

Revista

DIA LOGOS

Pesquisa em Extensão Universitária

IV Congresso Internacional de Pedagogia Social:
Domínio Sociopolítico

REVISTA DIALOGOS

ISSN 1677 -8898

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

REITOR

Cícero Ivan Ferreira Gontijo

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

Jorge Hamilton Sampaio

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Ricardo Spindola Mariz

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Ruy de Araujo Caldas

PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO

Iguatemy Maria de Lucena Martins

DIRETORIA DE PROGRAMAS COMUNITÁRIOS

Janete Cardoso dos Santos

DIRETORIA DE PROGRAMAS SOCIAIS

Fabiola Gomide Baquero Carvalho

DIRETORIA DE PROGRAMAS DE PASTORAL

Adriano José Hertzog Vieira

REVISTA DIALOGOS

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE

Jorge Hamilton Sampaio

MEMBROS

Dra. Branca Heloisa de Oliveira Martins Vieira – UERJ

Dr. Célio da Cunha - UNESCO / Brasil

Dra. Iguatemy Maria de Lucena Martins - UFP

Dr. Jorge Hamilton Sampaio - UCB

Dra. Leila Chalub Martins - UnB

Dra. Liliane Maria Macedo Machado UnB

Dra. Luciane Pinho de Almeida - UCDB

Dr. Luiz Síveres - UCB

Dra. Luiza Beth Nunes Alonso - UCB

Ms. Patrícia Limaverde Nascimento – UCB

Dra. Sandra de Faria - PUC - Goiás

Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco - UFRGS / CONAE-MEC

Dra. Tânia Mara Campos de Almeida - UnB

Dr. Vicente de Paula Faleiros - UCB

EDITORES

Jorge Hamilton Sampaio

Patrícia Limaverde Nascimento

CONSELHEIROS AD HOC DESTA EDIÇÃO

Prof. Dr. Geraldo Caliman (UCB)

Prof. Dr. Roberto da Silva (USP)

Profª Drª Stela Graciani (PUC/SP)

Profª Drª Jacyara Silva de Paiva (Estácio de Sá)

EDITORA UNIVERSA

COORDENAÇÃO EXECUTIVA

Angela Clara Dutra Santos

A Revista Dialogos faz parte do conjunto de Revistas Científicas avaliadas e aprovadas pela Editora Universa.

REVISÃO

IV Congresso Internacional de Pedagogia Social

DIAGRAMAÇÃO

Patrícia Limaverde

CAPA

Casa da Mão

CONTATO REVISTA DIALOGOS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA

Campus I – QS 07 Lote 1 EPCT

Bloco F – Sala 005-D

CEP 71966-700 – Águas Claras/ Taguatinga-DF

(61) 3356-9088

<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL>

Revista

D_{IA}LOGOs

Pesquisa em Extensão Universitária

Brasília/DF
Junho de 2012

R454 Revista Dialogos / Universidade Católica de Brasília. – v.1, n.1 (set. 2002)- . – Brasília : Universa, 2002-
v. ; 28 cm.

Semestral.
ISSN 1677-8898

1. Conhecimento - Periódicos. 2. Extensão Universitária –
Periódicos. I. Universidade Católica de Brasília.

CDU 001(05)

Ficha elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Católica de Brasília - UCB

Editorial	6
O papel da educação na reconstrução nacional da República de Angola <i>Samuel Carlos Victorino</i>	9
A construção de uma escola necessária para a educação do campo e o projeto educativo do MST <i>Adalberto Penha de Paula</i> <i>Esméria de Lourdes Saveli</i>	17
O direito social à segurança no ambiente escolar <i>André Luiz Henriques de Carvalho</i> <i>Leandro Garcia Pinho</i>	26
O caminho em busca da água no semiárido nordestino: pressupostos da educação crítica socioambiental <i>Antônia Marcia Araújo Guerra</i>	38
Juventude: se correr o bicho pega... <i>Candido Alberto Gomes</i> <i>Ivar Oliveira de Vasconcellos</i> <i>Diogo Acioli Lima</i>	51
Movimentos sociais e contribuições à formação política <i>Cileida dos Santos Sant'Anna Perrella</i>	63
A participação nas Conferências dos Direitos da Criança e do Adolescente e o fortalecimento do protagonismo infanto-juvenil <i>Isis S. Longo</i>	74
A guarda municipal e sua interface com a escola <i>José Nildo Oliveira Soares</i>	84
Políticas Afirmativas: movimentos dos negros e educação superior pública <i>Kátia Cristina Norões</i>	93
Os movimentos sociais nas tramas das redes sociais <i>Odair Marques da Silva</i>	99
Empreendedores: o que a escola tem com isso? <i>Sandra Regina do Amaral</i>	107
Distintas políticas socioeducativas: uma experiência em Portugal <i>Sílvia Azevedo</i> <i>Cláudia Teixeira</i> <i>Arthur Neto</i>	117
Formação para o trabalho gentilmente priorizando a formação humana <i>Suzana Silveira Almeida</i>	126
Centro educacional de referência Herval da Cruz Braz: uma nova escola para uma nova sociedade <i>Waldirene Maria Barbosa</i> <i>Aurelio Braga da Cunha</i> <i>Geraldo Pereira da Silva</i>	140
PROJETO DA REVISTA DIALOGOS	148

Editorial

Na 1ª edição do livro *Pedagogia Social* (São Paulo: Expressão & Arte, 2009, pg. 5) escrevemos as *Notas teóricas e metodológicas dos organizadores*, na qual justificamos as posições do Grupo de Pesquisa Pedagogia Social (GPPS) e da Associação Brasileira de Pedagogia Social (ABRAPSocial), nos seguintes termos:

Na seleção dos textos e autores para a composição desta obra soa profundamente incômoda a noção de Educação não formal, adotada ora como categoria descritiva ora como um marco epistemológico destinado a separá-la e distingui-la da Educação formal. Citada por muitos autores como campo preferencial de atuação da Pedagogia Social, parece-nos que as ricas e diversificadas práticas educativas que se convencionou arrolar sob o rótulo de Educação não formal foram despidas de suas conotações históricas, políticas e ideológicas.

Sob o mesmo rótulo de Educação não formal são relacionadas manifestações do espírito humano, formação para o trabalho e preparação para o exercício da cidadania, como se todas comungassem dos mesmos propósitos, adotassem como fundamentos as mesmas matrizes teóricas e fossem ministradas segundo as mesmas técnicas e metodologias.

As manifestações do espírito humano, como são as artes em suas múltiplas expressões, a música, a dança e o esporte, constituem patrimônios comuns a todo o gênero humano. Do ponto de vista epistemológico, estas manifestações do espírito humano têm na criatividade o *locus* preferencial para o seu desenvolvimento e na Cultura a sua matéria-prima.

As práticas educativas orientadas para a formação para o trabalho, também considerando suas múltiplas possibilidades, tais como treinamento técnico, empreendedorismo, trabalho cooperativo, geração de renda e exploração sustentável de recursos naturais, do ponto de vista epistemológico tem na cognição o seu *locus* preferencial de desenvolvimento e no questionamento da relação capital trabalho o seu *leitmotiv*.

As práticas educativas orientadas para a Educação em cidadania, valores, direitos humanos, participação política e protagonismo, têm o social como seu *locus* preferencial de desenvolvimento e a transformação das estruturas sociais, políticas e de poder o seu *leitmotiv*. Não raras vezes, é o sentimento de indignação, a percepção quanto à injustiça social e o inconformismo com a ordem social estabelecida os fatores que orientam esta prática educativa para a ação comunitária, social ou política e rotulá-la como prática de Educação não formal significa negar a sua dimensão política e desqualificar os atores sociais nela envolvidos.

Alguns fatores comuns a estas práticas educativas que acontecem nos espaços sociais, populares, coletivos e públicos também são apontados como desqualificadores do seu valor educacional: oferta por parte de ONGs e não por escolas; atuação de educadores sem formação pedagógica; carga horária diminuta, falta de embasamento científico no tratamento dos conteúdos e ausência de indicadores de avaliação.

As posturas que convencionamos adotar nesta obra são as de recusar o termo Educação não formal enquanto categoria classificatória, de contestar o caráter não científico atribuído a ela e de resgatar a historicidade de suas práticas, especialmente suas dimensões históricas, culturais, políticas e sociais.

[...] As reflexões desenvolvidas nos textos acima apontaram alguns questionamentos que agora requerem solução adequada;

1. a impropriedade do termo Educação não formal para designação das práticas de Educação popular, social e comunitária;

2. a fragmentação epistemológica das áreas de conhecimento que conduzem à mesma fragmentação das ações e das políticas;
3. a confusão conceitual no uso dos termos educador social, educador popular ou educador comunitário.

Para enfrentar esta questão o GPPS e a ABRAPSocial propõem a desconstrução do termo Educação não formal e o reagrupamento das práticas de Educação popular, social e comunitária em quatro domínios distintos¹:

1. Domínio sociocultural;
2. Domínio sociopedagógico;
3. Domínio sociopolítico;
4. Domínio epistemológico.

A desconstrução do termo Educação não formal requer também a sua resignificação e esta, a nosso ver, precisa superar a relação dicotômica estabelecida entre Educação formal e Educação não formal.

Ao longo dos quatro Congressos Internacionais de Pedagogia Social (CIPS 2006, 2008, 2010 e 2012) ficou suficientemente justificada a Pedagogia Social como Teoria Geral da Educação Social. Também ficou suficientemente evidenciado que as práticas de Educação popular, social e comunitária desenvolvidas no Brasil são, à luz desta Teoria Geral da Educação Social, práticas de Educação Social e não práticas de Educação não formal.

Adotarmos então as práticas de Educação popular e comunitária como práticas de Educação Social significa atribuir-lhes o necessário suporte teórico e metodológico para que possam ser equiparadas às práticas de Educação Escolar.

Temos então que Pedagogia Escolar/Educação Escolar e Pedagogia Social/Educação Social são áreas de concentração de uma mesma área de conhecimento, as Ciências da Educação. Não são sinônimas, não são dicotômicas nem contraditórias, apenas acontecem em espaços e contextos distintos, sendo uma complementar à outra.

1. A partir do 3º CIPS, em 2010 acrescentamos o Domínio Epistemológico, conforme definição dada a seguir.

Estas áreas de domínio, como veremos a seguir, respondem adequadamente também à fragmentação epistemológica, constituindo-se, simultaneamente, em área de formação, linhas de pesquisa e campo de trabalho.

DOMÍNIO SOCIOCULTURAL

O domínio sociocultural tem como áreas de conhecimento as manifestações do espírito humano expressas por meio dos sentidos, tais como as artes, a Cultura, a música, a dança e o Esporte em suas múltiplas manifestações e modalidades. Pelas características destas manifestações, são *loci* privilegiados para a intervenção sociocultural todos os espaços públicos e privados onde elas possam acontecer.

A intervenção neste domínio tem por objetivo a recuperação de suas dimensões históricas, culturais e políticas, com vistas a dotá-las de sentido para o público alvo desta modalidade de intervenção;

DOMÍNIO SOCIOPEDAGÓGICO

O domínio sociopedagógico tem como áreas de conhecimento a Infância, Adolescência, Juventude e Terceira Idade. A intervenção sociopedagógica neste domínio tem como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades e competências sociais que permitam às pessoas a ruptura e superação das condições de marginalidade, violência e pobreza que caracterizam sua exclusão social.

Por suas características, são *loci* privilegiados para a intervenção sociopedagógica os abrigos, as unidades de internação de adolescentes autores de ato infracional, asilos para idosos, instituições psiquiátricas e unidades prisionais, mas também considera a Rua, a família e a empresa.

DOMÍNIO SOCIOPOLÍTICO

O domínio sociopolítico tem como áreas de conhecimento os processos sociais e políticos expressos, por exemplo, na forma de participação, protagonismo, associativismo, cooperativismo,

empreendedorismo, geração de renda e gestão social. A intervenção sociopolítica tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências para qualificar a participação na vida social, política e econômica da comunidade onde o sujeito está inserido ou dos espaços onde a pessoa queira estar como sujeito.

Por suas características, a intervenção sociopolítica tem como *locus* privilegiado os grêmios estudantis, associações de pais e mestres (APM), conselhos de escola, associações de moradores, conselhos de direitos, movimentos sociais, organizações não-governamentais, sindicatos, partidos políticos e as políticas públicas e sociais.

Em boa hora a Revista Diálogos, da Universidade Católica de Brasília, dedica dois números especiais - 17 e 18 - para publicar alguns dos trabalhos apresentados no IV Congresso Internacional de Pedagogia Social com este recorte temático, apresentando ao leitor os domínios sociopolítico e epistemológico, o que é muito útil para sua consolidação como referencial teórico e metodológico que possa, simultaneamente, subsidiar a formação, a configuração do campo de trabalho e a pesquisa como dimensões indissociáveis da prática da Educação Social.

DOMÍNIO EPISTEMOLÓGICO

O domínio epistemológico tem como áreas de concentração os processos inventivos e criativos originários do exercício das faculdades mentais humanas, notadamente a pesquisa, a ciência e a tecnologia enquanto meios para alargar a compreensão humana sobre os processos que o próprio ser humano desencadeia. Trata-se, fundamentalmente, de produzir modelos explicativos para os fatos e ações sociais e humanas, caracterizando-se a ação epistemológica como a sistematização de métodos e técnicas de intervenção na realidade. Seu *locus* de atuação, portanto, não está temporal nem espacialmente delimitado até mesmo porque pode incidir sobre o passado, o presente e o futuro.

