

REVISTA

UniFreire

Universitas
Paulo Freire

ano 4 | edição 4 | dez 2016

ISSN 2357-7266

EXPEDIENTE

Instituto Paulo Freire

Paulo Freire

Patrono

Moacir Gadotti

Presidente de Honra

Ângela Antunes,

Francisca Pini e

Paulo Roberto Padilha

Diretores Pedagógicos

Sheila Ceccon

Coordenadora da UniFreire

Editora Instituto Paulo Freire

Janaina Abreu

Coordenadora Gráfico-Editorial

Pablo Mazzucco

Diagramação e Arte-Final

Participaram desta edição

Aurinete Vieira Lima Fonseca

Elizabetta Venezia

Francisca Rodrigues de Oliveira Pini

Gabriela Maria Díaz

Janaina Marques de Abreu

Laudir Lemos Machado

Maéle Cardoso Avila

Natália Caetano da Silva

Nivaldo Korinai Tapirapé

Renata Siviero Martins

Rosânia Campos

Sheila Ceccon

Sonia Couto Feitosa

Thaires Costa

SUMÁRIO

05

CONTROLE SOCIAL E SUJEITOS POLÍTICOS: A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR NA GESTÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

*Francisca Rodrigues de Oliveira Pini
Natália Caetano da Silva*

16

A NECESSIDADE DE ESPERANÇA MILITANTE: COMPARAÇÃO ENTRE BLOCH E FREIRE

Elisabetta Venezia

33

AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA PARA CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS, EM DIÁLOGO COM A METODOLOGIA FREIRIANA

Sonia Couto Feitosa

50

SINGULARIDADE DA PLURALIDADE METODOLÓGICA DE PAULO FREIRE E A COMUNIDADE INDÍGENA TAPIRAPÉ AO ALFABETIZAR

*Aurinete Vieira Lima Fonseca
Nivaldo Korirai Tapirapé*

66

A DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

Sheila Ceccon

76

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULANDO CONCEITOS, LEIS E CONCEPÇÕES

*Maéle Cardoso Avila
Rosânia Campos*

92

CAMINHOS PARA UMA ECOEDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL

Gabriela Maria Diaz

103

UM ESTUDO HISTÓRICO DA MODALIDADE DE ENSINO EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS) COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO COM RESPONSABILIDADE SOCIAL

Laudir Lemos Machado



120

**ECONOMIA SOLIDÁRIA: O TRABALHO COLETIVO EM REDE COMO
POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL, ECONÔMICA E POLÍTICA**

Renata Siviero Martins

Thaires Costa

134

**INTEGRAÇÃO ENTRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: UMA OPORTUNIDADE DE
NEGÓCIO EM DIREÇÃO À INFORMAÇÃO CONSCIENTE E CRÍTICA**

Janaina Marques de Abreu



CONTROLE SOCIAL E SUJEITOS POLÍTICOS: A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR NA GESTÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

FRANCISCA RODRIGUES DE OLIVEIRA PINI ¹

NATÁLIA CAETANO DA SILVA ²

RESUMO

Os instrumentos políticos de participação popular, conquistados a partir da Constituição Federal de 1988, e a construção da participação ativa dos sujeitos no contexto da Política de Assistência Social, de modo especial da população atendida pelo Sistema Único da Assistência Social (SUAS), nos mobilizaram a refletir a contribuição do trabalho profissional, por meio da educação popular e a inserção dos sujeitos em diferentes espaços da esfera pública.

PALAVRAS-CHAVE

Assistência Social. Controle social. Sujeitos políticos. Educação popular.

1. Francisca Pini. Doutora e mestre em Políticas Sociais e Movimentos Sociais pela Pontifícia Universidade Católica - São Paulo. Diretora Pedagógica do IPF. Integra a luta por direitos humanos de Crianças e Adolescentes. É sócia fundadora do Centro de Direitos Humanos e de Defesa dos Direitos da Criança, Adolescente e Juventude Paulo Freire (CEDHECA Paulo Freire). Filiada à Associação Nacional de Direitos Humanos - Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP). É organizadora do livro *Educação, participação política e direitos humanos* (São Paulo. Editora Instituto Paulo Freire, 2011).

2. Natália Caetano da Silva: Mestre em Energia e Sociedade pela Universidade Federal do ABC - UFABC (2013) e especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (2015). Bacharel em Sociologia e Política pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo (2007). Atualmente é educadora no Instituto Paulo Freire.

ABSTRACT

The political instruments of popular participation, achieved since the Federal Constitution from 1988, and the construction of the active participation of the subjects in the political context of social assistance, specially of the assisted population by the Social Unique System of Assistance (SUSA), mobilize us to reflect about the professional working contribution, through popular education, in the insertion of the subjects in the different spaces of the public sphere.

KEYWORDS

Social Assistance. Social control. Political subjects. Popular education.

INTRODUÇÃO

Os instrumentos políticos de participação popular, conquistados a partir da Constituição Federal de 1988, e a construção da participação ativa dos sujeitos no contexto da Política de Assistência Social, de modo especial da população atendida pelo Sistema Único da Assistência Social (SUAS), nos mobilizaram a refletir sobre a contribuição do trabalho profissional, por meio da educação popular, e a inserção dos sujeitos em diferentes espaços da esfera pública.

Estimular no cotidiano das práticas profissionais o exercício para e pela cidadania da população atendida tem sido um desafio para os(as) trabalhadores(as) da Assistência Social.

CONTROLE SOCIAL

A partir de 2004, a Assistência Social passou por mais uma etapa na sua consolidação como política social: a implantação do Sistema Único da Assistência Social (SUAS), contido na Política Nacional da Assistência Social (PNAS, Resolução CNAS 145/2004), na Norma Operacional Básica (NOB, Resolução CNAS 33/2012) e na Norma Operacional Básica de Recursos Humanos (NOB-RH, Resolução CNAS 269/2006). Mais recentemente, a Lei nº 12.435/2011 fez alterações no texto original da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) para incorporar e solidificar os avanços trazidos com a regulamentação do SUAS.

Com a conquista do SUAS, a Política da Assistência Social passou a ser concebida de forma articulada e integrada. Os princípios da matricialidade familiar e a descentralização dos serviços no território de moradia da população atendida desafiam, ainda, os profissionais a planejarem de forma participativa suas ações, por meio dos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e dos Centros de Referência Especial da Assistência Social (CREAS), que se tornaram referência na garantia do atendimento no território. Para assegurar este processo efetivo de participação, os(as) trabalhadores(as) da Assistência Social estão sendo desafiados(as) a refletir sobre o sentido que atribuem a esta política junto à população e provocados a construir canais de participação com a população para assegurar o controle social das ações desenvolvidas pelo Estado.

Desde a Constituição Federal de 1988, quando se conquistou na norma jurídica o direito à participação, por meio de representações, nos espaços que decidem os rumos públicos, foram criados diferentes instrumentos políticos: Conselhos de Política Pública, Comitês, Conselhos Gestores das Unidades Básicas de Saúde, Orçamento Participativo, dentre outros.

E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação

porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente (FREIRE, 1996, p. 91).

Desse ponto de vista do qual concordamos, não se trata, portanto, de trabalhar na perspectiva de dois polos, mas de construir consensos dentro da diferença, por meio do debate, da disputa de projetos e da correlação de forças.

Esses instrumentos políticos vão influenciar o exercício profissional, na medida em que a população se envolve com as políticas públicas e a intervenção do profissional faz com que essa população se perceba como sujeito atuante nestes espaços e contribua com a participação política, de forma a construir ou reelaborar outras políticas públicas.

“Um dos principais desafios da formação e do exercício profissional é a dimensão política na atuação cotidiana” (MOTA, 2014, p. 695), pelo fato da intervenção profissional afetar decisivamente a vida das pessoas envolvidas. Por isso, há a necessidade da análise sobre as determinações sociopolítica, culturais e econômicas para compreender a realidade social, pois elas revelam dados que impactam a vida cotidiana.

Este processo que envolve ação-reflexão-ação ocorre na relação entre sujeitos e o trabalho profissional, que é referenciado pela teoria social crítica, a qual é compreendida como aquela que oferece elementos teóricos que partem do geral ao particular e vai tecendo as mediações entre o singular e a totalidade para possibilitar leituras mais abrangentes do real e compreender que as soluções não estão na imediatez das ações.

Na atual Norma Operacional Básica (NOB/SUAS 2012), o processo de construção conjunta está previsto no diagnóstico socioterritorial, que por sua vez é um dos elementos do Plano Municipal da Assistência Social:

O diagnóstico tem por base o conhecimento da realidade a partir da leitura dos territórios, microterritórios ou outros recortes socioterritoriais que possibilitem identificar as dinâmicas sociais, econômicas, políticas e culturais que os caracterizam, reconhecendo as suas demandas e potencialidades (Resolução CNAS 33/2012, Art. 20, parágrafo único).

No desafio de planejar a dimensão educativa da Assistência Social podemos nos valer do processo de Leitura do Mundo, que pressupõe uma imersão no território para apreendê-lo em sua totalidade. Esta ação planejada coletivamente promove, nos sujeitos, uma compreensão da realidade em suas múltiplas dimensões: cultural, socioambiental, política, econômica. Este processo contribui com a compreensão da realidade e das dimensões da vida cotidiana.³

3. Conforme o processo formativo desenvolvido por meio da assessoria do Instituto Paulo Freire nos municípios de Campinas (2012 a 2014) e Franca (2013 a 2015), aos(as) trabalhadores(as) da rede socioassistencial, foi possível observar a densidade do trabalho educativo desenvolvido pelos CRAS/CREAS e SCFV. A sistematização do processo foi publicada pelos respectivos municípios, conforme consta nas referências deste artigo.

Sabemos que as ações humanas afirmam-se e negam-se em condições historicamente determinadas. Dessa forma, partimos da concepção de que a formação permanente é um imperativo e uma necessidade para a construção de uma esfera de cidadania ativa (BENEVIDES, 1991), na medida em que requer aceitar os riscos de construir o novo e produzir novas respostas profissionais as múltiplas expressões da questão social, que neste século XXI estão cada vez mais amplas. A questão social diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado (IAMAMOTO, 2003, p.16).

As diversas expressões da questão social nos desafiam a produzir respostas para o seu enfrentamento. A intolerância e a apatia são expressões deste século e isso nos exige, cada vez mais, adensar as análises críticas sobre a realidade. As estratégias a serem formuladas requerem escolhas teórico-metodológicas e ético-políticas para a luta e a defesa de um projeto de emancipação humana.

O projeto conservador, defensor da redução das políticas sociais e consequente desresponsabilização do Estado no atendimento à população, somado à precarização do trabalho, tem afetado diretamente o exercício profissional, no que se refere à articulação e mobilização social.

A participação direta na Assistência Social, como exercício de cidadania ativa favorece o desenvolvimento de uma nova cultura política capaz de mobilizar a população para instituir processos coletivos que interfiram na gestão da própria cidade e do campo.

Neste contexto adverso à mobilização social, a Política de Assistência Social, por meio de seu conjunto de normativas, como LOAS, PNAS, NOB-SUAS, entre outras, orienta para o reordenamento das práticas assistenciais, propondo romper com o assistencialismo ainda presente na ação profissional dos(as) trabalhadores(as) da área. Suscita a prática profissional promotora da emancipação humana, por meio de programas, projetos e serviços que subsidiem e instiguem a população a refletir sobre o sistema social vigente, as causas dos problemas sociais vivenciados, as condições de exploração, violência e desigualdade.

TRABALHO PROFISSIONAL, SUJEITOS POLÍTICOS E EDUCAÇÃO POPULAR

A Política de Assistência Social se articula com a luta histórica pela construção dos direitos humanos, à medida que reconhece os espaços de participação política como locus de socialização do poder, que compreende essa construção como processo histórico, fruto de lutas sociais e estímulo à cidadania dos sujeitos sociais, afirmando o ser humano como sujeito e protagonista da sua própria história.

Os(as) trabalhadores(as) do SUAS, seja na execução direta, na gestão, no planejamento ou outra função que integre esse sistema precisam disputar cada espaço da execução da política e desenvolver ações com a população que apontem para a participação popular e o seu engajamento na luta histórica contra a desigualdade e a justiça social.

Para tanto, o exercício da profissão exige um sujeito profissional que tenha competência para propor e negociar com a instituição em que atua os seus projetos, para defender o seu campo de trabalho, suas qualificações e atribuições profissionais. Requer ir além das rotinas institucionais para buscar apreender, no movimento da realidade e na aproximação das forças vivas de nosso tempo, tendências e possibilidades presentes, passíveis de serem apropriadas pelo profissional e transformadas em projetos de trabalho (IAMAMOTO, 2014, p. 611).

Neste sentido, a autora Marilda Iamamoto adverte que trabalho profissional não se confunde com política pública, embora a política pública seja uma mediação necessária no sistema capitalista. O trabalho profissional exige tomada de decisão, engajamento político e teórico, para compreender a dinâmica da sociedade e do próprio espaço sócio-ocupacional.

Por isso, avançar na construção da intervenção profissional, de modo que ela impregne de sentido a vida da população, exige um profundo trato teórico-metodológico e ético-político no desenvolvimento do trabalho cotidiano.

Avaliando a recentemente aprovação da Resolução CNAS nº 11, de 23 de setembro de 2015 – que caracteriza os usuários, seus direitos e sua participação na Política Pública de Assistência Social e no Sistema Único de Assistência Social, e revoga a Resolução nº 24, de 16 de fevereiro de 2006 –, percebemos o quanto os usuários ainda estão distantes da condição de sujeitos da política. Isso ocorre porque, historicamente, a Assistência Social foi tratada pelo viés assistencialista e da benemerência. Ser política de direitos e com caráter de promover aos sujeitos acesso a direitos é muito recente na história brasileira.

Desse modo, cidadania ativa é incompatível com a sociabilidade capitalista. Por isso que o Serviço Social brasileiro, nos órgãos de sua direção (CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO), está na contramão desse sistema. O desafio posto na base da profissão é a luta pela defesa intransigente dos Direitos Humanos de toda a população na direção da emancipação humana, muito além da emancipação política. Inscreve-se como reconhecimento da necessidade de supressão de relações de exploração e dominação e incitam a ruptura da ordem vigente.

Construir a identidade da Política da Assistência Social inserida no campo das políticas públicas, é fruto de luta e conquista, particularmente de algumas categorias profissionais historicamente comprometidas com essa política, e com os princípios de cidadania e direitos humanos, como (os)as assistentes sociais.

A gestão da Política de Assistência Social no território é desenvolvida pelos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS). Estes espaços podem ser potencializados com recursos metodológicos para ampliar a participação da população. Faz-se necessário o aprofundamento da concepção de território na assistência social, enquanto categoria de implantação de análise da Política de Assistência Social. Os Centros de Referência da Assistência Social são expressões da materialização da territorialidade da Política de Assistência Social, no sentido da gestão territorial, na direção do plano de desenvolvimento do território. Estas questões estão em construção, mas é possível afirmar que há um campo fértil para os(as) assistentes sociais trabalharem com a perspectiva da organização popular e

com a efetiva participação da população na construção da Política de Assistência Social, na perspectiva da garantia dos direitos.

O exercício profissional se depara cotidianamente com um rol de documentos orientadores da gestão estatal que expressam significados que, a priori, não dialogam com um projeto emancipador, mas podem ser utilizados para potencializar ações emancipadoras. A definição de busca ativa expressa essa afirmação:

A busca ativa refere-se à procura intencional, realizada pela equipe de referência do CRAS, das ocorrências que influenciam o modo de vida da população em determinado território. Tem como objetivo identificar as situações de vulnerabilidade e risco social, ampliar o conhecimento e a compreensão da realidade social, para além dos estudos e estatísticas. Contribui para o conhecimento da dinâmica do cotidiano das populações (a realidade vivida pela família, sua cultura e valores, as relações que estabelece no território e fora dele); os apoios e recursos existentes e, seus vínculos sociais. (Orientações Técnicas para os CRAS – MDS, 2009, p. 29)

Problematizar, portanto, os marcos históricos e teórico-metodológicos que demarcam a relação Estado/Sociedade, a luta da classe trabalhadora por uma reprodução social digna, os direitos humanos como instrumento de luta contra o capital e a educação em direitos humanos como possibilidade de ressignificação dos serviços de proteção social, constitui um exercício indispensável para reflexão da educação em direitos humanos no contexto da Política de Assistência Social. Logo, é a partir do olhar profissional sobre o território que se dá o desenho do trabalho social a ser desenvolvido com a população.

A histórica contribuição da educação popular crítica, como legado da América Latina que surge como contraponto à ideologia dominante de educação, na década de 1960, pode ser uma concepção que deve ser somada ao trabalho profissional.

Percebemos a dificuldade de articulação entre formação e exercício profissional, quando nos deparamos com ações profissionais que exigem processos que envolvam a população nos espaços da esfera pública.

A educação popular, conforme Gadotti (2014), Brandão (2006), Torres (1997), Beisegel (1974), Torres (1987) e Freire (1983), contribuiu com a aglutinação de diversos movimentos de cultura popular de estudantes e de intelectuais engajados na luta pela educação emancipadora, e criou unidade de resistência na América Latina, nas décadas de 1960 e 1980, nos diversos períodos de ditaduras militares.

No Serviço Social, o debate da educação popular a partir da década de 1990 perdeu espaço. Atribuímos esse distanciamento a algumas leituras distorcidas da educação popular, como aquela que está relacionada ao trabalho com a população de forma espontânea, sem método, ou seja, sem reflexão teórico-crítica.

Entendemos que há uma estreita relação entre a educação emancipadora e a educação popular. O educador Paulo Freire (1921-1997) afirma que:

Estamos convencidos de que qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado, a uma capacitação profissional, seja no campo agrícola ou no industrial urbano, dever ter (...) um objetivo fundamental: através da problematização do

homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade da qual e com a qual estão (1983, p. 65).

Este legado de Paulo Freire foi e continua sendo reconhecido mundialmente por intelectuais no campo da esquerda. A autora Agnes Heller, durante sua participação na mesa final do Encontro Internacional Paulo Freire, em Turim, Itália, em 2014, afirmou: “Paulo Freire foi o primeiro educador a mostrar ao mundo que existia uma educação autoritária, com a obra Pedagogia do Oprimido”.

A educação popular passou por vários processos educativos e organizativos, desde a busca da conscientização até a defesa dos direitos humanos. A contar da experiência das comunidades de base, que lendo o mundo liam a palavra e recriavam a religiosidade popular, até aqueles que buscavam criar uma nova economia popular a partir das experiências de solidariedade comunitária (GADOTTI; TORRES, 1994, p. 8).

A concepção de educação popular é alicerçada na soberania popular e atua na contramão da dominação capitalista. Por isso, seu processo metodológico é formulado sempre com os sujeitos numa relação de horizontalidade.

Nesta perspectiva é que citamos Campinas (2012 a 2014) e Franca (2013 a 2015) – municípios do estado de São Paulo, nos quais o Instituto Paulo Freire assessorou a Política de Assistência Social e o processo formativo – onde se promoveu, ao conjunto dos(as) trabalhadores(as) desta política, a apreensão dos princípios da educação popular crítica como possibilidade para ampliar a participação popular nos espaços de construção da Política de Assistência Social.

Evidentemente que há um longo caminho a ser percorrido para assegurar a participação da população no controle da esfera pública, mas o exercício profissional tem contribuído em vários contextos para esse impulsionamento. A apreensão das particularidades da educação popular para mobilizar a população à participação ativa na Política de Assistência Social é uma possibilidade dos(as) trabalhadores(as) nas lutas cotidianas contra a sociabilidade capitalista.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** (ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho). São Paulo: Cortez. 1995.
- BEISEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BENEVIDES, Maria Victoria. **Cidadania Ativa**. São Paulo: Ática, 1991.
- BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Primeiros Passos; 318).
- CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- COMPARATO, F.K. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- DOWBOR, Mônica. **Sujeitos da Assistência Social, Estado, entidades assistenciais, assistentes sociais e usuários na trajetória da Assistência Social entre 1974 e 2005**. Mimeo, 2009.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 33 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- FREIRE. Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- GADOTTI, M. **Pedagogia de la terra**. Xàvita: Edicions del CREC, 2004.
- _____. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2014. v. 1. 319 p.
- _____. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2014. v. 1. 40 p.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere - v. 2. - Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- _____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira SA. 1982.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **A formação acadêmico-profissional no Serviço Social Brasileiro**. São Paulo: Cortez. Serviço Social & Sociedade. n. 120, p. 602, out/dez. 2014.

_____. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Boletim UniFreire** (on-line). São Paulo, edição 3, maio de 2014. Disponível em: <<http://boletim.unifreire.org/edicao03>>.

LIBERATTI, W.D. & CYRINO, P.C.P. **Conselhos e Fundos no Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: 1997.

LONGO, I.S. **O aprendizado da participação política: o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA/SP**. São Paulo: Mestrado - FEUSP, 2003.

_____. **Conselhos Tutelares e Escolas Públicas de São Paulo: O diálogo preciso**. São Paulo: Doutorado - FEUSP, 2008.

MDS. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS**. Brasília, 2009.

MOTA, Ana Elizabete. **O mito da Assistência Social**: ensaios sobre Estado, política e sociedade. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PERES. Gislaine Alves Liporeni (et al.). (orgs.) **Reordenamento Institucional da Política de Assistência Social do Município de Franca**: Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho cotidiano. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2016.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira. **Os Desafios do CONDECA/SP na Implementação dos Diretos da Criança e do Adolescente**. Dissertação Mestrado: PUC/SP, 2000.

_____; SILVA, José Genivaldo; NETO, Paulo Araújo. A Educação Popular em Direitos Humanos no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos: uma experiência do projeto MOVA Brasil. In: **Revista UniFreire**, on-line. São Paulo, ano 2, edição 2, p. 111, 2014. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/images/pdfs/revista_unifreire_2.pdf> ISSN 2357 7266.

_____; ADRIANO, Ana Livia. Educação em Direitos Humanos – abordagens teórico-metodológica e ético-política. In: PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; MORAES, Célio Vanderlei (org). **Educação, Participação Política e Direitos Humanos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

RAICHELIS. Raquel. **Esfera Pública e Conselhos de Assistência Social**. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Educação Crítica & Utopia: perspectivas para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2006.

TORRES, Rosa Maria (Org.). **Educação Popular: um encontro com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1987.

VALENTE, Jane e SENRA, Carmem M.G. **A Educação Popular no reordenamento institucional da Proteção Social Básica de Campinas**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015.

A NECESSIDADE DE ESPERANÇA MILITANTE: COMPARAÇÃO ENTRE BLOCH E FREIRE

ELISABETTA VENEZIA ¹

RESUMO

Este artigo nasce do reconhecimento de numerosas afinidades entre o pensamento dos dois autores que parecem tão distantes geograficamente e culturalmente como próximos e cúmplices em seus pensamentos. Ernst Bloch (filósofo, Ludwigshafen, 1885 - Tübingen, 1977) com a sua própria perspectiva filosófica estabelece as bases de uma nova prática educativa que parece ser fielmente experimentada, mais além, noutros lugares, por Paulo Freire (pedagogo, Recife, 1921 - São Paulo, 1997). Paulo Freire é o promotor e educador do seu próprio projeto ético-político. Com a sua Campanha Nacional de Alfabetização permite aos trabalhadores rurais a possibilidade de se alfabetizarem pouco a pouco e, assim, de ganharem uma consciência política: os trabalhadores finalmente se tornam sujeitos ativos da história. Bloch, enquanto pensador da práxis inscreve o pensamento da prática transformadora no próprio mundo, o qual é um verdadeiro laboratório de experiências emancipatórias: Freire com o seu trabalho educativo fielmente implementa tal pensamento.

Por essa razão, Bloch é o pensador da ação, enquanto Freire é o homem da ação. As palavras-chave que giram em torno de seu pensamento são duas: esperança militante e utopia concreta. Para os dois pensadores a esperança militante não é um otimismo abstrato e ingênuo, mas está profundamente enraizada na natureza humana, pois Freire a considera uma verdadeira “necessidade ontológica”.

O conceito de utopia real é o nervo pulsante, visto que a esperança militante e a busca de formas emancipatórias do homem são realmente possíveis apenas se a utopia é

1. Possui graduação em Filosofia pela Universidade de Palermo, Itália; mestrado em Ciências Filosóficas e históricas pela Universidade de Palermo (Sicília), com 110/110 e honras com uma tese sobre “A legitimidade da esperança militante para Ernst Bloch e Paulo Freire”. Atualmente é professora de escola primária.

concreta, ou seja, se é concretamente realizável no mundo e mediante o mundo, o eu-topos, literalmente o lugar feliz da realização do conteúdo de esperança. Este artigo é para mim, não um ponto de chegada, mas um ponto de partida para a investigação: ele detecta uma curvatura pedagógica freiriana no pensamento de Bloch, que pode levar a um maior conhecimento da obra de Freire no âmbito acadêmico ocidental e também reconhecer a eficácia do método Freire, que pode levar a experimentar a sua aplicabilidade em vários países subdesenvolvidos.

PALAVRAS-CHAVE

Esperança militante. Utopia concreta.

ABSTRACT

This article takes the shape of the discovery of similarities between two authors that seem to be so far geographically and culturally as close for the thought. Ernst Bloch (philosopher, Ludwigshafen, 1885 - Tübingen, 1977) with his own philosophical perspective lays down the base of a new educational practice that seems to be faithfully experienced elsewhere by Paulo Freire (pedagogue, Recife, 1921 - São Paulo, 1997) who is the promoter and activist of his political-ethical project. Freire's National Literacy Campaign permits slowly rural workers to become literate and hence gain a political consciousness: the workers finally are active subjects of history. Bloch inasmuch thinker of praxis inscribes the thought of a transforming praxis into the world, which is a real laboratory of emancipatory experiments: Freire with his educational work faithfully implements such thought. On the ground of these reasons, Bloch is the thinker of the action, while Freire is the man of action himself. The keywords involved are: militant hope and concrete utopia. For the two thinkers, militant hope is not an abstract and naive optimism, but is deeply rooted in human nature, in particular for Freire is a real "humankind's ontological necessity". The concrete utopia's concept is the crux, since the militant hope and the research for a human's emancipatory way are actually possible only if the utopia is concrete, that means that is achievable in the world and through the world. Indeed the eu-topos etymologically means "the happy place of hope content's realization".

For the purpose of my research this article is a starting point, that consists in the detection of a pedagogical freirean tendency in the Bloch's thought, on the way of a greater knowledge of the Freire's work in the occidental academic environment, where seems to be still not so well known. The research's outcome may lead to recognize the effectiveness of Freire's method and furthermore to experiment it in various underdeveloped countries.

KEYWORDS

Militant hope. Concrete utopia.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo provém de um trabalho de pesquisa, no qual afluíram semelhanças de pensamento entre dois autores: Ernst Bloch e Paulo Freire. Este último, pedagogo ativo e pensador de esperança, através de suas práticas educativas dá origem a uma série de experiências de transformação social radical, dando concretização e materialidade a um projeto escatológico, que Bloch é apenas o idealizador. Ernst Bloch, mesmo definindo-se um pensador da práxis, com o seu melhor trabalho “Das Prinzip Hoffnung” cria as bases para um projeto ético que pode ter concreta atuação somente no campo pedagógico, com práticas educativas visando à emancipação social.

Após tal análise, surgiram de maneira muito evidente semelhanças entre o projeto ético-pedagógico de Paulo Freire e o pensamento do filósofo ocidental Ernst Bloch, tão distante geograficamente quanto próximo e semelhante à sua perspectiva filosófica. O objetivo que desejo alcançar, portanto, é de trazer à luz tais evidências, também no mundo acadêmico ocidental, para prestigiar um pedagogo como Paulo Freire que com a sua prática educativa tem contribuído na luta para combater as lógicas capitalistas perversas dos países subdesenvolvidos.

Por isso, no mundo filosófico ocidental, a figura de Paulo Freire é hoje pouco conhecida. Na Itália ainda são poucos os estudiosos que têm feito pesquisas sobre a prática educativa freiriana e estes pesquisadores costumam colocá-lo ao lado de outros pedagogos-testemunhas como Don Lorenzo Milani, Danilo Dolci e Aldo Capitini.

Minha tentativa de associar a perspectiva filosófica de Freire e Bloch colocou em realce algumas conclusões interessantes que podem ajudar a tornar mais conhecido o pensamento e o trabalho do pedagogo brasileiro no âmbito acadêmico ocidental. Atualmente estas conclusões não são novas para os estudiosos latino-americanos, na verdade, o meu trabalho começa com alguns estudos realizados nas últimas décadas por pesquisadores norte-americanos e latino-americanos que, contudo, ainda hoje não são objeto de aprofundamento para estudiosos italianos e, por essa razão, pode representar uma forma de divulgação e estímulo à pesquisa. Pensar sobre a relação entre homens que viveram em contextos históricos e lugares assim diferentes significa, antes de tudo, romper barreiras culturais que se interpõem entre o pensamento filosófico ocidental e aquele, com recentes raízes histórico-filosóficas, da América Latina. Isto constitui um ponto de partida para a pesquisa, com um pensamento de resistência que pode assumir o mesmo padrão apesar da distância e de diferentes contextos históricos e geográficos dos quais deriva. O objetivo, que estabeleci a mim mesma neste trabalho, foi detectar o olhar sinóptico da filosofia moral e da pedagogia, antigamente considerada “*ancilla philosophiae*”, no que se refere à libertação das classes subalternas mediante concretas possibilidades utópicas que encontram vigor e entusiasmo na esperança militante do homem. No final desta análise vamos ver, ao invés, a necessária curvatura pedagógica de um pensamento filosófico da práxis que nos leva a crer que a filosofia, “*Ancilla*

pedagógica”, seja uma ciência para o serviço da prática ético-educativa.

Esta reflexão sobre as semelhanças entre os dois pensadores começa, como veremos, também a partir de suas semelhanças biográficas. Portanto, a análise começa pelos eventos biográficos de Ernst Bloch, nos quais amadureceram seus pensamentos de esperança.

2. ERNST BLOCH: A VIDA , OBRA E CORRENTE DE PENSAMENTO

Considero que para compreender o gênese de uma linha de pensamento de esperança concreta e militante, seja oportuno apresentar a história pessoal do seu autor, ou seja, a concatenação dos eventos históricos que deram vida a tal linha de pensamento. Sendo assim, antes de preparar a apresentação da linha do pensamento blochiano e mostrar as suas principais matrizes teóricas, examinamos a história da filosofia paralelamente ao desenvolvimento da sua linha de pensamento e apresentamos os principais acontecimentos históricos por ele vividos.

Bloch nasce no dia 8 de Julho de 1885 em Ludwigshafen de Rhein na Alemanha. Filho de uma família de origem judaica, vive intensamente o drama dos judeus alemães no século XX. Graças à sua formação e fé humanista e socialista, durante a primeira guerra mundial, Bloch recusa-se a combater, e por tal razão vai ao exílio na Suíça. Casa-se pela primeira vez com Else von Stritsky, que morre pouco depois, em 1921. Depois da afirmação da República de Weimer e do Nazismo na Alemanha em 1933, Bloch inicia um longo período de exílio- de Zurique a Viena, Praga e Paris- até que, em 1938, se estabelece nos Estados Unidos com a sua terceira mulher, Karola Bloch. Depois da Segunda Guerra Mundial, em 1949, Bloch pode escolher uma cátedra na Universidade Goethe de Francoforte, na Alemanha Ocidental, ou na Universidade de Karl Marx, em Leipzig na Alemanha Oriental. Alinhada com os seus ideais socialistas, ele opta por esta última, mas as suas ideias são consideradas demasiadamente liberais, “heterodoxas” e revisionistas para a ortodoxia marxista. Não tardou muito que o dispensaram do cargo de docência.

Em seguida, quando exprimiu sua solidariedade ao povo húngaro após a repressão da revolta de 1956, começaram fortes desacordos com o partido da DDR e o filósofo perde a confiança. Desta forma, depois de 1961, conseguindo uma permissão para visitar os amigos da Alemanha Oeste, a família Bloch não retorna a Leipzig. Inicia-se assim um período de permanência em Tubinga, que durará até à sua morte, que ocorreu no dia 4 de agosto de 1977.

As suas obras chamaram a atenção de variadas correntes de pensamento, desde os liberais, marxistas até os protestantes e católicos. A razão deste interesse reside no fato de que o filósofo, atravessando um período conturbado, por um lado reivindica cada justiça na esperança da sua real realização, e por outro, mediante uma crítica revolucionária da Bíblia, produz uma reinterpretação em base profundamente escatológica da figura de Jesus, relevando a aspiração humana não coativa à liberdade e ao senso profundo da promessa religiosa na vida contemporânea.

O seu pensamento, efetivamente, madura e muda juntamente com os eventos que marcaram o caminho da sua vida. O messianismo, o qual adere com convicção nos anos 10 e 20, brota de uma série de eventos nefastos que se apresentam naqueles anos: desde a Grande Guerra ao reconhecimento da derrota proletária na Europa do pós-guerra, desde a inicial vitória da revolução russa até ao reconhecimento da sua involução. A forte emigração da Alemanha, devido - em concordância com Bloch - à peste nazifascista, provoca a peregrinação de Bloch em diversos Estados até a perda da mulher amada Else von Stritzky.

Sem dúvida, que tais eventos biográficos traçaram o caminho da sua linha de pensamento com sinais evidentes internos às suas obras. Como já foi dito, para compreender plenamente as causas da emergência de um pensamento tão vital da esperança militante, é necessário primeiro examinar o plano histórico dos eventos: Bloch tem um olhar utópico sobre o pessimista cenário histórico e político provocado pelas grandes potências mundiais no período entre as duas guerras e também sobre as nefastas consequências do perverso uso capitalista da técnica. Ele é assim um utopista que observa a realidade com desencanto e faz um atento diagnóstico dos seus problemas para tentar entender as causas.

No entanto, a data da morte da amada esposa e o clima profundo da Europa do pós guerra marcam um limite entre o primeiro e o segundo século de Bloch. No final dos anos 20 ele adere a uma linha de pensamento de imanência, ou seja, uma perspectiva materialística cujas matrizes filosóficas são também reconduzíveis à esquerda aristotélica, linha de pensamento que valoriza a matéria. O mundo dá moldura insubstancial e fundo às inúmeras interconexões entre as diversas almas, únicas protagonistas da pesquisa do último senso que vem sendo sucessivamente considerado - como veremos depois na sua obra final *Experimentum mundi* - como um verdadeiro laboratório de experiências intersubjetivas.

Assim, Bloch, materialista e pensador da práxis, é aquele que mais se aproxima de Paulo Freire enquanto operador de fronteira, ou seja, não só teórico da educação, mas educador, ele mesmo em primeira linha. Portanto, a perspectiva filosófica que junta os dois pensadores e lhes leva a pensar o mundo como "eu-topos", lugar feliz, no qual é possível realizar o conteúdo da esperança mediante projetos ético-pedagógicos mirados em libertar as massas da sua condição de opressão. No "*Experimentum mundi*" há a práxis revolucionária, a capacidade de revelar aquilo em que podemos realmente nos tornar se nunca mais pararmos de lutar para melhorar a nós mesmos. O momento de tomar consciência subjetiva, a vontade de renovação e a conversão radical do indivíduo são indispensáveis e consequenciais à capacidade humana de reproduzir um *novum*, e de nascer de novo, e percorrer o caminho da própria vida de um modo ereto, ou seja, digno.

O convite Blochiano a caminhar ereto tem um significado específico, político, de oposição ao Estalinismo e à ditadura burocrática do partido. A possibilidade de tornar à fonte autêntica da liberação humana representa, para Bloch, um

empenho que se concretiza na ação política e na escolha, também política, dos indivíduos pertencerem a um partido e não a outro. Também Paulo Freire com a sua missão educativa fez claramente uma escolha de partido. Optou pelos humildes e oprimidos, pelas massas subalternas que precisam tomar consciência da sua própria condição de opressão.

Dar ênfase à profunda afinidade entre os dois pensadores, afinidade que se mostra também a nível biográfico, me é útil para entender quais são as razões que fazem emergir um pensamento de esperança e uma crítica da realidade. Ambos foram considerados subversivos e reacionários. Um, Ernst Bloch, pelo regime nazista e o outro, Paulo Freire, pela ditadura militar, foram obrigados a se exilar e a parar temporariamente o próprio projeto de trabalho, para depois continuar com mais força e vigor, construindo não só um pensamento de crítica, mas também um pensamento de esperança voltado para a construção de uma realidade alternativa àquela pré-existente. Apesar da diversidade dos contextos histórico-culturais que deram origem a um pensamento de esperança e ação, ambos foram levados para a mesma direção: apenas a esperança e a luta pela dialética ultrapassagem de todas as contradições do real podem concretamente levar o homem ao momento final da libertação e da salvação. Sem dúvida, ambos entendem como “salvação” também a luta contra as perversidades capitalistas que conduzem o homem à alienação.

Paradigma da utopia concreta e legitimidade da esperança militante.

As palavras-chaves que giram em torno da linha de pensamento de ambos os autores são duas: utopia concreta e esperança militante. Para os dois pensadores a esperança militante não é um otimismo abstrato e ingênuo, mas sim fortemente radicada na natureza do homem, por isso Freire define uma verdadeira “necessidade ontológica do homem” que tenta realizar o conteúdo da sua aspiração. Para Bloch, na realidade, o homem por natureza tende a se elevar verticalmente em direção ao bem e se opõe, com o seu “não” incoercível, à estranheza, à injustiça

e à opressão. O conceito de utopia concreta para ambos os pensadores é o verso pulsante das suas argumentações, visto que a esperança militante e a pesquisa das vias emancipadoras do homem são possíveis só se a utopia é uma utopia concreta, ou seja concretamente realizável no mundo e mediante o mundo. Este último é o laboratório onde acontecem as experiências guiadas pelo homem e através das quais ele pesquisa as suas vias de emancipação.

A profunda afinidade do pensamento e da hipótese de Bloch exercitada indiretamente em Freire foi objeto de estudo de muitos outros estudiosos. A tal propósito, Henry Giroux encaminhou um conhecido estudo que merece de ser aqui examinado.

Henry Giroux ², considerado nos Estados Unidos um dos mais brilhantes pensadores da Critical Pedagogy, ou seja, da corrente filosófica da educação cujas referências teóricas perpassam a teoria crítica marxista da Escola de Frankfurt e a linha de pensamento de Paulo Freire, tem como principal objetivo o desenvolvimento de uma consciência crítica nos educandos, relativa às condições sociais de opressão. Esta corrente de pensamento colhe as suas influências nos estudos de Giroux sobre o pensamento Freireano, e a partir de então se desenvolve e se alarga a todos os pensadores praxis-oriented, que fazem emergir uma consciência da vontade e da liberdade, permitindo assim, o reconhecimento das lógicas perversas que consideram como tendências autoritárias. As primeiras obras, no início dos anos oitenta, são fortemente influenciadas pelas teorias de Horkheimer, Adorno e Marcuse, pelo pensamento de Antonio Gramsci e pela pedagogia de Paulo Freire, assim como pelo conceito de utopia, entendido como o “ainda não consciente” de Ernst Bloch. A partir deste fundo teórico, o autor tentou elaborar uma proposta educativa, que superando a perspectiva de uma mera crítica às instituições e às práticas existentes, fosse também capaz de fornecer propostas capazes de modificar e transformar a própria sociedade.

