13,00
- *Lino Rampazzo*
Metodologia Científica. (ESGOTADO)
Lorena: Stiliano, 1998. R\$ 15,00

- *Ana Carlota Pinto Teixeira*
Adoção: um estudo psicanalítico.
 Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 12,00
- *André Luiz Moraes Ramos*
Ciúme Romântico:
 teoria e medidas psicológicas.
 Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 14,00
- *Antonia Cristina Peluso de Azevedo*
Psicologia Escolar: o desafio do estágio.
 Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 14,00
- *Denise Procópio*
Crise e Reencontro consigo mesmo.
 Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 12,00
- *Eduardo Luiz dos Santos Cabette*
Interceptações Telefônicas.
 Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 15,00
- *Margareth M. Pacchioni*
Estágio e Supervisão:
 uma reflexão sobre a aprendizagem significativa.
 Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 15,00
- *Maria José Urioste Rosso*
Cultura Organizacional:
 uma proposta metodológica.
 Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 17,50

Com Editora Salesiana

- *Francisco Sodero Toledo*
Outros caminhos: Vale do Paraíba:
 do regional ao internacional, do global ao local. **(ESGOTADO)**
 São Paulo: Salesiana, 2001. R\$ 15,00

- *Fábio José Garcia dos Reis* (Org.)
Turismo: uma perspectiva regional. (ESGOTADO)
Taubaté: Cabral, 2002. R\$ 15,00
- *Fábio José Garcia dos Reis* (Org.)
Perspectivas da Gestão Universitária. (ESGOTADO)
Taubaté: Cabral, 2003. R\$ 20,00
- *Francisco Sodero Toledo*
Igreja, Estado, Sociedade e Ensino Superior:
A Faculdade Salesiana de Lorena.
Taubaté: Cabral, 2003. R\$ 35,00
- *Flávio Martins Alves Nunes Júnior*
**Princípios do Processo
e outros temas processuais – Volume I. (ESGOTADO)**
Taubaté: Cabral, 2003. R\$ 30,00
- *Grasiele Augusta Ferreira Nascimento; Lino Rampazzo* (Orgs.)
Biodireito, Ética e Cidadania. (ESGOTADO)
Taubaté: Cabral, 2003. R\$ 43,00
- *Francisco de Assis Carvalho*
Educação Integral:
a proposta educacional numa perspectiva católica.
Taubaté: Cabral, 2004. R\$ 25,00
- *Luis Fernando Rabelo Chacon*
**Direito internacional
com ênfase em comércio exterior. (ESGOTADO)**
Taubaté: Cabral, 2004. R\$ 30,00
- *José Luiz Pasin*
Catálogo da Sala “Euclides da Cunha”
Taubaté: Cabral, 2005. R\$ 20,00

Com Editora Alínea

- *Ana Maria Viola de Sousa*
Tutela jurídica do idoso. (ESGOTADO)
Campinas: Alínea, 2004. R\$ 30,00
- *Flávio Martins Alves Nunes Júnior; Grasielle Augusta Ferreira Nascimento (Orgs.).*
**O Direito e a Ética
na Sociedade Contemporânea. (ESGOTADO)**
Campinas: Alínea, 2005. R\$ 54,00

Com Editora Lucerna

- *Severino Antonio*
Educação e transdisciplinaridade:
crise e reencantamento da aprendizagem. (ESGOTADO)
Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. R\$ 25,00
- *Severino Antonio*
A utopia da palavra:
linguagem, poesia e educação: algumas travessias. (ESGOTADO)
Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. R\$ 25,00
- *Laureano Guerreiro*
A educação e o sagrado:
a ação terapêutica do educador. (ESGOTADO)
Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. R\$ 25,00

Com Editora Idéias e Letras

- *Paulo Cesar da Silva*
A antropologia personalista de Karol Wojtyła:
pessoa e dignidade no pensamento de João Paulo II.
Aparecida: Idéias e Letras, 2005. R\$ 25,00

Com Editora Juruá

- *Grasiele Augusta Ferreira Nascimento*
A educação e o trabalho do adolescente.
Curitiba: Juruá, 2004. R\$ 25,00
- *Maria Aparecida Alckmin*
Assédio moral na relação de emprego. (ESGOTADO)
Curitiba: Juruá, 2005. R\$ 25,00

EDITORAÇÃO



Rua Professor Elizeu Chagas, 549 – Jardim Paraiba
Fone: (12) 3105-7482 – 12570-000 – Aparecida-SP.
E-mail: marcelosanna@uol.com.br