São Paulo, outubro de 2012

Prof. Dr. Geraldo Caliman (UCB)

Prof. Dr. Roberto da Silva (USP)

Profª Drª Stela Graciani (PUC/SP)

Profª Drª Jacyara Silva de Paiva (Estácio de Sá)

O papel da educação na reconstrução nacional da República de Angola

SAMUEL CARLOS VICTORINO¹

RESUMO

A República de Angola conquistou a sua independência a 11 de Novembro de 1975. Nesta altura a taxa geral de analfabetismo era de 85% da população. Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema de Educação, Lei 13/01 de 31 de Dezembro de 2001, foi lançado um processo de reforma do sistema de educação, cujo impacto no desenvolvimento socioeconómico do país é notório. O fim do conflito armado, concretizado com a assinatura dos acordos de paz a 04 de Abril de 2002, possibilitou um rápido desenvolvimento da educação em todo o país. A rede escolar foi ampliada com a construção de novas escolas do ensino geral e Institutos Médios Politécnicos em todas as províncias, o que possibilita a formação profissional de muitos jovens. No período de 2001 a 2010, período de paz, construíram-se 34.580 novas salas de aulas que representa uma média/ano de 3.842 salas de aula construídas, o n.º de alunos matriculados no sistema de educação triplicou, passando de 2 milhões em 2001 a 6 milhões em 2010. O n.º de professores empregados passou de 58 000 em 2001 a 200 000 em 2010. No ensino superior registou-se a criação de 6 novas Universidades públicas em 2009, resultantes do redimensionamento da única universidade pública existente até então. A abertura do ensino superior ao sector privado possibilitou a criação de 22 Instituições de ensino Superior, tuteladas por entes privados. Esta expansão do ensino superior possibilitou a triplicação do n.º de estudantes matriculados no ensino superior. O número de jovens graduados é, a cada ano, cada vez maior, com forte implicação positiva na vida de muitas famílias. No âmbito das políticas de reconstrução e desenvolvimento da República de Angola, o desenvolvimento do Sector da Educação assume uma importância crucial, constituindo um vector estratégico no combate à pobreza e ao analfabetismo, na promoção da saúde, na redução das desigualdades sociais e de género, na recuperação socioeconómica e na consolidação de uma sociedade democrática e de direito.

PALAVRAS-CHAVE: Acordos de Paz, Sistema de Educação, Ensino Superior, Desenvolvimento.

ABSTRACT

The Republic of Angola gained its independence on November 11, 1975. At this point the overall rate of illiteracy was 85% of the population. With the passage of the Basic System of Education, Law 13/01 31 December 2001, launched a reform of the education system, whose impact on the socio-economic development of the country is notorious. The end of the armed conflict, achieved with the signing of peace agreements to April 4, 2002, enabled a rapid development of education throughout the country. The school network was expanded with the new construction of mainstream schools and Medium Polytechnic Institutes in all the provinces, which provides vocational training for young people. In the period 2001 to 2010, a period of peace, 34,580 new classrooms were built which represents an average of 3,842 classrooms built / year. The number of students enrolled in education has tripled, from 2 million in 2001 to 6 million in 2010. The number of teachers employed increased from 58,000 in 2001 to 200,000 in 2010. In higher education there was the creation of six new public universities in 2009, resulting from the downsizing of the only public university existed until then. The opening of higher education to the private sector enabled the creation of 22 Institutions of Higher Education, tutored by private entities. This expansion of higher education enabled a tripling of the Number of students enrolled in higher education. The number of young graduates is every year increasing, with strong positive implication in the lives of many families. Under the policies of reconstruction and development of Angola, the development of the Education Sector is of crucial importance, constituting a strategic fight against poverty and illiteracy, promoting health, reducing social inequalities and gender in socio-economic recovery and the consolidation of a democratic society and law.

KEYWORDS: Peace Accords, Education System, Higher Education, Development.

¹ Reitor da Universidade Lueji A'Nkonde (ULAN), Lunda Norte, Lunda Sul, Malanje – República de Angola. Email: samuel.victorino@ulan.ac

RESUMO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM ANGOLA

Quando a República de Angola conquistou a Independência Nacional a 11 de Novembro de 1975, a taxa geral de analfabetismo era de 85% da população, o que revela a dimensão qualitativa e quantitativa dramática da situação sócio - educativa do povo angolano, cujos efeitos negativos ainda estão presentes quer na estrutura económico-social do País quer nas condições de vida das populações, não obstante os consideráveis progressos registados no período Pós – Independência e fundamentalmente após o alcance da paz definitiva a 04 de Abril de 2002.

Na essência, o ensino colonial era manifestamente discriminatório para os angolanos, pois a política educativa colonial não permitia o acesso democrático das populações aos serviços educativos, o que explica os elevados índices de subescolarização geral da população.

O ensino missionário, quer católico quer protestante, teve grande relevância sócio - educativa no aumento e na melhoria das condições de escolaridade de muitos cidadãos, particularmente das regiões rurais e peri-urbanas.

O colonialismo português começou a realizar investimentos razoáveis no domínio da educação somente a partir da década de 60 em consequência da pressão política e militar dos Movimentos de Libertação Nacional e do intenso trabalho político e diplomático da comunidade internacional, alargando assim a rede escolar e permitindo o acesso de angolanos na função docente-educativa.

Em consequência, o ensino universitário foi instituído em 1962 (Decreto-Lei 44530 de 21 de Agosto de 1962) com a criação dos Estudos Gerais Universitários de Angola, integrados na Universidade Portuguesa.

Em 1968 (Decreto-Lei n.º 48790, de 23 de Dezembro), os Estudos Gerais foram transformados em Universidade de Luanda. Na altura, encontrava-se representada geograficamente apenas em duas das 18 Províncias do País, com os seguintes cursos:

Luanda – Engenharia Mecânica, Engenharia Civil, Engenharia Electrónica, Engenharia de Minas, Engenharia Química, Engenharia Geográfica, Biologia, Geologia, Medicina e Matemática;

Nova Lisboa (Huambo) – Letras, Ciências Pedagógicas, Matemática, Geografia, História e Filologia Românica.

Em 1976, depois da independência, passou a chamar-se Universidade de Angola (Portaria n.º 77-A/76, de 28 de Setembro).

Em 1985 (DR n.º 9 – I Série, de 24/10/85), a Universidade de Angola passou a designar-se Universidade Agostinho Neto (UAN), em homenagem ao seu primeiro Reitor da Angola Independente e Fundador da Nação Angolana.

O SISTEMA DE EDUCAÇÃO EM ANGOLA

Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema de Educação, Lei 13/01 de 31 de Dezembro de 2001, o país passou a viver uma etapa de transição do Antigo Modelo de Sistema de Educação implementado a partir de 1978, para o Novo Modelo de Sistema de Educação.

O Sistema de Educação está estruturado da seguinte maneira:

1. Educação Pré-Escolar
Jardim de Infância e similares
2. Ensino primário
1.ª a 6.ª classe
3. Ensino Secundário
1.º Ciclo – 7.ª a 9.ª classe
2.º Ciclo – 10.ª a 13.ª classe
4. Ensino Superior
5. Graduação
6. Pós-graduação

O ensino secundário de Angola encontra-se em fase de reformulação, na sequência da Lei n.º 13/01 de 31 de Dezembro de 2001, que prevê a implementação de um novo sistema de educação em substituição do sistema de 1978.

No sistema de educação em implementação, o ensino secundário é o estágio seguinte ao ensino primário, correspondendo internacionalmente aos níveis 2 e 3 do ISCED (International Standard Classification of Education).

Organiza-se em dois ciclos sequenciais, com a duração total de seis ou sete anos.

O **1.º ciclo** divide-se em ensino geral e em formação profissional, compreendendo as 7ª, 8ª e 9ª classes, cada qual correspondendo a um ano escolar.

O **2.º ciclo** divide-se em ensino geral que compreende as 10ª, 11ª e 12ª classes, em formação média normal e em formação média técnica, estas últimas compreendendo as 10ª, 11ª, 12ª e 13ª classes.

DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO EM ANGOLA

Ensino geral

Em 1976, com a democratização do ensino após a independência nacional, registou-se um aumento significativo do n.º de alunos no sistema escolar.

No ano lectivo de 2002 verificou-se uma verdadeira explosão escolar. Este fenómeno de explosão escolar que teve lugar após o fim do conflito armado (a 04 de Abril foi celebrado um acordo de paz entre as partes), determinou uma grande evolução dos efectivos discentes e docentes no Sistema de Educação em todos os níveis, com maior incidência no ensino primário. Fontes do GEPE (Gabinete de Estudos Planeamento e Estatística) do Ministério da Educação mostram que, em dez anos, Angola triplicou o n.º de alunos matriculados (Tabela 1 e Gráfico1).

Este fenómeno de explosão escolar deveu-se, fundamentalmente, a três factores:

1. O fim da guerra
2. O investimento em infra-estruturas
3. O recrutamento e inserção de muitos novos professores no sistema de educação.

Evolução dos alunos matriculados nos diferentes subsistemas 2001-2010										
	Antigo Sistema de Educação			Novo Sistema de Educação						
NÍVEIS	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
ALFABETIZAÇÃO	311.373	321.003	404.000	323.470	334.220	366.200	389.637	502.350	517.421	532.943
INICIAÇÃO	237.208	278.347	537.378	678.780	895.145	842.361	938.389	711.025	690.375	663.015
PRIMÁRIO	1.472.874	1.733.549	2.492.274	3.022.461	3.119.184	3.370.079	3.558.605	3.851.622	3.967.886	4.189.853
Iº CICLO SECUNDÁRIO	102.301	115.475	164.654	197.735	233.698	270.662	316.664	363.210	406.795	507.125
IIº CICLO SECUNDÁRIO	89.427	109.762	117.853	159.341	171.862	179.249	194.933	212.347	231.695	253.208
GERAL	20.472	24.283	26.030	30.397	34.442	37.676	41.945	46.698	50.953	55.684
TÉCNICO PROFIS.	31.508	53.018	56.833	67.328	74.235	76.363	85.903	96.635	105.440	115.230
FORMAÇÃO PROF.	37.447	32.461	34.990	61.616	63.185	65.210	67.085	69.014	75.302	82.294
ENSINO ESPECIAL	4.357	7.406	10.939	11.710	12.661	14.171	16.213	18.439	20.282	22.310
TOTAL	2.217.540	2.565.542	3.727.098	4.393.497	4.766.770	5.042.722	5.414.441	5.658.993	5.834.454	6.168.454

Tabela 1: Evolução do n.º de alunos matriculados nos vários níveis de 2001 a 2010.

Fonte GEPE/MED (compilação de J. Cabral)

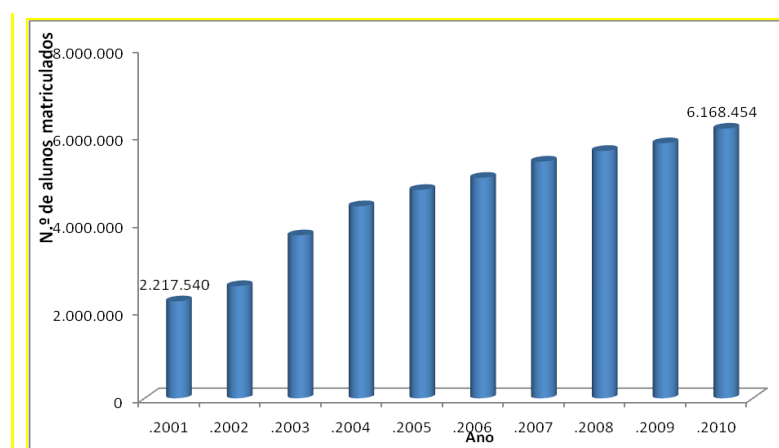


Gráfico 1: Evolução do n.º de alunos matriculados nos diferentes subsistemas

1. O fim da guerra

O impacto do fim da guerra no Sector da Educação, no primeiro ano após conflito, traduziu-se num aumento de efectivos escolares de 1.158.023 alunos (Cabral, J. 2010). A liberdade de movimentação facilitada pelo fim da guerra, nos dois primeiros anos, 2003 e 2004, provocou a expansão significativa destes números, ilustrados na Tabela 1 e Gráfico 1.

2. O investimento em infra-estruturas

Com o fim da guerra em 2002, no âmbito do Programa de Investimentos Públicos do Governo e com o apoio das comunidades e participação dos parceiros nacionais e estrangeiros, foram erguidas, reabilitadas e apetrechadas escolas em todas as províncias.

O número de salas de aula nos níveis do Ensino Primário e Secundário era de 19.012 em 2002, passando para 53.592 salas de aula em 2010 (Tabela 2 e Gráfico 2), o que significa uma taxa de crescimento de 165,71%. Neste período, construíram-se 34.580 novas salas de aulas que representa uma média/ano de 3.842 salas de aula construídas (Cabral, J. 2010).

Deve-se referir que não houve apenas uma evolução no n.º de salas de aula, como também registou-se uma melhoria significativa na qualidade das infraestruturas escolares como ilustram as Imagens 1 e 2.

Notável foi também o desenvolvimento a nível do ensino técnico profissional. Ao todo foram construídos 34 Institutos Médios Politécnicos em todas as províncias, como ilustra o Quadro 1.