Giroux, realmente, recusa o pessimismo implícito em muitas teorias marxistas de tipo economista, para colocar no centro das suas colaborações pedagógicas a relação entre poder, resistência e ação humana, subentendidos como elementos essenciais para uma aprendizagem e um pensamento crítico que possam ser utilizados não só nas escolas, mas também em outras esferas sociais mais diretamente comprometidas com a luta em favor da realização de uma maior justiça social. O conteúdo do seu pensamento é indicador, não apenas da influência exercitada por Bloch e Freire internamente ao seu paradigma teórico, mas também do conhecimento que Giroux, sem dúvida, tinha das obras de pensamento freireano

2. Henry A. Giroux nasceu em Providence, Rhode Island, USA, em 1943, numa família de imigrantes franco-canadianos de operadores de extração. Depois de ter tentado uma carreira como jogador de basquete num pequeno college do Maine, ele obteve a habilitação como professor de estudos sociais e ensinou de 1968 a 1975 numa escola secundária de Barrington, Rhode Island. Em 1977, conseguiu um Doutorado na Universidade de Carnegie-Mellon na Pensilvânia e obteve o primeiro encargo como docente da Universidade de Boston, onde ficou até 1983. Em seguida, trabalhou na Miami University di Oxford, Ohio, a Penn State University e a McMaster University de Hamilton, Ontario, Canada, (Global Television Network Chair in English and Cultural Studies). Durante a sua longa carreira académica, Giroux escreveu mais de 50 livros, cerca de 300 artigos, mais de 150 contributos e participou frequentemente a debates públicos. O seu trabalho, premiado de um empenho constante em favor de uma ordem social mais democrática e inclusivo, foi utilizado pelo ensinamento nos mais variados campos, desde da antropologia cultural, à sociologia, à teoria política, à literatura, aos media studies. Em 2002, Giroux foi inserido no elenco dos primeiros cinquenta teóricos da educação do período moderno no Fifty Modern Thinkers on Education: from Piaget to the Present delle «Key Guides Publication Series» de Routledge, a testemunha de uma vasta influência da sua obra no debate contemporâneo sobre a educação pública nos Estados Unidos.

e blochiano. Dentro da obra *Not Yet: reconsidering Ernst Bloch*, Henry Giroux juntamente com Peter McLaren mostram a “leitura blochiana” que fazem do pensamento de Paulo Freire, revelando um débito implícito e explícito ao conceito de utopia de Ernst Bloch.

Segundo a opinião de Giroux, o desenvolvimento do conceito freiriano e blochiano de “esperança revolucionária” oferecem importantes ideias provocadoras para a manutenção em vida, de uma atividade política, numa época na qual há uma restrição do campo de possibilidades emancipadoras. Na realidade, como oportunamente revela Giroux, Freire consegue desenvolver ao mesmo tempo seja a linguagem da crítica, seja a linguagem da esperança, que trabalham junta e dialeticamente para a constituição de uma realidade alternativa. É a linguagem freiriana da esperança - que Giroux chama de linguagem da possibilidade - que se utiliza como argumento de discussão na comparação das obras freirianas com o pensamento blochiano. Os seres humanos distinguem-se dos animais pelo fato de terem um projeto político que os guia, que orienta as suas ações e que faz com que suas vidas sejam inteligíveis; por isso, cada ser humano deve poder intervir na sua própria construção social e histórica.

É Ambas, a praxis utópica de Bloch e a consciência crítica de Freire começam com a consciência do sujeito da sua própria temporalidade. A sensibilização das “situações limite” que confrontam e encorajam os que aprendem em se tornarem sujeitos, em vez de objetos do projeto histórico. (DANIEL AND MOYLAN, 1997, p. 148, tradução do autor)

Os autores continuam revelando oportunamente os traços essenciais dos nossos pensadores, que são declaradamente dialéticos.

Para Bloch, a realidade ou o “ser” não são estáticos ou fixos, mas sim uma potencialidade dinâmica que envolve um processo contínuo de desenvolvimento. Esta noção se parece com o projeto ontológico de Freire em se tornar completamente humano através da dialética da ação e reflexão, o que possibilita a sensibilização da nossa temporalidade para nos fazer, ambos, históricos e agentes culturais. Este processo ocorre quando percebemos que a nossa subjetividade é o resultado da ação humana no passado e da mudança da realidade humana no futuro trazidas para as nossas ações no presente (Ibidem)

O processo dialético é inscrito na real ligação entre ambos os autores, o conceito de crítica e o de esperança. Como já amplamente afirmado pelos dois autores, a posição utópica para com o mundo, comum a Bloch e a Freire, está longe de mostrar-se como um ingênuo e um abstrato idealismo. São dialeticamente inscritos na realidade, ou seja, no mar de possibilidades de realizações utópicas. A esperança, nitidamente distinta de um ingênuo furor abstrato, surge sempre a partir da crítica de uma situação limite do real. O caráter recíproca e dialeticamente constituído entre o criticismo e a utopia, constitui um outro ponto de encontro entre dois pensadores porque “outro aspecto fundamental comum entre Bloch e

Freire é a ênfase na relação entre a crítica e a esperança.” (IVI, p. 149, traduzido pelo autor).

Os estudiosos, no entanto, notam que entre os dois, Freire concretizou majoritariamente o tal projeto partilhado:

Freire, em particular, encaminhou o tema mais concretamente do que o fez Bloch, particularmente através do trabalho de Freire em programas de alfabetização pelo mundo. A pedagogia de Freire substitui a ontologia-epistemologia ou o binário de teoria-prática, visto que o trabalho dele articula ambas, teoria e prática, mutuamente constituídas, e aspetos animados no processo de se tornar humano mais completamente. A sua abordagem em “se formar” como um ato de conhecimento encoraja a ambas - ação e reflexão - na criação dos agentes críticos/históricos. As identidades dos agentes históricos são construídas no ato da aprendizagem e da solidariedade com outros. Tais identidades são sempre provisionais e as alianças formadas serão contingentes nas estratégias, negociações e traduções que ocorrem no ato de lutar para a construção comum de alianças (em vez de uma cultura comum) e de uma política transformadora radical. (IVI, p. 155).

Procurar o sentido da vida e procurar a vida no sentido é a principal atividade inscrita na utopia e, além disso, representa sem dúvida o seu objetivo essencial. O princípio teórico-prático, no qual se baseia a utopia blochiana e freiriana, dá lugar a uma série de mudanças radicais, concretamente esperadas na realidade:

Como fez anteriormente Bloch, Freire articula o “real-possível” nas condições necessárias da luta diária, não simplesmente como uma força negativa que desafia os sistemas existentes de inatingibilidade e relações de poder, mas um projeto dehypossatizing que recusa a acomodação na confluência de ideologia e utopia. A visão utópica de Freire não fala para um set de impressões, táticas, ou estratégias para a liberdade humana, mas fica atento aos perigos ideológicos e políticos que seguem a prática de uma visão tão discursivamente desafiante. Freire, assim como Bloch, entende muito bem que a pedagogia da libertação não tem respostas finais: a práxis radical deve sempre emergir de uma luta contínua dentro de lugares pedagógicos específicos e entre os quadros teóricos que lhes competem. A verdade não tem um desfecho necessário ou uma justificação transcendental. Mesmo o Deus da História e os oprimidos não podem oferecer uma solução final, visto que a história é, para Freire “tornar-se” e, para além disso, “um evento humano. (IVI, p. 159)

O seu projeto utópico representa um verdadeiro discurso da resistência através do qual se forja a luta a fim de exercer o direito humano à liberdade. Neste caso, a esperança se torna necessária e as lutas contra o poder dominante constituem a concreta esperança pela qual algo como “uma autêntica democracia” pode prevalecer:

O projeto de Freire pode ser entendido como uma extensão do pós-modernismo

da resistência, um concreto projeto fornece um novo modelo de luta pública que tem início a partir do reconhecimento das classes sociais marginais. O fascínio exercitado por uma visão positivamente renovadora e regenerativa de uma sociedade historicamente dominada por lógicas perversas de poder que alimentam e mantêm vivos os exploradores e os explorados, os dominadores e os dominados - e também os opressores e os oprimidos - representa de outro modo uma aguda análise da história, sempre atual.

Na minha opinião, há uma outra autora que se coloca em comunhão com a ideia de alguns estudiosos da linha de pensamento de Bloch e Freire, ou seja, com a ideia de que a pedagogia pode e deve ser *"ancilla philosophiae"*. Caminham nesta direção as obras de Elisa Frauenfelder³, que no seu livro intitulado *O fascínio da utopia pedagógica* (FRAUENFELDER, 2005) analisa o conceito de utopia pedagógica: segundo a autora, as utopias de Tommaso Campanella e Tommaso Moro podem ser consideradas "utopias sociais" dignas de representar um projeto capaz de refletir uma exigência de renovação. A consciência de uma crise irreversível e a esperança de mudanças substanciais se tornam concretas testemunhas das necessidades do tempo. A utopia pode, assim, ser considerada como uma resposta às novas exigências profundamente proclamadas pelos pensadores de cada tempo. Esta resposta se apresenta em forma de utopia para transmitir mensagens educativas que poderiam ter sido - na sua intenção - capazes de renovar toda a sociedade. Poderia também ser a expressão de um projeto particular, que por ser aparentemente utópico, podia fazer passar mais facilmente uma proposta de conteúdos educativos revolucionários.

A utopia pedagógica, portanto, consiste no projeto educativo que visa, a longo prazo, a tomada de consciência da necessidade de uma mudança política e social e encontra no desenho utópico uma proposta construída com uma cadeia lógica e consequencial de eventos portadores da renovação social, que se baseia em linhas pedagógicas das relações sociais. (comparação com FRAUENFELDER, 2005, pp. 63-64).

3. PEDAGOGIA E ESPERANÇA: EM DIREÇÃO DE UMA APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DO PENSAMENTO BLOCHIANO

A curva pedagógica de um pensamento de esperança e de uma filosofia de futuro, é inevitável; não casualmente, como já se viu, o projeto ético-pedagógico de Freire é fortemente inspirado no pensamento blochiano e parece ser o seu "braço direito", a sua via de concreta realização. Portanto, a ideia de que a perspectiva blochiana se presta a eventuais interpretações pedagógicas foi também suportada

3. Atualmente docente de História da pedagogia na Universidade de Estudos de Nápoles "Federico II"; o seu campo de investigação é nas ciências bioeducativas, termo com o qual entende ter diversas abordagens interdisciplinares, mediante a pedagogia, as neurociências e o post-cognitismo.

amplamente por outros estudiosos da América Latina. Num artigo intitulado *Esperança e pedagogia: breve apresentação de Ernst Bloch*, seu pensamento e algumas reflexões sobre a educação, os autores Isaias Batista de Lima, Eneas Arrais Neto e Hildemar Luiz Rech⁴ tentam revelar pontos significativos do pensamento blochiano e exercem notáveis repercussões diretamente no campo educativo.

A intenção é mesmo aquela de delinear as possíveis curvas pedagógicas do pensamento blochiano, o qual é analisado pelos autores tendo por base *Prinzip Hoffnung*. Além disso, os autores não hesitam em fazer notar que na América Latina o pensamento e as obras de Bloch não são muito conhecidas - as suas tradições são muito raras e o núcleo central da sua produção é debilmente presente nos debates acadêmicos, apesar do seu pensamento poder se ligar a uma “filosofia de futuro”, próxima de muitas perspectivas teóricas de pensadores latino-americanos e que por tal razão é atualmente objeto de estudo e interesse no mundo acadêmico. Os autores do artigo sublinham os aspetos principais que conduzem diretamente a uma perspectiva ética de base pedagógica, como se afirmassem que o sonho a olhos abertos de Bloch constitui a base antropológica da utopia concreta: o sonho racional constitui um verdadeiro ato cognitivo que transforma a esperança numa paixão, mais do que ser abstrata e ingênua; esta é concretamente construída e inscrita no interior das possibilidades reais, se manifestando no mundo.

A imaginação utópica, inevitável tendência do homem em se elevar em direção a um futuro melhor, é a soma da incompletude do mundo e do próprio homem: o “não” ainda tenta se realizar e serve ao homem e à sua realização; este último é o instrumento que obstinadamente apresenta a possibilidade utópico-real, visto que nas suas expectativas, ou seja, na imaginação utópica, reside potencialmente a atuação da possibilidade ainda não expressa. A matéria do mundo é portanto o fértil broto desta possibilidade utópica-real e o movimento da matéria é constituído deste caminho antropológico e escatológico, no qual o homem é inscrito e se projeta para um futuro que sonha e que, por sua vez, tenta realizar. Desta projeção humana em direção a uma futura projeção real-concreta Bloch pode deduzir a “necessidade moral do projeto da utopia”

Por trás do discurso especulativo blochiano se apresenta uma original teoria do conhecimento em que “esperança” é o nome dado ao conhecimento do que ainda-não-é, a presciência que leva em conta as possibilidades reais-objetivas para o futuro da realidade presente; mas ainda por trás dessa gnosiologia, ou uma nova gnose, o que na verdade ocorre é uma filosofia da ação implícita na opção socialista. (DE LIMA, ARRAIS NETO, RECH, 2009, p. 14).

4. Os autores do artigo são docentes e investigadores na Universidade Federal do Ceará, estado do nordeste do Brasil; o campo de investigação deles é na Filosofia política, a sociologia e as ciências de educação.

A nova proposta ético-pedagógica subentendida no discurso de Bloch promove uma renovação real e concreta da realidade. A dimensão pedagógica é o canal da sua realização e o homem é porta-voz e também instrumento desta transformação.

A ética da solidariedade blochiana exige a superação das relações de exploração capitalistas e, portanto, pode bem ser posta como uma ética de transformação. É pela solidariedade com os explorados, humilhados e ofendidos que se constrói a nova ética. Portanto, é no contexto das relações entre teoria e prática que se apresenta, no texto blochiano, que o marxismo deve atingir não só as relações dos homens com a natureza, por um trabalho desalienado, mas as relações entre os homens, mediadas pelas que mantêm com a natureza. (Ibidem)

A base ontológica e epistemológica do pensamento de Bloch põe em relação o ser humano, a natureza e a matéria, ou seja, o mundo em que se fazem as experiências destas relações. O conhecimento, declaradamente não contemplativo, é entendido por Bloch como uma ação transformadora capaz de realizar o “ainda-não” dentro das possibilidades eminentes do real. A ação transformadora e o otimismo militante constituem o fundamento deste projeto, o qual tem um caráter ético-pedagógico:

[...] o sonho acordado do homem toma um caráter ético, tem o conteúdo de norma ética, é também a norma: essa está no fim último que orienta o sonho. Logo, a esperança funciona como princípio orientador da ação humana, porque tem fundamento no ser material do homem e do mundo. (DE LIMA, ARRAIS NETO, RECH, p. 15)

O processo escatológico proposto por Bloch é sem dúvida um projeto ético-pedagógico porque é a educação que assume tal dever, ou seja, aquele de orientar a coletiva ação transformadora em direção à conquista de um objetivo, que neste caso é constituído pela liberação e consequente emancipação do homem mediante a pesquisa de numerosos “varchi utópicos” presentes na realidade concreta. Na realidade:

O caráter ético, moral e utópico que aporta ao pensamento de Bloch remete para algumas reflexões acerca da educação e sua forma de ser. Precisamente por identificar a análise filosófica como devendo se reportar à existência humana aberta ao futuro, a educação abriga exatamente tal conteúdo em seu núcleo fundante, ou seja, formar as gerações presentes para a construção do futuro, certamente no dizer de Bloch, um futuro melhor, uma sociedade melhor, uma sociedade socialista. (Ibidem)

A reflexão proposta pelos autores conduz o projeto escatológico de Bloch ao plano da sua realização com um caráter ético-pedagógico. Refletindo sobre a

incompletude do homem e do mundo e, ao mesmo tempo, sobre a sua possibilidade de expressão futura, ele se compreende em um papel central revestido da educação. A educação constitui a chave de volta do caminho escatológico do homem; educar para a pesquisa incessante das possibilidades emancipadoras, educar para a luta contínua contra as injustiças sociais que colocam em prática a concreta possibilidade de que o caminho para a liberação do homem se realize no mundo:

Nesse sentido, a educação guarda um compromisso intangível com a luta pela superação das condições de vida atual que aliena, escraviza e impede ao homem o acesso às condições mínimas para a satisfação de suas carências, não no sentido do consumismo alienado da sociedade de consumo, mas no sentido propriamente humano, desalienado. Assim, não pode ser um compromisso por uma satisfação de carência de indivíduos isolados, segregados, mas no sentido universal, gregário, genérico, em que o homem pleno e autêntico esteja presente em sua eqüidade. (Ibidem)

A procura desta realização de necessidades, não é uma procura individual, mas sim uma procura coletiva que é ontologicamente aberta a novas possibilidades e dá lugar a um movimento substancial da realidade. Um caminho coletivo não pode ser um caminho pedagogicamente fundado e constituído. O binómio teoria-práxis, amplamente suportado e apoiado nesta argumentação, pode concretamente se refletir na sinóptica colaboração entre o caminho escatológico blochiano e um implante pedagógico que permita a sua realização e que, portanto, atualize as suas possibilidades:

Daí, a educação deve abrigar essa busca pela completude ontologicamente incompleta do homem. Desse modo, é impossível falar em educação, em termos blochianos, sem falar em ética, moral, utopia, desejos. A educação deve abrigar uma epistemologia e uma gnosilogia capaz de compreender os fundamentos científicos do movimento da realidade, ao mesmo tempo em que deve desenvolver uma compreensão de mundo como algo em aberto, inacabado e o resgate do papel do homem como sujeito da busca dessa completude que nunca se esgota, mediado pela busca de uma vida melhor para o gênero em sua universalidade. (IVI, p. 17)

A conclusão a que chegam os autores e à qual também chego com o meu estudo, é a de afirmar uma possível transformação do mundo mediante a transformação do homem, e de olhar para o futuro com a esperança concreta e com o otimismo militante alimentado e suportado pelas práticas educativas, em particular das práticas educativas freirianas. Portanto, a meu ver, a estreita correlação entre um pensamento de esperança utópica e um projeto político-pedagógico que coloca em prática a possibilidade da sua própria realização, fornece acima de tudo uma visão fascinante e otimista da esperança militante e, ao mesmo tempo, oferece uma interpretação desta última, capaz de remover cada comportamento injustamente desconfiado em relação à capacidade de regeneração radical da sociedade.

4. BLOCH, GRAMSCI E FREIRE. PENSADORES DA PRÁXIS: ENTRE DENÚNCIA E LIBERAÇÃO

A abordagem do pensamento da práxis de Bloch, Gramsci e Freire é solidamente apoiada por alguns estudos levados a cabo por importantíssimos expoentes da pedagogia crítica como Henry Giroux e de outros sociólogos brasileiros como Maria Ceci Araujo Misoczsky, Joysl Moraes e Rafael Kruter Flores. Estes últimos, num artigo intitulado “Bloch, Gramsci e Freire: referências fundamentais para os atos da denúncia e do anúncio” promovem um confronto entre os três pensadores revelando as numerosas abordagens comuns e considerando os principais referenciais do pensamento da prática libertadora caracterizada pelos atos de denúncia, seguidos do anúncio das alternativas.

O fio vermelho que liga o pensamento dos três é constituído pelas seguintes palavras-chave: luta social, esperança e libertação. A realidade é concebida, seja material, seja intelectual. Para Freire a libertação do oprimido é também a libertação do opressor; para Gramsci os subalternos poderiam se tornar hegemônicos mediante a formulação de uma nova classe, internamente à escritura dos três pensadores, como um processo histórico de libertação do ser humano das condições de opressão intelectuais, empenhada em conservar os mais altos valores do ser humano. Enquanto para Bloch a libertação é eminente à existência humana e é inscrita ao interno do seu caminho de vida. Portanto a libertação é concebida pelos três como um contínuo processo em se tornar, o mesmo que sustem o poder hegemônico, que nunca é completo, fixo ou definitivo, assim como a realidade na qual tal processo é inscrito, a qual é também está sempre em processo de se tornar. Tal atividade teórica é orientada em direção a um princípio ético material que vê a vida como um único critério de verdade, pelo qual a intenção dos autores do artigo em questão é principalmente aquela de procurar um diálogo entre as interfaces entre os pensadores, de onde emerge uma reelaboração da tradição marxista: uma espécie de “reoriginalização cultural”, a partir da situação geopolítica latino-americana e, especificamente, brasileira.

Em Bloch, na publicação “Principio Speranza”, a utopia é subentendida como uma atividade humana orientada para o futuro, é um lugar da consciência e uma força motriz ativa orientada em direção àquilo que ainda não é. Segundo os autores (MISOCZKY, MORAES, KRUTER FLORES, 2009, P. 450) Bloch,

indica, logo a seguir, que o que importa é “aprender a esperar”; não esperar com resignação, mas efetuar um ato de esperar que é “apaixonado pelo êxito em lugar do fracasso”, um esperar que não é passivo, um esperar que “requer pessoas que se lancem ativamente naquilo que vai se tornando e do qual elas próprias fazem parte. (BLOCH, 2005 p. 13-4)

Como já vimos nos textos de Bloc, eu o lanço em direção ao novum, mas não é um simples entusiasmo imaginado abstraidamente, visto que colhe o novo como algo imediato na realidade existente que, para ser trazido à luz, exige uma potente vontade. O caminho ativa a tendência, pela sua natureza dialética, inscrita na história: “isto é, a esperança, ainda que seja um princípio subjetivo, é fundada

na práxis histórica, pois são as condições sociais que indicam o futuro, a partir da análise do presente e do passado.

Em Freire o discurso parece ser tratado em termos muito parecidos: ele também, quando fala de um novum, por ele chamado inédito-viável, ou seja “inédito-possível”, termo epistemologicamente voltado para exprimir com uma carga afetiva, cognitiva, política epistemológica, ética e ontológica os projetos e os atos da possibilidade humana. O inédito-possível sugere a possibilidade histórica dos seres humanos, negando o reino do acabado, definitivo e já escrito, visto que:

O inédito-viável é a utopia alcançada que faz brotar outros inéditos-viáveis. Freire (2005a, p. 104) explica o inédito-viável a partir da concepção de que os seres humanos não somente vivem, mas existem; existência que é histórica. O autor observa ainda que estes são consciência de si mesmos e, assim, consciência do mundo, porque são “corpo consciente” e vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade. (MISOCZKY, MORAES, KRUTER FLORES, 2009, p. 460)

Ele se mostra como educador da consciência ético-crítica que quer colocar as bases metodológicas neste caminho escatológico de libertação da humanidade. Educar para o reconhecimento dos numerosos varchis utópicos que se apresentam ao longo do caminho, educar para a consciência crítica para conseguir combater “o medo da liberdade” que tortura os oprimidos devido às dominações, é um dever do educador freireano. A elaboração da consciência crítica, porém, não é só implementada na prática educativa, mas passa sobretudo através da organização de uma luta, ao mesmo tempo individual e coletiva: individual, visto que dentro do oprimido vive também o opressor, e coletiva porque a libertação deriva de uma luta social e política.

Entretanto, reconhecer não basta, é apenas uma parte. Posicionar-se diante desse reconhecimento, e agir por causa dele, é o que faz do ser humano um sujeito histórico. “Um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto” (FREIRE, 2000, p.119). Posicionar-se, portanto, implica pensar na concretude da realidade, implica denunciar como estamos vivendo e anunciar como podemos viver.” (IVI, p. 462).

O conceito de denúncia-anúncio sublinha fortemente a ideia freiriana de uma natureza processual da realidade. Em tal modo, torna-se mais evidente o “fio vermelho” que liga os três pensadores.

A utopia concreta presente nos textos de Bloch, Gramsci e Freire, a exegese filosófica-política-educativa deles, baseada na práxis militante, nasce contra um pensamento que ameaça a imaginação revolucionária e que põe obstáculos à possibilidade da liberdade humana. A meu ver, é mesmo esta contraposição em comum que faz com que seja possível a comparação entre estes três autores, já que neles está presente uma importante afinidade epistemológica e histórica.

Existem outras afinidades biográficas entre estes autores que sem dúvida ajudam a compreender e a melhor interpretar o significado das suas obras.

Bloch parte de um conteúdo radical e material da vida para afirmar que a esperança, se bem que seja um princípio subjetivo, é baseada no agir histórico e material. A esperança pode ser uma esperança concreta, visto que possui as raízes nas necessidades mais urgentes do ser humano, ou seja, a fome e a autoconservação. O contemporâneo de Bloch, Gramsci fez da ação revolucionária a sua arma contra a miséria material, moral e intelectual. É por isso que, ainda na prisão devido ao regime fascista, continuou a sua luta na transformação do mundo, alimentando o desenvolvimento de uma filosofia que é também uma política, uma filosofia de ação que se propõe a guiar grupos subalternos à conquista de uma vida superior, do ponto de vista material e intelectual.

Para Gramsci, os mais elevados valores da humanidade residem, sobretudo, na defesa da própria existência física. Do seu canto, no seu agir, Freire propõe uma educação da “consciência ético-crítica”, cujo fundamento é ontologicamente radicado na vida, no ser humano como ser da práxis, ele mesmo com objetivo de libertação humana a partir da conscientização.

Para Freire, a esperança é uma condição existencial, uma necessidade ontológica que, como tal, precisa da prática para tornar-se concretude histórica. Nesse sentido, é inegável a influência direta ou indireta de Gramsci e de Bloch nas formulações de Freire. (IVI, p. 465).

5. CONCLUSÃO

O auspício deste meu artigo é aquele de dar lustro ao trabalho do pedagogo brasileiro Paulo Freire no mundo acadêmico ocidental, mesmo analisando numerosas afinidades com o pensador Ernst Bloch, mais conhecido no âmbito Europeu. Estes dois pensadores, geograficamente longe um do outro, mas que, como nós vimos, são muito próximos e com afinidade nas próprias perspectivas, constituem até hoje um estímulo à pesquisa. Os pontos emersos do meu trabalho são, acima de tudo, o reconhecimento de uma inevitável curva pedagógica do pensamento blochiano e a sua concreta atuação mediante o projeto ético-pedagógico freiriano. Portanto com a aquisição de uma maior notoriedade a prática pedagógica freiriana pode ser exportada e aplicada em todos os Países subdesenvolvidos, nos quais as classes subalternas não têm ainda uma real consciência da própria condição de opressão.

REFERÊNCIAS

DANIEL, J. O.; MOYLAN, T. **Not Yet**: Reconsidering Ernst Bloch. Verso, London 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Editora Unesp, São Paulo 2000.

MISOCZKY, M.; MORAES, J.; KRUTER FLORES, R. Bloch, Gramsci e Paulo Freire: referências fundamentais para os atos da denúncia e do anúncio. In **CADERNOS EBAPE n° 3**. Set. 2009.

DE LIMA;I. B.; ARRAIS NETO, E.; RECH, H. L. **Esperança e pedagogia**: breve apresentação de Ernst Bloch, seu pensamento e alguma reflexiones sobre a educação. PPGEB riviste scientifiche, n° 418, 2009.

BLOCH, E. **Experimentum mundi**. Frage, Kategorien des Herausbringens, Praxis, Gesamtausgabe Bd. 15, Suhrkamp, Frankfurt a M. 1975; tr. it. di G. Cunico, Experimentum mundi. La domanda centrale, le categorie del portar-fuori e la prassi, Queriniana, Brescia, 1980.

BLOCH, E. **Das Prinzip Hoffnung**. Gesamtausgabe Bd. 5, Suhrkamp, Frankfurt a M. 1959; tr. it. di E. De Angelis (vol. I e III) e di T. Cavallo (vol. II), Il principio speranza, Garzanti, Milano 2005.

AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA PARA CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS, EM DIÁLOGO COM A METODOLOGIA FREIRIANA

SONIA COUTO FEITOSA¹

RESUMO

O artigo tem como objetivo promover a reflexão acerca das práticas escolares de leitura e escrita presentes na formação de crianças, jovens e adultos e como essas práticas impactam na formação destes sujeitos. Buscamos reafirmar a necessidade de ressignificar essas práticas, de modo que elas possam contribuir com a emancipação e autonomia dos estudantes. Para isso, propomos refletir sobre a importância do espaço escolar como promotor do encontro com o prazer de aprender e como este espaço pode, por meio do trabalho com textos, promover o encantamento pela leitura. Por fim, o artigo traz uma reflexão sobre as práticas de alfabetização, questionando seu caráter reprodutivista e convidando os educadores a reinventarem suas práticas, tendo como referência a metodologia freiriana. É apresentada uma breve descrição dos momentos constituintes do Método Paulo Freire, incorporando neles novas possibilidades de aplicação.

PALAVRAS-CHAVE

Método Paulo Freire. Alfabetização. Práticas escolares de leitura e escrita.

1. Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP (FE-USP). Professora aposentada da Rede Municipal de Educação de São Paulo é licenciada em Letras e Pedagogia. É autora do livro *Método Paulo Freire, a reinvenção de um legado* (Brasília: Liber livros, 2010) e de livros didáticos para EJA na perspectiva freiriana, dentre eles o material didático do Programa “Tecendo o Saber”, da Fundação Roberto Marinho e do SesiEduca no Rio de Janeiro. Foi também uma das coordenadoras responsáveis pelo Projeto Memória Edição Paulo Freire (2005). Tem artigos publicados em revistas acadêmicas e em cadernos pedagógicos para Secretarias Municipais de Educação. Participou como docente e coordenadora pedagógica de projetos de Alfabetização de Jovens e Adultos em vários estados. Atualmente coordena o Centro de Referência Paulo Freire que tem como missão socializar e dar continuidade ao legado freiriano. (sonia@paulofreire.org)

ABSTRACT

The objective of the text is to promote reflection around school practices of reading and writing present during the children formation, young and adults and how these practices create impact on subject's formation. We try to encourage the necessity to give a new significance of these practices, so that they may contribute with the emancipation and student's autonomy. In order for this to happen, we propose to think about the school place as a way to promote to find pleasure, learn and how this space can trough work with texts, promote the enchantment for reading. For last, the article brings a reflection around the practices of literacy, questioning its reproductive character and invite educators to reinvent their practices, having as reference the Freirean methodology. A short description is presented of Paulo Freire's literacy method, incorporating on them new possibilities to be applied.

KEYWORDS

Paulo Freire Method. Literacy. Reading and writing school practices.

ESCOLA, ESPAÇO DO ENCONTRO

Embora não tenhamos lembrança, o nascimento é o maior evento de nossas vidas. É o momento em que acontece o “grande encontro” entre o ser, até então limitado a um espaço restrito, embora aconchegante, e o mundo exterior. É o encontro com a luz, com a atmosfera, com a dor e, salvo algumas exceções, com o amor. Desse momento em diante, começa uma sucessão de encontros ² e, em decorrência deles, se inicia um processo de acúmulo de experiências que vão nos ajudando nas escolhas que fazemos. De cada encontro nasce uma nova experiência e, mesmo na mais tenra idade, já temos uma considerável bagagem de saberes.

Ainda muito pequenos, aprendemos a negociar com os adultos os nossos desejos e necessidades. Aprendemos a usar várias linguagens como o choro e o sorriso nessa negociação. A linguagem, nas suas diferentes modalidades, vai se constituindo como instrumento para darmos a conhecer o nosso pensamento e permitir que nos relacionemos com o mundo que nos cerca. Como um rio, que nasce com um pequeno fio d’água e se torna extenso e volumoso, a linguagem se amplia, tornando-se cada vez mais fluente. Quando a criança chega à escola, já traz um universo vocabular que pode ser maior e mais complexo, ou menor e menos rico, dependendo da ambiência, ou seja, do contexto familiar e social em que ela está inserida. Por mais precário que ele seja já é suficiente para permitir o diálogo entre o saber escolar e os saberes já constituídos na vida. É nesse momento que deveriam se dar muitos outros encontros, pois a escola constituiu-se num “âmbito” privilegiado de aprendizagem. É o espaço que promove, ou deveria promover, muitos outros encontros profícuos. É na escola e nos espaços de aprendizagem formais ou não formais que os conhecimentos empíricos deveriam ser organizados. É lá que novas demandas de aprendizagem devem ser criadas. É a escola que deve aguçar a curiosidade epistemológica latente em todo ser humano.

A educação que não consegue romper as práticas reprodutivistas, perde a oportunidade de ser criativa e de promover encontros fecundos e experiências transformadoras. A cada início de semestre letivo, se passarmos observando cada sala de aula, em muitas delas veremos na lousa a comanda para a redação: Minhas férias. A cada ano a mesma atividade, numa reprodução mecânica que não estimula a criatividade, a vontade de dizer, a inventividade. Ao contrário, atividades repetitivas esgotam o repertório, anulam a surpresa, limitam a motivação.

A sucessão de atividades deste tipo provoca o não gostar de escrever, o que explica a dificuldade cada vez mais frequente que os educandos têm diante de

2. O conceito de encontro ao qual nos referimos é trabalhado por Alfonso López Quintás no livro *El conocimiento de los valores*. Nesta obra ele fala do “encuentro” como “o momento em que um conceito vem à luz, em que nasce uma convicção, em que surge uma compreensão nova da realidade, provocada pela descoberta de sentido” (Perissé, 2004, pág. 25).

uma página em branco.

Explica também os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF/2011/2012)³, que mostram que apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática. De acordo com o INAF, ler textos longos, orientando-se por subtítulos, localizando mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas, relacionando partes de um texto, comparando dois textos, realizando inferências e sínteses são competências de um leitor e escritor no nível máximo de seu processo de alfabetismo, considerado nível pleno. Excetuando-se os 7% considerados analfabetos e os 30% com alfabetismo em nível rudimentar, sobram ainda, segundo as pesquisas, 38% da população brasileira, que passaram pela escola, foram alfabetizados, mas não desenvolveram a condição de leitores e escritores proficientes.

Este fenômeno merece um debruçar sobre ele, a fim de entendê-lo e nele intervir com vistas a sua superação. Nesta empreitada, parece-nos importante refletir sobre o lugar do texto e, mais especificamente, o lugar da produção textual na escola e nos demais espaços de aprendizagem.

O LUGAR DO TEXTO NA ESCOLA

Tomando como referência a grande presença de textos variados nos livros didáticos, a quantidade de produções textuais dos educandos e as pesquisas desenvolvidas na área, vemos que o texto ocupa um lugar de destaque na escola, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, sendo utilizado como meio para promover outras aprendizagens. No entanto, o fim a que deveria se destinar – propiciar o conhecimento acerca da língua – fica, muitas vezes, em segundo plano.

Se analisarmos as produções textuais das crianças em fase inicial de alfabetização, veremos que elas transpõem para a escrita a sua oralidade, com toda a riqueza de detalhes. O educando vive, neste momento, uma experiência prazerosa com a escrita, pois esta lhe permite expressar, para um número maior de pessoas, e de uma forma aceita e admirada pela sociedade letrada, as suas histórias. Com o passar dos anos, esse educando é bombardeado com regras, convenções e modelos totalitários, que acabam por asfixiar a criatividade, a ludicidade e a originalidade que havia na sua escrita inicial.

Isso não quer dizer que a escola deva negar ao aprendiz o direito ao conhecimento da escrita convencional, pois esta é necessária e legítima. O que falta às práticas escolares é promover o conhecimento da língua e não somente o conhecimento a respeito dela, ou seja, conhecer as inúmeras possibilidades do uso da língua e não somente suas normas e definições.

O ensino das regras como fim em si mesmo só consegue engessar o pensamento do educando. Os conteúdos fixados e moldados são devolvidos, ao educador, em

3 . Dados obtidos no site http://www.ipm.org.br/pt-/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx.

Acesso em 26/10/2016, às 16h22min.

pacotes de frases feitas, que atendem, na grande maioria das vezes, às exigências ortográficas e gramaticais, mas não incorporam a reflexão sobre a língua, tampouco o conhecimento de como ela funciona.

Este descompasso tem sido responsável pelos dados estatísticos acima mencionados. É preciso que as práticas escolares de leitura e escrita, quase sempre esvaziadas de sentido e construídas apenas para alimentar a dinâmica da escola, deem lugar ao estudo efetivo da linguagem. O trabalho com texto, nesta perspectiva, contribui para reconstrução e reorganização do pensamento e com isso promove uma maior compreensão da língua escrita e de seu funcionamento.

Para entendermos qual é o papel da leitura e da escrita na escola, precisamos questionar que papel elas ocupam na vida do educador e da educadora.

A forma reducionista como essas práticas são tratadas, demonstra que precisamos repensar a formação docente. Assim como não é possível docência sem discência, também não é possível docência sem pesquisa. Da mesma forma, não é possível formar leitores e escritores proficientes se o educador não acumular experiências concretas com a leitura e a escrita.

Nesse sentido, a escola assume uma dupla responsabilidade: promover a aprendizagem do educando por meio de uma sucessão de experiências transformadoras e qualificar a ação pedagógica do educador, de maneira que este não apenas ensine os conteúdos de sua disciplina, mas o faça, de forma dialógica e criativa, para que o educando não aprenda para esquecer depois da prova, mas que consiga levar para vida os conhecimentos construídos e com eles usufruir de novos encontros cognitivos e novas possibilidades de aprendizagem.

Essa é uma tarefa de ambos, afinal, como nos diz Paulo Freire (1981, p. 79) *“ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”*.

ESCOLA, ESPAÇO DE ENCANTAMENTO

Sabemos que o desencanto pela escola, e por aquilo que ela oferece, tem sido a causa do que se convencionou chamar de “fracasso escolar”. Embora o adjetivo “escolar” corresponda à locução adjetiva “da escola”, esta não tem assumido sua parcela de responsabilidade nesse processo. Passados tantos anos, com tantas reformas e pacotes educacionais, é muito comum, ainda hoje, atribuir ao educando este fracasso.

O educando, adulto ou criança, quando chega à escola, vem carregado de curiosidade. Em sua bagagem há o desejo de viver intensamente aquele espaço de descobertas. Pouco a pouco, essa curiosidade vai sendo sufocada, dando lugar à rotineira obrigação, ao enfadonho dever, à sonolenta obediência.

Alguns entregam-se passivamente, deixando-se contaminar pelo diagnóstico da escola que, muitas vezes, lhes confere o título de fracassado. Outros inteligentemente não aceitam este estigma e subvertem essa lógica. Para esses educandos, a curiosidade inicial dá lugar à ousadia e à rebeldia, característica atribuída comumente

ao adolescente e jovem. Mas seria a rebeldia uma marca negativa no jovem? Sobre isso Paulo Freire afirma,

Os adultos deveriam compreender melhor que a rebeldia faz parte do processo de autonomia. Não é possível ser sem rebeldia. O grande problema é como amorosamente dar sentido produtivo, criador, ao rebelde, e não acabar com a rebeldia. E mais: O adolescente não pode ser a vida toda um rebelde, ele deve ser a vida toda um ser disposto a rebelar-se contra as injustiças do mundo. Mas ele tem que orientar a própria rebeldia no sentido da reconstrução. Os adolescentes precisam encontrar na escola propostas que ativem ou criem sonhos. (FREIRE, 2001)

O que muitas vezes é visto como rebeldia é, na opinião de Ana Paula Corti, uma expressão da ausência de espaços de participação do jovem. Segundo ela,

As escolas explicitam a presença da infância por todos os lados, mostrando que a condição infantil não é um obstáculo para o processo educativo, mas uma aliada e um importante ponto de partida. Coisa muito diferente ocorre quando focalizamos as escolas voltadas aos jovens. As marcas da juventude desaparecem dos espaços institucionais e geralmente retornam a eles pela ação ativa e muitas vezes transgressora dos próprios jovens (grafites, pichações, rabiscos, recados nos banheiros, boné, walkman na sala de aula) e são vistas como uma invasão ilegítima de elementos externos e estranhos ao ambiente escolar. (declaração extraída da edição 06 da revista Onda Jovem).

O educador ou educadora que trabalha a linguagem de modo a alimentar a curiosidade e o desejo iniciais do educando é como o flautista que, ao emitir suas notas musicais, desperta o desejo da serpente de dançar e se mostrar ao mundo. Assim como ele, o educador também precisa encantar o educando.

Mas o flautista, mesmo que profundo conhecedor da música que vai tocar, precisa de seu instrumento, a flauta. De semelhante modo, o educador também não está sozinho na arte de encantar. Os textos com os quais trabalha também precisam ser textos encantadores. Precisam despertar o leitor que está adormecido em cada aprendiz. Ao ser despertado, o leitor passa a ter um novo relacionamento com a leitura. Passa a dialogar com ela, necessitar dela.

Para o leitor “encantado”, a leitura abre caminho para a descoberta de um novo mundo e nele a escrita representa a possibilidade de encantar outras vidas.

Trabalhar a leitura e a escrita na escola e nos demais ambientes de aprendizagem, de forma a possibilitar essa magia e encantamento, é ainda um grande desafio, mas também uma desafiadora possibilidade.

Mas a escola, mesmo sendo umas das instituições mais antigas da sociedade, foi a instituição que menos mudou, que pouco avançou, a despeito de grandes educadores e de muitas reformas educacionais. Não se registra na história da civilização nenhuma grande ousadia da escola, nenhum fato que tenha revolucionado a sua atuação e a maneira como concebe o conhecimento, o aprendiz e a relação

entre ambos.

Nesse sentido, ela tem sido resistente às inúmeras descobertas científicas que introduzem novos paradigmas educacionais e novas formas de conceber a relação ensino e aprendizagem.

Ainda no campo das contradições, para muitos educandos a escola é, como espaço de socialização, sedutora, mas como espaço de aprendizagem, assustadora. Eles se referem a ela como o lugar que gostam de estar com amigos, mas quando indagados sobre qual espaço da escola eles preferem, constatamos, com pesar, que a sala de aula ocupa o último lugar da lista.