Evolução de salas de aula nos níveis de ensino 2001-2010									
Antigo Sistema de Educação			Novo Sistema de Educação						
Ano	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Nível									
Primário	17.236	25.436	33.950	35.665	37.380	41.343	45.608	46.976	48.386
Secundário, 1º Ciclo	1.225	1.269	1.421	1.809	2.197	2.796	3.467	3571	3678
Secundário, 2º Ciclo	551	571	640	814	995	1.194	1.441	1484	1529
Total Geral	19.012	27.276	36.011	38.288	40.572	45.333	50.516	52.031	53.592

Tabela 2: Evolução do n.º de salas de aula no período de 2001 a 2010
Fonte GEPE/MED (compilação de J. Cabral)

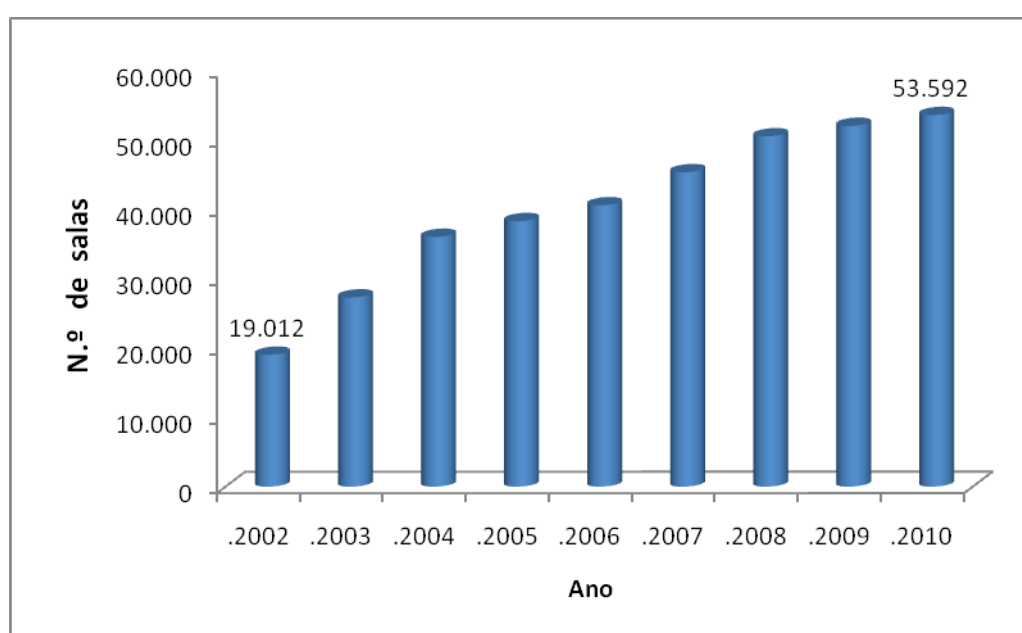


Gráfico 2: Evolução do n.º de salas de aula no período de 2001 a 2010



Imagem 1: Crianças estudando numa escola destruída na cidade do Kuito

3. Evolução do corpo docente (professores)

De 2001 a 2010 os efectivos de docentes cresceram apresentando taxa média de crescimento anual de 14,54%.

Em 2001 o número total de docentes era de 58.439, em 2010 o Ministério da Educação contava com 200.698 efectivos em todo o território nacional.

Ao longo do período de 2001 a 2010, o quadro de crescimento dos efectivos docentes é o espelhado na Tabela 3 e no Gráfico 3.

O Estado angolano implementou, nos últimos anos, consideráveis melhorias no salário dos professores, o que tem facilitado também o processo de recrutamento de novos professores.

3.2 Ensino superior

O sistema universitário passou, essencialmente desde 2000, por uma expansão muito notável. A Universidade Agostinho Neto – UAN - (única Universidade pública) passou a dispor de cerca de 40 faculdades, espalhadas pelas principais cidades do país.

Em 2009, a UAN sofreu um processo de redimensionamento (Decreto 5/09), do qual resultou a criação de seis novas Universidades Públicas, de carácter regional (Decreto 7/09, de 12 de Maio). Assim a UAN deixou de ser a Universidade nacional com presença em todas as províncias do país, passando a exercer a sua acção na região de Luanda e Bengo. (Tabela 4 e Mapa 1)

O panorama de Instituições de Ensino Superior ficou enriquecido com o surgimento do ensino superior privado. Em 1998 foi fundada a primeira, a



Imagem 2: Infraestrutura escolar moderna na Província da Lunda Norte.

Criação de 34 Institutos nas 18 províncias com 9 áreas de formação e 36 cursos;

17 Institutos Médios Politécnicos:	
▪ 2 (dois) – Benguela	▪ 1 (um) – Huambo
▪ 1 (um) – Bié	▪ 1 (um) – Kwanza Sul
▪ 1 (um) – Huíla	▪ 1 (um) – Bengo
▪ 1 (um) – Cabinda	▪ 1 (um) – Lunda Norte
▪ 1 (um) – Lunda Sul	▪ 1 (um) – Namibe
▪ 1 (um) – Uíge	▪ 5 (cinco) – Luanda
11 Institutos Médios de Administração e Gestão:	
▪ 1 (um) – Huambo	▪ 1 (um) – Bié
▪ 1 (um) – Benguela	▪ 1 (um) – Namibe
▪ 1 (um) – Uíge	▪ 1 (um) – Moxico
▪ 1 (um) – Zaire	▪ 1 (um) – Kuando Kubango
▪ 1 (um) – Cunene	▪ 2 (dois) – Luanda
6 Institutos Médios Agrários:	
▪ 1 (um) – Bié	▪ 1 (um) – Malange
▪ 1 (um) – Kwanza Norte	▪ 1 (um) – Kwanza Sul
▪ 1 (um) – Uíge	▪ 1 (um) – Huambo

Fonte: GEPE

Quadro 1: Institutos Médios Politécnicos

Ano lectivo	2.001	2.002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Primário	43.304	44.243	73.107	73.192	75.569	77.869	79.939	80.977	89.977	89.977
Secundário, 1º Ciclo	8.096	8.313	34.325	34.889	35.663	36.200	39.920	43.719	43.719	53.012
Secundário, 2º Ciclo	5.038	5.486	5.353	5.442	8.482	10.946	19.493	21.997	21.997	57.709
Total Geral	58.439	60.044	112.785	113.523	119.714	125.015	139.352	146.693	155.693	200.698

Tabela 3 - Evolução do Corpo Docente, 2001-2010
Fonte GEPE/MED (compilação de J. Cabral)

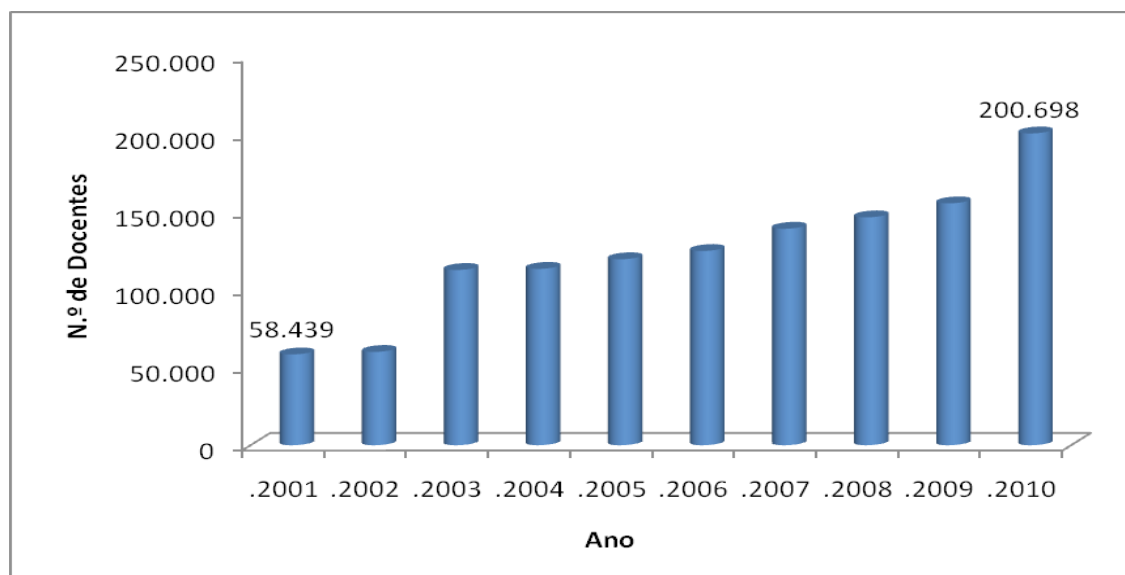


Gráfico 3: Evolução do corpo docente (n.º de professores) no período de 2001 a 2010

Universidade Católica de Angola a qual se seguiram várias outras, perfazendo, actualmente 22 Instituições de Ensino Superior Privadas (Universidades e Institutos Politécnicos).

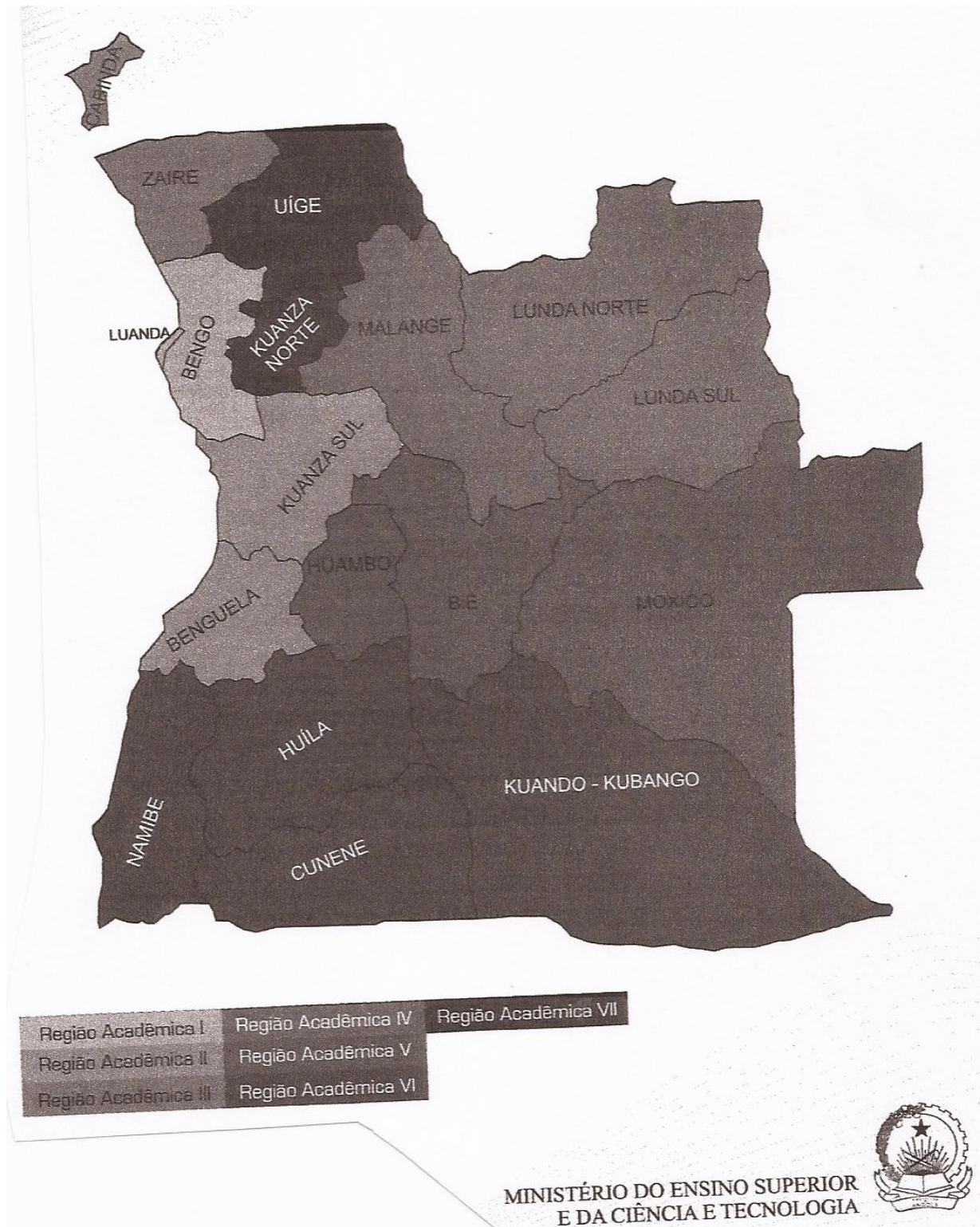
A expansão do ensino superior em todo o país originou consequentemente o crescimento significativo do n.º de estudantes a frequentarem o ensino superior. Estatísticas do Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia (MESCT) apontam para 139 500 o número de estudantes matriculados no ensino superior em todo o país. Este valor, se comparado com os 50 477 estudantes existentes na UAN em 2008 (relatório da UAN 2008), na altura Universidade nacional, representa

praticamente uma triplicação do n.º de estudantes universitários. Este é, sem dúvidas, um reflexo claro dos efeitos da paz alcançada em 2002.

Deve-se notar, no entanto, que apesar disto, o número de candidatos ao ensino superior, que fica sem acesso por falta de vaga é ainda considerável. No ano académico 2012, só na UAN, participaram nos exames de acesso cerca de 40 000 candidatos tendo sido absorvidos apenas 10%. Nas outras Universidades, a capacidade d absorção dos candidatos não excede os 50%. Significa que, no geral, metade dos candidatos que tenta uma vaga numa Instituição de Ensino Superior não consegue entrar.

Região académica (RA) e suas províncias	Nome da Universidade
RA I (Luanda e Bengo)	Universidade Agostinho Neto
RA II (Benguela e Kuanza Sul)	Universidade Katyavala Buila
RA III (Zaire e Cabinda)	Universidade Onze de Novembro
RA IV (Lunda Norte, Lunda Sul e Malanje)	Universidade Lueji A'Nkonde
RA V (Huambo, Bié e Moxico)	Univ José Eduardo dos Santos
RA VI (Huila, K. Kubango, Namibe e Cunene)	Univ Mandume ya Ndemufayo
RA VII (Uíge e Kuanza Norte)	Universidade Kimpa Vita

Tabela 4: Distribuição das Universidades por região académica



Mapa 1: Distribuição geográfica das regiões académicas

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito das políticas de reconstrução e desenvolvimento da República de Angola, o desenvolvimento do Sector da Educação assume uma importância crucial, constituindo um vector estratégico no combate à pobreza e ao analfabetismo,

na promoção da saúde, na redução das desigualdades sociais e de género, na recuperação socioeconómica e na consolidação de uma sociedade democrática e de direito.

A expansão da rede escolar no subsistema do ensino geral e a expansão do ensino superior a todas

as províncias originaram o aumento dos efectivos estudantis nestes níveis de ensino, corporizando uma verdadeira massificação do ensino.

Depois desta fase de massificação deverá impreterivelmente ter lugar um processo de melhoria gradual da qualidade da formação nos vários níveis. Actualmente está a decorrer o processo de avaliação dos resultados da implementação da reforma do sistema de educação. No ensino superior está em curso a preparação da avaliação preliminar dos cursos ministrados pelas várias Instituições de Ensino Superior. Para tal foi já criado o Instituto Nacional de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (INAAES).

Todos os esforços que estão a ser empreendidos têm como pano de fundo a criação de condições propícias para a formação do novo homem angolano, consciente das suas responsabilidades para com a nação e comprometido com a consolidação da paz, da democracia e do respeito pela dignidade humana.

MATERIAL CONSULTADO

1 - Relatório da fase de experimentação do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário. Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma Educativa (CAARE). Setembro de 2010 Joaquim Cabral – Coordenador. Ministério da Educação da República de Angola.

2 – Universidade Agostinho Neto (2008): Relatório anual. EDUAN Editora.

A construção de uma escola necessária para a educação do campo e o projeto educativo do MST

ADALBERTO PENHA DE PAULA ¹

ESMÉRIA DE LOURDES SAVELI ²

RESUMO

O artigo discute o projeto educativo do MST, como uma possibilidade de organização escolar dentro de uma proposta de escola pública para as populações do campo, frente a política pública de educação do campo vigente. Evidencia os fundamentos essenciais da proposta educativa do MST, principalmente, os princípios pedagógicos filosóficos que norteiam uma concepção singular de educação e de sociedade.

PALAVAS-CHAVE: Política educacional, Educação do campo, Escola pública.

ABSTRACT

The article discussed the educational project of the MST, as a possibility of school organization in a proposed public school for rural populations, against public policy education field force. It highlights the essential foundations of the MST's educational proposal, especially the philosophical principles that guide teaching a singular conception of education and society.

KEYWORDS: Educational Policy, Rural education, Public school.

INTRODUÇÃO

Este estudo, de natureza teórica, busca discutir a educação do campo que historicamente esteve invisível ao Estado brasileiro. O eixo de discussão que orienta o artigo é a crença de que os princípios do projeto educativo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que transcende a escola pública posta para as classes populares brasileira, é um referencial para a construção do projeto pedagógico das escolas do campo.

Entendemos a necessidade de se reconhecer a realidade camponesa, o caráter e as singularidades dos sujeitos do campo, como princípios político-pedagógicos para a construção de uma escola pública em que não há dicotomia entre a escola do campo e da cidade, mas sim a construção de um projeto que respeite o que está explicitado no artigo 3º da lei diretrizes e bases da educação nacional (LDB) 9394/96.

Tais princípios educacionais são resultados da luta de movimentos sociais, que antecedem a elaboração da constituição federal de 1988 que preconizou a educação básica como direito de todo cidadão.

¹ Licenciado em Pedagogia, aluno do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa na Linha de Pesquisa História e Políticas Educacionais; membro do GEPEB – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica; desenvolve projeto e pesquisa com a temática da Educação do Campo. E-mail: adalbertoppenha@gmail.com

² Doutora em Educação pela UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas; Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Educação da UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa; coordenadora do GEPEB – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica. Desenvolve pesquisas que tematizam as políticas educacionais e as práticas escolares. E-mail: esaveli@yahoo.com.br

1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Na década de 1970, aconteceram vários fatos que sinalizariam às classes populares que era momento de mudança. A agroindústria crescia e o trabalhador do campo era expulso de suas terras, as multinacionais começaram a chegar de forma mais intensa e avassaladora em terras brasileiras, entre outros acontecimentos que favoreceram o chamado “milagre” econômico. Esse “milagre” produziu seu reverso: dívidas econômicas com os grandes bancos e organismos internacionais, descaso com políticas de inclusão social. Nesse momento da história (1964-1985), o Brasil estava sob o regime da ditadura militar, no qual o autoritarismo e totalitarismo prevaleceram legalmente na administração do Estado.

Como em vários setores da sociedade, a agricultura também sofreu fortes impactos nesse período, pois as transformações do modelo de produção agrícola provocaram uma transição para a industrialização do campo. Do braçal, artesanal para

a modernização, utilização de máquinas, otimizando o tempo, assim aumentando o custo benefício da produção.

Com essa ruptura do velho paradigma agrícola, os pequenos agricultores sentiram esse impacto de maneira que alguns não resistiram, passando a viver no meio urbano, buscando trabalho nas indústrias que se constituíam nas cidades. Tal fenômeno, conhecido por êxodo rural, contribuiu para o aumento do número de moradores nos centros urbanos, de tal maneira que não havia infraestrutura para todos, saneamento básico, moradia, lazer, saúde, educação, etc. Sendo assim, a população começou a ocupar as periferias dos centros urbanos, ampliando o contingente de moradores nas favelas, nos guetos, centros de miséria e pobreza, pois para a terra, para o campo, não tinham condições de voltar.

Outra consequência dessa modernização econômica do campo foram os projetos governamentais de colonização, com apoio de empresas privadas. A esse respeito aponta Morissawa,

Como manter o controle sobre a questão agrária? A resposta do governo militar a essa pergunta, que era crucial para ele, foi a criação de vários projetos de colonização, a partir de 1970, no governo do presidente general Médici. As regiões escolhidas foram principalmente a Amazônia e o Centro-Oeste. Para essa empreitada, reuniu empresas privadas e órgãos públicos (MORISSAWA, 2001, p.102).

Frente a esta realidade observada ao longo da história do Brasil, em seu processo de desenvolvimento, surgem diversos movimentos populares de luta e resistência ao modelo de desenvolvimento, baseado na exploração e dominação da força de trabalho da classe trabalhadora.

Por conseguinte, grupos de pequenos trabalhadores rurais indignados com a situação começaram a se organizar, principalmente nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul e São Paulo, resistindo a esse processo de expulsão da terra e fortalecendo a luta pela mesma.

“

Frente a esta realidade observada ao longo da história do Brasil, em seu processo de desenvolvimento, surgem diversos movimentos populares de luta e resistência ao modelo de desenvolvimento, baseado na exploração e dominação da força de trabalho da classe trabalhadora.

”

2. PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DO MST

Uma das preocupações do Setor Nacional de Educação do MST seria articular educação escolar e educação do campo. Educação do campo é aquela que aproxima o educando com sua realidade, onde os valores ideológicos são constituídos.

A esse respeito afirma Fernandes:

Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades políticas e espacial com a realidade camponesa (FERNANDES apud SOUZA, 2006, p. 62).

O ideário de educação e de escola sustentado e defendido pelo MST, é orientado através de princípios que estão expressos nos materiais produzidos pelo Movimento. São os filosóficos, que segundo Rodrigues (1999, p.108), "dizem respeito à visão de mundo, concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e ao entendimento do que é educação, remetendo aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo do MST". E os denominados princípios pedagógicos, "que se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos" (Rodrigues, 1999, p.109).

Os princípios filosóficos compreendem:

- 1º. Educação para a transformação social;
- 2º. Educação para o trabalho e a cooperação;
- 3º. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
- 4º. Educação com/para valores humanistas e socialistas;
- 5º. Educação como processo permanente de formação/transformação humana.

Percebemos que estas orientações que fundamentam o aspecto filosófico da estratégia de formação dos educandos e educadores Sem Terra, propõe um rompimento com a concepção capitalista de homem, sociedade e educação.

“ Educação do campo é aquela que aproxima o educando com sua realidade, onde os valores ideológicos são constituídos.

”

A razão de existir os princípios filosóficos para a educação almejada pelo MST, se concretiza no fazer cotidiano da escola, sendo assim foram elaborados os princípios pedagógicos:

1. Relação entre prática e teoria;
2. Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação;
3. A realidade como base da produção do conhecimento;
4. Conteúdos formativos socialmente úteis;
5. Educação para o trabalho e pelo trabalho;
6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos;
7. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos;
8. Vínculo orgânico entre educação e cultura;
9. Gestão democrática;
10. Auto-organização dos/das estudantes;
11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores / das educadoras;
12. Atitude e habilidade de pesquisa;
13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Entendemos que, os eixos pedagógicos e filosóficos, são essenciais para a prática educativa, realizada ou que se pretende realizar, para a concretização do projeto educativo do Movimento. Nesse sentido, a escola é um espaço de mudança

social. Ou seja, a educação escolar poderá ser um *locus* de ressignificação social. A educação tem um papel essencial na organização da sociedade. Schelesener (2004, p. 69), afirma que, segundo Antonio Gramsci,

a educação não se restringe a um determinado tipo de ação, mas permeia todas as ações; nós nos educamos na vida, por meio de nossa inserção social. A educação é um desdobramento da teoria política e implica a compreensão dos projetos sociais que as classes em luta pretendem conservar ou instaurar (SCHELESENER, 2004, p. 69).

Sendo assim, a escola pode ser espaço de dominação ou libertação, movida por interesses de diferentes grupos sociais. O MST utiliza da educação como estratégia de luta pela terra, pela nova sociedade. Desse modo, não é diferente de outros projetos educativos, pois também existe uma intencionalidade pedagógica, ideológica, política.

De acordo com os princípios do MST, busca-se contribuir no desenvolvimento do sujeito Sem Terra. Para que ele possa ser cada vez mais comprometido com as bandeiras de luta desse movimento.

3. O MST E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA NECESSÁRIA

Com a caracterização das contradições sociais da história brasileira, bem como com a indicação da mobilização dos trabalhadores rurais, é importante ressaltar que esses grupos organizados não tinham conhecimento um do outro. Conforme nos esclarece Stédile e Görgen,

Essas várias organizações que foram se desenvolvendo através da luta dos trabalhadores rurais, de forma localizada, nos estados nas regiões, não se tinham contato, entre uma ocupação e outra. Após 1981 começa então a ser realizados encontros entre as lideranças das organizações de luta localizados, encontros esses promovidos e articulados pela comissão pastoral da terra (...) finalmente, como resultado dessa articulação, das varias lutas que estavam acontecendo, realizou-se em janeiro de 1984, em Cascavel (Paraná), o 1º Encontro Nacional dos Sem Terra. Esse encontro nacional representou

então a fundação e a organização de um movimento de camponeses sem terra, a nível nacional, que articula e luta por terra e pela reforma agrária. Aí nasceu o Movimento Sem Terra, como uma articulação dos diversos movimentos que estavam acontecendo a nível localizado, e foi então batizado como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (...) Após sua fundação, em 1984 o MST passou articular-se em diversos estados, realizando o Iº Congresso Nacional do Sem Terra, em Curitiba (Paraná), em 1985, o IIº Congresso Nacional, 1990, em Brasília (STÉDILE e GÖRGEN apud TROGUILHO, 2005 p.29-30).

Durante esse evento em Cascavel-PR, nascia o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): “estava assim, fundado e organizado um movimento de camponeses sem terra de alcance nacional voltado à luta por terra e pela reforma agrária” (MORISSAWA 2001, p. 138).

“ Sendo assim, a escola pode ser espaço de dominação ou libertação, movida por interesses de diferentes grupos sociais. O MST utiliza da educação como estratégia de luta pela terra, pela nova sociedade. ”

Depois desse momento de fundação, o movimento articula-se, organizando congressos, encontros nacionais e regionais para fazer novas frentes em vários estados do país. Assim, fortalece a luta pela terra, pela reforma agrária e pela transformação da sociedade, lutando por um modelo alternativo ao modelo capitalista vigente.

Este movimento social conseguiu elaborar uma proposta de educação porque, em primeiro lugar, os

seus sujeitos vivem no cotidiano uma diversidade de processos educativos. Isto representa uma mudança de postura pessoal, até física, diante das situações das outras pessoas diante do poder. Caldart afirma que esse processo educativo,

[...] transforma camponeses cabisbaixos, culpados, sem auto-estima nem coragem sequer de erguer os olhos diante daqueles que julgam seus superiores, em trabalhadores SEM TERRA, com altivez suficiente para desafiar os poderes constituídos, para olhar direto nos olhos de seus opositores e exigir o que julgam ser de direito (1999, p. 8).

Vale ressaltar que o MST, diferentemente de outros movimentos sociais, conseguiu sensibilizar outros setores da sociedade para a sua luta, entre os quais profissionais ligados à Educação. A questão da escolarização é muito forte no MST desde os seus primeiros acampamentos e assentamentos. A história começa em 1985, no histórico acampamento da Fazenda Annoni em Sarandi (RS). Naquela ocasião, quando a equipe de educação puxou a discussão sobre a necessidade de se conseguir a implantação de uma escola oficial, no próprio acampamento, para as crianças não perderem o ano escolar, essa discussão foi inusitada até para as lideranças, pois isso significava trazer para dentro de uma situação de conflito e de mobilidade uma instituição que representa uma dimensão de estabilidade.

É Caldart quem explica que naquele momento

[...] havia mais uma intuição sobre a necessidade de lutar também por este direito de cidadania que é a educação, do que propriamente a clareza da relação que poderia haver entre o acesso à escola e a condução da luta pela terra e pela Reforma Agrária (1995, p.10).

A escola acabou sendo conquistada em 1986, representando, inclusive, um fato histórico, pois ao colocar uma escola oficial num acampamento, o Estado estava, contraditoriamente, reconhecendo a legitimidade daquela ocupação.