Chama-nos muito a atenção o fato de ser ela um ambiente em que todos os seus frequentadores, educandos, educadores e funcionários, esperam ansiosamente a hora de sair. Bem antes de soar o sinal, é muito comum ver educandos e educadores apinhados na porta das salas de aula olhando no relógio, apressados, ansiosos. Ao som do sinal, inicia-se uma corrida frenética e é visível a expressão de felicidade, de todos os segmentos, ao cruzarem o portão de saída. Essa é uma triste realidade, se pensarmos que um estudante passa metade de sua vida num ambiente assim tão indesejável.

Paulo Carrano, em seu artigo intitulado "Identities juvenis na escola", diz que "é preciso reverter o processo atual, extremamente conservador, de constituição das escolas como "celas de aula" (CARRANO, 2000, p. 12). Esta metáfora ilustra bem a cena descrita acima.

Nesse espaço complexo, híbrido, que oscila entre o lugar do encontro social e do desencontro cognitivo, focalizamos a escrita e o lugar que ela ocupa neste cenário.

Coerente com seus princípios reprodutivistas, a escola atribui à escrita um caráter utilitarista. Em boa parte das atividades escolares, ela é utilizada somente em uma perspectiva funcional, para dar respostas.

Mesmo quando é solicitado ao educando a escrita livre, nem sempre se espera, justamente porque não se ensina, um texto que expresse familiaridade com a linguagem, riqueza de vocábulos, construção de sentidos e vontade de dizer. Desta forma, ela torna-se, apenas, meio de se aferir conhecimentos outros.

Em práticas desta natureza, o educador não dialoga diretamente com o educando. Ele fala a ele por intermédio do livro didático. Ele simplesmente traduz as ordens de quem concebeu estes materiais e com isso se anula. Torna-se surdo, pois não ouve os educandos, e mudo, pois não se comunica com eles.

Essa ausência de dialogia no âmbito escolar tem sido a responsável pela exclusão social ocasionada, dentre outros motivos, pelo ensino deficitário da leitura e da escrita.

Na tentativa de pensar alternativas possíveis para a transformação da escola, lancemos mão de uma categoria freiriana indispensável neste conturbado contexto. Trata-se do binômio denúncia e anúncio. Buscamos denunciar as práticas excludentes da escola, ancoradas pelos métodos imediatistas e pela visão utilitarista da escrita. Cabe-nos agora anunciar que é possível e urgente ressignificar as práticas escolares de leitura e escrita.

Um dos caminhos para isso é adotar, nas práticas cotidianas, o diálogo e a interação entre o sujeito que ensina (e aprende ao ensinar) e o sujeito que constrói uma

aprendizagem significativa e libertadora. Isso só será possível com investimento, com políticas públicas eficazes, formação continuada de educadores, pesquisas e publicações, com a parceria dos meios de comunicação, com o aporte de documentos oficiais que tratam desta temática etc.

Para que possamos um dia ter espaços de aprendizagem que acolham os educandos, sejam eles crianças, jovens, adultos ou idosos em sua diversidade, garantindo-lhe educação ao longo da vida, muito se têm ainda a fazer.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO: REPRODUZIR OU REINVENTAR?

É muito difícil encontrar educadores que têm consciência de suas dificuldades de leitura, que reconheçam que suas “falhas” de leitura e escrita são resultado de um processo de alfabetização mal desenvolvido e partam para uma mudança.

Hoje, mais do que nunca, neste mundo globalizado, inserido na Internet, leitura e escrita são fundamentais, porém temos que “ressignificar” o conceito de leitura e escrita.

A formação de educadores precisa desencadear um processo de conscientização que leve a mudanças, não esquecendo que para mudar é preciso uma reflexão crítica, consciente e política sobre a importância da alfabetização, para os países com grande desigualdade social, como é o nosso caso. É preciso uma mudança no modo de pensar a alfabetização.

Um dos grandes problemas que enfrentamos, principalmente quando se trata de educação de jovens e adultos, é a evasão. Sabemos que quase sempre os motivos que levam os educandos a desistirem das aulas são de ordem econômica. Porém, não podemos deixar de considerar que a metodologia adotada pelo educador tem um peso importante nessa decisão. Aulas monótonas, em que o educando passa parte do tempo repetindo em voz alta a ladainha do educador e outra parte copiando o “ponto” da lousa, são motivos mais do que suficientes para o educando “sair correndo”.

Pensar e repensar a prática torna-se, portanto, uma exigência para o educador. Há quem diga: “Tenho bastante experiência, já trabalho com educação há 20 anos.” Na verdade, muitas vezes, trata-se de um ano de trabalho criativo e 19 de repetição.

Voltando à questão introdutória: Por que é preciso mudar? É necessário mudar, justamente, para o educador não formar hábitos cansativos, repetitivos, monótonos. É preciso mudar porque o trabalho docente ganha significado quando ele sabe em que momento da aprendizagem o educando está. O que deve ser feito para que ele continue e não desista, porque, ao tomar a decisão de não alfabetizar o educando mecanicamente, o educador posiciona-se a favor de todos os educandos. E isto é uma opção política. É um compromisso com a sociedade. É entender que educar é um ato político. Por isso deve acontecer a mudança.

Paulo Freire desenvolveu uma extraordinária experiência de alfabetização de adultos na década de 1960, conhecida como Método Paulo Freire, que alfabetizou e conscientizou trabalhadores em curto espaço de tempo.

Mas como alfabetizar com o Método Paulo Freire, hoje?

Um dos momentos mais marcantes de minha formação profissional ocorreu

em março de 1996, em um jantar no restaurante Andradas, em São Paulo, um dos preferidos de Paulo Freire. Sentada em frente a ele, enquanto saboreávamos um de seus pratos favoritos (carne seca com abóbora e batata doce), falei-lhe que estava elaborando um caderno de orientação para educadoras e educadores, no qual apresentava o Método tal qual fora usado na década de 1960, com sugestões de palavras geradoras. Ele ouviu atentamente minha explanação e, com seu jeito reflexivo e amorosamente educativo, disse-me que seu “Método” precisava ser recriado. Mesmo sem dizer qual parte do Método carecia de atualização, percebi que falava da silabação.

Apesar de não se reconhecer como criador de um Método, Freire tinha consciência de que a proposta de alfabetização de adultos desenvolvida por ele incorporava uma forma de trabalhar a relação som/grafia que lhe parecia incipiente, diante dos estudos que se faziam sobre a psicogênese da leitura e da escrita. Ouvir isso de Freire foi uma grande aprendizagem, pois me mostrou que ele era um educador com uma imensa capacidade de questionar seu próprio trabalho, de perceber limites e instigar outros a irem além do que ele fizera. Foi como se ele me provocasse a criar para além de sua criação, incorporando minha visão de mundo, minha trajetória, os saberes que construí. Percebi a enorme coerência entre o que falava e o que fazia e admirei-o ainda mais. Freire sempre se denominou um ser inacabado e, naquele momento, ele se mostrava como tal. Reconhecia que sua criação não estava completa; poderia ser complementada, recriada, que era algo em construção, apesar de ser reconhecida mundialmente. Consciente de sua inconclusão, Freire afirmava:

É na inconclusão do ser que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez homens e mulheres educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (FREIRE, 1997, p. 64).

Para Freire, os seres humanos vão se formando em suas relações sociais. Sempre poderão saber, descobrir, fazer coisas novas, diferentes; não se pode dizer que são obras “terminadas”, mas, pelo contrário, são seres em projeto, em mudança constante.

Desafiada pelo desejo de contribuir para que educadores e educadoras possam alfabetizar na perspectiva freiriana, mas sem ter a pretensão de criar complementos ao Método Paulo Freire, traçamos, a seguir, algumas orientações extraídas do estudo da realidade, realizado em diferentes experiências de formação de educadores. Buscamos atualizar os momentos do Método, inserindo sugestões de atividades e abordagens pautadas em diferentes autores e depoimentos de educadores e educadoras.

De acordo com essa perspectiva didática de utilização do Método Paulo Freire, retomaremos os três momentos constituintes do Método, incorporando neles novas possibilidades de aplicação.

PRIMEIRO MOMENTO - INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA

Trata-se da pesquisa sociológica, ou investigação do universo vocabular e dos modos de vida do contexto em que vivem os educandos (estudo da realidade).

A pesquisa sociológica deve extrapolar a verificação do universo vocabular. O educador ou educadora deverá iniciar o processo de alfabetização por uma leitura de mundo mais ampla, pois é necessário conhecer o grupo-classe em diferentes aspectos e dimensões. Para isso, o educador ou educadora poderá utilizar diferentes formas de investigação da realidade: entrevistas, trabalho com textos sobre identidade, auto-retrato, narrativa oral, preenchimento de instrumentais que investiguem a situação social e econômica, origem, preferências, níveis de escrita etc. Quanto mais se conhece os educandos, maior a possibilidade de promover intervenções didáticas que os auxiliem a superar suas dificuldades. Maior também será a possibilidade de inserir o debate sobre temas significativos que os levem a refletir sobre as situações que permeiam o seu cotidiano. Para que se possa exemplificar cada proposta, devem se apresentar questões que podem ser utilizadas na caracterização dos educandos, que podem servir de parâmetro para ilustrar esse momento do Método. Cada grupo-classe, cada contexto traz as suas singularidades e isso vai demandar ajustes a esse momento. Cabe a cada educador ou educadora compor um instrumental de caracterização que contemple seus objetivos.

Neste primeiro momento, deve ser desenvolvida a “leitura de mundo” (estudo da realidade). Para o educador, a leitura de mundo inicia-se com o levantamento do perfil dos educandos. Para tanto, deve ele (ou ela) utilizar um instrumental que possibilite contemplar duas dimensões: a social e a cognitiva.

A dimensão social compreende desvelar quem é esse sujeito e que lugar ele ocupa no contexto em que vive. Fazem parte dessa investigação as seguintes informações: nome, endereço, filiação, naturalidade, idade, sexo, estado civil, profissão, ocupação, participação comunitária, condições de moradia, lazer, religião etc.

Quanto à dimensão cognitiva, podem ser destacadas três categorias: socialização, problematização e leitura/escrita/oralidade.

1. A socialização diz respeito à forma como os educandos e educandas se relacionam com seus pares e com o educador ou educadora. Para traçar esse perfil, podem ser propostas as seguintes questões:

- a) Comunica-se com os colegas e com o educador ou educadora espontaneamente?
- b) Envolve-se em atividades que utilizam o corpo na construção do conhecimento?
- c) Demonstra ter segurança e autonomia na relação com o outro?
- d) Respeita os acordos coletivos?
- e) Demonstra solidariedade e generosidade ou valoriza apenas a competitividade?

2. A problematização compreende a capacidade de exercer a pedagogia da pergunta. O educando que apresenta esse perfil pode auxiliar o trabalho do educador. Para reconhecer esse saber nos educandos e educandas pode-se

observar se:

- a) Utilizam a oralidade como meio de leitura de mundo?
- b) Apresentam uma postura dialógica e investigativa?
- c) Têm o hábito de perguntar e investigar o desconhecido?
- d) Mostram-se curiosos, problematizando questões que surgem em sala de aula?

3. A leitura, escrita e oralidade compreendem os seguintes saberes do educando:

- a) Lê e escreve o próprio nome?
- b) Escreve o próprio nome e o das pessoas que lhe são próximas?
- c) Escreve livremente, sem apresentação de modelo, ou só copia?
- d) Consegue interpretar textos oralmente?
- e) Consegue interpretar textos por escrito?

As informações obtidas a partir destes e outros questionamentos vão permitir aos educadores e educadoras elaborar seus planejamentos para um educando real, respeitando-se as subjetividades de cada um, mas trabalhando de maneira coletiva, com temas de interesse comum.

É importante lembrar que o estudo da realidade não se restringe somente aos educandos, mas também à comunidade em que vivem. Dessa forma, além do levantamento de informações sobre eles, é fundamental saber quem compõe a comunidade, como ela está organizada, se há equipamentos públicos e quais estão a serviço dos moradores. É necessário levantar, também, informações sobre a qualidade no atendimento; se há lazer e atividade comercial; como funciona o transporte; se as moradias são adequadas; se há organização comunitária; como se dá a participação e a luta por melhores condições de vida. Enfim, é importante que a classe ou grupo faça uma saída a campo para pesquisar modos de vida, levando para a sala de aula uma visão muito mais ampliada em relação à que tinham antes da saída. Essa atividade é bastante rica, pois permite que educandos e educadores pesquisem e exercitem, juntos, um olhar mais detalhado sobre a comunidade, desvelando nuances antes imperceptíveis. Todo esse material será levado para a sala de aula para que se avance para o segundo momento do Método Paulo Freire, que é a tematização.

Essas e outras questões podem ser feitas aos educadores e educadoras e elas possibilitarão um maior conhecimento do grupo e uma maior condição para intervenções qualificadas.

É perfeitamente cabível utilizar-se ainda hoje esse importante momento do Método Paulo Freire, o que demonstra sua atualidade.

SEGUNDO MOMENTO - TEMATIZAÇÃO

Aqui é feita a seleção dos temas geradores.

Para que a tematização constitua significativo momento do Método Paulo

Freire, é necessário que o educador ou educadora extrapole a prática mecânica da repetição de famílias silábicas e trabalhe com temas de relevância social para os educandos. “Tematizar” é transformar o observado em temas, para que se possa estudar, minuciosamente, seus componentes.

A tematização é um momento do Método em que as situações detectadas na leitura de mundo transformar-se-ão em temas de estudo. Vários dados foram pesquisados com a saída a campo e com a caracterização dos educandos, mas, eles se apresentam desorganizados. Organizar esses dados de maneira a garantir que os problemas detectados sejam incorporados ao processo de alfabetização é tarefa do educador e da educadora. No entanto, não basta incorporar, é preciso que eles se transformem em temas geradores da ação alfabetizadora. É fundamental que sejam problematizados, que estejam presentes nos debates, nos textos trabalhados, nas situações-problemas, nas expressões artísticas, nos cálculos matemáticos, nas produções de textos individuais e coletivos, nos conteúdos de maneira geral.

O tema gerador deve, necessariamente, emergir do conjunto de práticas de investigação. Por sua vez, devem produzir a superação da visão ingênua e promover uma visão mais crítica da realidade. Dada a complexidade de alguns temas, eles poderão gerar também sub-temas. O importante é esgotar todas as possibilidades de compreensão do tema e garantir que as áreas do conhecimento ajudem nessa compreensão. O saber escolar, aliado às diferentes fontes de informação e investigação da realidade, é a base da metodologia freiriana, desde sua gênese até os dias de hoje. O que podemos abrir mão hoje é da ênfase que Freire deu às palavras geradoras quando concebeu o Método.

Se levarmos em consideração as contribuições dos pesquisadores da psicogênese da língua escrita, ver-se-á que se deve entender o texto, e não a sílaba, como ponto de partida. Os alfabetizandos precisam aprender a ler o todo e, não, cada parte, para depois juntar tudo. Nesse sentido, o texto se apresenta como um todo que precisa ser decifrado e deve ser oferecido aos educandos, para que eles sejam desafiados a decodificá-lo.

No início do processo de alfabetização, a leitura deverá contar com a ajuda do educador. Com o tempo, os educandos passarão a compreender como se estrutura a língua e, num processo constante de construções e desconstruções, eles serão perfeitamente capazes de decifrar esse código. Aos poucos eles irão ampliando a compreensão que tinham da escrita e, gradativamente, irão substituindo suas formas subjetivas de escrita pela forma convencional. Não se pode negar que eles chegam à sala de aula com uma forma de escrita; e, por mais rudimentar que ela seja, deverá ser sempre o ponto de partida para se seguir rumo à forma ortográfica convencional.

Quanto à leitura, é necessário garantir que se faça um processo concomitante, para que não se corra o risco de desenvolver uma sem a aquisição da outra. É muito comum ver educandos escribas, que conseguem copiar os textos, mas não conseguem decodificá-lo. Por isso é fundamental garantir espaços de leitura individual e coletiva em sala de aula.

Sugere-se que o educador ou educadora incorpore práticas que favoreçam a leitura, tais como: rodas de leitura, empréstimos de livros se houver acervo na

escola, debate a partir de notícias de jornal, correspondência entre educandos, classes e escolas, leituras diárias de pequenos trechos da cultura popular, de clássicos da literatura, da mitologia grega, do folclore brasileiro, além da leitura de folhetos, panfletos, histórias em quadrinhos, manuais etc.

TERCEIRO MOMENTO - PROBLEMATIZAÇÃO

Aqui, busca-se a superação da visão ingênua por uma visão crítica, capaz de transformar o contexto vivido.

Problematizar é inserir a dúvida, as diferentes possibilidades de se enxergar um problema. Para problematizar um fato, o educador ou educadora deverá lançar mão da pedagogia da pergunta. A pergunta nos leva à “desnaturalização” da realidade. Ela nos permite questionar nossas certezas e procurar outras formas de ver o mesmo objeto. A pergunta desestabiliza o óbvio, extrapola o senso comum e é um importante instrumento para a superação da consciência ingênua.

Marcados por histórias de vida que, muitas vezes, não possibilitam questionar a estrutura injusta e excludente em que vivem, os educandos passam a justificar suas dores e dissabores, utilizando jargões com forte teor condicionante. Submetem-se a todo tipo de opressão por julgarem que há uma determinação divina que permite o jugo de uns sobre os outros. Ao problematizar essa crença, eles percebem o quanto isso é fruto de forças humanas e, não, de uma divindade que rege a injustiça, a exclusão e a miséria.

Essa crença é muito forte e só consegue ser relativizada quando questionada, colocada em xeque. Nesse sentido, a problematização marca o momento mais político do Método. É por meio da problematização da realidade que se imprime a ele o caráter libertador. É questionando a pseudoneutralidade da ação educativa que fazemos emergir a realidade velada.

Na década de 1960, Freire lançou mão da representação de situações existenciais para problematizar a realidade. Utilizou gravuras que discutiam o conceito de cultura. Muito provavelmente, foi um dos primeiros educadores a utilizar materiais visuais para questionar o real. Hoje lidamos com a informação travestida de conhecimento. Se não for questionada, a informação só informa, mas não conscientiza, não liberta. O educador ou educadora pode fazer de suas aulas um campo fecundo de conhecimentos e descobertas. Pode fazer da dúvida um caminho para a pesquisa, para a reflexão, para o conhecimento. Para isso, o educador ou educadora pode lançar mão de algumas dessas atividades:

a) Sempre equilibrar a aula, utilizando atividades que incorporem debates e problematizações com atividades de escrita e cálculos matemáticos. É preciso que essas duas dimensões estejam presentes, mas não em momentos estanques. Uma deve suscitar a outra. É necessário que o educador ou educadora tenha cuidado para não valorizar apenas um desses momentos.

b) Sempre que possível, iniciar as atividades partindo de uma pergunta. Essa prática provocará o diálogo e servirá de oportunidade para o educando mostrar o

seu conhecimento sobre o assunto.

c) É aconselhável que o educador ou educadora faça uso de materiais visuais, como imagens de jornais e revistas, ou ilustrações feitas pelos educandos, para retratar um fato ou um problema. Mais contemporaneamente, tem se lançado mão de imagens mais trabalhadas em slides (apresentação usando o recurso multimídia, como o data show), se o educador contar com esse recurso. Enfim, as imagens podem sugerir situações que necessitam ser discutidas, para uma melhor ampliação e aprofundamento de sua compreensão.

d) O educador ou educadora poderá provocar situações em que apareça o conflito cognitivo. A partir de sua emergência e de sua consequente problematização é que se dá a ruptura com o conhecimento anterior e a construção de hipóteses de novos conhecimentos. O conflito cognitivo leva ao estabelecimento de uma situação-limite, que poderá, a partir da problematização, promover o surgimento do inédito viável. A situação-limite representa o momento em que o conhecimento anterior já não se sustenta mais, gerando a necessidade de construção de um novo conhecimento, inédito e viável para aquele momento.

Ao se utilizar essas práticas, amplia-se o conceito de alfabetização. De modo geral, ela é entendida como uma fase inicial da aprendizagem da cultura escrita, devendo ser ampliada, gradativamente, de modo a possibilitar o uso social da leitura e da escrita nas práticas cotidianas. O que atualmente vem sendo chamado de letramento, sempre foi, para Freire, o papel da alfabetização. Nesse sentido, podemos utilizar a palavra “alfabetização” para designar um processo contínuo de aprendizagens e de seu uso social. Na perspectiva freiriana a aprendizagem é sempre uma ação transformadora, e transformar, nesse sentido, é utilizar o aprendido para qualificar melhor as intervenções no cotidiano.

Como se pode observar, reconhecer o caráter atual do Método Paulo Freire é necessário e plenamente justificável. Além de atender a um desejo do seu criador, atende às necessidades de milhares de educadores e educadoras que desejam fazer de suas práticas político-pedagógicas ações de emancipação, libertação e ressignificação do ato de aprender e ensinar.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CARRANO, Paulo. **Identities juvenis e escola**. Alfabetização e cidadania. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB), n°10, nov.2000.

COLELLO, Sílvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A Escola e o Conhecimento** - fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez /IPF, 1998.

FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. **40 horas de Esperança** - o Método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Ática, 1994.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. (org.). **Os filhos do analfabetismo**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1990.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. Dissertação (concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação) - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação e sociedade**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Extensão ou comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho

D'Água, 1993.

GADOTTI, Moacir. (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez/IPF, 1996.

_____. **É possível aplicar o Método Paulo Freire hoje?** In: Educação e Compromisso. Campinas: Papirus, 1985.

JORGE, J. Simões. **A Ideologia de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1981. Jornal do Comércio, Recife, 9 mar. 1963.

KLEIMAN, Ângela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: Os significados do letramento. Campinas/SP: Mercado das letras, 1995.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **A formação do produtor de texto escrito na escola**: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Método Paulo Freire, processo de aceleração da alfabetização de adultos**. In: Tecnologia, Educação e Democracia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S&A, 1965.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MACEDO, Lino de. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

OLIVEIRA, Marcelo Bezerra. **A teoria do conhecimento em Paulo Freire** - pressupostos gnosiológicos da Pedagogia do Oprimido. 1988. Dissertação (Mestrado). Recife, 1988.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma Educação Intertranscultural**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista**. Rio de Janeiro, 1980.

PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. **Efeitos a longo prazo do Método de Alfabetização de Paulo Freire**. Tese (Doutoramento) - Florianópolis, 1998.

PERISSÉ, Gabriel. **Filosofia, ética e literatura**. Barueri/SP: Manole, 2004.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1973.

QUINTÁS, Alfonso Lopéz. **El conocimiento de los valores introducción metodológica.** Navarra: Verbo Divino, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização.** In: MASAGÃO, Vera (org.) Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da luta:** da Pedagogia do Oprimido à escola pública popular. Campinas SP: Papirus, 1997.

SINGULARIDADE DA PLURALIDADE METODOLÓGICA DE PAULO FREIRE E A COMUNIDADE INDÍGENA TAPIRAPÉ AO ALFABETIZAR

AURINETE VIEIRA LIMA FONSECA ¹

NIVALDO KORIRAI TAPIRAPÉ ²

RESUMO

Este artigo apresenta o encontro entre os professores indígenas Tapirapé e a concepção freiriana de alfabetizar. No decorrer do artigo estão expostos vários momentos em que a didática de Paulo Freire e dos professores Tapirapé se estreitam, unificando valores e concepções pedagógicas. Objetiva demonstrar o quanto Paulo Freire é atual e pertinente quando se trata de educação. Suas reflexões vêm ao longo do tempo perpetuando e reconstruindo realidades no cenário em que aconteceu a pesquisa. As contribuições do mestre de fato transformaram a prática pedagógica. A pesquisa está pautada e possui sustentação teórica nas contribuições de Paulo Freire, Emília Ferreiro, Eunice Dias de Paula, Mario Sérgio Cortella e Moacir Gadotti. O trabalho indica como alfabetizar crianças indígenas na língua Tapirapé com a didática de palavras geradoras e fichas culturais, tornando-se singular pela capacidade plural de inserir o homem de maneira digna na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE

Paulo Freire. Alfabetização. Comunidade. Tapirapé.

1. Aurinete Vieira Lima, graduada em Pedagogia pela UNEMAT –Universidade Estadual do Mato Grosso. Psicopedagogia pela FAPAF-Faculdade de Tecnologia Antônio Propício Aguiar Franco, e Gestão Educacional pela UFMT-Universidade Federal do Mato Grosso. Atua como Orientadora do PNAIC-Pacto Nacional pela Alfabetização desde 2013. Professora Formadora-CEFAPRO/ Confresa. Contato: aurinetevl@hotmail.com.

2. Nivaldo Korirai Tapirapé, graduado em História pela UNEMAT-Universidade Estadual do Mato Grosso. Especialização em Educação Indígena UNEMAT e Educação Intercultural e Transdisciplinar pela UFG Universidade Federal de Goiás. Contato: nivaldokorirai@hotmail.com

ABSTRACT

This article presents the encounter between teachers and indigenous Tapirapé designing Freire literacy. Throughout the article are exposed many times when the teaching of Paulo Freire and teachers Tapirapé narrow, unifying values and educational concepts. It aims to demonstrate how Paulo Freire is current and relevant when it comes to education. His reflections come over time perpetuating and reconstructing realities in the scenario where the research took place. The contributions of the master actually changed the practice teaching. The research is scheduled and has support in the theoretical contributions of Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Eunice Dias de Paula, Mario Sergio Cortella and Moacir Gadotti. The paper indicates how literate indigenous children in the language as a didactic Tapirapé words generators and cultural tokens, making it unique for the ability to insert plural man so worthy in society.

KEYWORDS

Paulo Freire. Literacy. Community. Tapirapé.

INTRODUÇÃO

O trabalho propõe demonstrar o momento histórico que marca o encontro de concepções de alfabetização com ideologias próximas, que se afinam na medida das ideias libertadoras e sólidas de construir conhecimento sem desconsiderar o contexto local dos alfabetizados.

O artigo dá visibilidade à dimensão pedagógica das concepções de Paulo Freire para a comunidade Indígena Tapirapé e como ainda o histórico enriquece o agora, efetivando-se como atual e apropriado, quando a conjuntura é de um processo educativo que prioriza o aluno como ser inacabado e sujeito, emancipador, intelectual.

Apresenta o CEFAPRO, como instrumento canalizador da formação continuada, que promove e possibilita essa interação, assumindo o papel de instituição democrática que articula os saberes entre profissionais da educação afim de integrar, construir e reconstruir saberes que possam de fato promover o homem como sujeito de transformação social, política e intelectual.

Os objetivos do artigo estão arraigados no campo da reflexão sobre a formação de professores, a fim de reafirmar e valorizar as contribuições de Freire para o povo brasileiro, especificamente agora para a comunidade Indígena Tapirapé.

Busca alimentar a dimensão da importância de Paulo Freire para o campo pedagógico, e como isso é indiferente às comunidades envolvidas. As concepções de Freire ainda são pulverizadas no cenário mundial. Assim sendo, o artigo possibilita a percepção dos momentos de enlace de redes de saberes entre os envolvidos nesse processo de troca e construção de conhecimento.

O mestre se eternizou por centrar sua atuação na educação para a libertação do oprimido, enfatizou a educação como ruptura da alienação, concebendo o homem como ser dialético e inacabável. Remeter-se ao passado freiriano é como voltar ao paraíso, é perceber como nosso processo histórico educacional foi transformador a partir de Paulo Freire, é conhecer e reconhecer-se no meio processual do aprender. É sentir na pele a inquietude do transformar e do inovar. Pesquisador! Revolucionário! Intelectual! Poeta! Filósofo! Homem Comum! Paulo, Educador.

Encorajou a mudança pedagógica pelo mundo, semeou o amor pela missão docente, dizendo que o educador faz-se educador, estimulando a paixão pelo dom e talento de fazer brotar um homem, de facilitar as oportunidades cidadãs, o prazer de crescer junto ao seu aluno. Paulo é uma chama na busca por uma vida igualitária. Explicita-se então a função do professor, a missão de minimizar este distanciamento e tornar possível o sonho da educação emancipatória que tanto nosso mestre disseminou. Buscar o sucesso não é tarefa fácil, é preciso sonhar, a educação está carente de professores sonhadores, ao perder os sonhos, também se perde a alma.

Freire compartilhou o ideal social que atualmente permeia como veia fomentadora da igualdade social, plantou sementes permanentes e multiplicou-as pelo mundo. Foi inovador ao conceber educação como um círculo cultural,

desagregando o Ensino como processo consolidado somente em sala de aula e perpetuado pela figura e posicionamento linear do professor. Inseriu a figura do aluno como principal sujeito no seu próprio processo de escolarização.

Sendo assim, na medida em que insere-se o homem na sociedade de maneira digna e autônoma, concebe-se também uma ruptura da submissão arcaica e histórica do povo brasileiro, quanto a uma elite dominadora que sobrevive da postura ingênua e alienada de uma massa social. Vale promover aqui e retomar o que Paulo Freire perpetuou entre os educadores ao dizer que a educação sobrevive de esperança, ou melhor, de esperar. Ao levar-nos ao conceito de esperar Paulo Freire também nos convidou a revisitar nossos posicionamentos muitas vezes secundários e omissos perante a sociedade. Promoveu a autorreflexão da postura e perfil do educador brasileiro, concebendo a mente inquieta como a maior riqueza profissional do professor ao dizer que:

Para me resguardar das artimanhas das ideologias, não posso nem devo me fechar aos outros, nem tampouco, me enclausurar no ciclo da minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e despertar a minha capacidade de pensar certo, é me deixar exposto às diferenças, e recusar posições dogmáticas em que me admita como proprietário da verdade. (FREIRE, 1996, p. 50)

Postular ideologias, sonhos, oportunidades, posturas, autonomia, prazer e realidade, assim é o processo que concebe o homem de modo justo e igualitário, capaz de recriar-se no meio onde vive e convive, projetando-se de forma indócil diante da submissão e opressão do poder. Tornando assim a escola como principal responsável por essa mudança social, o lócus da formação integral do homem. Próximo a esse sonho está a comunidade indígena Tapirapé, que ao longo dos tempos vem lutando para manter vivo o caráter cultural, político e social do seu povo.

POVO TAPIRAPÉ

A comunidade Apyãwa (Tapirapé) está localizada na Serra do Urubu Branco no nordeste do estado do Mato Grosso. Onde vivenciaram um longo período de tranquilidade. A partir do século XX começaram a sofrer uma significativa perda populacional devido ao contato com os não-índios e ao surgimento de doenças desconhecidas por eles. O povo dessa comunidade fala Tapirapé e a grande maioria fala também o português, língua que é estudada a partir dos 5º ano escolar.

A escola para o povo Apyãwa é pensada de um modo articulado, como afirmação étnica (PAULA, 2014, p. 60), não podendo ser apenas um corpo dentro da aldeia, mas sim uma instituição que integra a cultura do povo Tapirapé. Durante esse processo de iniciação da escolarização do povo Tapirapé houveram pesquisadores

como as irmãzinhas de Jesus, Eunice Dias de Paula e a Dra. Yonne Leite, que contribuíram para que a escola concebida nessa comunidade se voltasse para a cultura deles próprios. Assim sendo, buscaram suportes nas concepções de Paulo Freire para dar sustentação ao perfil escolar que queriam. Então, a partir de 1967, envolveram-se em pesquisar e construir a proposta pedagógica da escola exaltando a cultura do povo Tapirapé. O desafio maior foi elaborar uma proposta ortográfica e a pesquisadora Dra. Yonne Leite contribuiu de forma efetiva neste processo.

Durante esta pesquisa foi constatado que a escola na comunidade Tapirapé está pensada com duradouros princípios freirianos. Percebe-se que as relações se estreitam na medida em que querem manter vivos seus hábitos e costumes, e por acreditarem que a escola assume papel fundamental nesse processo de consolidação cultural. Se a escola está pautada no respeito à cultura do povo Tapirapé, os professores indígenas também estão preocupados em atuar de acordo com os princípios escolares. Entra então, nesse cenário, a formação continuada desses professores indígenas.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES INDÍGENAS

O Estado do Mato Grosso apresenta como formação continuada o Projeto Sala do Educador. Nele, o coletivo escolar reflete sobre o que gostaria de estudar durante o ano e elabora um projeto formativo juntamente com o Centro de Formação de Professores -CEFAPRO, criado pela Lei 8.405 em 27 de dezembro de 2005. Esta Lei dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Esses Centros têm por finalidade a formação continuada, o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e a inclusão digital de profissionais da educação básica da rede pública estadual de Ensino. Esses Centros de Formação de Professores (CEFAPRO) são distribuídos no Estado por região, totalizando 15 CEFAPROs. O CEFAPRO de Confresa atende 13 Municípios, envolvendo 29 escolas, entre elas 6 escolas Indígenas.

É no CEFAPRO de Confresa que está inserido o PSE (Projeto Sala do Educador) da comunidade Indígena Tapirapé, que se localiza na proximidade de Confresa, mais especificamente na Escola EIE Tapi'itãwa, com um atendimento de 242 alunos. Os centros são compostos por professores formadores de todas as áreas do conhecimento. Sendo assim, há o formador indígena que é responsável diretamente por intermediar e canalizar, perante a formação de professores indígenas, as questões/desafios indígenas que ainda precisam ser superados. O formador Nivaldo Korirai Tapirapé atua neste papel no CEFAPRO de Confresa de forma eficaz e produtiva.

Foi a partir desse canal que o formador diagnosticou com a comunidade Tapirapé a necessidade de um encontro formativo que desse sentido e consolidasse a alfabetização das crianças indígenas. Segundo Gadotti (2003, p. 38), “se há desorientação, há falta de sentidos” A orientação necessária para o povo Tapirapé neste momento era no campo do aprender, assim sendo não poderia

estar pautada de maneira superficial. O encontro, então, ocorreu em parceria entre os Professores referência Nivaldo Korirai e a professora Formadora de alfabetização Aurinete Vieira Lima da Fonseca.

Ao trilharmos nosso percurso pedagógico nos deparamos com vários desafios. O diagnóstico formativo já de início demonstrou a grandiosidade e responsabilidade nessa atuação formativa, uma vez que estaríamos envolvendo outro povo, cultura, crenças e costumes diferentes ao nosso. Ao mesmo tempo, a riqueza dessa experiência só alimentava a alma de quem acredita na interação social como fator de crescimento profissional e pessoal. A possibilidade de contribuir com quem sofreu e vem sofrendo historicamente injustiças sociais no Brasil também estimulava-nos. Vale salientar aqui que a parceria era profissional (Nivaldo e Aurinete) mas também com cunho étnico/pessoal, uma vez que sendo negra e Nivaldo índio, sonhávamos com uma atuação em comum que de algum modo diminuísse as injustiças cometidas com nosso povo. Somos amadores como bem conceitua Cortella, (2014. p30) ao salientar que o professor amador é aquele que vive em dupla acepção: gente que ama e acha que ainda não está pronta.

Nos inserimos então no levantamento dos dados do encontro, vimos que a língua escrita indígena ainda é recente para os próprios professores, apesar de no Estatuto do Índio (lei nº 6001/1973), no artigo 47, estar declarado que “é assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão” e no art.49 que “a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo que pertencem, e em português, salvaguardado o uso da primeira”. A insegurança dos professores foi um ponto levantado pelo formador indígena, uma vez que o povo Tapirapé teve que passar por um longo processo que o levou a acreditar e escolher trabalhar somente com a língua materna até a 5ª série do ensino fundamental. Perceberam que, ao seguirem a lei, poderiam confundir o próprio professor que teria que ao mesmo tempo consolidar a alfabetização em Tapirapé e Português, dificultando ainda mais a aprendizagem das crianças.

A falta de material didático em Tapirapé é um dos maiores desafios dessa comunidade, logo também seria da formação de alfabetização que estávamos propondo, já que o ideal seria trabalhar com material contextualizado. Na biblioteca do CEFAPRO o material didático indígena é escasso e muito pouco específico, abordando a comunidade indígena como um todo, e não há materiais específicos do povo Tapirapé. Nosso material didático então foi construído a mão, em tempo real, com a preocupação de que fosse contextualizado culturalmente.

Durante o planejamento do encontro formativo analisamos a forma de alfabetizar dos Tapirapé. O formador indígena apontou para uma necessidade de acrescentar e conhecer uma outra maneira de alfabetizar que pudesse agilizar a alfabetização sem perder o foco cultural. Foi então que o apresentei a Paulo Freire e o encantamento foi imediato.

O povo Tapirapé utiliza dos desenhos para alfabetizar. Denominam os desenhos, caracterizam seus aspectos culturais, contexto e utilização social. Só

que achavam que talvez esse processo fosse pouco longo, e assim, gostariam de conhecer e poder avaliar um percurso eficaz e efetivo que diminuísse o tempo gasto para alfabetizar plenamente os alunos. Remeti-me a Ferreira (2011, p. 10), quando discute o letramento na perspectiva de buscarmos compreender o desenvolvimento da Leitura e Escrita do ponto de vista dos processos de apropriação de um objeto socialmente constituído, do ponto de vista da aquisição de uma técnica de transcrição. É exatamente o que a comunidade indígena faz, usa a escrita como instrumento social a todo momento no processo de alfabetização.

Com esses dados em mãos, projetamos o encontro em torno de uma prática cultural muito utilizada pela comunidade Tapirapé, o Timbó³ (XIGY), uma prática de pesca que envolve toda a comunidade. Na época do timbó todos dirigem-se para a beira do rio, acampam e ficam dias praticando a pesca com o objetivo de garantir uma alimentação suficiente para todos da aldeia. Esse período é organizado de forma sistematizada pela própria comunidade, incluindo crianças e adultos. Sabendo disso, o encontro formativo ocorreu no dia 17 de Junho de 2015, na escola EIE Tapi'itāwa.

Levamos um grande painel com um desenho de um peixe muito comum na nossa região, o⁴ **TUCUNARÉ**, desenho este feito pelo formador indígena Nivaldo Korirai. Nesse painel identificamos cada parte do peixe com setas indicando a escrita em Tapirapé. Usamos as palavras:

- Ea (Olho)
- Itoma (Símbolo do rabo do peixe)
- Iapina (Cabeça)
- Wataxy (Rabo)
- Ixoro (Boca)

Analizamos as inúmeras possibilidades de palavras usadas num único desenho e a necessidade de as explorarmos em outro cenário durante o processo de alfabetização, para que a criança percebesse a possibilidade de usá-las em diferentes contextos.

Alguns professores de maneira muito tímida apontaram a semelhança com a sua prática, pois eles também trabalhavam com desenhos de maneira similar, já que utilizavam imagens contextualizadas. Nesse momento levantamos alguns questionamentos, sobre o professor Paulo Freire, queríamos saber se no processo educacional se baseavam nos princípios freiriano para alfabetizar.

3. "Timbó" é um momento de organização da comunidade em torno da pesca. Utilizam uma planta chamada Timbó para pescar.

4. Referente à figura 1 em Anexo.

Uma grande maioria ainda não havia estudado sobre Paulo Freire, somente um professor disse ter ouvido de modo superficial sobre o mesmo, disse saber que ele foi muito importante para a educação brasileira, mas que não saberia apontar em quais momentos e como foi essa contribuição.

Apresentamos então Paulo Freire à comunidade Tapirapé. Enfatizamos a educação antes e após Paulo Freire, relacionamos seus princípios que dão sustentação teórica e prática ainda hoje ao povo brasileiro. Exaltamos as concepções de ensino do mestre e seu modo de alfabetizar adultos.

Após esse momento, foi possível perceber o entusiasmo dos professores em continuar conhecendo esse pesquisador que alfabetizou tantas pessoas em prazos curtos como havíamos exposto.

Em um telão de Data show expusemos palavras e desenhos Tapirapé onde estavam na conjuntura de palavras geradoras. Ex:

⁵ **TA-KÃ-RA** (Casa de cerimonial ou casa de festa)

TA-TE-TI-TY-TO	TATO-Tatu
KÃ-KE-KI-KY-KO	KARA-Inhame
RA-RE-RI-RY-RO	TYRO-Roupa

A primeira usada foi TAKÃRA, quebramos toda a palavra em sílabas e em seguida demonstramos sua família silábica, que é muito próxima do português. Dando continuidade, levantamos hipóteses de outras palavras que poderíamos formar usando somente as famílias silábicas expostas ali. Foram então surgindo outras, e outras... Como TATO (TATU) que foi a junção da 1º(TA) e 5º(TO) sílaba da família silábica do T. Atentamos também para o fato de permitir unir as sílabas de famílias silábicas diferentes, como demonstrado com a palavra KARA (INHAME) unimos a 1º sílaba da família do K com a 1º sílaba da família do R.