Desde o início da história da relação do MST com a escolarização, houve uma preocupação em discutir a questão sobre por qual tipo de escola se estava lutando.

Em todas as reuniões o centro de discussão girava em torno do mote: uma escola diferente. Com essa adjetivação, acampados e assentados sintetizavam a sua crítica à escola que conheciam: seja aquela em que tinham estudado, seja aquela que seus filhos já tinham frequentado antes do seu engajamento na luta pela terra.

“ Desde o início da história da relação do MST com a escolarização, houve uma preocupação em discutir a questão sobre por qual tipo de escola se estava lutando. Em todas as reuniões o centro de discussão girava em torno do mote: uma escola diferente. ”

O adjetivo também embute um componente utópico, como se fosse a escola que sonhavam para os seus filhos. Isto pode representar o desejo de “destruir” o modelo de escola pública do meio rural existente e tentar “construir” uma nova escola que tivesse por princípio, na prática pedagógica e educativa, o MST. Seria a escola que conseguisse criar antídotos contra a inércia, a acomodação, a morosidade, a burocracia, a submissão. Nesse momento duas questões eram postas para serem discutidas e que acabaram sendo o norte para a elaboração da proposta pedagógica: O que queremos com as escolas de assentamento? e Como fazer a escola que queremos? Estas duas questões sintetizam preocupação com as diretrizes políticas da luta pelo campo e com a ação cotidiana das escolas já existentes.

Para a elaboração da proposta pedagógica, o princípio fundamental é o de que, nas escolas dos assentamentos, toda aprendizagem e todo ensino devem partir da REALIDADE. Essa realidade é tomada

no sentido de realidade próxima e/ou distante. Assim ela é definida:

[...] realidade é o meio em que vivemos. É tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos na nossa vida prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontece com elas. São os nossos problemas do dia-a-dia, também os problemas da sociedade que se relaciona com a nossa vida pessoal e coletiva. (Caderno de Educação nº 1)

Este princípio educativo tem a REALIDADE como ponto de partida e ponto de chegada, o que implica dizer que tudo o que as crianças estudam deve estar ligado com sua vida prática e com necessidades concretas suas, de seus pais e de sua comunidade; implica também considerar que todos os conhecimentos que as crianças vão produzindo na escola devem servir para que elas entendam melhor o mundo em que vivem, o mundo da sua escola, da sua família, do assentamento, do município, do MST, do País e para que participem da solução dos problemas que estes mundos vão apresentando.

Assim, o currículo vai ser organizado respeitando esse princípio. Tem como característica partir da realidade próxima da criança e tem a PRÁTICA como centro. Isso implica garantir que as crianças tenham várias experiências de trabalho prático e com utilidade real, que tenham oportunidades de aprender a se organizar, a trabalhar em grupo, dividindo tarefas, tomando decisões, resolvendo problemas que a prática vai apresentando.

Nesse sistema, os conteúdos não se estruturam de forma linearmente concatenada, obedecendo a uma suposta diretriz, nem são frutos de uma coerência ou expressão de um grupo que desconhece as condições sociais, políticas e materiais da Escola e do Movimento. O currículo toma uma configuração praxeológica, pois ele é construído num processo aberto por parte dos agentes participantes: professores, alunos, pais, lideranças do MST.

Assim, a organização deste projeto de escola vai se diferenciar dos currículos tradicionais, da escola vigente, principalmente em três pontos básicos, que destacamos:

1. a sala de aula deixa de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem – aprende-se e ensina-se a partir da prática, onde quer que ela aconteça;
2. os conteúdos (matemática, português, história, geografia, ciências, etc...) passam a ser escolhidos em função de necessidades que a prática vai criando. Assim, os conteúdos servem como instrumento para a construção do conhecimento da realidade e não como fins em si mesmos;
3. a organização do currículo passa pelo coletivo do assentamento, incluindo aí professores que conheçam profundamente a realidade do assentamento, assentados que devem ter conhecimento do que se passa na escola e crianças que precisam ter a oportunidade de discutir os conhecimentos que vão produzindo na escola.

Se o currículo tem a PRÁTICA como centro, é a categoria TRABALHO que delineia a organização do processo pedagógico. O processo educativo parte de situações concretas de trabalho. Isto implica aprender a se organizar e trabalhar em conjunto e de modo cooperativo, aprender a tomar decisões no coletivo, a dividir tarefas e responsabilidades, a planejar e avaliar o trabalho seu e dos seus companheiros, bem como desenvolver na prática os valores de solidariedade e de disciplina. Quanto mais experiências práticas a criança tiver, mais sólida e significativa será sua aprendizagem e mais crítica ela se torna. O importante é que essa vivência prática não seja de situações artificiais ou forçadas de trabalho, mas sim que surjam da própria necessidade da escola e da comunidade.

Quando se fala na questão da prática, não se elimina o trabalho sistemático de sala de aula, pois a relação entre prática e teoria, dentro do processo pedagógico, tem o grande desafio de aprender a articular o maior número de saberes diante de situações da realidade.

“

Seria a escola que conseguisse criar antídotos contra a inércia, a acomodação, a morosidade, a burocracia, a submissão.

”

O momento da sala de aula é o momento da reflexão do conhecimento. Na sala de aula, o conteúdo é trabalhado em várias situações para poder ser entendido na sua totalidade. O trabalho prático é atravessado por muitas vozes, temas transversais, provenientes de situações políticas, sociais e/ou culturais, que podem ou não ser articuladas com o tema em estudo. Esses temas transversais fazem com que a escola seja ágil, dinâmica e engajada com a realidade. Em síntese, são pontos fundamentais para o desenvolvimento dessa escola:

1. A escola deve ser para o aluno a principal experiência prática de trabalho cooperativo e de aprendizagem concreta da democracia. Nesse sentido, a escola pode se organizar como uma espécie de cooperativa, e os alunos, junto com os professores e os assentados, participam de todo o seu funcionamento e organização.
2. A escola deve ser uma grande estimuladora de práticas leitoras. Todas as experiências de trabalho, toda a organização de aprendizagem prática só têm sentido se forem refletidas e atravessadas pelo estudo e pela teoria. A leitura é uma das grandes fontes de informação e formação, de alargamento de horizontes, assim a leitura apresenta-se como uma atividade que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termo de compreensão do presente e passado e em termos de

possibilidades de transformação futura. Como afirma Saveli,

E, por ser um instrumento de aquisição e transformação do conhecimento, a leitura constitui-se um trabalho de combate à alienação, capaz de facilitar ao leitor a realização de sua plenitude. Daí, o papel fundamental da escola como a grande estimuladora de práticas de leitura e provedora de textos e livros, não só entre as crianças mas também no conjunto dos assentados (SAVELI, 2000, p. 28).

3. A escola deve trabalhar permanentemente as expressões culturais dos assentados e a luta pela terra como um todo. A cultura está sendo entendida como a esfera ou campo social que produz significados. A matéria-prima da expressão cultural é a própria vida que acontece num determinado tipo de sociedade e dentro de relações históricas e sociais. Expressões culturais se referem à linguagem, à arte, à religião, aos diversos saberes, às crenças, aos valores.
4. A escola deve ser também um espaço de exercício prático dos valores que caracterizam o novo homem, a nova mulher, a nova sociedade. Democracia, organização, trabalho cooperativo, nova cultura, militância. Tudo isso requer, além do esforço coletivo uma mudança pessoal, uma disposição de viver segundo uma nova ética de comportamento e de relacionamento entre as pessoas. Isto implica:
 - trocar o individualismo pelo espírito de sacrifício, pelo avanço do coletivo;
 - trocar o autoritarismo pelo diálogo e pelo respeito às decisões do grupo;
 - abandonar o machismo e estabelecer o respeito e a solidariedade entre gêneros.

Esses pontos indicam que no MST o conceito de educação não se confunde com o conceito de escola. Educação é prática social. Essa concepção supõe entender o ato educativo como coisa viva, é o seu acontecer; não se dicotomiza trabalho e vida, mas o trabalho é tomado como vida e vice-versa. Portanto, essa prática não se dá apenas no espaço da escola.

A proposta pedagógica traz em seu bojo princípios tão atuais e tão antigos. Sustenta, em termos metodológicos, exigências que há muito são feitas à escola: superar o ensino livresco e fragmentado e voltar para as questões da realidade vivida pelos alunos e seus grupos sociais; estabelecer processos de construção coletiva e pessoal do conhecimento; tornar as aprendizagens mais significativas e efetivas.

O MST tem clareza quando marginaliza a escola real, falida, que chega às camadas populares, e também busca uma experiência alternativa sem cair em proposições imaginárias, mas mergulhada no cotidiano das relações sociais. Só assim é possível a construção da “Escola Necessária” para se defender como classe e para a transformação coletiva de sua condição de classe. Este é, com certeza, um grande projeto político social.

Essa é sem dúvida a escola que todos nós queremos, mas para que essa proposta seja efetivada não se pode desconsiderar as condições de trabalho, culturais, sociais e de formação pedagógica daqueles que têm a responsabilidade de consolidar esse grande projeto social. Ele exige um professor ou professora que seja consciente, crítico, atuante, e tecnicamente coerente com os princípios educativos do MST.

Conforme descrito acima, percebe-se que na organização desse movimento social existem alguns princípios e prioridades a serem conquistadas. Uma delas é a conquista do conhecimento, onde a escola pública e de qualidade se torna um dos meios, pois “o trabalho de educação é uma atividade política importante para o processo de transformação da sociedade”. (MORISSAWA 2001, p. 241).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo trouxe uma discussão sobre a possibilidade da construção de uma escola pública voltada às populações do campo: ribeirinhos, quilombolas, assentados, enfim todos aqueles que vivem na terra e pela terra. Para a concretização deste projeto de educação, fica evidenciado a necessidade de uma pedagogia diferenciada, que coloque realmente o sujeito camponês, no coletivo do processo educativo.

Reconhece que o ideário político pedagógico do MST, aponta que existe um jeito diferente de conduzir a educação, a formação humana, a “Pedagogia do Movimento” (BENJAMIN; CALDART, 2000, p.51). Tal pedagogia não é uma nova corrente teórica de conduzir a educação ou até mesmo uma adaptação de uma teoria educacional. Ela se constitui como o próprio movimento utiliza-se de diferentes teóricos, pensadores e práticas educativas. É a realidade, a situação que irá apontar quais pressupostos teóricos e metodológicos serão melhores para os objetivos educacionais daquele momento que a prática educativa se estabelece.

Ao falar em pedagogias, o MST tem alguns princípios que são inegociáveis, pois são essenciais para sua coerência enquanto movimento social, constituído da luta pelos direitos humanos. Esses princípios fundamentam-se nas práticas educativas da escola que, necessariamente, deve ser assentada em concepções singulares de educação e de sociedade.

Entende-se que esta experiência educativa do MST contribui para a construção de uma escola pública para o campo. Atendendo ao decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o programa nacional de educação na reforma agrária.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Projeto popular e escolas do campo**. Vol. 3. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2000.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, 2002.
- _____. **Lei N. 9.394/96**: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- CADERNOS DE EDUCAÇÃO. **Como fazer a escola que queremos?** Porto Alegre: MST, Nº. 01, 1992.
- _____. **Princípios da educação no MST**. Porto Alegre: MST, Nº. 08, 1997.
- CALDART, R. **Educação em movimento**: formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CALDART, R.; CERIOLO, P. R.; KOLLING, E. J. (orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Vol. 4. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2002.

COUTINHO, C.N. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FERNANDES, B. M.; STEDILE, J. P. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____; GUIMARÃES, S. **Sobre educação**: diálogos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

KOLLING, E.; NERY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo**. Vol. 1. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

MORISSAWA, M. **A História da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

RODRIGUES, M. F. **A luta pela educação a educação na luta**: memórias, narrações e projetos dos assentados e professores do MST na Fazenda *Giacometi*. Dissertação de Mestrado em Educação. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1999.

SAVELI, E. L. **A proposta pedagógica do MST para as escolas dos assentamentos**: as construção da escola necessária. Ponta Grossa: UEPG, N. 8, 2000, p.19-30.

SCHELESENER, A. H. Esboço de uma filosofia da educação no pensamento de Antonio Gramsci. In: ROCHA, D. (Org.). **Filosofia da educação**: diferentes abordagens. Campinas: Papirus, 2004, p. 57-78

SCHIMANSKI, E. F. **Conservadorismo e tradição em Ponta Grossa**: representação social, mito ou realidade na polícia local?. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007. Disponível em: http://www.bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=131. Acesso: 07 Out. 2010.

SOUZA, M. A. **Educação do Campo**: Proposta e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Educação e cooperação nos assentamentos do MST**. Ponta Grossa: UEPG, 2006.

TROGUILHO, J. C. **A luta pela terra no município de Ponta Grossa/PR**. UFRGS, 2005. Monografia (Bacharelado em Administração: administração rural e agroindustrial): Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

O direito social à segurança no ambiente escolar

ANDRÉ LUIZ HENRIQUES
DE CARVALHO¹

LEANDRO GARCIA PINHO²

RESUMO

A pesquisa que ora apresentamos tem como ponto de partida realizar um levantamento para compreender e tecer críticas sobre a realidade brasileira do direito social à segurança no ambiente escolar. Para isso, buscamos primeiramente construir um embasamento acerca do direito social à segurança no seu arcabouço histórico, jurídico e filosófico, e para fazê-lo, foi necessário inscrever tal direito no contexto de um Estado Democrático de Direito, portanto, procuramos apresentar, sinteticamente, as teorias sobre a origem do Estado, sua formação histórico-filosófica e enfrentarmos o desafio de conceituação do termo, possibilitando assim, uma discussão sobre o direito social à segurança inscrito na constituição brasileira. Posto os referenciais acerca da teoria de Estado e do direito social à segurança no Brasil, passamos a demarcar os referenciais teóricos acerca da violência, insegurança e prevenção no ambiente escolar. Começamos fazendo uma distinção entre violência e agressividade e depois apresentamos a violência em um recorte que contemplasse as violências física, psicológica e estrutural, para então, podermos construir um conceito de violência que pudesse contemplar todas essas modalidades. Delimitado o conceito de violência passamos a classificar a violência no ambiente escolar e fizemos em três categorias: violência na escola, violência à escola e a violência da escola. Feito isso, passamos a apresentar concepções teóricas que buscassem explicar o porquê uma escola torna-se violenta e insegura, recorrendo a Durkheim, Abramovay, Sposito, Candau e a Debarbieux nessa caminhada e fazendo a opção de pensar violência e segurança no ambiente escolar a partir da Teoria Diagramática de Violência Juvenil de Eric Debarbieux e Catherine Blaya. Posteriormente, passamos a analisar dados de pesquisas acerca de violência na escola e casos de violência divulgados mídia, buscando analisar a vulnerabilidade dos envolvidos e as limitações das ações do Estado a partir dessa teoria.

PALAVRAS-CHAVE: Estado, Direitos Sociais, Segurança, Escola.

ABSTRACT

The research that is now presenting as a starting point to perform a survey to understand and criticize the reality of the Brazilian social security law in the school environment. For this, we first build a foundational knowledge of the social right to security in their historical framework, legal and philosophical, and to do it, it was necessary to apply such law in the context of a democratic state, so we present, briefly, theories about the origin of the state, its historical and philosophical training and face the challenge of definition of the term, thus enabling a discussion of the social security law inscribed in the Brazilian constitution. Tour the references about the theory of state and social security law in Brazil, we demarcate the theoretical about the violence, insecurity and prevention in the school environment. We start by making a distinction between violence and aggression and then present violence in a cut to contemplate the physical violence, psychological and structural, for then we can construct a concept of violence that could address all these modalities. Defined the concept of violence we now classify violence at school and made into three categories: school violence, school violence and school violence. Done this, we present the theoretical concepts that seek to explain why a school becomes violent and insecure, using Durkheim, Abramovay, Sposito, Candau and Debarbieux this journey and making the option to think about violence and safety in the school environment from the Diagrammatic Theory of Juvenile Violence Debarbieux Eric and Catherine Blaya. Subsequently, we analyze survey data on violence in schools and the media reported cases of violence, trying to analyze the vulnerability of those involved and the limitations of government actions from this theory.

KEYWORDS: State, Social Rights, Safety, School.

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - Técnico em Assuntos Educacionais, UENF- mestrando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais. E-mail: acarvalho@iff.edu.br

2 UENF - Professor Orientador do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais. E-mail: leandropinho@uenf.br

OBJETIVO

O objetivo deste trabalho é discutir a questão da segurança, enquanto direito social, no contexto do ambiente escolar. Para tal, constrói-se um embasamento acerca do direito social à segurança via um arcabouço histórico, jurídico e filosófico, identificando certa noção de violência e como essa concepção se apresenta no contexto escolar gerando insegurança. Outrossim, busca-se referenciais teóricos de como a questão pode ser abordada, dando-se ênfases às contribuições que a teoria diagramática da violência juvenil pode oferecer para essa abordagem.

PROBLEMA

Em que sentido pode-se pensar a questão da segurança no ambiente escolar tendo como pontos de referência o arcabouço legal e os referenciais teóricos sobre a questão?

JUSTIFICATIVA

A necessidade cada vez mais crescente de segurança e, muitas vezes, a sua não existência no ambiente escolar é um fenômeno que tem chamado atenção da sociedade, já que a ampla divulgação dada pela mídia de eventos relacionados a esse fenômeno acabou por colocá-lo em evidência. Porém, como cidadãos precisamos de mais do que a divulgação da mídia para construir um posicionamento diante dessa discussão, daí nossa proposta de pensar a segurança a partir da concepção de Estado Democrático de Direito e buscar apresentar caminhos teóricos para possíveis análises e ações políticas, de forma que se possa interferir na história através de uma atividade lúcida, reflexiva e deliberativa.

EMBASAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

1. DEFININDO ESTADO

Para aprofundarmos nossas reflexões acerca do direito social à segurança há que se discutir o conceito de Estado Democrático de Direito. Com a derrocada da sociedade feudal, o terreno estava sendo preparado para o surgimento do capitalismo, que foi fundamental para a formação do Estado Moderno (STRECK; MORAIS, 2000, p.20-24).

Com essa decadência do feudalismo e o fortalecimento do rei (o poder do rei vai ser fortalecido para além dos domínios da sua terra), diversos domínios feudais passam a ser reunidos sob o seu poder, formando o que podemos chamar de reino unido. O rei passa a ser senhor dos senhores, príncipe dos príncipes, tendo como fundamento a necessidade de estabilidade e organização social. Nesse momento, o Monarca passa a governar independente do domínio da terra e de qualquer outra lei que o limite politicamente, daí a idéia de governo absoluto, ou seja, desligado das leis. Os príncipes medievais continuavam donos de suas terras, porém, agora o rei chefia a nação.

Nasce o Estado como sociedade estabilizada pela soberania, tendo por base geopolítica a nação, por forma de governo a monarquia e por regime político o absolutismo, é possível afirmar que a transição do feudal para o nacional definiu historicamente o nascimento do Estado Moderno (BARROS, 2001).

Surgindo na Idade Moderna, essa forma de Estado perdura até hoje. Porém, ao longo da história, desenvolve-se progressiva relativização da soberania que de início estava vinculada à Monarquia. Esse processo de relativização se iniciou na Inglaterra, no final do século XVII, com a Revolução Gloriosa, onde o rei Jaime II é deposto e Guilherme e Maria assumem o reinado. Esses reis são submetidos a um regime político diferenciado, com o objetivo de garantir a governabilidade e conter o governante, criando uma divisão do poder político entre o rei, as casas parlamentares e os juízes e uma descrição escrita de seus direitos (BARROS, 2001).

Um século depois desse processo de relativização da soberania e do absolutismo do rei na Inglaterra toda Europa e América do Norte são influenciadas por essa concepção, absorvendo assim, princípios de separação de poderes e a declaração de direitos, culminando com a inserção de ambas numa constituição escrita. Sendo o marco histórico desse processo a Revolução Francesa, considerada a culminância do processo de limitação do poder do Estado sobre os indivíduos.

O primeiro pensador a introduzir a expressão "Estado" na literatura científica foi Maquiavel (1469 – 1527), que o faz em sua consagrada obra "O Príncipe", publicada em 1531 (MAQUIAVEL, 1994). . Antes dessa

obra eram utilizadas as expressões *Rich, Imperium, Land, Tence*. Podemos afirmar que esse delineamento da idéia de Estado que surge no século XVI, que chamaremos de Estado Moderno, é fruto do aumento da complexidade da vida em sociedade e do conflito oriundo dos diversos focos de poder, fato que até então não existia, mas agora ameaçava a necessidade de concentração de poder nas mãos de uma só pessoa. Segundo Silveira Filho (2009, p.15) existem “três aspectos distintos a essa nova forma de agrupamento humano e que irá servir de parâmetro para todos os conceitos de Estado a serem desenvolvidos posteriormente”: social, político e jurídico.

Sobre o aspecto social, o ente estatal representa a convergência de todas as forças da sociedade que existem em determinado território. A finalidade social é dar segurança e promover o interesse comum, sendo o Estado uma síntese dos ideais da comunhão que ele traz dentro de si. Para atingir esses objetivos o ente estatal precisa se apresentar como poder de mando, de governo e dominação, surgindo assim, o aspecto social do Estado.

Sob o aspecto político, o ente estatal tornou-se a sede do poder político, estando agora indissolivelmente ligados, em razão disso o Estado torna-se o poder institucionalizado, com a responsabilidade de garantir a proteção e a liberdade dos homens, sempre de acordo com seus desejos legítimos e respeitando as regras pré-estabelecidas. Enfatizando esse aspecto político do Estado, Azambuja (1989, p.6) afirma:

O Estado Moderno é uma sociedade à base territorial, dividida em governantes e governados, e que pretende, nos limites do território que lhe é reconhecido, a supremacia, sobre todas as demais instituições. De fato, é o supremo e legal depositário da vontade social e fixa a situação de todas as outras organizações.

Nesse sentido, a função do Estado é coordenar os grupos e indivíduos impondo os meios adequados para que os fins comuns sejam atingidos. Vale lembrar que o poder político sempre foi a instituição fundamental das sociedades civilizadas, antigas ou modernas. Porém, nas sociedades antigas era um instrumento de poder e dominação de militares e religiosos, mas nas sociedades

modernas, ou capitalistas que se democratizaram, tornou-se instrumento através do qual a sociedade, por meio de seus representantes políticos, busca realizar seus objetivos políticos comuns.

Sob o aspecto jurídico, o Estado tornou-se o mantenedor das condições necessárias para ordem social, utilizando-se para isso da aplicação do direito, daí Silveira Filho (2009, p.18) afirma que o Estado tornar-se “produtor de direito, sujeito de direito e objeto de direito”.

“ Para atingir esses objetivos o ente estatal precisa se apresentar como poder de mando, de governo e dominação, surgindo assim, o aspecto social do Estado.

”

Deste ponto, podemos definir Estado como

[...] uma instituição organizada política, social e juridicamente, ocupa um território definido e, na maioria das vezes, sua lei maior é uma Constituição escrita. É dirigido por um governo soberano reconhecido interna e externamente, sendo responsável pela organização e pelo controle social, pois detém o monopólio legítimo do uso da força e da coerção (DE CICCIO; GONZAGA, 2007, p.43).

Porém, mesmo com esses novos contornos que o Estado Moderno apresentou no dia-a-dia a vida era muito difícil. O ambiente da Revolução Industrial no início do século XIX demonstrou via atrocidades cometidas por empregadores a seus empregados, isso através das jornadas de trabalho excessivas e condições de trabalho inadequadas. Nesse contexto começa a acontecer uma mobilização no sentido de se buscar a dignidade da pessoa humana, responsabilizando o Estado nesse sentido. Daí surgem várias vertentes

de concepção de Estado, como o Socialismo, o Comunismo e o Estado de Bem Estar Social (XIMENES, 2007, p.2).

Essa última concepção, surge da necessidade de uma transformação da concepção de Estado. Este começa a se desenvolver a partir de meados do século XIX, com a ampliação dos direitos fundamentais são ampliados e passa-se a ter uma atuação positiva mediante prestações públicas a serem asseguradas ao cidadão de forma a apoiar os indivíduos quando sua autoconfiança e sua iniciativa não eram suficientes para lhe garantir proteção, ou quando não podia mais satisfazer as necessidades básicas através do mercado. As guerras mundiais foram um dos fatores que contribuíram para esse modelo, bem como a crise econômica americana de 1929 e a Depressão dela decorrente (MORAES, 2008).

O Estado de Bem Estar Social (*Welfare State*) vem como garantidor de renda, alimentação, saúde, habitação, educação, assegurados a todos os cidadãos, não como um favor do Estado, mas como direito político. Porém, nem sempre esse modelo de Estado atendeu efetivamente aos anseios democráticos, nem a efetiva participação democrática do povo no processo político, como na Alemanha nazista, a Itália fascista e a Espanha franquista (BONAVIDES, 1980).

Nesse contexto, como uma tentativa de corrigir as falhas presentes no Estado de Bem Estar Social, principalmente quanto à participação democrática do povo no processo político, passa a se enfatizar o Estado como ente democrático. Portanto, busca-se vincular Liberalismo e Democracia, segundo Bobbio (1986, p.20):

Estado Liberal e Estado Democrático são interdependentes em dois modos: na direção que vai do liberalismo à democracia, no sentido de que são necessárias certas liberdades para o exercício correto do poder democrático, e na direção oposta que vai da democracia ao liberalismo, no sentido de que é necessário o poder democrático para garantir a existência e a persistência das liberdades fundamentais.

Dessa relação, Liberalismo e Democracia, surge a concepção de Estado Democrático de Direito, conciliando as “duas das principais máximas do Estado Contemporâneo, quais sejam, a origem popular do

“**Nesse contexto, como uma tentativa de corrigir as falhas presentes no Estado de Bem Estar Social, principalmente quanto à participação democrática do povo no processo político, passa a se enfatizar o Estado como ente democrático.**”

poder e a prevalência da legalidade” (DANTAS, 1989, p.27). No caso do Brasil somos um Estado Democrático de Direito que fizemos opção de inscrever em nossa constituição mecanismos garantidores de renda mínima, alimentação, saúde, habitação, educação, características herdadas da concepção de Estado de Bem Estar Social.

Finalizando, o Estado Democrático de Direito, conforme Moraes (2008), é aquele que impõe a todos os cidadãos, sejam administrados ou administradores, o respeito à lei, tratando de outros temas como soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e livre iniciativa e do pluralismo político.

2. DIREITOS SOCIAIS E SEGURANÇA

Como afirmado antes, a constituição escrita é um fator muito importante no Estado Democrático de Direito, pois ela é: “garantia do existente e programa ou linha de direção para o futuro” (CANOTILHO, 1994, p.151). Portanto, nesse momento do trabalho vamos abordar o Direito Social à segurança inscrito no âmbito Constituição Federal do Brasil.

A origem formal das Constituições escritas está nas Constituições dos Estados Unidos da América (1787) e da França em 1791, a partir da Revolução Francesa.

No Brasil a Constituição atual é a Constituição Federal de 1988, esta é a sétima a reger o Brasil desde a sua Independência.

Devido ao período de regime militar que antecedeu a Constituição de 1988, ela é resultado das preocupações acerca da garantia dos Direitos Humanos e também dos Direitos Sociais (CADEMARTORI, 2007).