⁶ **IPYÃWA** (PIAU, TIPO DE PEIXE)

I-A-E-Y-O	AWÃ-Gente/Humano
PA-PE-PI-PY-PO	PE-Estrada
WA-WE-WI-WY-WO	YWÃ-Fruta

Com essa segunda palavra IPYÃWA, enfatizamos o que chamamos de vogais, expusemos a necessidade de também utilizá-las na formação de outras palavras.

5. Referente a figura 2 em Anexo.

6. Referente a figura 3 em Anexo.

Mostramos que elas também podem compor o grupo familiar, isso possibilita outras formações silábicas. Nesse momento houve grandes contribuições dos professores envolvidos. Observaram que na língua Tapirapé, a sílaba PE por si só já forma uma palavra e que desse modo possibilita inúmeras maneiras de abordá-las.

⁷ **AKARAPEXOWA (Tipo de peixe)**

A-E-I-Y-O	XAWEWYRA-Arraia
KA-KE-KI-KY-KO	XEROPY-Papai
RA-RE-RI-RY-RO	AWÃ-Humano
PA-PE-PI-PY-PO	IXORO- Boca
XA-XE-XI-XY-XO	Ea-Olho
WA-WE-WI-WY-WO	

Outra palavra que selecionamos e é pertinente ressaltarmos nessa pesquisa foi **AKARAPEXOWA**, pela estrutura silábica dessa palavra e a dimensão de possibilidades que ela fornece já que é extensa e não repete sílabas. Demonstramos a riqueza da palavra e pedimos que eles próprios, já familiarizados com o método, se dispusessem a formar outras palavras. E assim foram surgindo palavras de forma muito natural entre eles.

No segundo momento apresentamos as fichas culturais, onde estavam imagens de crianças Tapirapé e a palavra ⁸**PITYGA**(criança). Através dessas fichas colocamos toda a representação da criança no contexto indígena, a todo momento fazendo referências a Paulo Freire que utilizou várias fichas culturais para contextualizar, alfabetizar e politizar seus alunos.

A segunda ficha cultural estava montada com imagens de mulheres Tapirapé, todas enfeitadas de acordo com festas culturais indígenas. A palavra ⁹**TARYWA**(festa) estava em destaque para ressaltarmos os costumes do povo Tapirapé. A importância das fichas culturais foi sustentada pelos valores de Paulo Freire em manter viva a cultura de cada povo, assim sendo era impossível o povo Tapirapé não se identificar com a didática das fichas culturais.

Com essas e outras palavras conseguimos atingir os objetivos da compreensão do modo de alfabetizar de Paulo Freire. Nesse momento os professores se dirigiram

7. Referente a figura 4 em Anexo.

8. Referente às fichas culturais utilizada na formação. Figura 5 em Anexo.

9. Referente às fichas culturais utilizadas na formação. Figura 6 em Anexo.

até a frente da sala, carregados de curiosidades sobre a forma apresentada. Foi muito significativo, levantaram vários questionamentos que só facilitavam seus conhecimentos, se assemelhavam e ao mesmo tempo apresentavam ar de surpresa com tamanha possibilidade de uma única palavra gerar outras. Logo entenderam a dimensão da representação de Paulo Freire para o povo brasileiro.

Sentamos em 1º círculo no chão da sala e apresentamos jogos pedagógicos que facilitam a alfabetização, momento esse de descontração e aprendizagem, pois os professores se dispuseram a jogar e vivenciar cada jogo apresentado. Ao término da visita, deixamos os jogos para a escola, assim poderiam reestruturá-los e adequá-los ao seu povo.

Construímos uma cartilha onde estavam todas essas fichas culturais que utilizamos no encontro formativo, onde constavam as palavras geradoras. E todo material exposto em slides, entregamos para cada professor alfabetizador para que pudesse ter em mãos sempre que surgissem quaisquer dúvidas.

Finalizamos o encontro com a preocupação de não termos invadido ou ferido a comunidade Tapirapé, uma vez que lembramos sempre de Miguel Arroyo (2009, p. 22), que afirma que “a educação está tratada como uma terra vadia, sem cercas, facilmente invadida por aventureiros ou por amigos. Mui, amigos! Qualquer um palpita.” A preocupação, então, foi de sensibilizá-los a perceberem que ao se tratar de Paulo Freire, a sustentação cultural estava sempre em primeiro plano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a dimensão pedagógica dos professores TAPIRAPÉ é muito próxima das concepções de Paulo Freire, mas que a didática de ensino ainda era desconhecida. O encontro formativo possibilitou a unificação desses valores, sem diminuir a cultura indígena que está estabelecida como fulcro no dia a dia escolar. Está familiarizada ao meio educativo a concepção do homem como ser interacionista e inacabável, o que é consequência dos laços de concepções entre comunidade indígena e Paulo Freire no momento de estruturação da escola na aldeia, anos atrás, porém falta hoje fortalecer essas concepções em sala de aula. Já que não é de agora que semeiam essas reflexões ao educador, desde anos 60 com nosso grande mestre Paulo Freire quando dizia que o homem é um ser em construção.

Percebe-se que a carência de material pedagógico contextualizado ainda é um obstáculo que impede a otimização do tempo para alfabetizar uma criança. A partir desse encontro acredita-se que muitos alfabetizadores passaram a didatizar o modelo freiriano para alfabetizar sem conceber prejuízo cultural.

É importante enfatizar a visível preocupação do povo Tapirapé em manter viva sua língua materna. A ausência de políticas públicas que consolidam essa

10. Figura 7 exposta no Anexo.

valorização cultural ainda é larga no nosso país. A formação do professor indígena também está longe do ideal uma vez que querem tempo e espaço apropriado que valorizem a categoria sem desrespeitar seus princípios culturais. Suplantar esses desafios políticos da formação continuada implica num conjunto de ações que vão desde a estrutura formativa que está estabelecida no Estado do Mato Grosso no cenário Indígena, passam pelo perfil do professor e sua atuação pedagógica, e culminam com o rompimento com a prática segregadora e arcaica que reproduz a discriminação racial.

Considera-se que o tempo disponibilizado para esse encontro formativo foi curto, embora tenha sido significativo. Acreditamos que seria preciso um retorno, para darmos continuidade, com abordagens metodológicas que contribuíssem ainda mais com o povo Tapirapé. Precisam com urgência de pesquisadores que contribuam com a comunidade através de um olhar de nativo e não de colonizador¹¹. O olhar colonizador permite a consolidação de políticas segregadoras que só dividem a sociedade, categorizando as oportunidades e o acesso àqueles que respondem aos “padrões” elitizados socialmente. Compreendemos que a riqueza brasileira se concretiza por sermos únicos, singulares, e essa singularidade é concebida na medida em que nos percebemos como seres plurais, diferentes, diversos.

11. Abordagem feita pela Prof. Dra. Rinalda Bezerra Carlos em palestra na capital do Mato Grosso Cuiabá. Reforça a necessidade de revermos nossas práticas pedagógicas que muitas vezes reproduzem estereótipos arcaicos no meio educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO. Miguel. **Ofício de Mestre imagens e Auto-imagens**. 11 ed. Editora Vozes: São Paulo, 2009. 251p.

CANDAU. Vera Maria. **Reinventar a escola**. 5 ed. São Paulo: Vozes, 2007. 259 p.

CORTELLA. Mario Sergio. **Pensatas Pedagógicas**. Vozes: Rio de Janeiro, 2014. 138 p.

ESEA. **Programa Reengenharia em Educação Científica**. Modulo IV. Teoria do Vínculo, 2010.

FREIRE. P. **Pedagogia da Autonomia**. 25 ed. Paz e Terra. São Paulo, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1998, 184 p.

_____.; RIVIERE, Pichon. **O processo Educativo Segundo Paulo Freire e Pichon Rivieire**. 2 ed. São Paulo: Instituto Pichon Riviere de São Paulo, 1989.

_____. **Pedagogia da Esperança**. 16 ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro. 1992, 245p.

GADOTTI. M. **Boniteza de um Sonho**. Ensinar e Aprender com Sentidos. Rio Grande do Sul: Ed. Feevale, 2003, 79 p.

Lei 8.405. Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso.

LIBÂNEO. José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** 12 ed. São Paulo, 2010. 102 p.

_____. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013. 287 p.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Lei 8.405/2005**. Dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Cuiabá: Seduc, 2005.

PAULA. Eunice Dias. **A língua dos Apyãwa-TAPIRAPÉ-na perspectiva da etnossintexe**. Campinas: Curtnimuendajú, 2014. 300 p.

ANEXOS

FIGURA-1



FIGURA-2



IPIÃWA

I-A-E-Y-O
PA-PE-PI-PY-PO
WA-WE-WI-WY-WO

APYÃWA-
AWÃ-
PE-YWÂ-

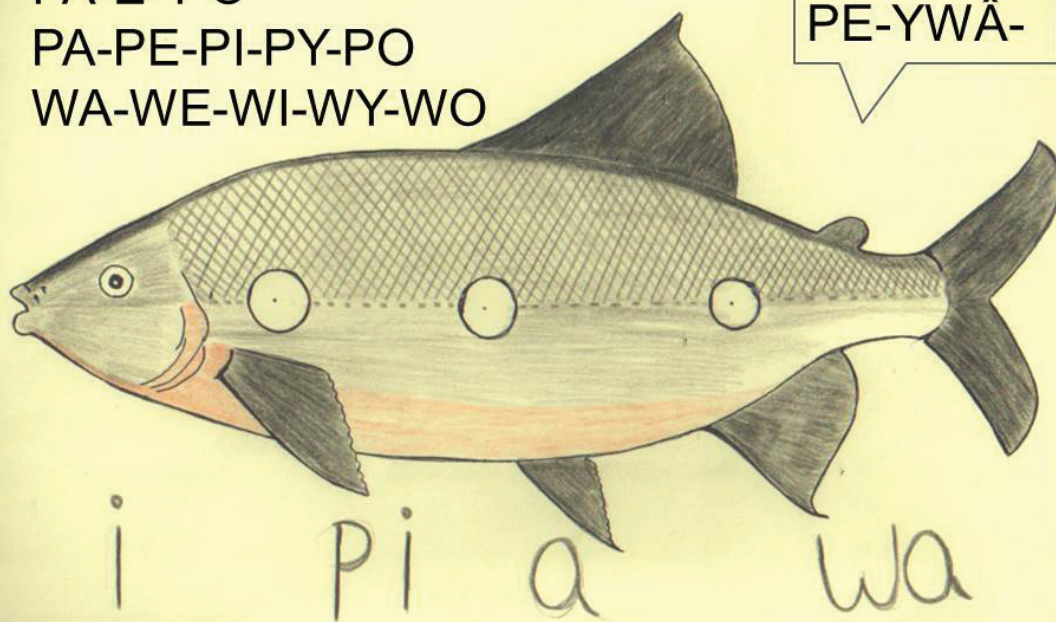


FIGURA- 3

AKARAPEXOWA

A-E-I-Y-O
KA-KE-KI-KY-KO
RA-RE-RI-RY-RO
PA-PE-PI-PY-PO
XA-XE-XI-XY-XO
WA-WE-WI-WY-WO

XAWEWYRA
XAWAXI
XEROPY

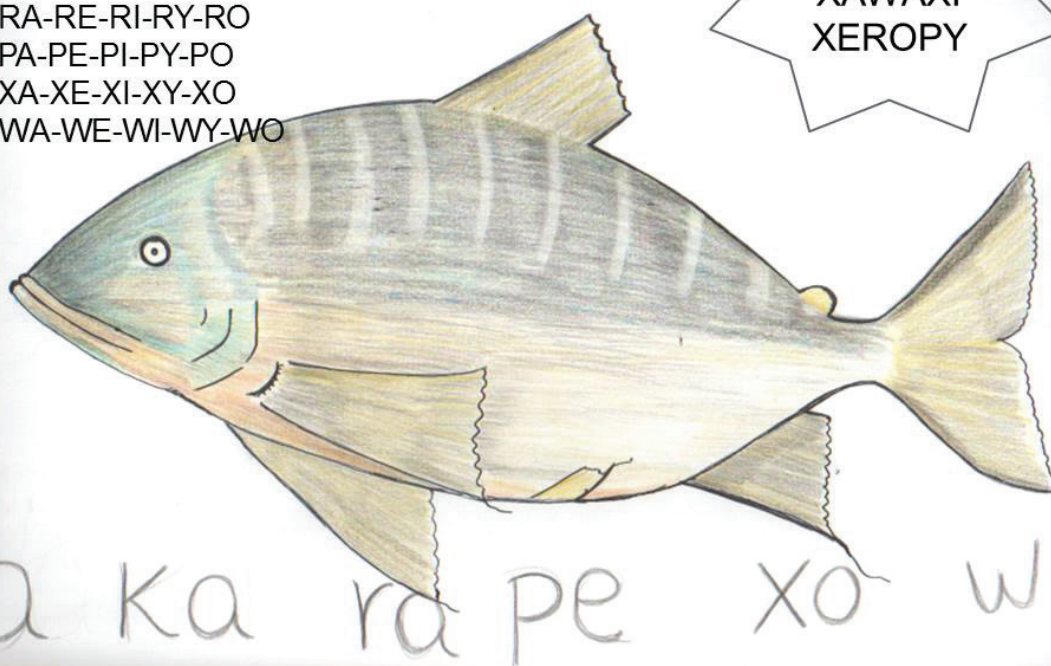


FIGURA- 4

FIGURA- 5



FIGURA- 6



FIGURA- 7



A DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

SHEILA CECCON¹

RESUMO

Este artigo problematiza a relação existente entre política e educação. Registra qual a concepção de política que serve de base para a reflexão e discorre sobre a educação necessária para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. A educação como um ato político é a base da argumentação apresentada. Como indicadores de aspectos importantes a serem trabalhados na perspectiva de construir participação e justiça social, os quatro pilares de autoria de Herbert de Souza são citados e justificados. Finalizando, a educação popular, em quaisquer tempos ou espaços, é apresentada como necessária para a construção de novas realidades.

PALAVRAS CHAVE:

Educação Popular. Política. Cidadania.

1. Engenheira agrônoma, especialista em Horticultura pela Universidade de Pisa-Itália, mestre em Ensino e História de Ciências da Terra, pelo Instituto de Geociências da UNICAMP-SP. Atua na área de meio ambiente e educação. No Instituto Paulo Freire, coordena duas instituições mantidas: a Casa da Cidadania Planetária, responsável por projetos na área de educação socioambiental, e a UniFreire, que, constituída por uma rede de pessoas e instituições, é um espaço de produção e publicização de conhecimentos fundamentados nos princípios freirianos. É uma das organizadoras do livro “Município que Educa: Múltiplos Olhares” (2011) e autora do livro “Educação Ambiental Crítica e a Prática de Projetos” (2012), ambos publicados pela Editora e Livraria Paulo Freire.(sheila.ceccon@gmail.com ou sheila@paulofreire.org).

ABSTRACT

This article problematizes the relationship between politics and education. It records the conception of politics that serves as the basis for reflection and discusses the education necessary for the construction of a more just and solidary society. Education as a political act is the basis of the argument presented. As indicators of important aspects to be worked out in the perspective of building participation and social justice, the four pillars of Herbert de Souza's authorship are cited and justified. Finally, popular education, in any times or spaces, is presented as necessary for the construction of new realities

KEY WORDS

Popular Education. Politics. Citizenship.

INTRODUÇÃO

Existem diferentes concepções de educação e diversas compreensões sobre o significado de “política”. Desta forma, é importante explicitar sob quais perspectivas ambas serão tratadas no decorrer deste artigo.

A dimensão política da vida humana é profunda e muitas vezes velada. Hanna Arendt, em seu livro “A condição humana”, de 1958, já declarava que *“todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política”*. Homens e mulheres somos sujeitos históricos e sociais e nossas ações são entretecidas com a coletividade a qual pertencemos. A ética que orienta nossas atitudes contribui para o aumento da justiça na sociedade ou para sua redução. Nossas práticas cotidianas traduzem nosso posicionamento político e impactam, em maior ou menor medida, o funcionamento da cidade onde vivemos.

Política tem origem na palavra grega “politikós”, que se refere ao urbano, ao que é público, a tudo o que diz respeito à “pólis”. Mas não há, até hoje, uma definição universalmente aceita sobre política, sendo um conceito em disputa. É um dos termos que adquiriram significados técnicos conferidos por aqueles que usam a linguagem política para fins teóricos e aos poucos vêm *“entrando continuamente na linguagem da luta política do dia-a-dia, que por sua vez é combatida, não o esqueçamos, em grande parte com a arma da palavra, e sofrem variações e transposições de sentido, intencionais e não-intencionais, muitas vezes relevantes”*. (BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO, 1998).

Ao analisarmos a política desta perspectiva, ao compreendermos a gravidade das “transposições de sentido”, intencionalmente praticadas por meio da “arma da palavra”, para subjugar uns aos interesses de outros, torna-se mais evidente a importância da educação na formação das pessoas que vivem na pólis. Mas não de qualquer educação. Processos educativos podem promover a emancipação ou fortalecer a opressão, a subjugação.

A gestão da cidade se dá em diferentes espaços de poder. Existem variadas formas de participação política, diferentes maneiras de ocupação dos espaços de participação social nos territórios, e todas estão invariavelmente relacionadas à disputa por poder, à disputa por interesses de uns tensionados pelos interesses de outros.

Política e poder são, portanto, indissociáveis.

POLÍTICA, PODER E EDUCAÇÃO: A SERVIÇO DE QUEM?

A educação está diretamente relacionada à transformação. Ao contrário do que temos visto e vivido na sociedade contemporânea, “conhecer” não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe “dá”.

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.

Por isso mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo, aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas.

Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende (FREIRE, 1982, p. 27).

Nesta perspectiva, não há construção de conhecimento quando o que se estabelece é um processo de “consumo de informações”, onde conteúdos distantes da realidade são apresentados sem que os/as educandos/as reflitam sobre eles, façam conexões com o mundo vivido e extraiam “sentido” do que estudam. Uma educação preocupada em formar sujeitos críticos, participativos, éticos e criativos, objetivos registrados na grande maioria dos Projetos Político Pedagógicos, não se concretiza quando se separa o conteúdo estudado da realidade vivida, quando o planejamento é elaborado para estudantes “imaginários”, dissociados de seus territórios, de sua própria cultura.

A fragmentação do conhecimento e seu distanciamento do mundo real têm estado “a serviço” do fortalecimento do atual modelo de sociedade: consumista, individualista, competitiva, irresponsável social e ambientalmente. Uma sociedade adoecida, empobrecida, dominada. A manutenção deste atual modelo de sociedade depende de uma população que não reflita, obedeça aos “mandos” dos grandes meios de comunicação, não pense, trabalhe.

Ao mesmo tempo, temos esgotado riquezas naturais para produzir quantidades cada vez maiores de produtos que não necessitamos, mas que somos levados a desejar. Produtos programados para tornarem-se obsoletos em um curto espaço de tempo, transforma-se em resíduos a serem descartados. A obsolescência programada, símbolo da irresponsabilidade dos nossos tempos, traduz a essência da sociedade capitalista. O imediatismo do lucro de uma minoria se sobrepondo aos interesses da humanidade, seja do ponto de vista social, seja do ambiental.

É importante termos clareza de que a opção por uma educação que mantenha a sociedade como está é uma opção política pela continuidade da gestão das cidades de maneira que os interesses de uma minoria continuem se sobrepondo

aos interesses da grande maioria das pessoas. Não interessa, à minoria dominante, que a população seja crítica, analise, posicione-se autonomamente, exerça seus direitos com liberdade, participe socialmente de maneira qualificada.

Formar pessoas que não gostem de política é uma estratégia política daqueles que não só “gostam” de política, mas dela se beneficiam.

Não podemos prescindir da formação de pessoas que refletem sobre o mundo e se posicionam criticamente no sentido de torná-lo mais justo para todos e todas. Agir e refletir são intrínsecos à condição humana. Homens e mulheres são seres da práxis, da ação e da reflexão. Atuando, transformam; transformando, criam uma realidade que, por sua vez, envolvendo-os, condiciona sua forma de atuar. Não há, por isto mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois não existe um sem o outro. (FREIRE, 1982, p. 28).

A educação emancipadora liberta. É transgressora da ordem vigente. Forma sujeitos que sonham melhorar o mundo e agem no sentido de transformá-lo. Este modelo de educação, evidentemente, não interessa à minoria que detém o poder de gestão da pólis. Trata-se de uma educação comprometida com a formação de homens e mulheres que são sujeitos de suas próprias histórias, pessoas que refletem sobre a realidade a partir de diferentes pontos de vista e posicionam-se em relação a ela. É uma educação que não aliena. Promove o olhar crítico sobre a realidade. Ensina a dialogar e a “tomar partido”, na perspectiva de manifestar sua opinião, tomar posição, autonomamente, em relação aos fatos e às situações cotidianas.

Em 1993, no livro *Política e Educação*, Paulo Freire fez menção à tarefa educativa de “desocultação” das verdades que distorcem a razão de ser dos fatos, reproduzindo a ideologia dominante em vez de promover emancipação e autonomia:

Se a reprodução da ideologia dominante implica, fundamentalmente, a ocultação de verdades, a distorção da razão de ser de fatos que, explicados, revelados ou desvelados trabalhariam contra os interesses dominantes, a tarefa das educadoras e dos educadores progressistas é desocultar verdades, jamais mentir. A desocultação não é de fato tarefa para os educadores a serviço do sistema. Evidentemente, numa sociedade de classes como a nossa, é muito mais difícil trabalhar em favor da desocultação, que é um nadar contra a correnteza, do que trabalhar ocultando, que é um nadar a favor da correnteza. É difícil, mas possível. (FREIRE, 1993, p. 48).

Esta educação a que se refere Paulo Freire está a serviço do bem comum, dos direitos humanos, da justiça social, do equilíbrio ambiental. É uma educação que promove o exercício da cidadania, se coloca a serviço da vida de todos e todas, de todas as espécies.

A CONSTRUÇÃO POLÍTICA DE UMA UTOPIA

A partir das concepções de política e de educação anteriormente citadas, agiganta-se o desafio de incidir no contexto atual no intuito de torná-lo mais justo e solidário. Como formar cidadãos e cidadãs, éticos e participativos, comprometidos com a “desocultação de verdades”, com justiça social e ambiental, com uma sociedade melhor para todos e todas?

Herbert de Souza² defendia que para que existam participação e compromisso social, a sociedade precisa ter por base quatro pilares: a participação, a igualdade, a diferença e a comunhão.

- A participação: o ser humano é inteligente e livre, não quer ser apenas beneficiário, mas participante do projeto coletivo. Só assim ele se faz sujeito da história. E esta participação precisa começar das bases da sociedade. (SOUZA apud BOFF 1994, p. 72, apud GUIMARÃES, 2005. p. 83).

Não aprendemos a participar lendo livros. Aprendemos a participar, participando. O exercício da participação nos desafia a pesquisar, construir argumentos, analisar fatos e contextos, assumir posições. Estimula-nos a “tomar partido” a favor desta ou daquela proposta, a construir soluções.

Uma educação comprometida com a construção de uma sociedade democrática, formada por sujeitos que ocupam espaços de participação social, precisa promover o exercício da participação, cotidianamente. Atuar em Grêmios Estudantis e Conselhos de Escola, contribuir com a resolução de problemas por meio das Associações de Bairro, integrar-se aos Conselhos Municipais na construção de uma cidade mais digna, somar-se a Comitês e Conselhos Estaduais e Nacionais em defesa de diferentes direitos humanos e sociais, são formas de participação cidadã. Possibilidades de exercício de cidadania ativa, de efetiva contribuição para a construção de outras realidades.

- A igualdade: resulta da participação de todos. Cada um é singular é diferente, mas a participação impede que a diferença se transforme em desigualdade. É a igualdade na dignidade e no direito que sustenta a justiça social. (SOUZA apud BOFF 1994, p. 72, apud GUIMARÃES, 2005. p. 83).

O oposto de igualdade é desigualdade, não é diferença. Diferenças enriquecem, tornam a sociedade plural. Desigualdades envergonham. A construção de uma sociedade igualitária implica diálogo, escuta atenta e sensível de diferentes pontos de vista, implica participação popular na construção de justiça social. Conforme Freire (2001), a verdadeira democracia não coexiste com desigualdade social.

2. Herbert José de Sousa, conhecido como Betinho, foi um sociólogo e ativista dos direitos humanos. Brasileiro, concebeu e dedicou-se ao projeto “Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida”.

Um desses sonhos para que lutar, sonho possível mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem, é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa.” (FREIRE, 2001, p. 25).

- A diferença: deve ser respeitada e acolhida como manifestação das potencialidades das pessoas e das culturas e como riqueza nas formas de participação. São as diferenças que revelam a riqueza da mesma e única humanidade. (SOUZA apud BOFF 1994, p. 72, apud GUIMARÃES, 2005. p. 83).

As diferenças enriquecem a convivência, ampliam visões de mundo. Teremos sempre diferenças e semelhanças. A maneira como “olhamos” para nossas diferenças – culturais, geográficas, religiosas, políticas etc. – afasta-nos ou aproxima-nos uns aos outros. A formação cidadã, comprometida com a construção de uma sociedade democrática, valoriza as diferenças e identifica as semelhanças, construindo sinergias. Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Esperança*, escreveu sobre a importância da criação de “unidade na diversidade”:

As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical.” (FREIRE, 1994, p. 154).

- A comunhão: o ser humano possui subjetividade, capacidade de comunicação com sua interioridade e com a subjetividade dos outros, é capaz de valores, de compaixão e de solidariedade com os mais fracos e de diálogo com a natureza e com a divindade. Eis a espiritualidade. (SOUZA apud BOFF 1994, p. 72, apud GUIMARÃES, 2005. p. 83).

Vivemos em uma época onde a espiritualidade e a materialidade disputam corações e mentes. Amit Goswami, autor indiano, PHD em Física Quântica pela Universidade de Calcutá, mundialmente conhecido por defender a substituição do materialismo pela consciência como base para o mundo, escreveu sobre a confusão que “satura” o mundo contemporâneo.

Um nível crítico de confusão satura o mundo contemporâneo. Nossa fé nos componentes espirituais da vida – na realidade vital da consciência, dos valores e de Deus – está sendo corroída sob o ataque implacável do materialismo científico. Por um lado, recebemos de braços abertos os benefícios gerados por uma ciência que assume a visão mundial materialista. Por outro, essa

visão, predominantemente, não consegue corresponder às nossas intuições sobre o significado da vida. (GOSWAMI, REED E GOSWAMI, 1998, p. 19).

No sistema capitalista o dinheiro é a “divindade” maior, imposta e aceita sem maior questionamento pela sociedade. Não refletimos, consumimos. Não questionamos, obedecemos ao “mercado”. Mas, apesar disso, sabemos que há algo por resolver em nossa existência. A incompletude é evidente. Existem inquietudes, crenças e intuições que nos levam a buscar outras respostas.

Estes quatro pilares de Herbert de Souza – participação, igualdade, diferença e comunhão – são pistas, indícios de caminhos a serem trilhados na perspectiva de construção de novas realidades, mais democráticas, justas e solidárias. Contribuem com a opção política de formar cidadãos e cidadãs, éticos e participativos, comprometidos com uma sociedade melhor para todos/as.

CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO

Ao longo deste artigo aponte as concepções de política e de educação que tomo por referência e apresentei indícios do que precisamos trabalhar, estar atentos, para que existam maior participação e compromisso social na sociedade em que vivemos. Escrevi sobre a importância de uma educação crítica, democrática, emancipadora, contextualizada, que faça sentido para os educandos e educandas, que qualifique a incidência dos mesmos no mundo.

Para finalizar, transcrevo um trecho escrito por Paulo Freire no livro Política e Educação, onde ele dá exemplos concretos de como se dá a educação popular dentro dos sistemas educacionais, dentro das escolas.

Nesta altura da reflexão, me parece importante deixar claro que a educação popular cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade.

É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais.

É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos.

É a que trabalha, incansavelmente, a boa qualidade do ensino, a que se esforça em intensificar os índices de aprovação através de rigoroso trabalho

docente e não com frouxidão assistencialista, é a que capacita suas professoras cientificamente à luz dos recentes achados em torno da aquisição da linguagem, do ensino da escrita e da leitura. Formação científica e clareza política de que as educadoras e os educadores precisam para superar desvios que, se não são experimentados pela maioria, se acham presentes em minoria significativa. Como, por exemplo, a ilusão de que os índices de reprovação revelam uma certa rigorosidade necessária ao educador; como, por exemplo, vaticinar nos primeiros dias de aula, que estes ou aqueles alunos serão reprovados, como se os professores devessem ser videntes também.

É a que, em lugar de negar a importância da presença dos pais, da comunidade, dos movimentos populares na escola, se aproxima dessas forças com as quais aprende para a elas poder ensinar também. É a que entende a escola como um centro aberto à comunidade e não como um espaço fechado, trancado a sete chaves, objeto de possessivismo da diretora ou do diretor, que gostariam de ter sua escola virgem da presença ameaçadora de estranhos.

É a que supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática. Por isso mesmo se bate por uma crescente democratização nas relações que se travam na escola e das que se estabelecem entre a escola e o mundo fora dela.

É a que não considera suficiente mudar apenas as relações entre educadora e educandos, amaciando essas relações, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias da escola velha, critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo. E ao realizar-se assim, como prática eminentemente política, tão política quanto a que oculta, nem por isso transforma a escola onde se processa em sindicato ou partido. É que os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço das escolas. E não podia deixar de ser assim. As escolas e a prática educativa que nelas se dá não poderiam estar imunes ao que se passa nas ruas do mundo. (FREIRE, 2001, p. 49).

Toda a educação deve ser Educação Popular, independente de onde ou com quem é praticada.

Toda a educação é eminentemente política. É fundamental que tenhamos clareza sobre sua real intencionalidade: a favor de que e de quem é praticada?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hanna. **A Condição Humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2007.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **As Flores de Abril**: Movimentos sociais e Educação ambiental. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Minha Casa**: o Mundo. Aparecida, SP. Ideias & Letras, 2008.

CECCON, Sheila. Educação Ambiental Crítica e a Prática de Projetos. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

_____. **Educar para a Sustentabilidade**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GOSWAMI, Amit; REED, Richard e GOSWAMI, Maggie. **O Universo Autoconsciente**: como a consciência cria o mundo natural. Rio de Janeiro: Record, Rosa dos Tempos, 1998.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental**: no consenso um embate?. Campinas, SP. Papirus, 2000.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULANDO CONCEITOS, LEIS E CONCEPÇÕES

MAÉLE CARDOSO AVILA¹
ROSÂNIA CAMPOS²

RESUMO

Este artigo é parte da pesquisa intitulada “Como anda a pré-escola? Uma análise das práticas pedagógicas após a Lei de Ampliação do Ensino Fundamental (LEI 11.274/06)”. O principal objetivo da pesquisa, fora investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas junto às crianças de 4 e 5 anos na Rede Municipal de Ensino de Joinville após a aprovação da lei N. 11.274/06, que tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir dos 6 anos de idade no Ensino Fundamental. O recorte da pesquisa apresentado neste artigo tem como objetivo provocar um diálogo entre a prática pedagógica presente na educação infantil e as indicações legais destinadas a essa etapa da Educação Básica. Para tanto, buscou-se subsídios para compreender o sentido da palavra prática, articulando-a com a prática pedagógica. Assim, discutiram-se os conceitos de prática, prática pedagógica, prática docente e práxis, suas implicações para o contexto da educação infantil e suas relações com as políticas públicas para a infância. Este artigo propõe provocações para que se consolide a práxis, bem como uma cultura de amorosidade e respeito à infância.

PALAVRAS-CHAVE

Políticas públicas para a educação. Educação infantil. Práticas pedagógicas.

1. Maéle Cardoso Avila. Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Membro do grupo de pesquisa Educação e Infância - GPEI. Professora do curso de Pedagogia e orientadora de estágio no Instituto de Ensino Superior INESA. Professora da Educação Básica na Secretaria de Educação de Joinville. Contato: maele_cardoso@hotmail.com.

2. Rosânia Campos. Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Coordenadora do grupo de pesquisa Educação e Infância – GPEI. Contato: zana.c2001@gmail.com.

ABSTRACT

This article is part of the research entitled "How is pre-school? An analysis of the practices after the Basic Education Expansion Law (Law 11.274 / 06). " The main objective of the research was to investigate the pedagogical practices developed with the children of 4 and 5 years in the Municipal Network Joinville Education after the approval of Law N. 11,274 / 06, which made the enrollment of children compulsory from 6 years old in elementary school. The clipping of the research presented in this paper aims to provoke a dialogue between teaching practice present in early childhood education and the legal indications for this stage of basic education. Therefore, we sought to understand the benefits of practical sense, linking it with the pedagogical practice. Thus, we discussed the concepts of practice, teaching practice, teaching practice and practice, its implications for the context of early childhood education and its relationship with public policies for children. This article proposes to provocations to consolidate the practice as well as a loveliness of culture and respect for childhood.

KEYWORDS

Public policies for education. Early childhood education. Teaching practices.

INTRODUÇÃO

Pregava os olhos no quadro e colava os ouvidos à voz da professora. Mas sentia que a coceirinha estava chegando... Tentava, por todos os meios, lutar contra o sono. (...) Não adiantava. A voz da professora ia se transformando numa canção de ninar; a noite descia sobre o quadro-negro; Tistu ouvia o teto cochichar: "Por aqui, por aqui, belos sonhos!", e a aula se transformava em aula de sonhar. (DRUON, 2005, p. 24).

Aula de sonhar... aula de sonhar...

Pensar em sonhos, crianças e instituições educativas, instigam muitos questionamentos... Que sonhos permeiam a imaginação das crianças com relação ao que esperam de uma escola? O que a escola pensa sobre os sonhos das crianças? Sonham por elas ou sonham com elas? Sabem sonhar?

Os sonhos institucionais (ou a ausência deles) tornam-se perceptíveis por meio da prática pedagógica. Esta prática, que inicia no projeto político pedagógico e perpassa por orientações curriculares, decisões administrativas, ações do grupo gestor, realidade da comunidade escolar (dentre outros aspectos que serão discutidos posteriormente), até a sala de aula e a ação docente, imprimem e expressam toda intencionalidade, concepções e entendimento de mundo de uma instituição. Assim, procuramos nesse artigo tecer algumas reflexões sobre a relação entre as indicações legais e as práticas pedagógicas.

Para alcançarmos o objetivo proposto, propomos inicialmente "mergulhar" nas práticas pedagógicas procurando primeiramente, compreender o sentido de prática a partir de seus aspectos teóricos. Na sequência nossa atenção é direcionada para a discussão da prática pedagógica, tomando-a como uma práxis. Para finalizar nossas reflexões propomos fazer um diálogo entre as indicações legais e as práticas pedagógicas da educação infantil.

DESVELANDO A PRÁTICA

Ao buscar o sentido e o significado de prática em dicionários, encontramos sua definição como ato ou efeito de praticar, rotina, hábito, experiência adquirida pela ação (SCOTTINI, 2009, p. 429), ou ainda: aplicação das regras e dos princípios de uma arte ou de uma ciência; ato ou efeito de praticar; maneira habitual de proceder = costume, uso (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LINGUA PORTUGUESA). Dessa forma, é possível pensar que a relação humana com o mundo é uma relação mediada pela prática, de modo que, de acordo com Kosik (1976), o homem nessa relação se torna um ser prático por natureza, isto é:

Pelo simples fato de existir, o homem se coloca em relação com o mundo e esta sua relação subsiste antes mesmo que ele passe a considerá-la e dela faça objeto de investigação, e antes mesmo que a confirme ou a negue prática ou intelectualmente (KOSIK, 1976, p. 196).

Em outras palavras, o ser humano possui sempre uma relação prática com o mundo, sendo essa relação refletida ou não, desse modo, é possível pensar que toda ação humana sobre o mundo é sempre uma prática.

Seguindo essa perspectiva Vázquez (1977, p. 12), define a prática como “o ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício”. Afirma também, que a prática é toda atividade humana cognoscitiva, manifestada no trabalho, na criação artística ou como práxis, adequada a fins específicos. Nesse sentido, Vázquez (1977), aponta que existem níveis para a prática humana, as diferenciando em prática-utilitária e práxis. Segundo o autor;

A prática fala por si mesma. Assim, pois, o homem comum e corrente se vê a si mesmo como o ser prático que não precisa de teorias; os problemas encontram sua solução na própria prática, ou nessa forma de reviver uma prática passada que é a experiência. Pensamento e ação, teoria e prática, são coisas que se separam. A atividade teórica – imprática, isto é, improdutiva ou inútil por excelência – se lhe torna estranha; não reconhece nela o que ele considera como seu verdadeiro ser, seu ser prático-utilitário (VÁZQUEZ, 1977, p. 14).

Ainda segundo o autor, a prática como práxis amplia a prática-utilitária, considerando a união consciente entre pensamento e ação, teoria e prática, consciência humana e atividade social transformadora. Dessa forma, a práxis aliada a uma consciência reflexiva, pode exercer uma ação revolucionária, isto é, “a consciência comum da práxis tem que ser abandonada e superada para que o homem possa transformar criadoramente, ou seja, revolucionariamente, a realidade” (VÁZQUEZ, 1977, p. 11).

A partir dessas considerações, Demo (1995, p. 100), afirma que;

Prática é condição de historicidade. Teoria é maneira de ver, não de ser. Nem por isso uma teoria é inferior à outra. Cada uma tem seu devido lugar. Para as ciências sociais, uma teoria desligada da prática não chega a ser teoria, pois não diz respeito à realidade histórica. À base disso facilmente se coloca prática como critério da verdade, o que também é unilateral.

As indicações dos autores acima nos indicam que é necessário que os sujeitos tomem consciência de sua prática, pois isso é que diferencia, no cotidiano, uma prática que reproduz, ou uma prática como potencial de transformação, reflexão, superação. Se tomarmos essas definições no contexto da educação é possível afirmar que o professor deve entender o contexto, isto é, valorizar o saber popular, o saber prático-utilitarista, nas palavras de Vázquez, mas como professor, é importante “compreender, saber e sentir”, trilhando um caminho diferente do sujeito simples, sujeito cotidiano, que “sente, compreende e sabe”. Em outras palavras, a prática sem articulação como uma reflexão, uma teoria, torna-se uma prática mecânica, reprodutiva, com fim apenas na própria

execução. Freire (2013), discutindo a prática humana e animal, afirma que os animais, “*presos organicamente em seus suportes*” (mundo, ambiente), submetem sua atividade produtora “à satisfação de uma necessidade física, puramente estimulante e não desafiadora” (FREIRE, 2013, p. 127). Já os homens, segundo Freire, são os “seres da práxis”, pois “através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história” (idem, p. 127). Para o autor, práxis é a “reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (ibidem, p. 127).

Desse modo, ainda segundo Freire (2013), o processo de ação pedagógica começa iniciando os sujeitos em suas leituras de mundo, antes de ensinar as palavras. O meio proporciona aos professores elementos sócio-antropológicos em forma bruta, os quais o professor deve devolver ao meio pela sua ação pedagógica carregados de densidade epistemológica. Mediando, dessa forma, as ações dos sujeitos para dominar o contexto, tornando-se autor de sua própria história (MESQUIDA, 2011).

Assim, a educação é muito mais que a instrução escolar, mesmo na educação infantil, a educação não pode ser compreendida como ação “despretensiosa” dos professores. Antes, conforme pontua Gramsci (apud BUTTIGIEG, 2003, p. 47):

A relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculação recíproca, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor. Mas, a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares”.

Pensar a prática pedagógica como algo além da ação cotidiana, burocrática, ou instrumentalista é pensar numa ação que oportunize a superação da consciência ingênua, nas palavras de Freire (2013), e que gere mudanças de concepção de mundo, que “se exterioriza em forma de uma práxis libertadora. Uma práxis que se concretiza fundada na esperança da conquista de uma vida melhor e mais humana” (MESQUIDA, 2011, p. 38). Ao se considerar essas reflexões, é importante também discutirmos o que é a prática pedagógica, de modo específico, pensar essa prática na contemporaneidade na educação infantil. Tendo esse objetivo definido, na próxima sessão procuramos fazer essas reflexões.

PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM CONVITE À PRÁXIS

Discutir a prática pedagógica pressupõe conhecimento prévio sobre seu sentido/significado. A prática, conforme contextualizada anteriormente, nos remete à ação, ao fazer, intervir sobre algo, criar, transformar, agir, no entanto, essa ação deve ser sempre refletida. Entendendo a pedagogia como ciência da educação, prática pedagógica, pode ser compreendida, no senso comum, como o fazer educacional, o ato de educar. Porém, a prática pedagógica é muito mais abstrusa

que um simples fazer. Sendo uma prática social, imbricada de intencionalidades, concepções, valores, conhecimentos, culturas, necessidades individuais, coletivas, políticas e históricas, a prática pedagógica possui grande responsabilidade em seu campo de atuação: as instituições educativas, e principalmente com os sujeitos que nela estão diretamente envolvidos: as crianças.

A prática pedagógica é uma prática complexa, que ocorre em diferentes tempos e espaços das instituições educativas, no dia-a-dia dos professores e crianças, no cotidiano das aulas, nos currículos, nas concepções, no Projeto Político Pedagógico, na estrutura física da instituição, na comunidade, nas escolhas dos docentes e demais profissionais. Além desses aspectos particulares que caracterizam a prática pedagógica, são considerados como fatores relevantes também os aspectos universais, como as políticas públicas, a legislação vigente, a constituição histórica e as condições sociais, políticas e econômicas de onde esta prática é desenvolvida – considerando-se, assim: a escola, comunidade, município, estado e país.

Desse modo, é possível afirmar que são muitos fatores que compõem a prática pedagógica, bem como, são muitos os sujeitos envolvidos. Por se tratar de um amplo contexto de relações interdependentes, é interessante discutir o que é a prática docente, pois entendemos que essa reflexão nos auxilia a qualificar melhor a prática pedagógica.

A prática docente, caracterizada especificamente pela ação do professor com o aluno, torna-se o locus principal da prática pedagógica, espaço onde ela materializa-se. A ação docente representa em seu cotidiano a prática pedagógica da instituição. Na ação do professor se faz presente a concepção de educação, criança, infância – e do entendimento prático de como estabelecer esses preceitos teóricos na relação professor – aluno. Essa micro relação (docente-discente), entendida como prática docente, existe a partir de um universo maior, de macro relações que, conduzidas por Leis e Diretrizes, perpassam por Secretarias de Educação (considerando todos os sujeitos que nas Secretarias atuam e suas disposições políticas e sociais) e chegam às escolas, que por meio dos gestores e equipe funcional, constroem o Projeto Político Pedagógico e o consolidam na prática docente. Essa configuração expressa a relação entre prática docente e prática pedagógica, sendo esta última compreendida como um processo vivo e dialético, envolvendo sujeitos, interações e intencionalidades.

A prática pedagógica, sob este prisma de relações, manifesta – de maneira oculta ou explícita – a concepção de mundo, homem e sociedade que se quer constituir. Uma prática pedagógica pautada em ações mecânicas, repetitivas, de dominação e produção, levam os sujeitos à alienação e reproduzem relações de opressão. Esta perspectiva pedagógica, pautada no controle dos seres, possui uma lógica historicamente discutida de manipulação humana, conforme afirma Kosik (1976, p. 200),

A dessacralização da natureza e o descobrimento da natureza como conglomerado de forças mecânicas, como objeto de exploração e domínio,

acompanha pari passu a dessacralização do homem, no qual se descobre um ser que é possível modelar e formar, ou então, traduzido em linguagem correspondente – que se pode manipular.

Assim, a prática pedagógica, sendo ação e relação entre os sujeitos (mais e menos experientes), torna-se favorável à manipulação e opressão. Freire (1996, p. 61), garante que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, podendo implicar em práticas que visam limitar as capacidades críticas e reflexivas, reproduzindo ideologias dominantes e afastando a prática pedagógica de atitudes éticas e comprometidas com os sujeitos-cidadãos da qual estabelecem relações educativas.

Essas práticas de opressão constituem um arcabouço teórico, pautado em pedagogias tradicionais que compreendem a educação (por conseguinte, a criança) a partir dos seguintes paradigmas da infância:

A infância como cópia, em pequena escala, do universo adulto, uma espécie de sua reprodução em miniatura, donde bastaria saber de uns (os mais velhos) para deduzir, em conformidade, o que são ou virão a ser, depois, os outros (mais novos). A infância como vazio, tábula rasa, a cera que se molda a gosto, onde os adultos podem desenhar livremente um destino totalmente previsível para a criança. A infância como o “ainda não”, o projeto de alguém que ainda não o é, por oposição à natureza acabada, à configuração estável, definitiva, fixa e desejável do adulto. A infância enquanto primeira etapa de um percurso linear, de uma progressão irreversível da irracionalidade à racionalidade, do simples ao complexo, da imaturidade à maturidade (ALMEIDA, 2000, p. 26).

Esses entendimentos com relação à infância caracterizam práticas que priorizam uma “relação previsível, de um só sentido entre o adulto (produtor e sujeito) e a criança (resultado, objeto passivo), um processo unilateral de socialização” (ALMEIDA, 2000, p. 27).

Essas práticas, ainda presentes nas instituições educativas, acabam por determinar modelos didáticos, currículos, rituais, posturas profissionais que marcam a vida e a história de muitos sujeitos. Barbosa (2006, p. 67), remete a algumas dessas práticas que repercutiram diretamente na organização e na estruturação da educação infantil:

Algumas práticas que surgiram nas escolas e nos colégios podem auxiliar-nos a compreender formas de organização do trabalho nas creches e pré-escolas. São elas: as classificações das crianças por grupos etários; a separação ou a classificação das crianças por critérios de bons e maus, inteligentes e deficientes; a ideia de que a cada grupo etário corresponde uma parte do conteúdo; a repetição como estratégia de aprendizagem; a tutela e infantilização das crianças; a normalização dos alunos; o saber escolar como algo desconectado da realidade social e política; o monopólio do professor no planejamento

e na organização dos cursos; a ideia de neutralidade e de objetividade dos conhecimentos escolares; a organização do espaço (rigidamente ordenado e regulamentado) e do tempo (com recortes metódicos) como modos de disciplinarização e a educação moral, como falar baixo, sentar-se corretamente, ficar imóvel por longos períodos de tempo etc.

As concepções acima citadas passaram a ser questionadas e foram contrapondo-se, a partir das últimas décadas do século XX, por produções intelectuais decorrentes, sobretudo, de pesquisas que colocaram em xeque as práticas desenvolvidas na educação infantil. Sendo orientadas principalmente pela concepção de criança como sujeito sócio-histórico e de direitos, novas discussões referentes à prática pedagógica emergiram e repercutiram não apenas nas práticas docentes, mas também na própria legislação do país como iremos discutir na última sessão desse artigo.

Essa outra perspectiva, como já afirmado, mudou o cenário educacional no século XX e repercutiu nas práticas pedagógicas. Porém, toda mudança gera conflitos, leva tempo e exige muito diálogo, estudo, comprometimento, posicionamento teórico e compreensão da concepção a ser desenvolvida. Esse processo de apropriação e entendimento, lento e gradual, ainda está presente na educação infantil revelando como é complexo o processo contra hegemônico.

Nesse processo, um fator de grande discussão na educação infantil, foi a necessidade de se repensar, tanto a função dessa etapa educativa, quanto o próprio papel do professor. Desse modo, as práticas e relações entre docentes e discentes, são repensadas. Estudos e pesquisas apontam reflexões referentes ao papel do professor, propondo que este passe de mero transmissor a mediador do conhecimento, bem como do aluno, no caso da educação infantil, a criança, que outrora apenas recebia o conteúdo que lhe era transmitido, passa a compartilhar saberes com o professor e seus pares, num processo de troca, descobertas, investigação e aprendizagem.

Sob esta lógica, a prática do professor deve ser discutida e pensada como práxis. Não é suficiente apresentar o mundo às crianças (elas já estão no mundo, fazem parte dele), antes, é primordial mediar a ação e o pensar das crianças sobre esse mundo. E nesse processo a instituição de educação infantil necessita ser compreendida como espaço coletivo, democrático, um locus para o desenvolvimento da cidadania; onde a criança como sujeito sócio-histórico de direitos deve ter oportunidade de ter acesso as ferramentas e recursos para explorar e resolver problemas, negociar e construir significados a partir do diálogo e da “ética do encontro” (Dahlberg, et all, 2003). Assim, não é mais possível pensar a prática docente como um simples fazer-agir-reproduzir, antes, conforme apresentando, o desafio é pensar essa prática na lógica de uma prática pedagógica fundamentada na perspectiva de práxis.

A partir dessa perspectiva, a instituição de educação infantil, precisa ser pensada e organizada a partir do reconhecimento da criança como protagonista

e co-construtora de conhecimento e não sendo ensinada por um corpo portador de conhecimento. A produção de conhecimento e a construção de significados são realizadas no relacionamento com outros co-construtores, tanto adultos quanto crianças. Deve-se ainda, levar a sério as ideias e as teorias da criança pequena, bem como estar prontos para confrontá-las e desafiá-las (Dahlberg, et all, 2003). Dito de outro modo, uma prática pedagógica como práxis implica e exige dos envolvidos no processo educativo o pensar, o respeito ao considerar os outros sujeitos como integrantes de um processo coletivo de construção e compartilhamento de saberes, aprendizagens e conhecimentos.

Esse processo dialógico é um desafio, conforme discutido anteriormente, e está relacionado também a como as dimensões burocráticas concebem essas instituições, a criança e a prática docente. Desse modo, é fundamental ao se pensar sobre uma prática pedagógica como práxis, que se analise e discuta também as orientações e determinações legais. Nessa perspectiva e entendendo a urgência de efetivar um diálogo entre as políticas públicas e a prática pedagógica, apresenta-se, a seguir, um panorama das principais leis que regem a Educação Infantil, articulando-o com contexto institucional de atendimento à criança.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS X LEGISLAÇÃO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

Ao longo do tempo, a educação institucionalizada das crianças menores de seis anos vem passando por processos de reestruturações e adequações. Estudos e pesquisas buscam apontar metas e diretrizes para atender com qualidade a primeira infância, garantindo um diálogo entre o cuidar e o educar. Legalmente, nosso país reconheceu em Constituição, no ano de 1988, o direito da educação infantil de 0 a 6 anos de idade. Posterior a Constituição, no ano de 1990, a Lei Federal Nº 8069/90, estabeleceu o Estatuto da Criança e do Adolescente, assegurando o acesso à educação a crianças menores de 6 anos como dever do Estado em creches e pré-escolas. No ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Nº 9394/96, reafirmou o direito à educação infantil, garantido pela Constituição Federal.

Após seu reconhecimento legal, o ensino voltado à educação infantil vem sofrendo adequações, muitas delas determinadas por medidas compulsórias, como ocorreu com a ampliação do Ensino Fundamental a partir da Lei nº 11.274/06, e com a última alteração da LDB (Lei nº 12.796/2013 que altera a Lei nº 9.394/1996), a qual determina a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 (quatro) anos e estabelece que os municípios brasileiros possuem até o ano de 2016 para se adequarem a essa lei.

Todos esses processos legais foram orientadores tanto da política e diretrizes para educação infantil, quanto de vários documentos para essa etapa de ensino. Assim, podemos observar que no país há um movimento por vezes articulado, por vezes paralelo, de implementação da política e das diretrizes e do modo

como as instituições são organizadas e estruturadas. Assim, ao estudarmos a história da educação infantil no país, é possível observar um longo processo de construção, revisão de concepções, discussão e regulamentação de diretrizes e concepções, sendo comum nesse processo, nos últimos anos, a tentativa de sempre superar as características de uma educação preparatória ou de cunho assistencialista que marcou a educação infantil por um longo período.

De modo particular, ao estudarmos os documentos legais dos últimos anos, são perceptíveis as indicações para se consolidar uma educação infantil fundada na relação cuidar – educar, sendo a criança reconhecida como um sujeito de direitos e com capacidade de interação e produção cultural. Desse modo, se entende que o olhar para a infância, o reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos, o cuidado com a elaboração de espaços que valorizem a cultura das brincadeiras e interações, são critérios indispensáveis quando se projeta o atendimento na educação infantil.

Neste sentido, entendemos que ainda é um desafio pensar formas de articulação entre as práticas pedagógicas e as orientações legais. De modo especial, entendemos ser ainda necessária uma apropriação maior, por parte das instâncias dirigentes, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (2009), através do Parecer CNE/CEB Nº20/09 e Resolução CNE/CEB Nº 05/09, o qual concentra orientações que direcionam as instituições e os profissionais envolvidos com a educação infantil. Segundo o Ministério da Educação e Cultura – MEC, em documento elaborado em 2009, denominado “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica”, cabe aos municípios definir a política, elaborar o plano nacional de educação e criar programas e projetos de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

As análises desenvolvidas sobre a legislação elaborada em prol da Educação Infantil indicam que os documentos, sejam eles orientadores ou legisladores, preveem uma prática pedagógica de respeito à infância, cujos principais eixos são as brincadeiras e interações articuladas com experiências e saberes das crianças – conforme orientam as diretrizes.

Essa tarefa de articular as indicações legais com a execução da educação infantil, tornou-se ainda mais complexa com as recentes leis, como por exemplo, a Lei nº 11.274/06, que amplia o ensino fundamental com matrícula obrigatória aos 6 (seis) anos. Consideramos uma tarefa árdua, pois essa transferência das crianças deveria implicar reestruturações, e não adequações, tanto das instituições de educação infantil, quanto das escolas. No caso específico da educação infantil, se faz necessário discutir e pensar uma prática pedagógica que não resulte em práticas escolarizadas, que privem a criança de brincar e vivenciar experiências que promovam seu desenvolvimento integral. Que não se conceba a educação das crianças de 4 e 5 anos como preparatória para a escola.

Esse cuidado aumenta com a última alteração da LDB via a Lei nº 12.796/2013, que tornou obrigatória a matrícula aos 4 (quatro) anos para educação infantil. Segundo Kramer (2011, p. 75),

A obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos na escola pode levar à compreensão de que é aí que a educação básica começa, reiterando a antiga cisão entre creches e pré-escolas e trazendo de volta à cena o ideário de preparação para o ensino fundamental. Corre-se o risco de desvincular a educação infantil dos princípios formulados para a creche e a pré-escola e não se enfrenta a verticalidade do processo escolar, nem no que se refere à formulação das políticas nem no que diz respeito aos projetos curriculares. Acentua-se a fragmentação da educação básica sem atentar para as transições.

É necessário destacar, nessas transições, que a criança deve ser respeitada como um ser que precisa, tanto do atendimento apropriado, como de práticas que possibilitem o desenvolvimento de sua curiosidade e imaginação aliada a sua forma privilegiada de conhecer o mundo, por meio do brincar, fazendo uso das múltiplas linguagens e experiências que uma instituição pensada para a criança pode oferecer. Nesse sentido, leitura e discussão dos documentos oficiais são necessárias.

Não obstante, em recente pesquisa desenvolvida³, observam-se ainda desencontros entre o legislado e o efetivado, como por exemplo, o fato de que, em geral, os sujeitos que compõem o universo educativo não participam efetivamente do processo de elaboração das leis e do planejamento de suas implementações, e deparam-se, muitas vezes, sendo obrigados a adequar sua prática a partir de algo que pouco compreendem, que nada leram ou estudaram. A repercussão desse movimento é a construção de uma prática pedagógica sem reflexão, ou como procuramos discutir no início desse trabalho, a ausência de uma práxis.

Ainda seguindo dados de pesquisa (AVILA, 2014), quase não há espaço para discussão e reflexão coletivas nas instituições. Assim, a prática docente fica pautada nas impressões, interpretações e concepções de cada professor, muitas vezes descoladas e/ou contrárias às indicações legais e aos estudos recentes. A ausência desses espaços tem repercussões para o próprio projeto político do país, conforme pontua Mainardes (2006, p. 53);

[...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. (...) os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

3. A pesquisa intitulada "Como anda a pré-escola? Uma análise das práticas pedagógicas após a Lei nº 11.274/06", tem como principal objetivo, investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas junto às crianças de 4 e 5 anos na Rede Municipal de Ensino de Joinville após a aprovação da lei nº 11.274/06, que tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir dos 6 anos de idade no Ensino Fundamental.

Assim, torna-se imprescindível a articulação de estratégias que garantam um efetivo diálogo entre a prática pedagógica e as indicações legais, evitando distanciamentos nesse processo. Para tanto, torna-se urgente a existência de espaços coletivos de estudos e discussões, bem como a oportunidade de participação em fóruns e outros espaços democráticos que auxiliam a compreensão e ampliam o debate na sociedade. Pensar coletivamente como implementar uma lei, sem descaracterizar as concepções da instituição e a efetivação de um atendimento de qualidade, será um diferencial para a prática pedagógica, contribuindo diretamente na ação docente e garantindo que os direitos da criança sejam cumpridos. Em outras palavras, entendemos que somente assim é possível pensar em uma prática pedagógica como práxis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui-se no atendimento de crianças de 0 a 5 anos de idade, em instituições não domésticas, reconhecidas legalmente como estabelecimentos educacionais públicos ou privados. Direito da criança, garantido na Constituição Federal de 1988, o atendimento em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos), tem como prioridade o desenvolvimento integral da criança.

Como já visto, recentemente foi aprovado novo texto da LDB, deliberando a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 e 5 anos em instituições de educação infantil. Cabe aos municípios implantar a Lei até 2016. Acima da garantia de vaga, outras questões devem ser consideradas para cumprir as prerrogativas da Lei, conforme afirma Campos (2012, p. 13):

O direito à educação inclui também a exigência de qualidade e o respeito às necessidades da criança em cada fase do seu desenvolvimento: o direito à brincadeira, à atenção individual, ao aconchego e ao afeto, ao desenvolvimento da sociabilidade, assim como o direito à aprendizagem e ao conhecimento. Em cada faixa etária, as condições necessárias que devem estar presentes na creche, na pré-escola e na escola são diversas: a proporção adulto/criança, a arrumação dos ambientes, as necessidades de proteção, de cuidados com o corpo, de alimentação, os materiais pedagógicos e de arte, os brinquedos. Não se garante, portanto, o direito à educação para crianças de 4 anos em diante apenas colocando-as em uma sala com uma professora e um quadro-negro, reproduzindo o mesmo modelo de uma escola tradicional, já superada até para alunos mais velhos.

Articulado às leis, o currículo voltado para educação de crianças pequenas também gera debates e é motivo de reflexões, questionamentos e críticas no

meio educacional. A principal questão associada aos currículos na educação infantil é a sua relação com a ideia de escolarização, de um ensino fragmentado, voltado a disciplinas escolares. Porém, conforme afirma Barbosa (2009, p. 9):

Desde a Constituição Federal (1988), ficou afirmado que o currículo dos estabelecimentos educacionais será elaborado a partir da síntese entre as considerações das Diretrizes Curriculares Nacionais, deliberadas pelo Conselho Nacional de Educação, as metas definidas pelo Ministério da Educação e as demandas da realidade de cada escola.

Portanto, ao integrar as orientações das Diretrizes, a realidade educacional e as necessidades específicas da criança, concebe-se um novo conceito de currículo, vinculado à proposta pedagógica da unidade educacional. Segundo Oliveira (2010, p.4), é possível associar a ideia de currículo ao projeto pedagógico, aproximando-o das especificidades da educação infantil:

O projeto pedagógico é o plano orientador das ações da instituição. Ele define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados. É um instrumento político por ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico. Para alcançar as metas propostas em seu projeto pedagógico, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo.

O Projeto Político Pedagógico - PPP, bem como o currículo, devem ser construídos coletivamente, pois assim, todos os profissionais da instituição participam, estudam, conhecem e decidem sobre as escolhas com relação ao cuidado e educação das crianças. Um projeto coletivo convoca a todos à responsabilidade sob essas escolhas, provoca a reflexão frequente, contribui para o senso de pertencimento e convida a comunidade escolar a viver o PPP.

Esses documentos que direcionam o trabalho nas instituições – DCNEIs, PPP, currículo – reafirmam o reconhecimento da especificidade da educação infantil, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais da criança e suas análises e discussões por parte do corpo docente oportunizam a construção de uma práxis pedagógica.

A creche e pré-escola, quando vistos como lugar de direito da criança, possibilitam sua ação na sociedade, reconhecendo suas capacidades de expressão, interação e produção de cultura. Proporcionam à criança viver experiências, explorar e resolver problemas, construir significados sobre o mundo, interagir com o outro, estabelecer relações, criar, imaginar e principalmente brincar. Segundo Ostetto (2009, p. 11);

Assegurar os direitos das crianças, na prática cotidiana escolar, é caminhar no sentido da quebra de estereótipos e generalizações, rompendo com o

modelo ideal, de uma criança sem rosto, abstrata. É construir uma relação pautada no respeito profundo e na afirmação da criança positiva, que é capaz, que sabe, que tem desejos, vontades e necessidades. É aprender a ver e ouvir as crianças concretas que estão a nossa frente. É, enfim, compreender que a escola também é lugar de acolher a vivência do direito de ser criança.

Portanto, respeitar a criança é estar disposto a ouvi-la, observá-la, aprender com ela, perceber suas necessidades – ir ao seu encontro, promover sua autonomia, compreender e considerar sua lógica (que certamente é diferente da lógica do adulto), entender o seu tempo e refletir sobre suas interações com o espaço.

Assim, entendendo a criança como ser social, histórico e de direitos, esse artigo propôs reflexões, percorrendo os conceitos da prática pedagógica numa perspectiva que respeite e valorize a criança e a infância. Esse foi o sentido que se buscou traduzir: a criança como propulsora da prática pedagógica. Didonet (2010), discutindo a política de atendimento na educação infantil, apresenta a necessidade de destacar-se a criança também como protagonista do contexto educativo, provocando-nos com a seguinte reflexão; “por mais óbvio que pareça, se levada a sério, vale a afirmação de que a escola e a pedagogia existem para a criança e não a criança para a escola e a pedagogia” (DIDONET, 2010, p. 27).

Ao se considerar o contexto de avanços e mudanças nos âmbitos políticos e pedagógicos que a educação infantil percorreu nas últimas décadas, torna-se relevante investigar os contextos da prática, a fim de verificar como a criança vem sendo pensada frente as transformações do atendimento à infância, bem como a necessidade de se investir em espaços de participação e reflexão do profissional da educação infantil frente às demandas políticas e sociais da prática pedagógica. Deste modo, conduzindo um diálogo com a prática pedagógica, numa perspectiva voltada à práxis, busca-se provocar a discussão nas instituições, superando a “consciência ingênua” (FREIRE, 2013) e efetivando práticas de humanidade, amorosidade e, sobretudo de respeito à infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Nunes. **A sociologia e a descoberta da infância: contexto e saberes**. Fórum Sociológico, nº 3/4 (2ª Série), pp. 11-32, 2000.

AVILA, Maéle Cardoso. **Como anda a pré-escola? Uma análise das práticas pedagógicas após a Lei N. 11.274/06**. Dissertação de Mestrado. UNIVILLE: Joinville, SC. 2014, 127 p.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. MEC, Brasília: 2009.

_____. **Por amor e por força – Rotinas na educação Infantil**. Porto

Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília. DF: Senado, 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Lei de diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394 de 20**, de dezembro de 1996.

_____. **Lei de diretrizes e Bases da Educação n.º 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006.

_____. **Lei de diretrizes e Bases da Educação n.º 12.796**, de 04 de abril de 2013.

BUTTIGIEG, Joseph A. Educação e hegemonia. In: COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). **Ler Gramsci, entender a realidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPOS, Maria Malta. **A educação infantil como direito.** Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2012.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** Atlas, SP: 1995.

DIDONET, Vital. **Desafios legislativos na revisão da LDB: aspectos gerais e a educação infantil.** Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sonia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

MAINARDES, Jerferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educ.Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MESQUIDA, Peri. **Paulo Freire e Antonio Gramsci: a filosofia da práxis na ação pedagógica e na educação de educadores.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.43, p. 32-41, set2011 - ISSN: 1676-2584.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **O currículo na educação infantil: o que propõe as novas diretrizes nacionais?** MEC, Brasília: 2010.

OSTETTO, Luciana. In PILLOTTO, Silvia et.al. **Uma educação pela infância: diálogo com o currículo do 1º ano do ensino fundamental.** Joinville, SC: Editora Univille, 2009.

PRIBERAM DICIONÁRIO ON LINE. [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/DLPO/pr%C3%A1tica> [consultado em 10-11-2014].

SCOTTINI, Alfredo. **Dicionário da Língua Portuguesa.** SC: Todo Livro, 2009.

VÀZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CAMINHOS PARA UMA ECOEDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL

GABRIELA MARIA DIAZ¹

RESUMO

Uma pedagogia que promova a aprendizagem significativa, atribuindo sentido às ações cotidianas, visando à sustentabilidade como eixo principal. Conscientizar a criança sobre o seu papel (no planeta), evidenciando na proposta os problemas atuais e ajudá-la a compreender as questões étnicas, sociais, culturais, políticas, econômicas e ecológicas de uma forma natural, através de diversas atividades para o desenvolvimento autônomo e consciente da criança, a fim de que ela se torne, assim, um futuro cidadão planetário, ciente de que sua casa é o planeta Terra.

PALAVRAS CHAVE

Ecopedagogia. Sustentabilidade. Cidadania planetária. Educação.

ABSTRACT

A pedagogy that promotes meaningful learning, giving meaning to everyday actions, aiming at sustainability as the main axis. Raise awareness at children about their role (on the planet), highlighting on the proposal current problems, and help them understand ethnic, social, cultural, political, economic and ecological issues in a natural way, through different activities for children's autonomous and conscious development. Becoming, thus, a future planetary citizen, aware that planet Earth is their home.

1. Gabriela Maria Dias. Possui graduação em Artes Visuais pela Faculdade Paulista de Artes (2012), graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2015). Atualmente é professora adjunta ao Colégio Jardim Anália Franco em São Paulo e Idealizadora do projeto "Sustentabiliarte: Arte educação Sustentável". Tem experiência na área de Educação, com ênfase no ensino médio, fundamental e educação infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: Arte Educação Sustentável, Sustentabilidade Educacional, Educação Popular, Educação Ambiental e oficinas recreativas sustentáveis. - gdiaz.prof@gmail.com. Contato: www.sustentabiliarte.com

KEYWORDS

Ecopedagogy. Sustainability. Planetary. Citizenship. Education.

INTRODUÇÃO

Educar para a sustentabilidade é reencontrar uma ligação com a nossa origem, sendo ela cósmica. E uma relação rasa, das atuais gerações, produz ações destrutivas e irracionais. A humanidade vem destruindo nossos ecossistemas, castigando a Mãe Terra com graves ameaças vindas da atividade humana descuidada, irresponsável e consumista, ao ponto de destruir o frágil equilíbrio do planeta. A consequência mais perceptível dessas más atitudes é o aquecimento global.

A Ecopedagogia, proposta pedagógica aqui tratada, tem como base a promoção da vida, equilíbrio dinâmico, convergência harmônica, ética integral, intuitiva e consciência planetária. Por meio dela, pretende-se promover uma aprendizagem significativa, atribuindo-se sentido às ações cotidianas.

Como podemos organizar uma aliança para cuidarmos da Terra? Onde esse impacto consciente (conscientização planetária) seria notório e seu retorno positivo? E onde a educação entra como parte colaboradora desse processo de desenvolvimento?

A sustentabilidade é um dos caminhos possíveis para a formação educacional de pequenos agentes criativos, que, a partir do conhecimento de atitudes educacionais sustentáveis, poderão interagir com o meio ambiente, sabendo suas responsabilidades e compromissos com a sua geração e as futuras.

Não há outro caminho senão a da prática de uma pedagogia humanizadora, que estabeleça uma relação dialógica permanente, em que o método é, na verdade, a forma exterior e materializada dos atos, suas ações com o mundo que a cerca, assumindo a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade. Estar consciente é estar presente no mundo, pois sua essência é o caminho para capacidade ideativa ou idealizadora de enxergar nos atos como compaixão, generosidade, humildade, a sabedoria da qual precisamos para essa mudança.

O presente trabalho foi feito a partir de uma pesquisa bibliográfica realizada no sistema DEDALUS, que administra o acervo da biblioteca da Universidade de São Paulo. A pesquisa resultou em poucos nomes, pois o assunto no Brasil ainda é pouco difundido, os autores que abordam o assunto estão presentes em minhas referências bibliográficas.

1. SUSTENTABILIDADE EDUCACIONAL

Gutierrez e Prado (2013), trazendo uma nova concepção dos objetivos da educação e partindo do propósito de uma visão sustentável, fundamentam um novo paradigma de práticas educativas (formal, popular, alfabetização, etc) em três conceitos emergentes, inter-relacionados e envolventes, a saber: a ecologia profunda, a pedagogia como promoção de aprendizagem e a planetariedade como dimensão política.

Por Ecologia profunda devemos entender um aprofundamento do conceito do “eu”, em que ele deixa de ser “ego”, para ser “eco”, inserindo-se num contexto

ecológico e sabendo que não é só uma questão pessoal e social, mas planetária. Atualmente, já temos fundamentos que embasam de forma científica essa relação integradora do indivíduo e a natureza.

Na construção de nossas vidas nesse novo entorno, não podemos continuar excluindo como até agora, toda retroalimentação ao sentimento, à emoção e à intuição como fundamento da relação entre os seres humanos e a natureza (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013, p. 47).

Dessa forma, ao contrário da ecologia superficial – antropocêntrica, colocando o homem acima ou à parte da natureza – a ecologia profunda, por não separar seres humanos, nem qualquer outra forma de vida, inter-relaciona e interliga a trama existencial dos seres. Essa teoria sustenta que todos os sistemas vivos têm em comum um conjunto de propriedades e princípios de organização. Nesse sentido, “estar ecologicamente educado (alfabetizado) significa compreender esses princípios ecológicos e utilizá-los para criar comunidades humanas sustentáveis (...)”. (CAPRA, p. 307 apud GUTIERREZ E PRADO, 2013, p. 13).

Dessa forma, a educação surge como uma entre três dimensões básicas: educacional, empresarial e política.

O segundo conceito básico é o da pedagogia como promoção de aprendizagem, em que o ato educativo se dá pela mobilização de todos os recursos acessíveis: pessoal, social e ecológico. Por isso, podemos afirmar que a função da educação é a promoção da aprendizagem. Aprender é a propriedade emergente que todos os seres vivos têm em seu processo de auto-organização da vida, conforme Assmann nos explica no seguinte trecho “... do cérebro como dinâmica auto-organizativa da qual emergem estados imprevisíveis, complexos, versáteis e adaptativos (dinamicismo)”. (2002, apud GUTIERREZ E PRADO, 2013, p. 15)

Aprender será, em consequência, a forma de reinventar, recriar novas realidades das múltiplas possíveis que a busca pelo equilíbrio dinâmico dos seres leva consigo. Sendo assim, significa o desenvolvimento das próprias habilidades com potencialidade para a total sustentabilidade do “eu” nos níveis pessoal, social e ecológico. Essas habilidades incluem sentir, imaginar, localizar, processar e auto-organizar a informação; relacionar-se e pensar no todo; comunicar-se e expressar-se; tomar uma decisão, avaliar, criticar; buscar a causa e prever as consequências; assim, compreendendo e respeitando a vida em sua totalidade.

O terceiro conceito básico parte de uma clara diferença entre globalização e planetariedade.

Planetariedade é sentir e viver o fato de que somos parte constitutiva da Terra. Gaia, como também é chamada a Terra, pede relações planetárias, dinâmicas e sinérgicas, porque sabemos que precisamos de uma mudança muito mais profunda que todas essas já vividas, como revoluções históricas e transformações.

Um passo rumo à planetariedade é buscar um modelo de desenvolvimento harmônico, como mencionado expressamente no Fórum Global da ECO 92: “Entendemos que a salvação do planeta e de seus povos de hoje e de amanhã

requer a elaboração de um projeto civilizatório”.

Não há projeto civilizatório sem educação. Educar para a cidadania planetária, assim, envolve uma reorientação de nossa visão de mundo, pois devemos ver a educação como espaço de inserção do indivíduo, não numa comunidade local, mas em uma que seja local e global ao mesmo tempo, isto é, uma aldeia global.

O desenvolvimento de relações significativas tem a ver com a capacidade de todo ser humano de mobilizar sua sensibilidade, imaginação criadora, sua intuição, suas energias afetivas, seu amor... (GUTIÉRREZ, PRADO, 2013).

Trata-se, assim, de um modelo de desenvolvimento comprometido, acima de tudo, com a preservação da vida no planeta, não apenas no sentido dos cuidados com a natureza (ecologia natural), mas, também, arquitetando um novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (ecologia integral), conforme defende Leonardo Boff.

Afinal, educação sustentável tende a conscientizar o ser humano sobre os problemas atuais do nosso planeta e ajudá-lo a entender as diferenças étnicas, sociais, culturais, econômicas, políticas e ecológicas de uma forma natural. Quando nos referimos a uma forma “natural”, queremos dizer, pertencente à natureza. Inserido no cosmos, dotado de racionalidade, deve o ser humano manter a harmonia com o universo, amar-se.

Isto requer uma mudança na mente e no coração. Requer um novo sentido de interdependência global e de responsabilidade universal. Devemos desenvolver e aplicar com imaginação a visão de um modo de vida sustentável nos níveis local, nacional, regional e global. Nossa diversidade cultural é uma herança preciosa e diferentes culturas encontrarão suas próprias e distintas formas de realizar esta visão. Devemos aprofundar e expandir o diálogo global que gerou a Carta da Terra, porque temos muito que aprender a partir da busca conjunta em andamento por verdade e sabedoria. (CARTA DA TERRA, 1992-2000).

2. UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ECOCENTRADA

Uma educação ecocentrada consiste em permitir aos educandos a liberdade de, por um lado, incorporar o repertório ancestral e as experiências coletivas de toda a humanidade e, por outro, expressar, avaliar e criticar construtivamente o caráter histórico dessas mesmas experiências e repertórios, a fim de preservar o que realmente vale a pena para a vida. Com isso, o educando chega ao ponto de projetar no mundo seus próprios conhecimentos e vivências, de forma a alinhar seu projeto de vida com um projeto socioecológico de preservação da própria Terra.

Sendo assim, a educação reforça o projeto de planetariedade (e reciprocamente), em que o sujeito deixa de ser inerte perante o planeta para assumir um papel ativo e social no processo emancipatório humano. No entanto, fica clara a necessidade de rompimento com os princípios atuais da Educação.

Nesse contexto, hoje, sabemos da necessidade da implementação da Ecologia dos Saberes, conforme proposta de Moraes (2008), a partir da revalorização de todos os saberes, enfatizando a continuidade dos saberes populares até os saberes científicos, propõe-nos uma nova perspectiva para a transdisciplinaridade. Afinal, a comunicação transdisciplinar é um caminho para uma visão integradora, a qual é essencial para um futuro sustentável.

Na mesma direção, a Unesco sugere que a educação se desenvolva em quatro modalidades: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. Leonardo Boff cita, também, um quinto elemento: aprender a cuidar da Mãe Terra e de todas as formas de vida e de todos os seres.

A situação mudada do mundo exige que tudo seja ecologizado, quer dizer, cada saber e cada instituição devem oferecer a sua colaboração para proteger a Terra e salvar a vida humana e o nosso projeto planetário. (BOFF 2012, p. 150).

Portanto, o momento ecológico pede mais experiência, transdisciplinaridade e ecoformação.

A ONU proclamou os anos de 2005 a 2014 a Década da educação para o desenvolvimento sustentável. A UNESCO afirma tratar-se de uma proposta transversal, termo que coincide com o que estamos chamando aqui de transdisciplinar, isto é, proposta que atinge a todas as disciplinas para que cada uma delas dissemine, com seus recursos próprios, a construção de um futuro sustentável.

Em 2005, essa instituição publicou um documento em que declara a urgência de se tomar medidas eficazes na educação, considerando que:

Seu objetivo global consiste em integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável, em todas as suas faces de aprendizado com vistas a fomentar as mudanças de comportamento necessárias para se ter uma sociedade mais sustentável e justa para todos. (Documento 171EX/7, 12/04/2005).

Vemos como é vasta essa agenda, ficando evidente a impossibilidade de compartimentá-la em uma disciplina escolar. Há a total necessidade da transdisciplinaridade.

A educação agora sabe da necessidade de incluir as quatro grandes tendências da ecologia: a ecologia ambiental, a social, a mental e a integral ou profunda, que discutem nosso lugar na natureza, e nossa inserção na “complexa teia das energias cósmicas” (Boff, 2012), conscientes de que não se trata apenas de

introduzir corretivos ao sistema que criou a atual crise ecológica, mas, sim, educar para sua transformação.

2.1 LEI DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL - LEI Nº 9.795, DE 1999.

Visando à educação ambiental como um dos parâmetros regulamentados como lei que institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, que define, no seu artigo 1º: como processo por meio do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Processo em que se busca despertar a preocupação individual e coletiva para a questão ambiental, garantindo o acesso à informação em linguagem adequada, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e estimulando o enfrentamento das questões ambientais e sociais. Desenvolve-se num contexto de complexidade, procurando trabalhar não apenas a mudança cultural, mas também a transformação social, assumindo BURSZTYN, 2012, p. 490).

Em seu Art. 4º, o foco são princípios básicos da educação ambiental:

I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;

II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;

III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;

IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;

V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;

VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;

VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;

VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade, à diversidade individual e à cultural.

A educação ambiental tem papel relevante na integração do tema ao processo educacional brasileiro, sob responsabilidade do Ministério da Educação, sendo tema presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN.

3. CAMINHOS PARA UMA ECOEDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL

Uma mudança na estrutura educacional se faz necessária. Temos de incluir os aspectos mais relevantes e saber que nos encontramos em um momento de decisão para nossa própria sobrevivência. Tudo isso implica uma educação participativa, cotidiana e consciente. O sentir a vida de uma forma Tateável favorece a troca de experiências, pois de fato nós vivemos essas experiências.

Uma orientação ecológica de educação visando à sustentabilidade demanda transformar nossos métodos de ensino. Os estudantes já não podem aprender apenas dentro das salas de aula ou fechados em suas bibliotecas, em seus laboratórios ou diante dos programas de busca da internet. Devem ser levados a experimentar na pele a natureza. (BOFF, 2012, p. 153).

Hoje, são os cidadãos dos grandes centros urbanos (e, entre eles, as crianças) que contribuem para a degradação planetária, através dos hábitos de vida consumistas e do falso estado de conforto que eles trazem. E, a partir do momento em que os alunos deixam de vivenciar a natureza de fato, a educação também pede socorro. A sala de aula atual ainda é um espaço frio e fechado, não se conectando, em essência, com os sentimentos de respeito aos ecossistemas e cidadania planetária. Se o professor não tem a proatividade de interagir com o espaço, torna-se, assim, mais lamentável o espaço interativo do próprio aluno para estudar. Como é possível que as crianças tenham acesso aos princípios aqui defendidos, numa estrutura que parece prisional?

Por isso, podemos estabelecer em aula um ponto de partida, criando mandamentos, dizeres, fórmulas rituais, como se fossem pilares estruturantes, a serem respeitados no decorrer das aulas.

A título de exemplo, vou relatar minha estratégia pessoal. Criei alguns mandamentos, os mandamentos da aula de arte, que são ilustrados pelos alunos em seu mini-caderno, que chamamos *Diário de Bordo*, em que os alunos relatam todas as nossas experiências e convívios artísticos e planetários, tendo total liberdade de expressar quaisquer manifestações nesses campos.

O primeiro mandamento é: *O Planeta Terra é a Nossa Casa*, para que a criança tenha ciência de que a casa dela não é a residência localizada num determinado bairro da cidade, mas sim um imenso organismo vivo, o qual, se estiver doente, afetará a todos, não importando onde esteja a residência particular de cada um.

O segundo mandamento é: *Nós Somos o que Nós Comemos*. O que você entende por isso? Muitos educandos já analisam essa pergunta com sabedoria, porque sabem, de fato, que a alimentação atual é destruidora em diversos aspectos, desde a extração de sua matéria prima, passando por sua produção e industrialização, até a sua comercialização. Eles mesmos apontam isso, de uma forma natural, conscientes disso. E eu como educadora, faço-os refletir, em grupo, sobre a mudança e a necessidade de se alimentar de uma forma mais saudável e orgânica.