No artigo 1º da Constituição o Brasil foi proclamado como um Estado Democrático de Direito, sendo assim estabelecida a cidadania e a

“ É nessa realidade constitucional que vamos buscar respostas sobre a realidade da segurança no ambiente escolar, buscaremos essas respostas considerando essa segurança como direito social positivado em nossa carta magna. ”

soberania como fundamentos deste Estado. É nessa realidade constitucional que vamos buscar respostas sobre a realidade da segurança no ambiente escolar, buscaremos essas respostas considerando essa segurança como direito social positivado em nossa carta magna. Para isso, precisamos entender esse arcabouço legal que respalda o direito de estar seguro no ambiente escolar, de forma que, todos que ali militam possam exercer seus papéis com tranquilidade. Para isso, recorreremos à Constituição como referência acerca desse direito.

A Constituição Federal de 1988 garantiu a todo o brasileiro o direito à segurança. No preâmbulo da Constituição Brasileira de 1988 a segurança é apresentada da seguinte forma: “Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte, para instituir um Estado Democrático,

destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança” (BRASIL, 1988), é necessário frisar que o preâmbulo da Constituição Brasileira tem como objetivo descrever a origem, as justificativas, os objetivos, os valores e os ideais da Constituição, e já nesses enunciados a segurança é posta como um dos objetivos últimos, sendo considerada como um valor supremo (GUSSI, 2005).

A Constituição também delinea a segurança como um Direito Social, vejamos o texto da carta magna: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Sobre a segurança registrada no Preâmbulo podemos afirmar que: “constitui a segurança uma das balizas da estrutura do Estado Social Democrático de Direito, que bem caracteriza o Estado brasileiro (...) sem a qual se impede de alcançar os desígnios que justificam a sua existência” (BUONAMICI, 2011, p.5), sendo nesse caso a segurança apresentada como um conjunto de garantias em relação ao Estado, “uma obrigação negativa na medida em que não lhe autoriza afrontar os direitos fundamentais do indivíduo” (BUONAMICI, 2011, p.8).

Como Direito Social a segurança está inscrita no artigo 6º do capítulo II dos Direitos e Garantias Fundamentais, sendo assim, para tratar dos Direitos Sociais primeiro precisamos aprofundar os referenciais acerca do que são Direitos Fundamentais, na qual os Direitos Sociais estão incluídos.

Primeiramente precisamos definir Direitos Fundamentais. Segundo Silva (1998, p.178) esses direitos devem ser entendidos por “situações jurídicas sem as quais a pessoa humana não se realiza, não convive e, às vezes, nem mesmo sobrevive”, são fundamentais porque devem ser não apenas formalmente reconhecidos, mas efetivados pelo Estado.

Os Direitos Fundamentais foram sendo reconhecidos pelos textos constitucionais de forma gradativa e histórica, pois são Direitos Naturais e, portanto, anteriores aos textos constitucionais, pois

dizem respeito à dignidade do ser humano. Para entendermos melhor os Direitos fundamentais a partir da concepção de Direitos Naturais precisamos recorrer ao conceito de Direitos Humanos (SOARES, 1998).

Começaremos definindo Direitos Humanos numa dimensão Ético-Filosófica, segundo Maria Victória de Mesquita Benevides Soares (SOARES, 1998, p.104):

Os Direitos Humanos são universais e naturais (...) ele se referem à pessoa humana na sua universalidade. Por isso são chamados de direitos naturais, porque dizem respeito à dignidade da natureza humana, São naturais, também, porque existem antes de qualquer lei, e não precisam estar nelas especificados, para serem exigidos, reconhecidos, protegidos e promovidos.

Na dimensão jurídico-política deve-se recorrer a Revolução Francesa para elaborarmos uma definição, pois foi nela que essa noção de Direitos Fundamentais, até então Naturais, passa a ser positivada em uma declaração escrita. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, votada pela Assembléia Nacional Francesa em 1789, aparece como marco histórico, pois nela a legitimação dos direitos humanos é incluída no constitucionalismo moderno. Nesse documento se proclama a liberdade e a igualdade de direitos para todos os homens, reivindicando-se a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão como direitos naturais imprescritíveis (BOBBIO, 1992).

A realidade citada acima nos leva a inferir que o que motivou e guiou as constituições, a partir da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, não foi somente organizar o Estado, mas garantir a liberdade individual, sendo agora absoluto não o monarca, mas a liberdade do indivíduo, que agora só pode ser limitada mediante uma lei igual a todos que funcione em função do interesse comum, segundo Bobbio (1992, p.86):

Esse era o direito de liberdade num dos dois sentidos principais do termo, ou seja, como autodeterminação, como autonomia, como capacidade de legislar para si mesmo, como antítese de toda forma de poder paterno ou patriarcal, que caracterizara os governos despóticos tradicionais.

Os Direitos Humanos positivados em uma constituição escrita, ou seja, os Direitos Fundamentais, foram sendo reconhecidos pelos textos constitucionais de forma gradativa e histórica, por isso foram reconhecidos através de gerações, são eles: Direitos Fundamentais de primeira, segunda, terceira e quarta geração.

“

**A Declaração dos
Direitos do Homem e
do Cidadão, votada pela
Assembléia Nacional
Francesa em 1789,
aparece como marco
histórico, pois nela a
legitimação dos direitos
humanos é incluída
no constitucionalismo
moderno.**

”

Segundo Beltrão (2006) os Direitos de primeira geração são reconhecidos no século XVII e cuidam da proteção das liberdades públicas, ou seja, os direitos individuais, compreendidos como aqueles inerentes ao homem e que devem ser respeitados por todos os Estados. Os Direitos de segunda geração são os chamados direitos sociais, econômicos e culturais, onde se exige do Estado sua intervenção para que a liberdade do homem fosse protegida totalmente, vale a pena ressaltar que a natureza do comportamento perante o Estado serviu para distinguir a primeira da segunda geração. Na primeira geração os Direitos exigiam do Estado abstenções, enquanto na segunda exigem uma prestação positiva. E os Direitos de terceira geração são os chamados de solidariedade ou fraternidade, são voltados para a proteção da coletividade, nessa geração as Constituições passam a tratar da preocupação com o meio ambiente, da conservação do patrimônio histórico e cultural etc.; por fim os Direitos de quarta geração, que são um resultado

da globalização dos direitos fundamentais, de forma a universalizá-los institucionalmente, Beltrão (2006) cita como exemplo o direito à democracia, à informação e ao comércio eletrônico entre os Estados.

Sobre a passagem de Direitos de 1ª geração para os Direitos de 2ª geração, Bobbio (1992, p.68) afirma que “ocorreu a passagem dos direitos de liberdade – das chamadas liberdades negativas, de religião, de opinião, de imprensa, etc. – para os direitos políticos e sociais, que requerem intervenção direta do Estado”. Portanto, o Direito a Segurança está inserido nos Direitos Sociais, ou seja, é um direito de 2ª geração.

Podemos situar o momento histórico da aceção constitucional dos Direitos de 2ª geração da seguinte forma:

No Século XX, a Constituição de Weimar, de 1919, realiza o compromisso dos direitos individuais, das primeiras Declarações, com novos direitos, que decorrem do constitucionalismo social que surge da idéia de que a felicidade dos homens não se alcança apenas contra o Estado, mas, sobretudo, pelo Estado. Os novos direitos fundamentais são os direitos econômicos e sociais, que a Constituição de Weimar consagrou, realizando, repito, o compromisso do individual com o social (VELOSO, 2003, p.3).

Segundo o próprio Veloso (2003) essa geração de direitos constitui herança socialista. Já José Afonso da Silva define os Direitos Sociais inscritos na Constituição Federal como

[...] prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade (SILVA, 1998, p.289).

Não se pode confundir a expressão “segurança” posta no preâmbulo da Constituição Federal com a segurança como Direito Social. No preâmbulo liga-se à causa final do Estado, à razão da sua existência, enquanto como Direito Social ela tem um enfoque positivo, próprio dos direitos de 2ª geração, pois se impõe ao Estado o dever de tomar medidas ativas,

prestações positivas, para garantir e concretizar a ordem pública; a proteção da pessoa e a proteção do patrimônio. Essa obrigação tem como objetivo a realização do bem-estar social, finalidade própria do Estado Democrático de Direito (BUONAMICI, 2011, p.8).

Assim, percebe-se que cada cidadão que compõe a comunidade escolar, inscrito num Estado Democrático de Direito e amparado pelo Direito Social à segurança, deve ter as condições necessárias para estar seguro no ambiente escolar, ficando essa responsabilidade por conta do Estado e de toda a sociedade. Segurança é direito e responsabilidade de todos, a responsabilidade da efetiva construção de um espaço escolar seguro para a construção educacional.

Porém, sabemos que na prática nem sempre isso ocorre. Uma coisa são os Direitos, outra coisa é a efetivação deles, nas palavras de Bobbio

[...] descendo do plano ideal ao plano real, uma coisa é falar dos direitos do homem, direitos sempre novos e cada vez mais extensos, e justificá-los com argumentos convincentes; outra coisa é garantir-lhes uma proteção efetiva. Sobre isso, é oportuna ainda a seguinte consideração: à medida que as pretensões aumentam, a satisfação delas torna-se cada vez mais difícil. Os direitos sociais, como se sabe, são mais difíceis de proteger do que os direitos de liberdade (BOBBIO, 1992, p.67).

3. DEMARCANDO REFERENCIAIS ACERCA DE VIOLÊNCIA E INSEGURANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR

3.1 Definindo Violência

Apresentado o direito social à segurança, precisamos enfrentar o desafio de definir o agente desencadeador da insegurança, a saber, a violência. Porém, antes de tratarmos do fenômeno violência em si é importante distinguir violência de agressividade. A agressividade, que num primeiro momento pode ser confundida com violência, é um componente natural e importante para o ser humano, sendo parte do instinto de preservação e um impulso que se apresenta sem a interferência da razão ou do raciocínio, a agressividade é um “comportamento biologicamente adaptativo,

livre do processo ligado ao raciocínio e voltado para o enfrentamento ativo de condições ambientais adversas” (CARDIA, 2010, p.11).

A partir do conceito apresentado podemos perceber que a agressividade é um fator necessário a sobrevivência do ser humano, ou seja, todo ser humano é agressivo por natureza, é a agressividade que nos estimula a uma reação quando estamos em algum perigo, ou quando alguém importante para nós está. Assim, podemos inferir que eliminar a agressividade é algo impossível. Portanto, não podemos partir da premissa que precisamos eliminar a agressividade para construirmos ambientes seguros.

Demarcado o conceito de agressividade há que se pensar conceito do fenômeno violência. Para isso, primeiramente precisamos apresentar a violência num recorte que contemple a violência física, a violência psicológica e a violência estrutural.

Começaremos pela violência física. A violência física ocorre “quando uma pessoa, que está em relação de poder em relação à outra, causa ou tenta causar dano não acidental, por meio do uso da força física ou de algum tipo de arma que pode provocar ou não lesões externas, internas ou ambas” (BRASIL, 2001, p.17). Esta violência pode ser manifestar através de tapas, empurrões, socos, mordidas, chutes, queimaduras, cortes, estrangulamento, lesões por armas ou objetos, obrigar a tomar medicamentos desnecessários ou inadequados, álcool, drogas ou outras substâncias, inclusive alimentos, tirar de casa à força, amarrar, arrastar, arrancar a roupa, abandonar em lugares desconhecidos, danos à integridade corporal decorrentes de negligência, entre outras.

A Violência psicológica “é toda ação ou omissão que causa ou visa causar dano à auto-estima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa.” (BRASIL, 2001, p. 20). Esse tipo de violência ocorre quando existe qualquer tipo de ameaça, humilhações, chantagem, cobranças de comportamento, discriminação, exploração, crítica pelo desempenho sexual, não deixar a pessoa sair de casa, provocando o isolamento, entre outros. Dentre as modalidades de violência, é a mais difícil de ser identificada, apesar de ser bastante freqüente. Os dados sobre violência psicológica são escassos, mas uma pesquisa realizada

pela Fundação Perseu Abramo e SESC com 2365 mulheres das cinco regiões do país em agosto de 2010, apontou sobre essa violência sofrida pelas mulheres. Diante de 20 modalidades de violência citadas duas em cada cinco mulheres (40%) já teriam sofrido alguma, ao menos uma vez na vida, sendo que 47% das mulheres que sofreram violência, sofreram violência psicológica, sobretudo algum tipo de controle ou cerceamento (24%) ou alguma violência psíquica ou verbal, ou seja, quase metade dos casos de violência sofrida por mulheres foram de ordem psicológica (FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, 2010).

Por fim vamos tratar da violência estrutural. Começaremos tratando sobre o significado desse tipo de violência. De acordo com Silva (2005, p. 3):

Trata-se do uso da força, não necessariamente física (ainda que não se abdique dela quando necessário), capaz de impor simultaneamente regras, valores e propostas, quase sempre consideradas naturais, normais e necessárias, que fazem parte da essência da ordem burguesa, ou seja, formam sua natureza.

Ao recorrermos a Karl Marx, veremos que esse tipo de violência aparece nas relações de classe, através da exploração no processo produtivo que se manifesta de múltiplas formas na sociedade, resultando no desemprego, fome, miséria, dentre outras manifestações. Para Marx (1983, p.176):

O segundo período do processo de trabalho, em que o trabalhador labuta além dos limites do trabalho necessário, embora lhe custe trabalho, dispêndio de força de trabalho, não cria para ele nenhum valor. Ela gera a mais-valia, que sorri ao capitalista com todo o encanto de uma criação do nada.