O terceiro mandamento é: *Você Colhe o que Você Planta*. Afinal, se semearmos maldade, o que colheremos? A criança já coloca diversos pontos positivos e negativos nas atitudes dela com a sociedade. A partir do momento em que eu destrato o amigo, vou colher isso futuramente. E o que mais espanta é a consciência de cada criança ao relatar suas experiências e saber identificar suas próprias fraquezas, com enfoque na sua melhoria.

Por fim, o quarto mandamento, diz: *Somos Todos Um*. Significa ter ciência de que somos um único organismo manifestado em diversas formas e maneiras,

uma unidade primeira. Relato aos alunos que hoje já há base científica para esta ideia, expressa no alfabeto genético que compartilhamos com todos os seres vivos. Essa unidade real é base para os processos de religação e de respeito ao próximo, que é efetivamente um irmão. Num certo sentido, não somos melhores que uma formiga, um cavalo ou uma coruja, apenas temos uma função e um lugar diferentes na unidade.

Outro ponto importante consiste no uso dos materiais. Toda a comunidade escolar tem que estar consciente de que o material utilizado para a realização de maquetes, feiras de ciências, espetáculos teatrais, trabalhos artísticos e exposições deverão ser originários de sucatas e materiais recicláveis. A escola deve ser a primeira a perder a vaidade de utilizar materiais comprados, que já são lixo. Após obter a nota da disciplina específica, o aluno joga o trabalho no lixo. Pedir para o aluno comprar lixo? Por quê? Quais valores são ensinados com essas atitudes? Consumo e desperdício.

Sempre que possível, deve-se recolher o material necessário junto à comunidade local (padarias, supermercados, indústrias, comércio em geral). Com isso, cria-se, na escola, um sucatário, espaço em que todos os professores, de todas as disciplinas possam livremente usar os materiais recicláveis e reaproveitáveis em seus projetos pedagógicos. Caixa de ovo substitui muito bem o isopor. Papelão de caixas usadas é uma excelente matéria prima para substituir a cartolina em cartazes. Tampas plásticas de garrafa podem ser usadas para jogos de tabuleiro. A diversidade da sucata estimula a criatividade do aluno, de construir a partir do que está disponível.

Um desafio maior, mas que deve ser enfrentado é proporcionar aos alunos a experiência de sentir a Terra pela terra. Se queremos que, de fato, a educação e o planeta se unam com um propósito de salvarem-se mutuamente, devemos ter um projeto que reconecte as crianças das grandes cidades com a mata em seu estado virgem, não em parques ou mini-bosques, praças e jardins botânicos, que favorecem uma zona de conforto, criando a ilusão de contato natural, mas onde a própria natureza irá fazer um trabalho que nenhum educador, ao falar, conseguirá, qual seja, atingir a alma e a essência do ser. Não somos mais capazes, pela pura argumentação, de evocar a comoção necessária para uma ruptura com os atuais padrões de comportamento destrutivos. Devemos considerar seriamente a possibilidade de saídas pedagógicas para cachoeiras, grutas, chapadas, grandes lagos, nascentes, praias e comunidades indígenas e calungas (espaços de ancestralidade). Trata-se de locais fora da experiência urbana ordinária, e que apresentam a natureza em seu próprio equilíbrio. Esses locais, sobretudo pela grande extensão do trajeto que leva da cidade à natureza, deixando-nos pelo menos uma hora fora de contato com os produtos da intervenção humana, favorecerá a reconexão do homem com a natureza. Só a Terra em seu estado "bruto" irradiará a energia que tocará a alma de cada indivíduo que está no intuito dessa ligação.

E a criança, por sua inocência e esperança, está na fase exata para isso, que a torna mais apta que qualquer um para essa religação instintiva, quase umbilical,

com a mãe natureza.

A terra educará para o bem-viver, que é a essência de viver em harmonia com a natureza, aprenderemos a dividir e repartir equitativamente, como os demais seres, os recursos da cultura de desenvolvimento educacional sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os frutos gerados pela Ecoeducação, ou seja, os alunos ecoeducados, que colaboraram para a criação de um modo e de um modelo sustentável de viver seguramente, serão muito diferentes dos atuais. Sentirão e serão profundamente unidos à Mãe Terra.

Irmanados com todos os seres vivos, nossos parentes, preocupados com o cuidado por tudo o que existe e vive e com uma consciência nova, a consciência planetária que nos faz perceber que a vida, humanidade, Terra e universo formamos uma única, grande e complexa realidade. (BOFF, 2012 p. 155).

Como cita Leonardo Boff, sabemos que será uma travessia onerosa, um processo de idas e vindas até firmar-se como o caminho mais sensato, salvando-nos como espécie e preservando a integridade e vitalidade da Mãe Terra. Teremos mudado tanto, que seremos seres de solidariedade, de cooperação e de compaixão.

Podemos alcançar resultados que contribuam para melhorias no padrão da sociedade atual, como consequência de um trabalho focado em conscientizar as crianças desde a educação infantil sobre as atuais realidades do planeta, informando-as sobre a necessidade de uma mudança na postura global dos seres humanos, deixando de agir de forma irresponsável, debilitando o frágil equilíbrio do planeta com atividades descuidadas que visam apenas à lucratividade.

Precisamos cultivar pensamentos que nos afastem desse massacre e levem-nos para um nível mais elevado de consciência.

E cabe a nós, educadores, essa tarefa: propiciarmos aos alunos uma nova esfera, um caminho diferente do proposto hoje. Ver na educação uma trajetória perspicaz e de êxito. Unir forças entre as diversas disciplinas (transdisciplinaridade), pelo processo de sensibilizar, conscientizar, preparar, informar e educar o aluno em fase de socialização e alfabetizá-lo ecologicamente no espaço comum da escola e nos espaços naturais.

Essa é uma semente que deve ser plantada na consciência dos pequenos agentes disseminadores, para que tenham um novo olhar sobre as ações das antigas gerações, rumo a uma aliança de fraternidade, consequência de uma cidadania planetária que garanta uma promoção de vida, preservando o equilíbrio dinâmico e harmônico dos ecossistemas, fruto de uma racionalidade intuitiva e que respeita a integridade ética e suas diversidades.

Pensar de uma forma ecologicamente correta é imprescindível para alcançar a sustentabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação Infantil:** para que, para quem e por quê? Campinas: Alínea, 2010.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade:** O que é: O que não é. Petrópolis: Vozes, 2012

BURSZTYN, Maria e Marcel. **Fundamentos de política e gestão ambiental:** caminhos para a sustentabilidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

CARTA DA ECOPEDAGOGIA: em defesa de uma Pedagogia da Terra. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org>>. Acesso em: 10 jan. 2015

CARTA DA TERRA. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. **A arte de brincar:** brincadeiras e jogos tradicionais. Petrópolis: Vozes, 2004.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária.** São Paulo: Cortez, 2013.

MORAES, M. C. **Ecologia dos Saberes:** Complexidade, transdisciplinaridade e educação. São Paulo: Antakarana e ProLibera, 2008.

UM ESTUDO HISTÓRICO DA MODALIDADE DE ENSINO EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS) COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO COM RESPONSABILIDADE SOCIAL

LAUDIR LEMOS MACHADO¹

RESUMO

Este artigo tem o objetivo geral de apresentar um levantamento bibliográfico sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, a partir de uma breve pesquisa de trajetória histórica, dessa modalidade, e descrever ações e aspectos culturais com valoração dos dirigentes no decorrer dos tempos e verificar, no contexto atual, as políticas públicas de inclusão. A metodologia empregada foi estudo descritivo de cunho qualitativo. Os resultados descrevem o processo de construção e reconstrução da modalidade até sua configuração vigente.

PALAVRAS CHAVE

FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). EJA (Educação de Jovens e Adultos). Políticas Públicas. Gestão Pública.

ABSTRACT

This article has the general objective of presenting a literature review on Youth and Adult Education (EJA) in Brazil, from a brief historical background research, this modality, and describe actions and cultural aspects with valuation of leaders throughout the ages in the current context and verify public inclusion policies. The methodology used was descriptive study of qualitative nature. The results describe the process of construction and reconstruction of the sport to its current configuration.

1. Professor das redes municipais de São Paulo e Osasco. Licenciatura Plena em Pedagogia, História - Especialista: Gestão Pública Municipal – UNIFESP, Currículo e Prática Docente – FAMA/ Instituto Paulo Freire. KEYWORDS

KEYWORDS

FUNDEB (Fund for Maintenance and Development of Basic Education and Enhancement of Education Professionals). EJA (Youth and Adult Education). Public Policy. Public Management.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo geral apresentar um levantamento bibliográfico sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, com uma descrição da trajetória da modalidade com foco nas ações promovidas pelas políticas públicas nos diversos contextos históricos, buscando entender a configuração atual da modalidade EJA. Tem como objetivos específicos descrever:

- a) Sobre o Brasil Colônia, o encontro entre o europeu e o nativo, a prevalência da cultura pela persuasão e força e a função educacional neste contexto; sobre o Brasil Império as ações educativas que prevaleceram e sua importância social; as transformações que ocorreram com a Proclamação da República e a 1ª Constituição e as influências que ocorreram no pós-guerra, com um breve foco nas políticas dos Governos Vargas e da ditadura militar.
- b) Descrever a redemocratização, o amparo legal e as responsabilidades governamentais para inclusão social.

Este artigo apresenta, além da introdução, a fundamentação teórica, o método de pesquisa, a análise dos resultados e as considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 PERÍODOS: COLONIAL, IMPERIAL E BRASIL REPÚBLICA

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a Educação de Jovens e Adultos está presente desde o período colonial, onde os religiosos já exerciam ações educativas missionárias, em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, ensinavam ofícios pertinentes à sustentabilidade local, inicialmente aos indígenas, posteriormente aos escravos negros e no fim, nas escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

No que se refere à questão pedagógica, nesse período, segundo Lombardi (2005), a atuação do padre Nóbrega preconizou a institucionalização da pedagogia jesuítica ou o Ratio Studiorum, encerrada com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759. No período de 1759 a 1822 houve a institucionalização das Aulas Régias com a Pedagogia Pombalina, sinalizando mudanças no campo educacional com a transferência da corte portuguesa para o Brasil. Em relação à educação de jovens e adultos não aconteceu nenhuma ação educativa. (LOMBARDI, 2005).

Na análise de Haddad e Di Pierro (2000), o tema ressurgiu em 1824, sob a influência de ideias europeias que preconizam uma educação para todos: crianças e adultos. Ocorre ampliação no campo dos direitos legais mas só para os cidadãos de posses, só os membros da elite foram beneficiados.

Com o Brasil República, a nova Constituição de 1891 não apresentou grandes mudanças para alfabetização, pois não havia recursos destinados à modalidade.

Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que no Brasil República há preocupação com a formalização da educação básica. Inicia-se uma grande reforma educacional

e, em contradição com os ideais republicanos, reforça-se a desigualdade social excluindo o adulto analfabeto do voto em um momento em que a maioria da população é iletrada. Lombardi (2008) reafirma a formalização de projetos Constitucionais: reformas educacionais no período de 1889-1930 que, por influência do iluminismo europeu, criaram escolas graduadas, iniciaram a formação de professores e consolidaram a implementação das escolas normais.

A modalidade EJA foi contemplada em algumas políticas governamentais na “Era Vargas”, onde foi sistematizada através de legislação própria, com destinação de recursos e projetos específicos. (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

As perspectivas de inclusão social emergem nos países em desenvolvimento no pós 2ª guerra mundial, a partir das orientações da Organização das Nações Unidas (ONU), que resgata o tema justiça social. Nos anos 1970, período da Ditadura Militar no Brasil, os programas criados e desenvolvidos para a EJA colaboraram para a manutenção da coesão social e legitimação do regime autoritário. Um destes programas, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), limitou-se apenas a alfabetizar jovens e adultos, ensinar de forma básica a leitura e a escrita, desvinculada de qualquer análise mais crítica necessária para a vida social, política e econômica. Nesse período o projeto e as políticas eram governamentais e ideológicas. Houve mudança somente a partir de 1988. Com o início do processo de redemocratização do país surgiram, com movimentos populares, algumas ações isoladas. Um exemplo são as Comunidades Eclesiásticas de Base (CEBs) que marcaram e deram identidade ideológica para a modalidade, com alguns líderes, entre eles Paulo Freire, que contradiziam os programas desenvolvidos até então.

Mas, é importante registrar que ainda na década de 20 surgiram movimentos sociais que favorecem a modalidade de EJA. A constituição de 1934, com o Plano Nacional de Educação, incluiu a educação do adulto como parte da responsabilidade do Estado, o que foi ratificado com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (em 1937) e a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário (em 1942), que inclui o ensino Supletivo para adultos. Em 1945 o Fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e a adultos. Foram criadas leis, mas sem escopo financeiro. No decorrer do tempo passaram a ter características de políticas de governo com ações sazonais que se prolongaram até o presente momento (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 3).

A educação popular surge na década de 60 com ideias de estimular a alfabetização através da leitura de mundo do adulto. Segundo De Lora (2006), “Paulo Freire revela-nos de forma vivencial as exigências mais sutis do processo de conscientização. Penso que o grande mérito de Paulo, o mestre e bondoso e estimulante, está precisamente em ser um catalizador honesto de uma série de inquietudes que se agitam em nosso meio [...]”. (DE LORA, 2006, apud FREIRE, 2006, p. 10). A visão libertaria da metodologia utilizada, criticava a educação bancária e estimulava uma forma emancipadora das amarras ideológicas, alienantes que reforçavam a desigualdade social e o desequilíbrio de distribuição de rendas.

2.2 REDEMOCRATIZAÇÕES DO BRASIL, O AMPARO LEGAL COMO INSTRUMENTO PARA A INCLUSÃO E A RESPONSABILIDADE SOCIAL

O processo de transição para a redemocratização e a juridicização da função social do Estado teve como precursora a Constituição Federal Cidadã, de 1988. Contribuíram também a nova LDB 9394/98 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o aporte de recursos quando era Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), além de diversas leis de redistribuição de renda e consequente inclusão social.

Na perspectiva da inclusão social, conforme Di Pierro (2005) enfatizou, o direito público subjetivo dos jovens e adultos ao ensino de qualidade, à luz dos princípios da proporção, equidade e diferença, tornou explícitas as funções dessa modalidade da educação básica (reparação de direitos educativos violados, equalização nas oportunidades educacionais e qualificação permanente); colocou limites de idade (distinguindo a educação de jovens e adultos da aceleração de estudos que visam à regularização do fluxo escolar de adolescentes); e assinalou a necessidade de flexibilizar a organização escolar e contextualizar o currículo e as metodologias de ensino, proporcionando aos professores a formação específica correspondente.

2.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) INSTITUCIONALIZADA NO BRASIL

A partir da Constituição de 1988, os analfabetos passaram a ter o direito ao voto e jovens e adultos o direito ao ensino fundamental público e gratuito, o que deveria comprometer os governos com a superação do analfabetismo. Ao mesmo tempo, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, reafirmou o propósito da educação como um direito humano e, portanto, devendo estender-se a todos, inclusive àqueles que tiveram tal direito usurpado anteriormente. Porém, as políticas para a educação nos anos 1990 não corresponderam às expectativas geradas pela Constituição de 1988 pois se reafirmou o caráter compensatório da EJA. Esta, não foi vista de modo a pensar na educação como um processo permanente, que se dá ao longo de toda a vida do ser humano. Nos diversos programas desenvolvidos pelos governos, intensificou-se o movimento de “erradicação” do analfabetismo do país. Buscava-se romper com um processo que acarretava o retrocesso socioeconômico do país. A vergonha do analfabetismo deveria ser eliminada ao longo dos anos, mas não houve preocupação sobre quem eram estes sujeitos, como eram suas histórias de vida, o que sabiam e como poderiam se instrumentalizar para atuar na sociedade de forma mais participativa, em defesa de seus direitos, uma vez que tais sujeitos também se encontravam à margem da sociedade.

No processo de redemocratização a Educação foi destaque na Constituição Brasileira de 1988 com criação de várias leis: a 9394/96 LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a 9131/1995 que criou o Conselho Nacional de Educação, a lei 9.424/96 que organizou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que depois de dez anos foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Esta última obrigou os Estados e Municípios a aplicarem um percentual mínimo de suas receitas, anualmente, em educação (e, desse montante, pelo menos 60% passou a ser destinado ao pagamento de profissionais do magistério).

Programas desenvolvidos para a EJA, com o caráter de uma educação compensatória, presentes até hoje em nossas escolas, geram desinteresse dos jovens e adultos pela escola e pela educação, afasta-os das mesmas. São Programas que não se detêm a quem são de fato estes sujeitos. Desenvolver outra política para a EJA, que considere seus sujeitos, significa ter estes jovens e adultos mais presentes nas escolas, mais participativos. Significa tornar realidade uma educação mais voltada para suas reais necessidades, acreditando que estes sujeitos têm direito à educação ao longo de suas vidas e que esta ocorre permanentemente, pois enquanto se vive se aprende e se ensina.

Em 2003, no governo Lula, tivemos a implantação do programa “Brasil Alfabetizado” e a progressiva inclusão da modalidade no FUNDEB, sendo que tal investimento na erradicação do analfabetismo era uma das estratégias incluídas na luta pela redução da miséria. Foram aportados recursos do governo federal e da sociedade civil, destinados à contratação de educadores leigos para alavancá-lo. Entretanto, os recursos destinados ao Programa foram analisados como insuficientes, não conseguindo atingir todos os que deveriam se beneficiar com ele. E ainda ocorre no Programa que, alguns alunos, mesmo depois de alfabetizados permanecem nele por não encontrarem escolas para prosseguir nos estudos ou para não perder o vínculo afetivo com o grupo e com o educador. As entidades da sociedade civil, a fim de se manterem no Programa, com suas classes abertas, matriculam seus familiares e amigos, mesmo alfabetizados, pois dependem de um número mínimo de matriculados. Ainda quanto aos recursos, a EJA passou a ter destinação de verba do FUNDEB, uma vez que faz parte da Educação Básica. Porém, ao mesmo tempo em que os recursos são recebidos contabilizando-se o número de alunos matriculados, as prestações de contas das verbas recebidas e gastas não obrigam a que estas tenham se voltado, na sua destinação, para a EJA. A EJA não recebe, assim, a devida importância. Com relação ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA), o objetivo desta proposta foi ampliar as alternativas para que as pessoas jovens e adultas pudessem completar os ensinamentos fundamentais e médios, combatendo a indústria de venda de diplomas e criando a possibilidade de construir indicadores de qualidade das políticas públicas desta modalidade.

O ENCEJA foi alvo de muitas críticas uma vez que havia a inadequação de uma prova única, padronizada, de abrangência nacional, que não considerava

peculiaridades locais. Voltou-se àqueles que já findavam seus cursos, e não àqueles que nem sequer os haviam iniciado. Nada se relacionava às experiências e trajetórias de vida, somente a habilidades, competências e saberes isolados.

3. MÉTODO DE PESQUISA

O procedimento metodológico escolhido foi o estudo descritivo com abordagem de cunho qualitativo.

As pesquisas foram realizadas no Google acadêmico, Scielo, livros, revistas científicas, que compreendem 36 artigos entre os anos de 1996 a 2015 e contribuíram para a compreensão do processo de construção do significado atual da EJA. O período de abrangência dos artigos corresponde a 19 anos, de 1996 a 2015, e a análise dos dados coletados é para descrição da trajetória histórica, para entender a configuração atual e sua função social.

Hymann (1967) explica que a pesquisa científica é aquela que descreve um fenômeno e registra a maneira que ocorre, podendo ser também experimental, quando há interpretações e avaliações na aplicação de determinados fatores ou simplesmente dos resultados já existentes dos fenômenos. Best (1972) acrescenta que nos tipos de pesquisa, a histórica é aquela que pode se enquadrar dentro dos moldes da revisão de literatura.

Segundo Richardson (1989) este método não pretende medir ou numerar categorias, trabalhando predominantemente com dados qualitativos.

O presente trabalho tem o objetivo geral de apresentar um levantamento bibliográfico sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil a partir de uma breve pesquisa histórica dessa modalidade e descrever a trajetória, ações e aspectos culturais com valoração dos dirigentes no decorrer dos tempos até o contexto atual, verificando políticas públicas de inclusão. E tem como objetivos específicos:

a) Descrever desde o momento do Brasil Colônia, o encontro entre europeus e nativos, a prevalência da cultura pela persuasão e força e a função educacional neste contexto. Sobre o Brasil Império, as ações educativas que prevaleceram, sua importância social, as transformações que ocorreram com a Proclamação da República e a 1ª Constituição, as influências que ocorreram no período pós-guerra, com um breve foco nas políticas dos Governos Vargas e da ditadura militar.

b) Descrever a redemocratização do país, o amparo legal e as responsabilidades governamentais para inclusão social. A metodologia empregada foi estudo descritivo de cunho qualitativo. Os resultados descrevem o processo de construção e reconstrução da modalidade de EJA até sua configuração vigente.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

O presente estudo teve como objetivo apresentar um levantamento bibliográfico sobre o percurso da educação de jovens e adultos no Brasil, identificando e descrevendo desde o período colonial até a redemocratização do país, registrando ações de inclusão social do jovem e do adulto e destacando a responsabilidade assumida por dirigentes: da Colônia, do Império e da República em conformidade com a cultura do contexto temporal.

Assim, depois de pesquisados 32 artigos foi produzida a tabela a seguir, com os temas abordados nos mesmos.

Tabela 1 – Artigos Pesquisados

TÍTULO DO ARTIGO	AUTORES	RESULTADOS	RECOMENDAÇÕES/ CONCLUSÕES
1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÍTICA DA UNIÃO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ANALFABETOS.	BEISEIGEL, 1997	DESCREVE A PARTIR DE 1947 (ATÉ A PUBLICAÇÃO) QUE OS GOVERNOS TINHAM RETÓRICAS SOBRE PROGRAMAS QUE RESPONDERIAM À DEMANDA DA EJA. CADA GOVERNO TINHA UM DISCURSO, ENTÃO A EJA ERA POLÍTICA DE GOVERNOS. NÃO PODEMOS ABANDONAR ADULTOS E ADOLESCENTES NUM MUNDO ONDE A LEITURA É INDISPENSÁVEL. MURILO HINGEL FRACASSARAM NO MUNDO INTEIRO PROGRAMAS QUE TENTARAM FAZER COISA SEMELHANTE. CLÁUDIO MOURA CAMPANHAS DESTE TIPO COMBATEM EFEITOS E NÃO AS CAUSAS DO ANALFABETISMO. JOSÉ GOLDENBERG. É UM SUICÍDIO ECONÔMICO. UM ADULTO QUE NÃO SABE LER JÁ SE ADAPTOU A ESSA SITUAÇÃO. SÉRGIO COSTA RIBEIRO TABELA – OPINIÕES DE ESPECIALISTAS. FONTE: REVISTA VEJA, ED. 1293, 23 JUN. 1993, P. 50.	“A CRIANÇA ALFABETIZADA, EM UM MEIO DE ADULTOS ANALFABETOS, NÃO LOGRA MODIFICAR A SITUAÇÃO DOS ADULTOS. MAS, O ADULTO PROVIDO DE ALGUMA INSTRUÇÃO, EM MEIO IGUALMENTE RUDE, PODE CONTRIBUIR PARA TRANSFORMÁ-LO, SEJA ATUANDO NO SEIO DO LAR, SOBRE OS FILHOS, SEJA NAS SUAS RELAÇÕES MAIS EXTENSAS, SOBRE TODA A COMUNIDADE (BEISIEGEL, 1974, P. 87).”

2. A EJA EM CHEQUE. DESAFIOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SÉCULO XXI.	CATELLI, HADDAD, MASAGÃO E RIBEIRO, 2014.	O PÚBLICO DA EJA APRESENTA-SE COM PERFIL MAJORITÁRIO DE TRABALHADORES DE BAIXA RENDA, EM SITUAÇÃO DE EXCLUSÃO E VULNERABILIDADE SOCIAL. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NÃO CONSEGUEM MANTER OS JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA.	HÁ DEZENAS DE MILHÕES DE BRASILEIROS JOVENS E ADULTOS QUE NÃO CONCLUÍRAM A EDUCAÇÃO BÁSICA E TAMBÉM NÃO ESTÃO FREQUENTANDO UMA ESCOLA PARA SE QUALIFICAR EM UM MUNDO EM QUE SER LETRADO SE TORNOU IMPORTANTE FATOR PARA O EXERCÍCIO PLENO DA CIDADANIA.
3. ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DE PROGRAMA EM PROGRAMA.	CATELLI, 2014	ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DE PROGRAMA EM PROGRAMA	A QUALIDADE DE VIDA APLICADA NO TRABALHO FAZ COM QUE O SERVIDOR DESENVOLVA SUAS ATIVIDADES LABORAIS COM MAIS SATISFAÇÃO, EMPENHO E COMPROMETIMENTO.
4. ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: LIÇÕES DA PRÁTICA.	DI PIERRO, VÓVIO E RIBEIRO, 2008	OS MOVIMENTOS EM PROL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS GANHAM IDENTIDADE A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, DANDO O DIREITO A GRATUIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL TAMBÉM AO ADULTO.	A EFETIVAÇÃO DA EJA SE DÁ COM A IMPLEMENTAÇÃO DO FUNDEB.
5. RESSIGNIFICANDO A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL A PARTIR DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO	ESPÍDOLA, 2006	ANALISA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COM ENFOQUE NO CAMPO E NOS MOVIMENTOS E PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO.	PROPÕE UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DO CONTEXTO DA REFORMA AGRÁRIA, ONDE OS AUTORES DAS PROPOSTAS SEJAM OS HOMENS DO CAMPO, ANALFABETOS.
6. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA.	FREIRE, 1997	VÁRIAS RECOMENDAÇÕES PARA FAZER COM QUE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM SEJA MAIS DIALÓGICO E DE ACORDO COM O CONTEXTO DOS EDUCANDOS.	A IMPORTÂNCIA DE PROPORCIONAR E MEDIAR UMA FORMAÇÃO QUE DESENVOLVA O SENSO CRÍTICO DOS EDUCANDOS PARA SEREM ARTÍFICES DAS MUDANÇAS SOCIAIS. ENFATIZA A IMPORTÂNCIA DA HUMANIZAÇÃO, DA FORMAÇÃO DE GENTE.

7. HISTÓRIA SOCIAL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL (1926-1996)	FREITAS, BICCAS, 2009	CONCENTRA PREOCUPAÇÃO EM PENSAR A ESCOLA PÚBLICA E COMO O SISTEMA EDUCACIONAL SE CONFIGUROU AO LONGO DO SÉCULO XX.	A ESCOLA PÚBLICA TEVE TRAJETÓRIAS RECORTADAS POR INSTABILIDADES
8. ECOPEDAGOGIA E CIDADANIA PLANETÁRIA	GUTIERREZ, 2008	O CONCEITO ECOPEDAGOGIA ESTÁ ASSOCIADO À SUSTENTABILIDADE DO PLANETA TERRA, COM POSSIBILIDADE DE CONSCIENTIZAÇÃO ATRAVÉS DOS EXEMPLOS PRÁTICOS RELATADOS NA OBRA.	O MOVIMENTO CONTRIBUI PARA UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA AS GERAÇÕES PRESENTES E FUTURAS. PARA QUE SEJAM EDUCADAS PARA PRESERVAÇÃO DE SUA CASA O PLANETA TERRA, PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DE PERTENCIMENTO E PARA A INTERAÇÃO COM O MEIO AMBIENTE.
9. ANALFABETISMO NO BRASIL E NO MUNDO	HADDAD, 2009	O FOCO DA ANÁLISE SÃO OS DADOS ESTATÍSTICOS DO PNAD DE 2008, OS INDICADORES DO BRASIL. A PNAD DE 2008, APONTAVA MAIS DE 14,1 MILHÕES DE PESSOAS ANALFABETAS, ACIMA DE 14 ANOS DE IDADE.	A VULNERABILIDADE CAUSADA PELA MÁ DISTRIBUIÇÃO DE RENDA INDICA QUE OS MAIORES ÍNDICES DE ANALFABETISMO ESTÃO RELACIONADOS A BOLSÕES DE POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL. FINALIZA AFIRMANDO QUE TEMOS MUITO QUE AVANÇAR.
10. TAXA DE ANALFABETISMO, POR GRUPOS DE IDADES	IBGE, 2015	ALTOS ÍNDICES DE ANALFABETISMO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL, 14 AOS 29 ANOS, MAIS DE 14 MILHÕES.	AVALIAR AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA MODALIDADE E VERIFICAR SUA EFICÁCIA.
11. CRESCIMENTO DA RENDA FOI MAIOR NAS CLASSES DE RENDIMENTO MAIS BAIXAS	IBGE, 2013	ÍNDICE DE CRESCIMENTO TEVE AUMENTO COM OS PROGRAMAS SOCIAIS DE REDISTRIBUIÇÃO DE RENDA.	MAIOR REDISTRIBUIÇÃO DE RENDA, ESTIMULA O MERCADO E AMPLIA O ACESSO AOS BENS DE SERVIÇOS.
12. PERIODIZAÇÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ASPECTO POLÊMICO E SEMPRE PROVISÓRIO	LOMBARDI, 2005	REFLEXÃO E ANÁLISE DA PERIODIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO TRADICIONAL.	RECOMENDA UMA RECONSTRUÇÃO DA PERIODIZAÇÃO DA HISTÓRIA BRASILEIRA.
13. PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	MATTOS, 1958	SUA NARRATIVA ESTÁ CENTRADA NA BIOGRAFIA DE NÓBREGA 1549 A 1570	ESTE LIVRO FOI ESCRITO EM 1958, QUANDO, AQUI NO BRASIL, AINDA SE PRATICAVA A "VELHA HISTÓRIA".

14. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM CAMPO EM REDEFINIÇÃO. TRANSIÇÃO DE PARADIGMAS	PIERRO, 2004	OS DIVERSOS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS E OS MOVIMENTOS SOCIAIS, PROPORCIONARAM A CRIAÇÃO DE VÁRIOS OBJETIVOS PARA EJA, SEMPRE EM TRANSFORMAÇÃO, ATENDENDO ÀS VISÕES DE MUNDO VIGENTES.	A HISTORICIDADE DESDE OS ANOS 40 ATÉ A DITADURA APRESENTAM AÇÕES LIMITADAS. A EJA AINDA ESTAVA EM CONSTRUÇÃO, NA BUSCA DE SUA IDENTIDADE E FUNÇÃO SOCIAL.
15. DIMINUI O ANALFABETISMO NO MUNDO	PIME, 2015	AS ESTATÍSTICAS INDICAM QUE COM O AUMENTO DA RENDA PER CAPTA COM OS PROGRAMAS DE GOVERNO E AS INDICAÇÕES DA UNESCO DE RESGATE DA JUSTIÇA SOCIAL, MELHORAM DIVERSOS INDICADORES, INCLUSIVE DA EDUCAÇÃO.	MAIS AÇÕES E ESTABILIZAÇÃO DAS ECONOMIAS, HUMANIZAÇÃO.
16. DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES A CAMINHO DA AUTORIA-ELEMENTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM DO CICLO INTERDISCIPLINAR	S.M.E SP, 2015	AS ORIENTAÇÕES PAUTADAS NUMA FORMAÇÃO ESCOLAR QUE RECONHEÇA OS EDUCANDOS COMO SUJEITOS, COM UM CURRÍCULO APROPRIADO AOS DIVERSOS CONTEXTOS DAS DIVERSAS UNIDADES EDUCACIONAIS DA CIDADE DE SÃO PAULO.	PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO COLETIVA SIGNIFICATIVA PARA DESENVOLVER CIDADÃOS ATUANTES, PENSANTES TRANSFORMADORES DAS REALIDADES EXCLUDENTES.
17. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	S.M.E SP, 2015	APRESENTA VÁRIAS POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DAS SALAS DE EJA NA CIDADE DE SÃO PAULO, PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES DOS EDUCANDOS, COM AMPLA POSSIBILIDADE DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NO PROCESSO DE DEFINIÇÃO DE MODALIDADES.	GESTÃO DEMOCRÁTICA, INCLUSÃO E RESPONSABILIDADE SOCIAL.

18. EDUCAÇÃO E PRÁTICA DE RESPONSABILIDADE SOCIAL: ESPAÇOS DE CONSTRUÇÃO DE CIDADANIA.	SOUZA, 2006	FAZ UMA SÉRIE DE REFLEXÕES SOBRE ESTADO, RESPONSABILIDADE SOCIAL E NOVOS ARRANJOS INSTITUCIONAIS.	RECOMENDA REFLEXÕES PARA AÇÕES: RESPONSABILIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO, AS MUDANÇAS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS E O PAPEL DO ESTADO, A VINCULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS QUE PROMOVAM O DESENVOLVIMENTO DAS PESSOAS. QUE A EDUCAÇÃO, EM TODOS OS NÍVEIS, SEJA SUJEITO NA PROMOÇÃO DA VIDA
19. EDUCAÇÃO EM PRIMEIRO LUGAR	UNESCO, 2015	RATIFICAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA DIMINUIR AS DESIGUALDADES.	OBJETIVO ÚLTIMO DA DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS É SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DA APRENDIZAGEM DE TODAS AS CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS.
20. DECLARAÇÃO DE JOMTIEN (TAILÂNDIA), 09 DE MARÇO DE 1990	UNESCO, 2015	HÁ MAIS DE QUARENTA ANOS AS NAÇÕES DO MUNDO AFIRMARAM, NA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, QUE "TODA PESSOA TEM DIREITO À EDUCAÇÃO".	OBJETIVO ÚLTIMO DA DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS É SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DA APRENDIZAGEM DE TODAS AS CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS.

Fonte: O autor com base nas pesquisas

A pesquisa bibliográfica teve como norte descrever como foi o processo para configuração atual da modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os autores selecionados apresentaram dados que demonstram que no percurso da formação do povo brasileiro a educação não foi prioridade, mesmo porque, a visão sociocultural dos diversos contextos descritos evidenciam que desde a chegada dos Europeus ao novo continente as prioridades eram mercantilistas, não havia uma preocupação com os direitos humanos relacionados à educação e a outras necessidades básicas. A "virada" para a valorização da justiça social se deu após a segunda guerra mundial, onde em um processo de humanização global se organizam e criam organismos de direitos humanos como a Organização das Nações Unidas (ONU), para criar, sugerir e acompanhar ações aos seus signatários.

No Brasil, a sinalização para políticas públicas voltadas para os jovens e adultos, ganhou legalidade na era Vargas, com citação na nova Constituição Federal. Até a constituição de 2006 a EJA era programa de governos sazonais. A partir do FUNDEB a modalidade se configura com

direito legal, com aporte financeiro, com função social de inclusão, ao lado de outras ações de redistribuição de renda.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica realizada utilizou-se da metodologia qualitativa, com o objetivo de estudo descritivo sobre a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, para entender a configuração da modalidade no contexto atual. Os dados coletados indicam particularidades que justificam a marginalização da modalidade, identificam também a função social de inclusão e a responsabilidade social dos governantes.

As fontes bibliográficas nos levam à gênese da formação do povo brasileiro. É uma viagem pelo tempo, onde o contexto sócio-econômico-cultural indicava uma predominância de nações europeias que disputavam o poder na busca de novos mundos. Uma das matrizes étnico-culturais do povo brasileiro já estava presente quando os exploradores chegaram. Os dados históricos indicam que os dominadores, detentores de armas, impuseram sua cultura aos nativos. Com intenção direcionada inicialmente a catequizar e posteriormente, com o fortalecimento da pedagogia Jesuítica, como sistema de formação da elite colonial. Mais tarde, com Marques de Pombal, é implementado um aparelho educacional a serviço do Estado, para dominação.

No período Imperial prevalece a elitização pela posse, com poucas escolas para educação básica, e nenhuma para jovens e adultos.

Com a proclamação da República inicia-se um processo de autonomia da colônia, onde a 1ª Constituição contempla a educação, implementam-se escolas de formação de professores e cursos de normalista. Na contramão deste processo, excluem o adulto analfabeto do voto, refirmam que o adulto pobre não é cidadão. O poder político do Brasil era conservador e tradicional, defendia os interesses da elite. Com a revolução da década de 1930 ocorreram mudanças e surgiram indicações de melhorias populistas, inclusive para Educação, sobretudo para EJA. A constante luta pelo poder no Brasil o tornou instável e não existiam políticas públicas, mas projetos de governos, prevalecendo até a redemocratização do país, a partir de 1988.

As reformas ocorridas nos âmbitos político-administrativos proporcionaram um ambiente favorável à construção de uma Constituição Cidadã que instituiu leis que obrigam o Estado a responsabilizar-se pela justiça social. A modalidade EJA esperou muitos anos para ser contemplada, foi excluída do financiamento público por muitos anos, excluída do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O FUNDEF funcionou em todo o país de 1º de janeiro de 1998 e até 31 de dezembro de 2006 e não contemplava nem a educação Infantil e nem a EJA. Isto mudou com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que distribui recursos para toda Educação Básica.

Este estudo observou que após a redemocratização houve vários projetos que buscaram a inclusão social dos jovens e adultos no Sistema Educacional no Brasil, mas que devido à autonomia das Unidades Federativas as ações atuais são pontuais, passando muitas vezes despercebidas.

As informações apresentadas na pesquisa bibliográfica descrevem situações históricas onde o poder público não priorizava a distribuição de bens, não humanizava, proporcionava a exclusão e a segregação social, não tinha clara a sua função social. Hoje, de posse de todas as

informações e amparado por lei, deve assumir sua responsabilidade social que é colocar-se a serviço da comunidade e humanizar os serviços.

6 AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-graduação Lato Sensu (especialização) em Gestão Pública e Gestão Pública Municipal da UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP, em parceria com o Programa UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB, instituído pelo Ministério da Educação/MEC, no âmbito do Programa 1061 – Brasil Escolarizado, ação 8426 – Formação Inicial e Continuada a Distância com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEISIEGEL, C.R. **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos**. Revista Brasileira de Educação, Nº 4 Jan/Fev/Mar/Abr 1997.

BEST, J. W. **Como investigar em educación**. 2. ed. Madri: Morata, 1972.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei n. 9.424 de 24.12.1996. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério**. Manual de Orientações. Brasília.1988.

_____. SENADO. **Proposta de Emenda Constitucional (FUNDEB)**. Brasília, jul. 2006. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: jul. 2006.

CATELLI Jr., Roberto. **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: de Programa em Programa**. In: MORTATTI, / Maria do Rosário Longo, FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014.

CATELLI Jr. Roberto; HADDAD, Sérgio, RIBEIRO, Vera Masagão, (org.). **A EJA em xeque. Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2014.

CNBB. CF2013 **Secretario da CNBB destaca avanços e desafios a saúde pública no país**. Disponível em: <<http://www.cnbb.org.br/site/campanhas/fraternidade/8733-cf-2012-secretario-da-cnbb-destaca-avancos-e-desafios-a-saude-publica-no-pais>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

COELHO, Ricardo Corrêa. **Estado, Governo e Mercado**. Florianópolis: Departamento de Ciência da administração/UFSC; (Brasília): CAPES: UAB,2009.

DI PIERRO, M.C., RIBEIRO, E. VÓVIO, C.L. **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: lições da prática.** Brasília, UNESCO. 2008. 207p.

DI PIERRO, M.C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, Especial - Out. 2005. p. 1116-1120. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: abril/2015.

ESPÍNDOLA, Célio Alves. **Ressignificando a alfabetização de jovens e adultos no Brasil a partir dos movimentos sociais do campo.** Revista da Faced, nº 10, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, Unesp, 2000.

_____. **Conscientização:** Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Ed Centauro, 2006.

FREITAS, Marcos Cezar; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996).** São Paulo: Cortez, 2009.

GUTIERREZ, Francisco. **Ecopedagogia e cidadania planetária**, 4.ed., São Paulo: Cortez, 2008.

HADDAD, Sérgio. Educação de Jovens e Adultos, a promoção da Cidadania Ativa e o desenvolvimento de uma consciência e uma cultura de paz e direitos humanos. In: **Education for youth and adults, for the promotion of na active citizenship, and for the development of a culture and aconscience of peace and human rights.** Agenda for the future six years later – ICAE Report. International Council for Adults Education – ICAE. Montevideo, 2003. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/edu-legalisativa/educacao-legislativa-1/educacao-para-a-democracia>>. Acesso em: abril /2015.

_____. Analfabetismo no Brasil e no mundo. Portal Pró-Menino. Disponível em: <<http://www.cereja.org.br/site/artigos.asp>>. Acesso em: 6 nov. 2009.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio-agosto 2000, p. 108-130.

HYMANN, Hebert. **Planejamento e análise da pesquisa:** princípios, casos e processos. Rio de Janeiro: Lidor, 1967.

IBGE. **Taxa de analfabetismo, por grupos de idades.** Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD171>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

I.B.G.E.PNAD 2011: **Crescimento da renda foi maior nas classes de rendimento mais**

baixas. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2222&id_pagina=1>. Acesso em: 24 mar. 2013.

IRELAND, Timothy; SPEZIA, Carlos. **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de Confintea.** Brasília: Unesco. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/ima-ges/0023/002305/230540POR.pdf>>. Acesso em: abril/2015.

LOMBARDI, José Claudinei. **Periodização na História da Educação Brasileiro:** aspecto polêmico e sempre provisório. Campinas: HISTEDBR, 2005.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MARINHO, Ramuth Pereira; PACHECO, Hasla de Paula. **Os impactos do Fundeb para a educação de jovens e adultos:** uma análise necessária. Anais do IV Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2010. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT7/OS_IMPACTOS_DO_FUNDEB.pdf>. Acesso em: abril/2015.

MOREIRA, A.F.B.M., CANDAU, V.M. **Educação escolar e cultura (s):** construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, Nº 23 maio/junho/julho/agosto 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>>. Acesso em: abril/2015.

PIME. Pontifício Instituto das Missões Exteriores. **Diminui o analfabetismo no mundo.** Disponível em: <<http://www.pime.org.br/mundoemissao/dadosanalfab.htm>> Acesso em: 28 mar. 2013.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão, **Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil,** Boletim INAF, São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, julho/ agosto de 2006.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica, DOT Ensino Fundamental e Médio, **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria-Elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar-** abril de 2015 (Versão preliminar).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-Diretoria de Orientação Técnica-Divisão de Orientação Técnica - **Educação de Jovens e Adultos (EJA)** -Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas – 2015. São Paulo - Janeiro - 2015

SOUZA, Eduardo Neto Moreira. **Educação e Prática de responsabilidade social:** espaços de construção de cidadania? IntegAção, nº 63, jun2006.

UNESCO. **Educação em Primeiro Lugar.** Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-governance/education-for-all/education-first/#c353370>>.

Acesso em: 24 mar. 2015.

UNESCO. **Declaração de Jomtien (Tailândia)** 9 de março de 1990. Acesso em: <<http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>; <http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2015.

ECONOMIA SOLIDÁRIA: O TRABALHO COLETIVO EM REDE COMO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL, ECONÔMICA E POLÍTICA

RENATA SIVIERO MARTINS¹
THAIRES COSTA²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a formação humana que acontece no processo autogestionário das Redes de Economia Solidária. No Brasil, de um modo especial, a Economia Solidária propõe a constituição de Redes de Empreendimentos Solidário, como uma forma de fortalecimento político, social e econômico, diante do processo exploratório imposto pelo sistema capitalista. A autogestão é um dos princípios que embasam o trabalho das Organizações solidárias. Por meio da constituição de Redes e a autogestão como um método de gestão, rompe-se com paradigma de que o conhecimento está somente nas mãos de alguns. Ele pode ser compartilhado e coletivamente construído. Trazemos à tona a experiência da Rede de Catadores de material reciclável do Sul e Sudoeste de Minas Gerais. A pesquisa aponta para a importância das decisões no processo de trabalho associado serem tomadas coletivamente pois propiciam troca de saberes, partilhando os já existentes de uma forma que todos se sintam parte do processo. Para subsidiar a reflexão foram utilizados como referencial teórico a Educação Popular e a Economia Solidária. A metodologia utilizada, na pesquisa, foi a da observação participante.

PALAVRAS CHAVE:

Educação popular. Economia solidária. Autogestão. Redes.

1. Mestranda na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais - FaE/CBH/UEMG. Linha de pesquisa: Trabalho, História da educação e Políticas educacionais. Especialista em Clínicas de grupos, organizações e redes sociais: Análise Institucional e Esquizoanálise pela Fundação Educacional Lucas Machado. Graduada em Administração de Empresas pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Bolsista pela CAPES. renatasivieromartins@gmail.com

2. Pós-Graduada em Construcionismo Social: práticas psicossociais pós-modernas no Instituto de Educação Continuada - IEC PUC MG. Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal de Viçosa/UFV. Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/PUC MG. thairescostaf@gmail.com

ABSTRACT

Reflect about the human formation that takes place during the self-managerial process of Solidary Economy Networks is the purpose of the present paper. In Brazil, in especial way, the Solidary Economy proposes the constitution of Solidary Entrepreneurship Networks as a form of political, social and economic strengthening against the exploitation imposed by the capitalist system. Self-management is one of the principles that support the work of Solidary Organizations. By mean of creation of Networks and the self-management as a method of managing, the paradigm that knowledge is only in the hands of some is broken. Knowledge can be shared and collectively built. The experience of the Recyclable Material Collectors Network of the South and Southwest of Minas Gerais is presented. The research points to the importance of the taken collectively decisions, because they allow knowledge exchange, sharing existing ones in a way that everybody feels involve in the process. Popular Education and Solidary Economy were used as theoretical reference to support the reflection. Participant observation was the methodology used in the research.

KEY WORDS

Popular education. Solidary economy. Self-management. Networks.

1. INTRODUÇÃO

O mundo do trabalho tem passado por profundas transformações ao longo dos tempos. As inovações tecnológicas vão exigindo cada vez mais das pessoas, impondo produtivismo, consumo exacerbado, individualismo e certa sobrecarga nas atividades diárias, impedindo vivências pouco colaborativas e solidárias uns com os outros.

Contrárias a esta dinâmica imposta pelo sistema capitalista, encontram-se as Organizações econômicas solidárias que contrapõem o modelo econômico vigente. Pessoas que excluídas do mercado formal de trabalho e outras por não quererem mais vender sua força de trabalho sendo parte deste sistema neoliberal, associam-se em organizações econômicas solidárias com a finalidade de gerar trabalho e renda e viverem a partir de princípios e valores contrários ao que propõe o capitalismo e sim, conforme preconiza a Economia Solidária³.

Muitos estudos e pesquisas sinalizam que esta outra economia, que vai além das formas tradicionais que reduzem esta área do conhecimento apenas à produção e distribuição de riquezas, contribui na formação humana de pessoas que, no processo do trabalho, tomam conhecimento da necessidade de agirem na transformação da realidade e de que o trabalho pode ser um espaço de outras formas de relação.

Por estas questões, percebe-se que a Economia Solidária tem um papel importante para o mundo do trabalho, uma vez que os valores e princípios propostos contestam a lógica da ordem econômica e social vigente, contribuindo com a emancipação de pessoas e a transformação da sociedade. Transformações estas que perpassam o âmbito cultural e político, possibilitando disseminar hábitos solidários, que envolvem mudanças no próprio modo de vida e nas relações interpessoais.

O presente trabalho irá abordar as questões teóricas acerca da Educação Popular e da Economia Solidária, que trazem como proposta uma cultura que se contrapõe ao sistema capitalista. Estas teorias serão subsídio para a reflexão e o debate no que diz respeito às Redes como uma forma de círculos de cultura⁴. As autoras farão um breve relato da experiência da constituição da Rede de Catadores da Região Sul e Sudoeste de Minas Gerais. Um estudo

3. Economia Solidária pode ser definida em três dimensões, economicamente é um jeito de fazer a atividade econômica de produção, oferta de serviços, comercialização, finanças ou consumo baseado na democracia e na cooperação, o que chamamos de autogestão. Culturalmente, é também um jeito de estar no mundo e de consumir produtos locais, saudáveis, que não afetem o meio-ambiente. Politicamente, é um movimento social, que luta pela mudança da sociedade, por uma forma diferente de desenvolvimento, que não seja baseado nas grandes empresas nem nos latifúndios com seus proprietários e acionistas, mas sim um desenvolvimento para as pessoas e construída pela população a partir dos valores da solidariedade, da democracia, da cooperação, da preservação ambiental e dos direitos humanos. <https://cirandas.net/fbes/o-que-e-economia-solidaria>. Acesso em 07/11/2016

4. Espaço dinâmico, de interação e acolhimento e principalmente com foco no diálogo em que todos que participam têm a possibilidade de ensinar e aprender e trocar experiências.

de caso por meio da observação participante, que se propõe a ver e analisar como as Organizações Solidárias de catadores estão se articulando em Rede: seus desafios e lutas, seus aprendizados, suas perspectivas e a importância de fortalecer estas experiências, pois apontam para a formação humana destes sujeitos que começam a descobrir a partir deste trabalho outra forma de se relacionar com seus familiares, com o trabalho e com a sociedade. Vão tomando conhecimento da importância de suas ações no campo político, social e econômico, desenvolvendo nestes o sentido de Homem como sujeito da história.

2. ALGUMAS REFLEXÕES DAS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO

O sistema econômico vigente insere o mundo na lógica do descartável. Mance (1999, p.18), diz que “o capitalismo desumaniza as necessidades pessoais para realizar seus giros de produção que possibilitam o acúmulo de mais-valia; gera novas necessidades e desejos, criando satisfações e gozos alienados”. Afirma que neste mundo de mercadorias, os bens materiais tem mais valor que as pessoas e, no entanto, estas só são reconhecidas socialmente se participam desta riqueza e se não a têm, não podem ser reconhecidas socialmente. Isto porque na lógica do capital, as pessoas valem menos do que a riqueza que dizem possuir. Para Badiou (2015, p.6), “o capitalismo é um sistema de roubo planetário exacerbado, é um regime de depredadores, é um regime de banditismo universal”.

A população vai crescendo e cresce com ela uma demanda desmedida de bens de consumo e desvalorização quase que imediata desses bens.

(...) Encontram-se nas ruas as sobras do desenfreado consumo da sociedade. Restos de todas as coisas e em grandes quantidades... o desperdício é proporcional à sua intensidade, estimulada pela moda, pela ganância, pela ignorância, pela compulsão e pelo compromisso do ter levado ao extremo, sobrepujando os valores do ser. (JUNIOR, 2008, p. 5).

Para Mance (1999, p. 18), o que o sistema capitalista propõe não permite que a vida em todos os sentidos se multiplique, não possibilita o bem-viver e este está muito distante do que o consumismo alienante promove. Logo, é urgente pensar alternativas que, mesmo dentro do sistema vigente, tenham como proposta ressignificar o modo de produzir, ou seja, o trabalho como espaço/tempo de relações humanas, espaço solidário de releitura da vida e de não alienação, local de aprendizado, de “bem viver”. Espaço educativo, em que uns aprendam com os outros, troquem aprendizados e saberes, construindo, produzindo e reproduzindo novas formas de trabalhar, baseadas no princípio da solidariedade e do cuidado com o outro e com o meio ambiente.

O trabalho faz parte da condição humana, está intrínseco em sua existência,

pois “apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANNI, 2007, p. 152). A precarização e subordinação do trabalhador são características do modelo neoliberal e a relação do ser humano com a natureza, neste modelo capitalista, não pode ser respeitosa. Com outros é de competição e individualismo.

Diante do exposto, é impossível adequar-se à realidade imposta, com princípios e valores contrários ao sistema vigente, em que grande parte das pessoas são descartadas como objeto, pois este sistema é quem dita as regras. O que antes definia a essência humana, torna-se peso para o ser humano e também faz deste o depredador da natureza.

3. A EDUCAÇÃO POPULAR E O MUNDO DO TRABALHO

Para analisar as práticas de educação popular, conforme reflete Costa (1973, p. 3), é preciso ter em conta que esta tem que estar a serviço das camadas populares. É importante também conhecer a realidade em que esta está inserida e quais são as suas principais demandas. Não é possível pensar em tal prática educativa sem saber qual o contexto em que vivem os sujeitos que participarão do processo. É extremamente importante conhecer a realidade e juntamente com os sujeitos da ação, elaborar instrumentos de compreensão e encaminhar uma atuação que se identifique sempre mais com os interesses do coletivo. Afirma ainda, que “a educação popular é educação no sentido de que sua atribuição social diz respeito à apropriação, pelas camadas populares, de um saber-instrumento”⁵ e este saber torna-se uma ferramenta política nas ações cotidianas de suas lutas acompanhadas de uma prática libertadora.

Para Freire, “a primeira condição para que um ser humano possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” e “o compromisso próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade” (FREIRE, 1997, p. 18-22). Portanto o conceito de Educação de Popular como uma prática educativa para a libertação firma-se em poder ser um “instrumento que ajuda a aprofundar a compreensão da realidade social existente e a encaminhar uma atuação que se identifique sempre mais com os interesses das camadas populares” (COSTA, 1973, p. 6).

Levando em conta esta análise pode-se dizer que não cabe à Educação Popular mudar a realidade, mas ser um instrumento importante para possíveis mudanças. Possibilitar que os sujeitos do mundo do trabalho tomem conhecimento da realidade em que vivem e que possam fazer uma “leitura” da situação social em que estão inseridos e realizar ações de transformação da opressão numa “práxis” libertadora. Estimular a capacidade de olhar para a vida, a realidade e conseguir problematizá-la criticamente, compreender o contexto, ter capacidade de fazer comparações e elaborar porquês.

5. Para Costa, o conceito de Saber é entendido como elaboração e incorporação de conhecimento, valores e atitudes. Saber enquanto sabedoria elaborada desde a vivência e reflexão dos acontecimentos sociais.

Portanto, é importante uma prática educadora que tenha como missão contribuir para que as pessoas saiam da condição de opressão e tenham a convicção de que são sujeitos de direitos.

4. A ECONOMIA SOLIDÁRIA E A RELAÇÃO COM A CULTURA DO TRABALHO EM UMA SOCIEDADE IMERSA NO SISTEMA CAPITALISTA

Paulo Freire (2014, p. 19) afirma que a nossa presença no mundo não pode ser neutra e que isto implica em escolha e decisão. Diante desta afirmativa somos provocados a repensar nossa forma de estar no mundo. É necessário e urgente propor outro mundo possível⁶.

Segundo Frigotto (2004, p. 281), “a realidade nos mostra que os trabalhadores não querem morrer - o ser humano quer viver” e é preciso viver de forma digna e justa. Diante desta realidade, colocam-se em questão os paradigmas fundantes do capitalismo que orientam para o progresso a todo custo. É preciso repensar o modo de estar no mundo. “Outra pedagogia de relação do sujeito com seu ato de consumir, de trabalhar, de comercializar e de se relacionar no seu território, torna-se então um imperativo político-pedagógico da economia solidária” (BERTUCI e KIRSCH, 2012, p. 56).

“Os sujeitos humanos constroem suas identidades enquanto indivíduos a partir, sobretudo, do trabalho, ou seja, uma atividade remunerada economicamente que vem acompanhada de uma série de direitos. Não é assim também que nos habituamos a pensar economia, como sinônimo exclusivo de troca mercantil? Como se não houvesse ou não fosse possível conceber-se outro modo de fazer economia além deste. (GENATU; LAVILLE, 2004, p. 16)

A Economia Solidária tem como princípios: a valorização social do trabalho humano, a satisfação plena das necessidades de todos como eixo da criatividade tecnológica e da atividade econômica, o reconhecimento do lugar fundamental da mulher e do feminino em uma economia fundada na solidariedade, na busca de uma relação de intercâmbio respeitosa com a natureza e os valores da cooperação e da solidariedade⁷.

Para Genauto e Laville (2004) a economia solidária tem por vocação combinar a dimensão pública e uma dimensão comunitária, ou seja, construir valores, propostas e soluções para os problemas públicos. Busca sair do assistencialismo, que é uma prática social comum nos tempos atuais – uma forma de acreditar

6. O Fórum Social Mundial – FSM é um acontecimento anual, estruturado internacionalmente. Seu objetivo é conter uma globalização moldada pelos líderes do modelo capitalista-liberal. Seu slogan: Um outro mundo é possível. Acesso em 14/11/2015. <http://www.infoescola.com/geografia/forum-social-mundial/>

7. Carta de princípios da Economia Solidária - junho de 2003, III Plenária Nacional da Economia Solidária. Disponível em: <http://base.socioeco.org/docs/carta_de_principios_do_fbcs.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2016.

que o dever está cumprido – sair desta posição que muitas vezes põe as pessoas em uma condição superior.

“Há, no entanto, uma outra alternativa. A economia solidária é ou poderá ser mais do que mera proposta à incapacidade do capitalismo de integrar em sua economia todos os membros da sociedade desejosos e necessitados de trabalhar. Ela poderá ser o que em seus primórdios foi concebida para ser: uma alternativa superior ao capitalismo [...] A Economia solidária foi concebida para ser uma alternativa superior por proporcionar às pessoas que a adotam, enquanto produtoras, poupadoras, consumidoras etc., uma vida melhor (SINGER, 2002, p.26)

Diante disto podemos afirmar que sua proposta político-pedagógica, econômica, social e ideológica é a garantia e a promoção de direitos para todos e que suas iniciativas dizem respeito a atividades socioeconômicas e sócio comunitárias, pautadas na autogestão, na cooperação, na reciprocidade e no desenvolvimento sustentável, fundamentadas na solidariedade e caracterizadas como experiências de trabalho cooperado.

5. O CATADOR DE MATERIAL RECICLÁVEL

Há muitos anos homens e mulheres, catadores de “lixo”, lutam pela sua sobrevivência catando nas ruas e becos das cidades o lixo produzido pelo consumismo desenfreado da sociedade. Segundo Pinhel (2013, p. 17) a urbanização intensa e o estilo de vida alteraram de modo significativo a quantidade de resíduos gerados na sociedade e mudou o tipo de lixo em quantidade, qualidade, volume e composição. Neste novo contexto, aumentou significativamente a ação dos catadores nas ruas.

Atualmente 90% dos resíduos que chegam à indústria de reciclagem, passaram pelas mãos de catadores (PINHEL, 2013, p. 32). Estes, ao fazerem a limpeza urbana procedem à coleta e à separação por classificação de materiais, os vendem a um intermediário que é quem irá fazer a venda direta para a indústria. Esses intermediários recebem o material coletado pelos catadores e estabelecem o preço a ser pago, ou seja, o catador não pode estabelecer o valor de seu trabalho. Os catadores estão inseridos em uma cadeia que é estruturada pela dinâmica do capital, logo, sujeitos às variações do mercado mundial. “A indústria, ao comprar recicláveis, beneficia-se com economia de energia elétrica e matéria-prima virgem, além da mão de obra para triagem” (PINHEL, 2013, p. 22).

Desde a década de 90, estes trabalhadores têm buscado formas de organizar e lutar pelo reconhecimento de seus trabalhos. No ano de 2001, foi constituído o Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis - MNCR, um movimento político e social, com objetivo de organizar e valorizar esta categoria e garantir o protagonismo destes sujeitos. Com a instituição do MNCR os

catadores se fortalecem e aprofundam coletivamente outros conhecimentos, saberes e habilidades na luta política para conquistar seus direitos.

Paulo Freire (2000) afirmava que gostava de ser gente porque mesmo sabendo das condições ideológicas em que nos encontramos, há barreiras de difícil superação, na difícil tarefa de mudar o mundo, mas esses obstáculos não se eternizam. Essa afirmação é perceptível na vida dos catadores e catadoras. As lutas e bandeiras levantadas por eles demonstram que as pessoas devem ser plenamente autônomas, sujeitos e não objetos da história.

Além de fazerem da atividade de catação um meio de sustento para si e seus familiares, contribuem com o meio ambiente pois evitam que estes resíduos sejam encaminhados para aterros e lixões causando uma maior degradação do Planeta Terra.

Diante do exposto refletimos que neste processo de lutas e conquistas, estes homens e mulheres defendem o direito ao trabalho e o reconhecimento pela prestação do serviço que fazem às cidades e ao meio ambiente e que não se pode recuar diante das artimanhas do capital.

6. AS PRÁTICAS DE AUTOGESTÃO DA REDE SUL E SUDOESTE DE MINAS GERAIS

Em 2010 a ONG INSEA⁸ e o MNCR⁹, no âmbito do Programa Cataforte¹⁰, realizou um amplo processo formativo dos catadores de várias cidades do Sul e Sudoeste de Minas Gerais. Além de um diagnóstico situacional, obteve-se como resultado a elaboração do Plano Regional de Atuação em Redes. Com base nestes estudos, a coordenação do INSEA, juntamente com representantes do MNCR, iniciou um diálogo com a DANONE BRASIL¹¹ para a implementação de um projeto na região do Sul de Minas com o intuito de fortalecer as Organizações de catadores da região, tendo como referência o compromisso ambiental e social da empresa e a responsabilidade compartilhada na gestão dos resíduos sólidos urbanos, conforme prevê a Política Nacional de Resíduos Sólidos - PNRS¹².

8. Instituto Nenuca de Desenvolvimento Sustentável - <http://www.insea.org.br/>

9. Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis - <http://www.mnccr.org.br/>

10. Cataforte: parceria entre a Secretaria-Geral, Fundação Banco do Brasil, Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério do Meio Ambiente, Fundação Nacional de Saúde (Funasa), Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), Petrobras e Banco do Brasil. O Programa Cataforte existe desde 2009 com o objetivo de estimular a organização de grupos de catadores com base nos princípios da economia solidária. Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br/governo-lanca-terceira-etapa-do-programa-cataforte-e-destina-r200-milhoes-para-cooperativas>>. Acesso em: 20/11/2015

11. Empresa que atua no Brasil desde 1970, produtora de produtos lácteos. Disponível em: <<http://www.danone.com.br/a-danone/no-brasil>>.

12. Lei nº 12.305/10: contém instrumentos importantes para permitir o avanço necessário ao País no enfrentamento dos principais problemas ambientais, sociais e econômicos decorrentes do manejo inadequado dos resíduos sólidos. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/pol%C3%ADtica-de-res%C3%ADuos-s%C3%B3lidos>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

A iniciativa desta parceria possibilitou a elaboração e execução de um Projeto que assessorou em 23 municípios da região, 27 associações e cooperativas de catadores de recicláveis.

Uma das demandas dos catadores foi a constituição de uma Rede de comercialização solidária de material reciclável. Esta era uma expectativa alta e uma esperança de possibilitar o fortalecimento dos seus empreendimentos, pois para eles a estratégia da articulação em Rede significa um fortalecimento de suas Organizações. A Rede evidencia o fato de que as unidades produtivas que atuam isoladamente tendem a ter mais dificuldades. A união em Rede possibilita várias ações de forma coletiva.

“o mecanismo natural para atingir esse objetivo é a concentração da oferta de materiais recicláveis em redes de organizações de catadores capazes de recuperar uma quantidade considerável de material que lhes permita ter uma participação importante no mercado, negociando assim preços e condições com as indústrias” (PINHEL, 2013, p. 22).

É importante ressaltar, que a constituição de Redes foi uma pauta do movimento da economia solidária¹³ que previa o fortalecimento das Organizações econômicas e solidárias. O início das atividades para pensar a constituição da Rede dos catadores deste projeto foi no ano de 2013. Houve um amplo processo formativo para contribuir com os catadores na compreensão do funcionamento jurídico de uma Cooperativa de segundo grau¹⁴. Foram realizados cerca de 4 encontros formativos, que aconteceram em municípios diferentes na região Sul de Minas Gerais. O intuito era também de fomentar a troca de experiências e expectativas, bem como de conhecer a realidade dos companheiros e companheiras em outros municípios.

As atividades formativas foram participativas, proporcionando integração entre os participantes e promovendo um ambiente que estimulasse a participação e, ao mesmo tempo, em que a construção do conhecimento fosse colaborativa, cooperativa, com base na troca coletiva de saberes, experiências e indagações. Em uma das atividades de formação foi realizado um levantamento¹⁵ de suas capacidades e os catadores fizeram o seguinte levantamento do que para eles significava “força”: Coleta; Equipamentos; União; Gestão; Material; Vontade

13. Apoiar e fortalecer a organização de Redes de Cooperação Solidária constituída por empreendimentos econômicos solidários como estratégia de fomento às cadeias produtivas e arranjos econômicos territoriais e setoriais de produção, comercialização e consumo solidários, com vistas à promoção do desenvolvimento territorial sustentável e a superação da pobreza extrema no âmbito do Plano Brasil Sem Miséria. Disponível em: <<http://www.mtps.gov.br/images/Documentos/EconomiaSolidaria/orientacao/AcoesIntegradasRedes.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2016

14. Organização em comum e em maior escala dos serviços das filiadas, facilitando a utilização recíproca dos serviços. Disponível em: <<http://www.ocb.org.br/site/cooperativismo/classificacao.asp>>. Acesso em: 15 ago 201..

15. Os pontos levantados foram transcritos conforme os catadores elencaram.

de trabalhar; Inserção dos catadores nos serviços de saúde municipal; Parcerias com grandes geradores; Articulação; Produção; Assistência técnica; Organização; Saúde do trabalhador; Estrutura; Vontade de criar uma Associação; Grupo sólido; Organização e limpeza; Documentação em dia; Grupo de catadores; Galpão; Atender editais; Caminhão; Controle administrativo; Parceria entre cooperativas; Quantidade de materiais (muito material); Saída do lixo e criação da associação; Parceria com INSEA; Resistência; Produtividade; Tempo de organização; Persistência.

Demo (1999), fala da importância de dialogar criticamente com a realidade. Estas forças levantadas pelos catadores demonstram o profundo conhecimento que estes trabalhadores, homens e mulheres do “lixo”, têm de sua capacidade de trabalho, da realidade em que estão inseridos e que muitas vezes são abafados os seus “gritos”, quando afirmam que têm capacidade organizativa.

De acordo com Paulo Freire (2005), ninguém melhor que os oprimidos para entender o significado terrível de uma sociedade opressora. Eles sabem e vivem os efeitos da opressão e por isso compreendem perfeitamente a necessidade de libertação, “a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela”. (FREIRE, 2005 p.34).

Outra questão importante foi a reflexão sobre a constituição da Rede: “Porque queremos uma central de cooperativas?” Realizaram um amplo diálogo e chegaram à seguinte conclusão¹⁶: Maior facilidade na obtenção de recursos (estrutura/equipamentos); Crescimento e fortalecimento das cooperativas e associações (gestão eficaz/aumento de renda); Maior mobilização da população quanto à importância da coleta seletiva (educação ambiental); Maiores oportunidades na elaboração de projetos; Profissionalismo; Organização; Maior apoio em elaboração de projetos; Melhor valorização do produto; Maiores informações; Maior credibilidade; Fortalecimento do poder de negociação do material; Aumento da renda; Agregar mais pessoas (novo canal de trabalho); Melhor qualidade do material para venda direta para a indústria; Crescimento de todos; Fortalecer a classe dos catadores; Ficar livre do atravessador; Melhoria no preço dos materiais; Melhoria nas condições de trabalho; Fortalecimento das associações e cooperativas; Busca de novos incentivos e parcerias mais sólidas; Assistência técnica para associações e cooperativas; Diminuição nas fraquezas e ameaças; Aumento das potencialidades; Troca de experiência entre associações e cooperativas; Maior poder de mobilização; Melhoria nas relações interpessoais; Reconhecimento; Agregar valor; Conhecimento; Fortalecimento dos catadores; Capacitação; Maiores recursos; Apoio com parcerias; Padronização dos materiais; Comunicação.

A importância desta pergunta nos remete à seguinte reflexão de Freire, “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e

16. Transcrito das tarjetas utilizadas na atividade formativa, conforme escrito pelos catadores.

com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (FREIRE, 1997, p. 38).

Após os momentos formativos e constituída a Rede Sul e Sudoeste MG, os catadores e catadoras, compreendendo a realidade e o desafio de fazer este empreendimento caminhar, mesmo dentro dos limites e dificuldades do cotidiano, começaram a pensar a rotina de autogestão da rede, ou seja, como seria a gestão da mesma, uma vez que cada Organização localiza-se em um município. Elaboraram um plano de atuação em Rede e, para fazer acontecer este planejamento, mensalmente, representantes das Organizações filiadas à Rede têm se reunido, buscando fazer cumprir a missão que nos encontros de capacitação disseram ter para gerenciar a Rede: “atuar com qualidade e compromisso social, respeitando a legislação e incentivando o uso de novas tecnologias, onde o diálogo, a comunicação e a capacitação das associadas resultem em geração de renda, com distribuição justa e valorização do trabalho humano”.

Há três anos, desde a sua constituição estão passo a passo fazendo acontecer a missão pensada de atuação da Rede Sul e Sudoeste MG. As associações e cooperativas avaliam que depois da atuação em Rede, já não se sentem enfraquecidos diante dos intermediários, pois conseguem negociar os preços, com base nos valores vendidos pelas Organizações em outros municípios; a experiência da venda coletiva tem sido interessante e produtiva no que diz respeito ao valor agregado ao material reciclado e, conseqüentemente, à remuneração dos grupos.

O diálogo entre os empreendimentos participantes do processo para melhoria desta forma de organização está relacionado à negociação das taxas de frete bem como à inclusão de novos empreendimentos, uma vez que a proposta da rede é agregar cada vez mais grupos interessados em se fortalecer, consolidando a rede. Os participantes relatam que as reuniões mensais são espaços produtivos e enriquecedores, pois além de trocarem informações sobre como estão as suas organizações, compartilham saberes, melhorias e dificuldades, trocam experiências, interagem e pensam possibilidades de progressos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência contribui com a reflexão sobre como o trabalho cooperativo e solidário pode produzir um processo de emancipação social, que possibilita desenvolver novos sentidos, maneiras de pensar, de vivenciar experiências e de relacionar-se com o mundo.

Há uma disposição para o diálogo e para as trocas de saberes, construída no dia a dia do trabalho coletivo e da luta política. Por isso propusemos a reflexão de pensar as redes da economia solidária como um espaço de círculo de cultura, pois como foi possível perceber no relato da Rede Sul e Sudoeste MG, o processo de troca permite pensar outras formas de relacionar-se com o

trabalho, de posicionar-se no mundo.

Percebemos que as ações desenvolvidas por estes catadores da Rede Sul e Sudoeste MG, tem propiciado uma experiência de resgate da cidadania, de apropriação social e política sobre modos de vida e trabalho. Nas reuniões mensais há o planejamento das demandas e as organizações associadas dialogam sobre suas melhorias e dificuldades, procurando contribuir para alcançarem melhorias coletivas. Os meios de comunicação têm sido ferramentas de contato entre si, a fim de facilitarem a comunicação uns com os outros.

Pode-se dizer que estes homens e mulheres que ficam “escondidos” entre o “lixo”, muitas vezes confundidos com o lixo, estão reciclando suas vidas e nesse exercício vivenciam o poder se exprimir livremente, serem escutados e perceberem que suas opiniões são respeitadas e pesam no destino do coletivo neste movimento de transformações, de reciclar vidas. Estão despertando para um importante papel nesta sociedade, assumindo a luta contra normas arbitrárias, hierárquicas opressões, discriminações, injustiças e desigualdades sociais.

A experiência das associações e cooperativas filiadas à Rede Sul e Sudoeste MG contribui com a reflexão sobre a importância do processo denso de educação popular, onde as dimensões educativas e a organização política vão se desenvolvendo de forma orgânica e complementar. Desse modo, estas dimensões se entrelaçam com o mundo do trabalho, fazendo com que ganhe contornos técnicos que nos levam ao entendimento da educação popular como o esforço de mobilização social, organização e capacitação das classes populares.

Os aspectos derivados da organização popular de catadores nos ajuda a pensar em um processo de conhecimento coletivo que é acumulado de modo sistemático, que é indispensável para o processo de resistência coletiva, mas, principalmente, de construção coletiva.

A potência presente nas práticas dos catadores deste projeto, e de todos os outros, nos convida a pensar na importância de compreender a economia solidária e a educação popular como possibilitadores de uma mobilização e organização popular para o exercício do poder, que necessariamente vai se conquistando. E ainda, na contribuição de levar os sujeitos a repensarem sua forma de estar no mundo, pois as pessoas vão se apropriando, vão se tornando protagonistas de mudanças importantes para a transformação da história.

REFERÊNCIAS

BADIOU, A. (2015). Entrevista **O Comunismo é a idéia da emancipação de toda humanidade**. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?%2FEditoria%2FInternacional%2F-O-comunismo-e-a-ideia-da-emancipacao-de-toda-humanidade-%2F6%2F18598>>.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999 b.

BERTUCI, Ademar; KIRSCH Rosa. **Economia Solidária: documentos, trajetórias e organização do movimento – Brasília**. Cooperativa Catarse – Coletivo de Comunicação, 2012. 56p.

COSTA, Beatriz. **Educação Popular**. CEI - Suplemento 17, 1973.

CHOMSKY, N. **O lucro ou as pessoas: neoliberalismo e ordem global**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRANÇA FILHO, Genauto Carvalho; LAVILLE, Jean-Louis. **Economia solidária: uma abordagem internacional**. 1 ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004, 199p. (Coleção Sociedade e Solidariedade).

FRANÇA FILHO, Genauto Carvalho de. **Teoria e Prática em Economia Solidária: problemática, desafios e vocação**. Revista de Ciências Sociais, V - 7 n. 1, jan: jun. 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____.; NOGUEIRA; Adriano. **QUE FAZER: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1989.

_____. **Pedagogia da Indignação**. Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A ideologia que embala a galinha dos ovos de ouro**. Trabalho e educação na Era do pós-emprego: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária / Lia Tiriba, Iracy Picanço (Orgs.). Aparecida, SP:

Idéias & Letras. 2004, p. 281.

GAIGER, Luiz Inácio. **A Economia Solidária na Contramarcha da Pobreza**. In: Sociologia, Problemas e práticas, nº 79, 2015, pp. 43 - 63.

GUIDDENS, A. **As consequências institucionais da modernidade**. In: Guidens, A. As consequências da modernidade, SP: UNESP, 2001.

JUNIOR, B.(2008). **Catadores de Papel: Solidariedade, desafios e perspectivas**. Revista Catador, Trabalho, vida e solidariedade: Construindo novas cenas sociais, Belo Horizonte, n. 1. p.5, 2008.

LASER, S. **Catando e Transformando a vida**: Experiências associativas e cooperativas nas periferias. In: ZANIN M. e GUTIERREZ R.F (Orgs.). Cooperativa de Catadores: reflexões sobre práticas. São Carlos, SP: Clara Luz, 2011.

LAJOLO, R. D. (2003). **Cooperativa de Catadores de Materiais Recicláveis – Guia para implantação**. CEMPRE – Compromisso Empresaria para a Reciclagem. São Paulo. IPT/SEBRAE.

LINO, Antônio. **Mobilização Social**. Disponível em: <<http://www.nossasalvador.org.br/site/colunas/145-mobilizacao-social>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

LIMA, L. **Cidadania e educação**: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia. Educação, sociedade e cultura, 2005.

MANCE, Euclides André. **A revolução das redes**: a colaboração solidária como uma alternativa pós-capitalista à globalização atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MEDEIROS, L.F.R; Macedo, K.B. **Catador de material reciclável**: uma profissão para além da sobrevivência? Psicologia & Sociedade. mai./ago. 2006.

MOURA, F., C.F.C, FARIA, M.S. **Catadores de Resíduos Recicláveis**: Autogestão, Economia Solidária e Tecnologias Sociais. In: ZANIN M. e GUTIERREZ R.F (Orgs.). Cooperativa de Catadores: reflexões sobre práticas. São Carlos: Clara Luz, 2011.

PINHEL, J.R. O catador de materiais recicláveis. In: Pinhel, J.R (Org.). **Do Lixo à Cidadania Guia para a Formação de Cooperativas de Catadores de Materiais Recicláveis** (pp. 27-27). São Paulo: Peirópolis, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SINGER, P. **Introdução à Economia Solidária**. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2002.

INTEGRAÇÃO ENTRE UMA COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: UMA OPORTUNIDADE DE NEGÓCIOS EM DIREÇÃO À INFORMAÇÃO CONCISTENTE E CRÍTICA

JANAINA MARQUES DE ABREU ¹

RESUMO

Diante de um cenário de desaceleração econômica e crise política brasileira, reforçado negativamente por uma mídia conservadora, alinhada ideologicamente com interesses das camadas dominantes, inúmeras instituições não governamentais viram diminuir os investimentos em projetos sociais e entraram em crise financeira. Para sobreviver a esse momento as organizações são desafiadas a inovar, reciclar, reinventar, rever planos e metas para se reposicionar em um mercado intensamente competitivo e de poucos recursos: o Terceiro Setor. A partir de pesquisa qualitativa-descritiva, bibliográfica e documental, e utilizando a ferramenta Quadro de Modelo de Negócios (Business Model Canvas), proposta por Alexander Osterwalder e Yves Pigneur (2011), que serve para planejar e visualizar as principais funções de um negócio e suas relações, foi desenvolvido um projeto de Educomunicação para Organizações da Sociedade Civil (OSCs), em especial, as que atuam na área da Educação. Este projeto surgiu em resposta às dificuldades econômicas que as OSCs têm enfrentado nos últimos anos e à necessidade de colocarem em prática ações inovadoras para que consigam permanecer em um mercado altamente competitivo, e ainda assim honrarem suas missões, como transformação social e fortalecimento da democracia participativa. O projeto de Educomunicação aqui apresentado tem como objetivo orientar os sujeitos participantes do projeto para a construção e disseminação de informação plural e diversa, contribuindo na formação de leitores críticos das mídias e conscientes de seus direitos enquanto produtores e consumidores de informação.

PALAVRAS-CHAVE

Modelo de Negócios. Canvas. Educomunicação. Organizações da Sociedade Civil. Paulo Freire.

1. Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo (1996) e Pós-graduada em Marketing (2016) pela Universidade Metodista de São Paulo. Atualmente é responsável pelo Setor de Comunicação e pela Editora do Instituto Paulo Freire. E-mail: janainabreu@gmail.com

ABSTRACT

In front of an economical deceleration cenary and political brazilian crisis, negatively reinforced by a conservative midia, idelogically ligned with the interesess of dominant classes, ununbrebable non governamental institutions have seen diminish the investments in social projects and get to a financial crisis. In order to survive to this situation the organizations are challenged to renew, recycle, reinvent, review plans and goals in order to be able to replace themselves in an intensively competitive market and of few resources: The third sector. Starting from a qualitative-descriptive research, bibliography and documental, and using the tool (Business Model Canvas), proposed by Alexander Osterwalder and Yves Pigneur (2011), that is usefull to plan and visualize the principle functions of a bussiness and their relationships, a project of Educommunication has been developed for Civil Society Organizations (CSOs), specially those that work with Education. This project appeared as an answer to the econmomial difficulties that the CSOs have improved during the last years and the necescity to place in practice inovating actions in order to be able to survive in a highly competitive market, and even so to honour their missions as a social transformation and strenghening participative democracy. The Educommunication Project here presented has a main goal to guide the participant subjects of the project for the construction and dissemination of plural and diverse information, contributing in the formation of critical readers and awared of their rights as produces and consumers of information.

KEY-WORDS

Bussiness Model. Canvas. Educommunication. Civil society organizations (CSOs). Paulo Freire

INTRODUÇÃO

Brasil, 2016. Diante de um cenário político instável, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a entrada de um governo considerado por muitos ilegítimo, com graves denúncias aos retrocessos no campo dos direitos sociais, humanos e trabalhistas, tem-se, ainda, a parcialidade da grande imprensa brasileira que ameaça a democracia ao distorcer, descontextualizar, manipular e omitir informações, mantendo na ignorância milhões de brasileiros e brasileiras, para preservar interesses particulares e de grupos a quem presta serviços.

Em tempos da proposta da “Escola sem Partido”, da proposta da Emenda Constitucional (PEC) 55, que corta por 20 anos investimentos nas áreas sociais, principalmente na Educação e na Saúde, e, ainda, num contexto em que o Brasil é surpreendido pela reforma do Ensino Médio, tudo elaborado às pressas, imposto, sem consulta, sem diálogo com a comunidade, vimos ainda ataques ao educador Paulo Freire (1921-1997). Nas manifestações de março de 2015, uma faixa, em Brasília, dizia: “Chega de doutrinação marxista. Basta de Paulo Freire” (ARAÚJO, 2016). Em junho deste ano, a biografia do educador foi alterada nas páginas da Wikipedia, pela Serpro, empresa de TI do governo federal. A edição incluiu no texto parágrafos que atribuem a Paulo Freire a origem de “doutrinação marxista” nas escolas e universidades. (MELITO, 2016).

A pedagogia do educador Paulo Freire (1921-1997) é mais necessária do que nunca. Segundo estudiosos de sua obra, sua pedagogia é fundamental para confrontar os desafios que a educação e a própria sociedade vem enfrentando na atualidade. Um deles, Osmar Fávero, em seu artigo Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra, definiu Paulo Freire como “um grande educador que colocou a educação como um instrumento privilegiado de entendimento, crítica e transformação da realidade” (FÁVERO, 2011, p. 3). E sobre sua pedagogia, concluiu: “Em síntese, a pedagogia de Paulo Freire é revolucionária; é um resgate do sentido da utopia. E é exatamente sua dimensão ética que lhe confere intensa atualidade e distinguida importância” (FÁVARO, 2011, p. 7).

Não por acaso que Paulo Freire foi declarado, pelo Ministério da Educação, Patrono da Educação Brasileira, em 2012. Para ele, a educação se sustenta no diálogo, na problematização, na consciência crítica, na esperança e na autonomia.

Paulo Freire nasceu em Recife, em 1921. Ainda na infância vivenciou a pobreza, durante a crise econômica mundial, de 1929, e dificuldades com a morte de seu pai, quando tinha 13 anos. Formou-se em direito, mas preferiu o magistério. Foi professor, diretor, superintendente, consultor, trabalhador da educação.

Em suas primeiras experiências de alfabetização, em 1963, em Angicos (RN), alfabetizou 300 pessoas em um mês. Em 1964, quando coordenava o Plano Nacional de Alfabetização, com o Golpe Militar, foi preso. Depois de 72 dias de reclusão, deixou o país. Exilou-se primeiro no Chile, onde, durante 5 anos, desenvolveu trabalhos em programas de educação de adultos. Lá escreveu a sua principal obra: *Pedagogia do Oprimido*.

Também deu aulas nos Estados Unidos e na Suíça e organizou planos de

alfabetização em países africanos. Em 1980, depois de 16 anos de exílio, retornou ao Brasil. Entre 1989 e 1991, foi secretário municipal de Educação de São Paulo. Foi nomeado Doutor Honoris Causa de 28 universidades em vários países e teve obras traduzidas em mais de 20 idiomas. Em 1997, lançou seu último livro, *Pedagogia da autonomia*. Paulo Freire morreu no mesmo ano, de enfarte (INSTITUTO..., 2016).

Paulo Freire, reconhecido e valorizado internacionalmente, recentemente apontado como o terceiro pensador mais citado do mundo em universidades da área de humanas, segundo levantamento feito através do Google Scholar, é recorrentemente desqualificado no Brasil (PAIVA, 2016). Sua história vem sendo desrespeitada e, nesse sentido, a mídia tradicional têm tido um papel decisivo quando publica apenas os ataques sofridos pelo educador.

Examinando o contexto dos meios de comunicação no Brasil, temos que apenas 11 famílias controlam a maior parte da informação que circula no país. As famílias Marinho (Globo), Abravanel (SBT), Macedo (Record), Saad (Band), Carvalho e Dalve (Rede TV), Frias (Grupo Folha), Civita (Grupo Abril), Mesquita (Grupo Estado), Sirotsky (Rede Brasil Sul – RBS) e Queiroz (Grupo Verdes Mares) decidem quais informações os brasileiros devem receber e quais não devem. Essas famílias são proprietárias das maiores redes de rádio e TV e ainda controlam os veículos de mídia impressa (jornais e revistas) e virtual (internet) mais influentes do Brasil (LEVANTE..., 2011). O resultado é a produção e veiculação de uma visão de mundo influenciada pelos interesses hegemônicos e dominantes, pelas relações político-econômicas em que esses veículos estão inseridos e pela ideologia e valores que os proprietários das mídias expressam.

Além de uma crise de ética e de uma crise política, o Brasil vive também uma crise econômica. E crises econômicas são, geralmente, acompanhadas de enfraquecimento do Terceiro Setor.

Com menos recursos em caixa, as empresas que apoiam projetos sociais restringem suas doações a entidades sem fins lucrativos. Esse tende a ser o primeiro investimento a ser cortado. Além disso, os governos – com seus recursos públicos – demoram a renovar convênios e parcerias, sobretudo e partir do momento em que começa, no Brasil, um processo de criminalização das Organizações da Sociedade Civil, tanto por parte dos meios de comunicação, como dos próprios governos. Esse cenário começou a ser formado em 2007 quando a chamada CPI das ONGs, realizada no Senado Federal, apurou irregularidades no repasse de recursos públicos para Organizações da Sociedade Civil envolvidas em esquemas fraudulentos, em financiamento de campanhas políticas e atividades partidárias (BRASIL, 2010).

Analisada essa conjuntura, este artigo propõe, então, como direção para a construção e disseminação de informação consciente e crítica, um projeto de Educomunicação que integra comunicação e educação, desenvolvido e ministrado por Organizações da Sociedade Civil que atuam na área de Educação e que têm suas ações pautadas pelo pensamento de Paulo Freire. O Projeto é destinado a educandos(as) de 15 a 17 anos e seus(suas) respectivos(as) educadores(as) das

escolas estaduais de todo o país – e tem como finalidade promover a inclusão das linguagens e tecnologias da comunicação (fotografia, rádio, jornal, boletins, TV, Internet) no ambiente escolar, despertando interesse e provocando a participação de todos(as) na construção e compartilhamento de processos comunicativos de forma crítica e consciente.

Na parte 1 deste artigo, Referencial Teórico, são apresentadas reflexões sobre Educação, Comunicação e Educomunicação, especialmente, a partir dos ensinamentos de Paulo Freire, Moacir Gadotti e Ismar de Oliveira Soares. Os conceitos de mídia, inovação e modelo de negócio também são expostos nesta parte.

Na parte 2, Contextualização do Setor, dados sobre as Organizações da Sociedade Civil no Brasil, o mercado e a parceria com o Estado; além de números atuais da Educação brasileira, com foco na juventude/adolescente de 15 a 17 anos, mostram o potencial a ser trabalhado.

A parte 3 apresenta em detalhes o Quadro de Modelo de Negócios do projeto de Educomunicação, desenvolvido para as Organizações da Sociedade Civil, com os nove blocos que demonstram como uma empresa pretende gerar valor. Na sequência, as Considerações Finais.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Paulo Freire propõe uma pedagogia libertadora, reflexiva e crítica, cidadã e plural. Para ele, educar não é apenas ensinar a ler e escrever, é um “ato político” (FREIRE, 1987), que se sustenta no diálogo, na problematização, na troca de saberes entre professores, alunos e a comunidade.

O educador pernambucano Paulo Freire é considerado, mundo a fora, um dos mais notáveis pensadores da história da educação. Sua obra mais conhecida, *Pedagogia do Oprimido*, foi traduzida para mais de 40 idiomas e está entre os 100 livros mais solicitados nos programas de estudos de universidades de língua inglesa dos Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia, segundo levantamento realizado pelo projeto Open Syllabus, que traz ainda outras 20 obras de Paulo Freire na lista geral (PAIVA, 2016).

O legado de Paulo Freire, entre tantas contribuições, nos ensina que a educação é um espaço de transformação social. Hoje se pensa em rede, pesquisa-se em rede, trabalha-se em rede. Paulo Freire insistia na conectividade (FREIRE, 1987), na gestão coletiva do conhecimento a ser socializado de forma ascendente. O reconhecimento de Paulo Freire, fora do campo da pedagogia, demonstra que o seu pensamento é também transdisciplinar e transversal. Desde seus primeiros escritos, considerou a escola muito mais do que as quatro paredes da sala de aula.

E hoje confirmamos que o espaço escolar é muito maior do que a escola. Os novos espaços da formação (mídia, rádio, TV, vídeo, igrejas, sindicatos, empresas, OSCs, espaço familiar, internet etc.) realmente expandiram a noção de escola e de sala de

aula. A educação tornou-se comunitária, virtual, multicultural, “intertranscultural” (PADILHA, 2004) e socioambiental. A escola estendeu-se para a cidade e o planeta.

Vivemos hoje numa sociedade de redes e de movimentos; uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem, chamada de sociedade aprendente; uma sociedade de aprendizagem global, na qual as consequências para a escola, para o professor e para a educação em geral são enormes. Torna-se fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes (GADOTTI, 2010, p. 14).

Na sociedade do conhecimento de hoje, educar e aprender é produzir conhecimento diverso, inovador. É importante ampliar o potencial comunicativo da comunidade escolar, dos professores, dos alunos, pois são igualmente aprendizes e igualmente comunicadores.

Nesse sentido, a Medida Provisória – MP 746/2016² – da reforma do ensino médio, apresentada pelo governo federal, no dia 22 de setembro de 2016, é avaliada por muitos especialistas da área da Educação como um retrocesso. Em comum, as críticas à proposta, primeiro por ter sido imposta à sociedade sem discussão prévia, sem diálogo e com regime de urgência; depois, porque introduz a censura a certos conhecimentos e aponta para uma concepção elitista de educação. Promove uma educação impositiva, reprodutivista e burocrática.

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, afirma ser o diálogo entre os homens o sentido do processo educativo e de formação da humanidade. E complementa: “Sem ele [diálogo], não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 1987, p. 47).

A não aceitação da educação criticada por Paulo Freire e chamada por ele de Educação Bancária – que é antidialógica e não comunicativa, pois o educador “deposita” no educando o conteúdo da educação (FREIRE, 1987, p. 87) –, é a principal afinidade entre as concepções de educação e comunicação.

2. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 30 set. 2016.

EDUCOMUNICAÇÃO

Em 2001, o professor Ismar de Oliveira Soares, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), durante o “Seminário Educação e Comunicação: um debate contemporâneo”, promovido pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), definia o conceito de Educomunicação como “campo de convergência não só da comunicação e da educação, mas de todas as áreas das ciências humanas” (apud MENEZES, 2016).

Segundo Soares (apud MENEZES, 2016), os objetivos específicos da Educomunicação são:

Promover o acesso democrático dos cidadãos à produção e difusão da informação; identificar como o mundo é editado nos meios; facilitar o processo ensino-aprendizado através do uso criativo dos meios de comunicação (tecnologias vistas a partir não da tecnologia em si, mas de suas características e da importância de ter acesso a elas); promover a expressão comunicativa dos membros da comunidade educativa.

Nesta perspectiva, a Educomunicação é uma proposta que vai além da educação para o uso dos meios de comunicação. Quando utilizada na escola, incentiva os(as) educandos(as) a criarem uma postura crítica em relação ao pensar dominador da mídia tradicional e ao papel reprodutivo da escola. O papel da Educomunicação é ainda o de estimular discussões de temas sociais relacionados à vida dos(as) educandos(as) e educadores(as), como a violência, juventude, sexualidade, cultura, meio ambiente, direitos humanos, entre outros. Daí a importância do diálogo na relação ensino-aprendizagem, um dos princípios do pensamento freiriano.

Para Paulo Freire, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1979, p. 69).

E é nessa perspectiva que se propõe o projeto de Educomunicação, a fim de se contribuir com uma sociedade que é refém do monopólio dos meios de comunicação, o qual compromete o debate público ao distorcer notícias e manipular diversos setores sociais.

MÍDIA

Nos últimos anos, principalmente a partir de 2013, ficou clara a dedicação da mídia tradicional brasileira em transformar a opinião publicada em opinião pública. Os meios de comunicação de massa (grandes redes de comunicação, as poderosas agências noticiosas e os grandes conglomerados da imprensa) – que representam interesses consolidados de grupos de elite – articularam-se para determinar o que deve ser divulgado e sob qual ótica os fatos são apresentados à sociedade brasileira.

Durante audiência pública da Comissão de Transporte, Comunicação e Obras Públicas da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), realizada em 8 de setembro de 2015, em Uberlândia, a secretária geral do Comitê Mineiro do Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação (FNDC), Florence Poznanski, afirmou que 25% dos senadores e 10% dos deputados são proprietários de concessões de rádio e televisão. (ALMG, 2016).

Pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo (2013) sobre democratização da mídia, indica que 87% dos brasileiros acreditam que os meios de comunicação não são neutros, plurais ou imparciais, como dizem ser; que a mídia está alinhada com o pensamento dos próprios donos, dos mais ricos e dos políticos – e não prioriza interesses da maioria da população.

De acordo com o estudo, 35% dos brasileiros acreditam que, quando tratam de política e economia, os meios de comunicação costumam empunhar as bandeiras erguidas por seus proprietários. Entre os entrevistados da região Sul, essa certeza encontra ainda mais eco na população: 52% dos gaúchos, paranaenses e catarinenses desacreditam da neutralidade midiática.

Ainda assim, temos a grande maioria da população totalmente influenciada pela mídia tradicional brasileira, que veicula somente o que lhes interessa, da forma que lhes convém, agravando ainda mais a crise política e econômica.

INOVAÇÃO

Em tempos de crise a solução é inovar. É o que mais se ouve. Mas e o que é inovação? Em 2004, a Lei de Inovação – Lei nº 10.973/04 – definiu inovação como “introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo ou social que resulte em novos produtos, processos ou serviços”. Já no Manual de Oslo, (OCDE, 2005, p. 55),

Uma inovação é a implementação de um produto (bem ou serviço) novo ou significativamente melhorado, ou um processo, ou um novo método de marketing, ou um novo método organizacional nas práticas de negócios, na organização do local de trabalho ou nas relações externas.

Inovação, portanto, é um conceito amplo, que atualmente já está dissociado do desenvolvimento de produto de alta tecnologia ou de uma brilhante invenção que necessita de muito recurso financeiro.

Em seu artigo *Crise: após a chuva vem o sol*, Daniel Bizon afirma: “Então é importante lembrar que para haver inovação não é preciso ser um grande gênio inventor, mas alguém que enxerga oportunidades de negócio e geração de receita com uma percepção incomum” (BIZON, 2016).

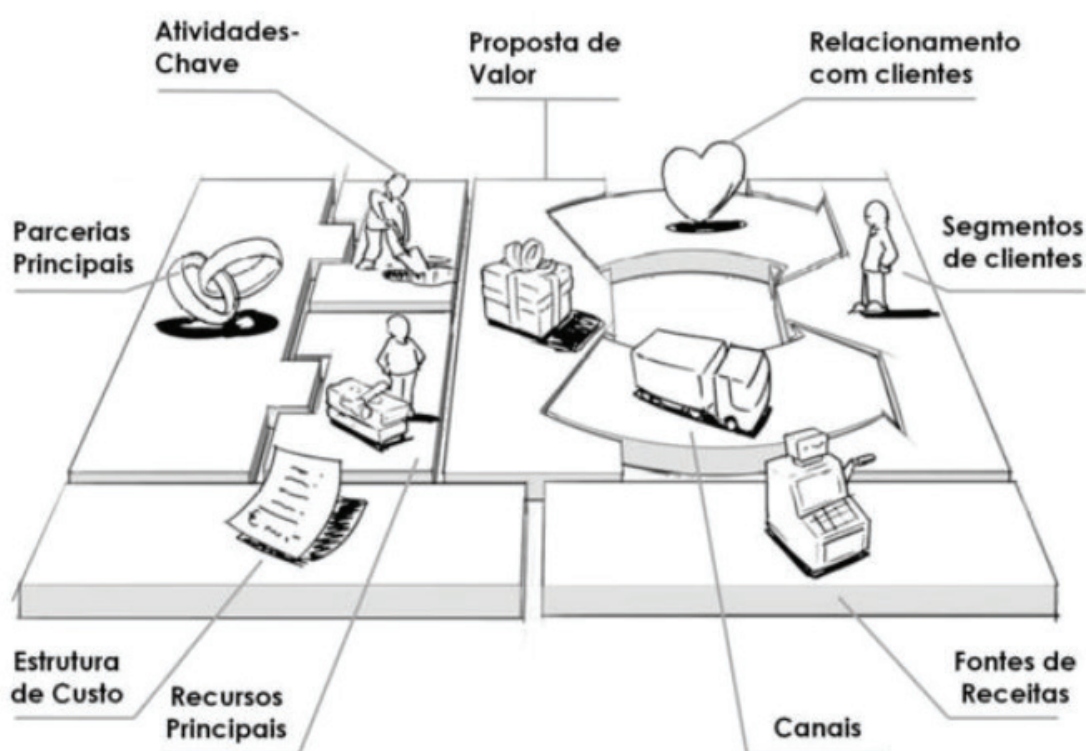
Nos dias de hoje, inovar depende mais de atitude do que de recursos financeiros, por isso a importância de uma atitude construtiva nas empresas. Romper padrões e projetar um novo olhar sobre o mercado, a fim de transformar novas e boas ideias em ações concretas e assim garantir a sustentabilidade da organização, é o caminho.

MODELO DE NEGÓCIO

Segundo Alex Osterwalder e Yves Pigneur, em seu livro Business Model Generation, um Modelo de Negócios, “descreve a lógica de criação, entrega e captura de valor por parte de uma organização” (OSTERWALDER; PIGNEUR, 2011, p. 14).

E para permitir que a proposta do projeto de Educomunicação seja direcionada de forma a traçar um Modelo de Negócios eficaz, apresenta-se, neste artigo, a utilização da ferramenta Quadro de Modelo de Negócios (Business Model Canvas) – estrutura composta por nove componentes básicos, resultado de estudos e experimentações realizadas por Osterwalder e Pigneur.

Figura 1 – Os nove blocos do Quadro de Modelo de Negócios



Fonte: BUSINESS MODEL GENERATION, 2011, p. 42.

1. Segmentos de clientes: define os diferentes grupos de pessoas ou organizações que uma empresa busca alcançar e servir.

2. Proposta de valor: descreve o pacote de produtos e serviços que criam valor para um Segmento de Clientes específico.

3. Canais: descreve como uma empresa se comunica e alcança seus Segmentos

de Clientes para entregar uma Proposta de Valor.

4. Relacionamento com Clientes: descreve os tipos de relação que uma empresa estabelece com Segmentos de Clientes específicos.

5. Fontes de Receita: representa o dinheiro que uma empresa gera a partir de cada Segmento de Clientes (os custos devem ser subtraídos da renda para gerar o lucro).

6. Recursos Principais: descreve os recursos mais importantes exigidos para fazer um Modelo de Negócios funcionar.

7. Atividades-chave: descreve as ações mais importantes que uma empresa deve realizar para fazer seu Modelo de Negócios funcionar.

8. Parcerias Principais descreve a rede de fornecedores e os parceiros que põem o Modelo de Negócios para funcionar.

9. Estrutura de custo: descreve todos os custos envolvidos na operação de um Modelo de Negócios (OSTERWALDER; PIGNEUR, 2011, p. 20-40).

Assim, o Modelo de Negócio descreve como a proposta de valor será entregue ao cliente, por meio da definição de todas as atividades envolvidas no negócio.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO SETOR

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Economia e Estatística (IBGE), em 2010 havia no Brasil 290,7 mil fundações privadas e associações sem fins lucrativos (Fasfil) – organizações privadas, sem fins lucrativos, institucionalizadas, autoadministradas e voluntárias. As áreas de saúde, educação, pesquisa e assistência social (dedicadas a implementar políticas governamentais) totalizavam 54,1 mil entidades (18,6%). Deste total, 17,6 mil (6,1%) atuam na área de Educação e Pesquisa, sendo que 4.149 estão no estado de São Paulo (IBGE, 2012).

Outro dado importante é que as organizações empregam mais de dois milhões de trabalhadores formais, o que representa quase 5% dos trabalhadores do Brasil. O IBGE também aferiu a importância do Terceiro Setor na economia brasileira, mostrando uma participação oficial de 1,4% na formação do Produto Interno Bruto Brasileiro (PIB), o que significa um montante de aproximadamente 32 bilhões de reais (IBGE, 2012).

Dados mais recentes indicam que, no país, já são cerca de 300 mil organizações sociais, segundo pesquisa do Programa de Voluntários das Nações Unidas em parceria com a Universidade de John Hopkins, dos EUA.

Consultando o *Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil* (2015),

é possível apresentar um panorama das principais características acerca da presença das Organizações da Sociedade Civil (OSCs) no Brasil:

I. As organizações da sociedade civil estão em movimento e crescimento. Ainda que continuem surgindo novas OSCs a cada dia, esse universo tem características próprias por apresentar perfil misto entre organizações novas e a permanência ainda forte de antigas (criadas na década de 1980);

II. Em relação à distribuição das OSCs por data de fundação, observa-se que parte significativa de entidades novas existentes hoje foi criada entre 2001 e 2010, sendo a metade delas fundada a partir de 2006. A maior concentração, no entanto, de criação de OSCs se deu na década de 1990, o que reflete o momento de reabertura democrática do país com a Constituição de 1988 e o reconhecimento do direito à participação dos cidadãos e das OSCs nas políticas públicas;

III. A maior parte das OSCs no Brasil é constituída juridicamente como associação e, em sua maioria, são organizações de pequeno porte;

IV. É evidente a concentração regional no Sudeste, ainda que seja possível observar uma tendência à desconcentração das organizações – sobretudo com o aumento do número de organizações no Nordeste. Esse fato revela a maior profissionalização da sociedade civil organizada na região Sudeste e a necessidade de mais investimentos em pessoal na região Nordeste;

V. É um setor que emprega quantidade significativa de mão de obra formal. Do ponto de vista do mercado de trabalho, os dados mostram que se trata de um setor importante para a economia brasileira, que deve ser incentivado e crescentemente apoiado pelo Estado;

VI. Entre as áreas de atuação das OSCs que mais empregam estão fundações (que possuem maior número médio de vínculos de trabalho por organização) e as organizações voltadas à saúde, à educação e à assistência social, independentemente do tipo societário;

VII. Além dos trabalhadores com vínculo empregatício, há forte presença do trabalho voluntário e do trabalho autônomo nas organizações, seja por pessoas físicas ou jurídicas, característico de um sistema baseado em prestação de serviços, com a lógica de financiamento por projetos;

VIII. Grande parte do contingente trabalhador de OSCs é composta de mulheres, predominância que se observa ainda mais fortemente nas organizações que atuam nas áreas de saúde e assistência social;

IX. Em relação às atividades econômicas, é possível verificar a concentração de OSCs em atividades associativas e, do ponto de vista da classificação por áreas de atuação, destacam-se organizações ligadas à defesa de direitos dos cidadãos (BRASIL, 2014, p. 64-65).

Esses dados revelam a importância das OSCs para o Brasil, responsáveis hoje por atuação imprescindível em inúmeras áreas que contemplam o desenvolvimento social.

Entretanto, a desaceleração econômica que o país vem enfrentando tem afetado praticamente todos os setores da sociedade, inclusive o Terceiro Setor. Além dos recursos para o setor já estarem escassos – devido ao aumento do número de organizações, a partir de 2001, com a Lei nº 9.790/99³; a perda de confiança nas organizações e a criminalização das OSCs, que resultam, “em grande medida, de denúncias e escândalos de casos isolados de corrupção que ‘parceirizam’ com ‘conveniência e oportunidade’ e que terminam por prejudicar a imagem de diversas organizações” (BRASIL, 2015, p. 105) – ocorreu, também o enxugamento de investimentos para projetos sociais. Neste momento, inúmeras empresas, que são doadoras corporativas, deixaram de se preocupar com a área socioambiental e passam a correr atrás de sua própria sobrevivência financeira.

Subsistir a esse momento econômico tornou-se um desafio. Por isso, as instituições buscam novas possibilidades de arrecadar recursos e maneiras de diminuir os resultados negativos. Embora ainda não se saiba precisamente quais serão os efeitos da crise e o saldo final dessa oscilação econômica, as organizações da sociedade civil precisam estar cientes que o momento é o de investir na criatividade e inovar.

De positivo para o Terceiro Setor é a entrada em vigor, em 23 de janeiro de 2016, da Lei nº 13.019/14, que disciplina as parcerias entre as OSCs e a administração pública em todas as esferas de governo, a federal, estadual e municipal. (GRAZZIOLI, 2016). A lei fortalece a relação entre o Terceiro Setor e a administração pública por garantir, por exemplo, segurança jurídica ao trabalho das organizações e transparência na aplicação dos recursos públicos, uma reivindicação antiga do setor.

3. Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Foi elaborada com o principal objetivo de fortalecer o Terceiro Setor, que constitui hoje uma orientação estratégica em virtude da sua capacidade de gerar projetos, assumir responsabilidades, empreender iniciativas e mobilizar pessoas e recursos necessários ao desenvolvimento social do País. Nele estão incluídas organizações que se dedicam à prestação de serviços nas áreas de saúde, educação e assistência social, à defesa dos direitos de grupos específicos da população, ao trabalho voluntário, à proteção ao meio ambiente, à concessão de microcrédito, dentre outras. Disponível em: <<http://www.direitosocial.com.br/terceirosetor/oscip.htm>>. Acesso em: 30 set. 2016.

Atualmente as Organizações da Sociedade Civil que trabalham na área da Educação têm um papel fundamental de parceria com o Estado nas políticas públicas da área. Hoje o cenário é favorável para que as parcerias evoluam, já que estão sendo impulsionadas pelas metas do Plano Nacional de Educação, que determina um esforço coletivo entre as forças educativas locais e as políticas públicas.

As parcerias entre as instituições têm alcançado resultados muito positivos no âmbito educativo, em todos os segmentos e faixas etárias. Cooperação, cidadania, participação e desenvolvimento são apenas alguns deles. O trabalho em parceria é valioso para a educação porque favorece o estabelecimento de redes e o diálogo entre diferentes educadores e instituições (LOMONACO, Beatriz; BRUNSIAN, 2015, p. 10).

E nesta área da Educação, temos, segundo dados do Censo da Educação Básica de 2015, divulgados pelo MEC (Ministério da Educação) em 22 de março de 2016, 8,1 milhões de alunos de 15 a 17 anos de idade matriculados no ensino médio no país. 76,4% dos alunos estudam no turno diurno. 95,7% dos alunos frequentam escolas urbanas. Com 6,8 milhões de alunos, a rede estadual tem uma participação de 84,4% no total de matrículas. O ensino médio é oferecido em 28 mil escolas no Brasil. 68,2% das escolas de ensino médio são estaduais. 90,1% das escolas com ensino médio estão na zona urbana.

Em um levantamento para analisar o perfil dos jovens brasileiros, que somam 50 milhões, feito pela Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) da Secretaria Geral da Presidência da República entre abril e maio de 2013, os jovens avaliam como mais positivo no Brasil, em primeiro lugar, a possibilidade de estudar (63%) e em segundo lugar, a liberdade de expressão.

Esse é, portanto, o enorme público que as Organizações da Sociedade Civil poderão alcançar com projetos de Educomunicação.

3. QUADRO DE MODELO DE NEGÓCIOS

Este capítulo apresenta em detalhes o Quadro de Modelo de Negócios do projeto de Educomunicação a ser desenvolvido para as Organizações da Sociedade Civil.

O Quadro de Modelo de Negócios (Business Model Canvas), criado por Alex Osterwalder e Yves Pigneur, é uma ferramenta de gerenciamento estratégico que permite criar novos Modelos de Negócio ou desenvolver os já existentes. Por ser um modelo totalmente visual serve para planejar e visualizar as principais funções de um negócio e suas relações.

Quatro etapas básicas compõem o Quadro: o que, quem, como e quanto. E são divididas entre nove blocos que demonstram como uma empresa pretende gerar valor (OSTERWALDER; PIGNEUR, 2011).

As quatro etapas básicas são:

- 1) O que faz nossa empresa?
- 2) A quem está destinado?
- 3) Como a empresa faz?
- 4) Quanto entra e quanto sai da empresa?

Os nove blocos do Quadro de Modelo de Negócios (Business Model Canvas) são:

1) Segmento de clientes

O projeto de Educomunicação será desenvolvido a partir da perspectiva do cliente. É para ele que se gera e se captura valor. O nicho de mercado é a comunidade escolar. Na primeira fase do projeto iremos focar nas escolas estaduais de São Paulo e trabalharemos com os(as) educadores(as) dessas escolas e seus respectivos educandos(as) de 15 a 17 anos. Na segunda fase do projeto, o foco serão as escolas estaduais da região sudeste do país, alcançando assim os(as) educadores(as) dessas escolas e seus(suas) respectivos(as) educandos(as) de 15 a 17 anos. E na terceira fase, as demais escolas estaduais das regiões Centro-Oeste, Nordeste, Norte e Sul do Brasil, seus(suas) educadores(as) e educandos(as) de 15 a 17 anos.

2) Proposta de valor

No caso específico do projeto de Educomunicação, a proposta de valor oferecida ao cliente, por meio da metodologia freiriana, é a ampliação do horizonte escolar; o protagonismo dos adolescentes, a conscientização midiática do educador e do educando, a postura crítica e reflexiva em relação à realidade e aos meios de comunicação.

3) Canais

Para alcançar o segmento de cliente desejado, compartilhando e entregando a proposta de valor em questão, todos os canais – Canais Direitos e Particulares (OSTERWALDER; PIGNEUR, 2011, p. 27), e de comunicação serão largamente explorados para a divulgação do projeto de Educomunicação (canais diretos, particulares e de comunicação). A OSC que desenvolver o projeto trabalhará com todas as ferramentas de marketing e comunicação de forma integrada. Será criada uma campanha de lançamento do projeto, com identidade visual especialmente elaborada para o projeto e que se repetirá em todas as peças produzidas. Site e redes sociais da OSC (Facebook, Twitter, Google+ etc.), e-mails marketings, banners virtuais em sites parceiros, redes sociais parceiras etc. Em cada fase do projeto, mailings segmentados serão disparados convidando novos potenciais parceiros para conhecerem e participarem do projeto: – fase 1: secretaria estadual de educação de SP + escolas estaduais de SP; fase 2: secretarias estaduais de educação dos demais estados da região sudeste do país (ES, RJ e MG) + escolas estaduais dos demais estados da região sudeste

do país; fase 3: secretarias estaduais de educação dos outros estados do Brasil (AC, AL, AP, AM, BA, CE, DF, GO, MA, MT, MS, PA, PB, PR, PE, PI, RN, RS, RO, RR, SC, SE, TO). Telefonemas de feedback e reuniões de apresentação do projeto serão agendadas com cada uma das Secretarias no decorrer do processo. Um(a) vendedor(a) fará a venda direta, a partir dos retornos recebidos.

4) Relacionamento com clientes

Desde a apresentação do projeto, haverá uma assistência pessoal da OSC ao cliente. Durante todo o período de desenvolvimento do projeto essa relação se manterá entre o gestor do projeto pela Instituição e o gestor do projeto pela Secretaria Estadual de Educação (cliente), por meio de reuniões presenciais, telefonemas, Skype, whatsapp, e-mails e relatórios mensais. Há ainda a assistência durante as formações presenciais entre o(a) formador(a) e educadores(as) e educandos(as), pela plataforma EaD e por meio de telefonemas, whatsapp, e-mails.

5) Fontes de receita

A maneira de gerar receita com esse Modelo de Negócio é a venda do próprio projeto de Educomunicação, são as horas de assessoria/formação.

6) Recursos-chave

Os recursos-chaves que podem garantir êxito a este Modelo de Negócio são o humano e o intelectual. O(A) educador(a) e o conhecimento. Horas de pesquisas, trabalho em grupos e formação, fazem parte das etapas que antecedem o desenvolvimento de qualquer projeto de formação. Mas é imprescindível que a equipe de atuação tenha conhecimento da metodologia freiriana e de Educomunicação.

7) Atividade-chave

A atividade-chave do projeto de Educomunicação é a união de três ações essenciais para a entrega do negócio. 1. A elaboração/planejamento pedagógico do Projeto para cada cliente; 2. A formação do(a) educador(a) na metodologia freiriana; e 3. A elaboração, por especialista da OSC, dos materiais/publicações utilizados pelos(as) participantes do projeto.

8) Parcerias-chave

A qualidade dos materiais/publicações utilizados nas formações será um diferencial: cadernos de formação, apostilas, livros e demais materiais, como listas de presença, avaliações, acolhidas etc. As parcerias são consideradas fundamentais para otimizar o Modelo de Negócios. Para tanto, é fundamental que os profissionais que trabalham na criação gráfica e produção desses materiais sejam parceiros que compartilham da mesma visão de negócio. É importante que o designer gráfico e a gráfica atendam à necessidade do projeto, com qualidade do produto final, cumpram os prazos de produção e ofereçam preços

competitivos no mercado.

9) Estrutura de custos

Para viabilizar um projeto de Educomunicação teremos os seguintes custos: desenvolvimento de campanha para lançamento do projeto (designer gráfico), marketing de divulgação, vendedor(a), equipe de produção de projeto, equipe de coordenação de projeto, equipe de formação, materiais de formação (gráfica), transporte, alimentação, hospedagem (quando for fora da cidade de São Paulo), custos indiretos de produção, custos administrativos e impostos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o cenário de crise econômica e política, de redução e perda de direitos trabalhistas e sociais, de perda de liberdade democrática, cortes na Saúde e Educação, de PECs impostas, sem diálogo e com muitas manifestações de repúdio por parte da população, de denúncia do papel influenciador da mídia sobre a população e de sua intervenção na política nacional. Considerando o fato de o Brasil ser um país onde 50 milhões de jovens veem como positivo estudar e ter liberdade de expressão. Onde existem cerca de 18 mil fundações privadas e associações sem fins lucrativos que atuam na área da Educação e Pesquisa e que têm grande potencial de parceria com o Estado nas políticas públicas dessas áreas. Entende-se que o Modelo de Negócios gerado a partir desse cenário integra comunicação e educação em direção à informação consciente e crítica.

A partir, então, da aplicação da ferramenta Business Model Canvas para o projeto de Educomunicação aqui proposto, ficou evidente a importância de sua utilização para entender como a proposta de valor é entregue ao cliente, as principais funções desse negócio e suas relações.

Assim, o projeto de Educomunicação desenvolvido e ministrado por Organizações da Sociedade Civil que atuam na área de Educação e que tenham a metodologia freiriana na base do trabalho, entregará ao seu cliente – educandos(as) de 15 a 17 anos e seus(suas) respectivos(as) educadores(as) das escolas estaduais de todo o país – a proposta de valor objetivada: a ampliação do horizonte escolar, o protagonismo dos adolescentes/jovens, a conscientização midiática do educador e do educando, a postura crítica e reflexiva em relação à realidade e aos meios de comunicação.

Neste sentido, cabe destacar mais uma vez palavras do educador Paulo Freire. Em um trecho, escrito na década de 1990, ele propõe uma reflexão sobre educação e comunicação bastante pertinente para os dias atuais:

O mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora, o amanhã já está feito. Tudo muito rápido. Debater o que se diz e o que se mostra e como se mostra na televisão me parece algo cada vez mais importante. (...) Não temo parecer ingênuo ao insistir não ser possível pensar sequer em televisão sem ter

em mente a questão da consciência crítica. É que pensar em televisão ou na mídia em geral nos põe o problema da comunicação, processo impossível de ser neutro. Na verdade, toda a comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido. (FREIRE, 2000, p. 157).

Assim, conclui-se que na sociedade da informação, do conhecimento, é possível, a partir da Educomunicação, promover a educação emancipatória, aquela que prepara o sujeito para pensar, que forma seres reflexivos, conscientes enquanto produtores e consumidores de informação, e com visão crítica em relação ao pensamento hegemônico da mídia conservadora nacional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Thiago de. **Após faixa pedir um ‘basta de Paulo Freire’, ONU divulga mensagem aos que dispensam ensinamentos de Paulo Freire**. Disponível em: <http://www.brasilpost.com.br/2015/03/16/faixa-contr-paulo-freire_n_6877442.html>. Acesso em: 20 out. 2016.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS (ALMG). **Mídia brasileira é controlada por apenas 11 famílias**. Disponível em: <<http://www.fndc.org.br/noticias/midia-brasileira-e-controlada-por-11-familias-924625>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

BIZON, Daniel. **Crise: após a chuva vem o sol**. Disponível em: <<http://www.danielbizon.com.br/crise-apos-a-chuva-vem-o-sol-2/>>. Acesso em: 01 out. 2016.

BRASIL. **Agenda Juventude Brasil**: Pesquisa Nacional Sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros. Brasília-DF: Secretaria-Geral da Presidência da República (SG). Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), 2013. Disponível em: <<http://www.polis.org.br/uploads/1981/1981.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2016.

_____. **Censo Escolar 2015**: Notas Estatísticas. Brasília-DF: MEC/INEP/DEED. Março de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36521-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 ago. 2016.

_____. **Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil**: A construção da agenda no governo federal – 2011 a 2014. Brasília-DF: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2015. Disponível em: <<http://www.secretariadegoverno.gov.br/iniciativas/mrosc/publicacoes>>. Acesso em:

05 nov. 2016.

_____. **Relatório final da CPI das ONGs** (Criado por meio do Requerimento nº 201/2007-SF). Brasília-DF: Congresso Nacional. Comissão Parlamentar de Inquérito “das ONGS”, 2010. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/194594/CPlongs.pdf?sequence=6>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra. **Revista e-curriculum, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**. v. 7, n. 3, p. 01-08, dez. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7589/5541>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Pesquisa de Opinião**. Democratização da Mídia. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/fpa-pesquisa-democratizacao-da-midia.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Instituto Paulo Freire; 5 / Série Cadernos de Formação).

GRAZZIOLI, Airton. **O Marco Regulatório do Terceiro Setor e a Lei 13.019/14**. Disponível em: <<http://observatorio3setor.com.br/colunas/airton-grazzioli-curador-de-fundacoes-de-sao-paulo/o-marco-regulatorio-do-terceiro-setor-e-a-lei-13-01914>>. Acesso em: 05 out. 2016.

IBGE. **As Fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil**. 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. 173p. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv62841.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2016.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira**. Disponível em: <<https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

LEVANTE SUA VOZ - A Verdadeira história da mídia brasileira. Direção: Pedro Ekman. Produção: Intervenções Coletivo Brasil de Comunicação Social. Apoio:

Fundação Friedrich Ebert Stiftung. 2011. 17 min. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=KgCX2ONf6BU&feature=youtu.be>>. Acesso em 28 out 2016.

LOMONACO, Beatriz; BRUNSIZIAN, Izabel. **Organização da Sociedade Civil e escola pública**: uma parceria que transforma. São Paulo: Cenpec; Fundação Itaú Social, 2015.

MARTINS, Helen. **Comunicação**: reconhecimento como direito humano fundamental é recente. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/noticias/brasil/2014/10/comunicacao-reconhecimento-como-direito-humano-fundamental-e-recente>>. Disponível em: 28 out 2016.

MELITO, Leandro. **Artigo sobre Paulo Freire é alterado por rede do Serpro e critica pedagogo**. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2016/06/artigo-sobre-paulo-freire-na-wikipedia-e-alterado-por-rede-do-serpro-e-critica>>. Acesso em 20 out. 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Um novo campo entre a comunicação e a educação**. Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/um-novo-campo-entre-a-comunicacao-e-a-educacao>>. Acesso em: 23 de set. 2016.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Manual de Oslo**: Diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação. 3. ed. Paris: OCDE, 2005.

ORSI, Carlos. **Relatório revela privatização da educação pública no país**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/ju/651/relatorio-revela-privatizacao-da-educacao-publica-no-pais>>. Acesso em: 28 out 2016.

OSTERWALDER, Alexander; PIGNEUR, Yves. **Business Model Generation – Inovação em Modelos de Negócios**: um manual para visionários, inovadores e revolucionários. Rio de Janeiro: Alta Books, 2011.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo Intertranscultural**: Novos Itinerários para a educação. São Paulo: Cortez, 2004.

PAIVA, Vitor. **Paulo Freire é terceiro teórico mais citado em trabalhos acadêmicos no mundo**. Disponível em: <hypeness.com.br/2016/06/paulo-freire-e-terceiro-teorico-mais-citado-em-trabalhos-academicos-no-mundo>. Acesso em: 23 set. 2016.

PARCEIROS VOLUNTÁRIO. **IBGE calcula participação econômica do Terceiro Setor**. 7 de dezembro de 2015. Disponível em: <<http://www.parceirosvoluntarios.org.br/ibge-calcula-participacao-economica-do-terceiro-setor/>>. Acesso em: 29 mai. 2016.

RODRIGUES, Mateus. **Governo lança reforma do ensino médio; veja destaques.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/temer-apresenta-medida-provisoria-da-reforma-do-ensino-medio-veja-destaques.ghtml>>. Acesso em 29 set. 2016.

MODELO DE NEGÓCIOS

Business Model Canvas

Elaborado para: **Organizações da Sociedade Civil (OSCs),
que atuam na área da Educação**

Elaborado por: **Janaina Abreu**
Data: **28/10/2016**