Cavalli (2009, p.6) afirma que “este é o eixo da violência estrutural, pois é a partir desta relação de exploração estabelecida, que se fixarão as demais formas de relação entre as classes.” Essa violência sofrida no processo produtivo tem profunda repercussão na vida cotidiana da classe trabalhadora, e traz conseqüências drásticas como as citadas anteriormente.

“ Assim, podemos inferir que eliminar a agressividade é algo impossível. Portanto, não podemos partir da premissa que precisamos eliminar a agressividade para construirmos ambientes seguros. ”

A partir desses três tipos básicos de violência, pode-se partir da concepção de Michaud (1989, p.10), que abarca a violência física, a psicológica e a estrutural. Para ele,

[...] há violência quando, em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, em suas posses ou em suas participações simbólicas e culturais.

Quando apresentamos o conceito incluindo integridade física, de posses e das participações simbólicas e culturais, faz-se opção por um conceito contemplador das mais diversas manifestações de violência, incluindo as que ocorrem no ambiente escolar.

Há que se pensar, agora, nas manifestações de violência que acontecem especificamente no ambiente escolar. Na escola, no que diz respeito ao local onde ocorre a violência e quem são as vítimas, Charlot (2002) classifica a violência em três categorias: violência na escola, violência à escola e a violência da escola.

A violência na escola ocorre quando ela é o local de violências que têm origem externa a ela (por exemplo, quando um grupo invade a escola para brigar com alguém que está nas dependências da escola); a violência à escola diz respeito aos casos de violência

direta contra a instituição (por exemplo, depredação do patrimônio ou violência contra os professores), por fim a violência da escola, que é a violência em que as vítimas são os próprios alunos.

3.2 Por que uma escola torna-se violenta e insegura?

Na busca por compreender a dinâmica da violência e insegurança no ambiente escolar percebemos que alguns teóricos apontam como agentes desencadeantes de violência e insegurança fatores subjetivos e buscam privilegiar as interações humanas sem considerar o papel do Estado e de seus agentes nesses apontamentos, outros porém, apresentam subsídios teóricos considerando fatores sociais e considerando a importância de uma ação política, que obviamente implicará em interações humanas, mas mediadas pelo Estado.

Vejamos alguns exemplos, em uma pesquisa realizada com jovens de Brasília por Abramovay e outros autores (1999) ficou constatado que o aumento simultâneo da riqueza e da pobreza estaria gerando a exclusão de vastos setores da população, sendo um fator importante para gerar violência e insegurança nas comunidades e nas escolas ali inseridas. Outro fator é a expectativa frustrada de que a escola garantiria colocação no mercado de trabalho e qualificação, sendo que foi observado que parte da população observara que isto nem sempre acontecia, especialmente para as populações mais pobres, fator esse que Abramovay advoga como fonte de tensão e insegurança na escola.

Diferentemente de Abramovay, Sposito (2002, p. 60) defende uma relação entre violência, insegurança e a quebra da capacidade de negociação e do diálogo. Ela define violência como “todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito”.

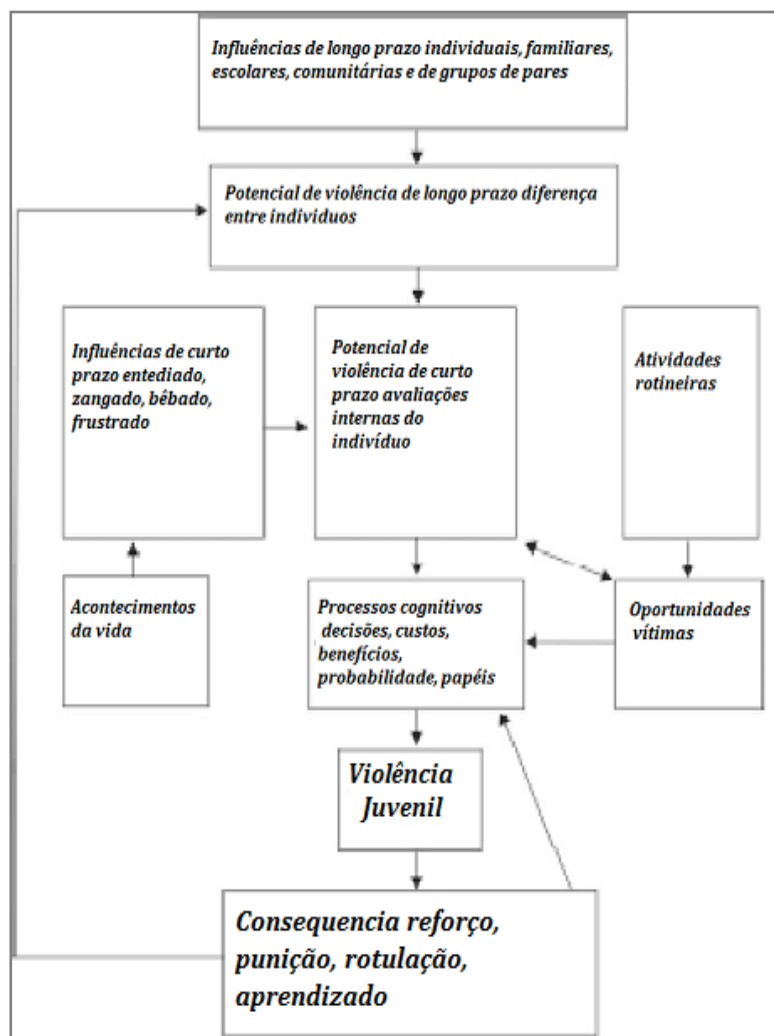
Candau e outros autores (1999) apontam que a naturalização da violência no Brasil atingiu níveis preocupantes, sendo a cultura de massa fator importante para essa naturalização. Eles afirmam que nos dias de hoje a sociedade convive com uma cultura do medo, da desconfiança, da competitividade, da insegurança e da representação do outro como inimigo.

Depois de observarmos esses enfoques teóricos e a concepção teórica de Debarbieux e Blaya (2002), decidimos olhar a violência, e insegurança por ela gerada, a partir da Teoria Diagramática de Violência juvenil, sabemos que essa teoria acaba por focar somente as possibilidades de geração de violência do aluno, não que Debarbieux e Blaya neguem outros agentes como desencadeadores, mas pelo fato de que realmente uma única teoria dificilmente abarcaria a possibilidade de observarmos todos os possíveis agentes desencadeantes de violência no ambiente escolar, como por exemplo, docentes, técnicos, funcionários etc. Portanto, ao optarmos por essa teoria fazemos com consciência da limitação e do recorte que ela nos impõe.

Feito esses esclarecimentos, precisamos colocar que essa teoria não é uma teoria que foca a análise na

ação policial, ou na falta dela, como principal agente desencadeador de insegurança, nem investe somente numa investigação subjetiva, na verdade, a Teoria Diagramática de Violência juvenil consiste numa tentativa de integrar as teorias desenvolvimentistas que têm um enfoque nas influências de longo prazo (Psicológicas, escolares, comunitárias etc.) e as circunstanciais (vantagens, castigos, probabilidade etc.), assim como inclui elementos cognitivos (percepção, memórias, processos decisórios etc.). Nessa teoria se pressupõe que a interação entre característica individual e ambiente são agentes desencadeantes de violência e crimes.

Para uma melhor visualização de como podemos pensar essa teoria diagramática, os autores em questão elaboram o seguinte esquema que trazemos reproduzido abaixo:



(DEBARBIEUX; BLAYA, 2002, p.42)

Figura 1: Teoria Diagramática de Violência Juvenil

A partir dessa opção teórica, entendemos que o fato de vir a praticar um ato de violência ou não dependerá de processos cognitivos vinculados ao “exame de custos e benefícios da violência e das probabilidades e riscos a ela associados, tais como percebidos pela pessoa, e também os repertórios de comportamentos acumulados” (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002, p.41).

METODOLOGIA DA PESQUISA

O método que utilizamos foi o exploratório, valendo-se da pesquisa bibliográfica. Esse estudo permite ao pesquisador aumentar sua experiência em torno de determinado problema e tema, além de aprofundar-se nos limites de uma determinada realidade, buscando antecedentes (DOXSEY, RIZ, 2007).

RESULTADOS

Construídos os caminhos até nossa opção teórica, percebemos que a partir da Teoria Diagramática de Violência Juvenil é possível olhar o ambiente escolar, no que diz respeito à violência e segurança, como um ambiente onde podemos usufruir das garantias constitucionais, no sentido de que o Estado deve elaborar políticas para contribuir com um ambiente escolar mais seguro e, de acordo com a teoria que adotamos, essas políticas devem considerar os fatores de longo prazo, os de curto prazo e as conseqüências de atos de violência.

No caso das influências de longo prazo, ou seja, as familiares, escolares, comunitárias e dos pares, por serem construídas num tempo maior são de mudança lenta. Por exemplo, no caso das influências familiares (deficiência de supervisão, pais agressivos, pais em constante conflitos, famílias com ausência paterna, famílias com pais condenados por violência) a reflexão e a ação política, focando sempre no caráter preventivo, devem ser no sentido de detectar famílias que potencialmente pode ser influenciadoras de longo prazo e construir programas de educação para os pais e de enriquecimento intelectual para os filhos (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002).

No caso das influências escolares, comunitárias e por pares, há uma interligação baseada no vínculo entre amigos delinquentes. Sabe-se que os vínculos delinquentes entre pares, seja na escola ou comunidade, pode ser um prenúncio de violência, já que essas influências em longo prazo podem ser um importante causa de delinquência. É importante frisar que, contudo, ainda não está claro se vínculos delinquentes geram delinquência, ou se delinquência gera vínculos delinquentes. Aqui a reflexão e a ação política parecem precisar ser direcionadas no sentido de construir possibilidades de acompanhamento, orientação, atividades pós- escolares e policiamento comunitário (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002).

Superpostos aos fatores de longo prazo estão os fatores de curto prazo, fatores que dependem de influências motivadoras imediatas, como estar zangado no dia, entediado, bêbado, frustrado ou a disponibilidade de vítimas. Esses fatores estão ligados a uma avaliação interna do indivíduo, que dependerá de processos cognitivos que levarão em conta o exame de custos e benefícios em relação ao ato de violência e os riscos relativos ao ato. Aqui a reflexão e a ação política parecem precisar ser norteadas no sentido de dificultar a disponibilidade de vítimas e criar altos custos para um ato de violência, contrapondo as influências motivadoras (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY; WASELFISZ; ANDRADE; RUA. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Brasília: Garamond, 1999.
- AZAMBUJA, D. **Introdução à ciência política**. 7. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1989.
- BARROS, S. R. de. **Noções sobre Estado Democrático de Direito**. 2001. Disponível em: <http://www.srbarros.com.br/pt/noco-es-sobre-estado-democratico-de-direito.cont>. (Acesso em 11 de Nov de 2011).
- BELTRÃO, I. G. de L. **Conceitos iniciais sobre os direitos e garantias fundamentais na constituição**. 2006. Disponível em: http://www.vemconcursos.com/opinioao/index.php?page_id=1936. Acesso em 29 set de 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República**

Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Violência intrafamiliar:** orientações para a prática em serviço. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. (Caderno de Atenção Básica, 8).

BONAVIDES, P. **Do Estado Liberal ao Estado Social.** 4. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

BOBBIO, N. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. **O futuro da democracia:** uma defesa das regras do jogo. Trad. Brasileira de Marco Aurélio Nogueira. 2ªed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BUONAMICI, S. C. Direito Fundamental Social à Segurança Pública, **Revista de Estudos Jurídicos Unesp**, São Paulo, SP VOL. 15, Nº 21, 2011.

CADEMARTORI, P. T. P. Evolução Político-constitucional Brasileira. Ciência e Conhecimento. **Revista eletrônica da Ulbra São Jerônimo.** Rio Grande do Sul, São Jerônimo, v.02, 2007.

CARDIA, E. **Homo criminalis, um olhar difuso sobre a agressividade e a violência intra e extracorpórea:** correlações com a transcendência para o espaço prisional. São Paulo: Instituto Brasileiro de Ciências Criminais, 2010.

CANOTILHO, J. J. Gomes. **Constituição dirigente e vinculação do legislador.** Coimbra: Coimbra Editora, 1994.

CANDAU, V. M.; LUCINDA, M.; NASCIMENTO, M. **Escola e violência.** Rio de Janeiro: LP&A, 1999.

CAVALLI, M. Violência Estrutural: enfrentamentos para o Serviço Social? **Revista Intertemas**, São Paulo, Presidente Prudente, v. 5, p. 1-21, 2009.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, n.8, jul./dez, 2002.

DANTAS, I. **Da defesa do Estado e das instituições democráticas.** Rio de Janeiro: Aide Editora, 1989.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs). **Violência nas escolas e Políticas Públicas.** Brasília: UNESCO, 2002.

DE CICCIO, C.; GONZAGA, A. de A. **Teoria Geral do Estado e Ciência Política.** São Paulo: RT. 2007.

DOXSEY, J. R.; RIZ, J. de. **Metodologia da pesquisa científica.** 3. revisão. Vila Velha: Escola Superior Aberta do Brasil, 2008.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO (2010). **Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado.** Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/sites/default/files/pesquisaintegra.pdf>>. Acesso em: 05 de Out de 2011.

GUSSI, Evandro Herrera Bertone. **A dignidade da pessoa humana como fundamento jurídico e político do estado.** 2002. 125 p. Monografia (Bacharelado)Faculdades Integradas "Antônio Eufrásio de Toledo", Presidente Prudente, 2002.

MAQUIAVEL, N. **O príncipe.** São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Coleção Os Pensadores)

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MICHAUD, Y. **A violência.** São Paulo: Ática, 1989.

MORAES, A. L. Z. de. Os modelos de estado e as características da jurisdição. **Revista Eletrônica do Curso de Direito Da UFSM**, Rio Grande do Sul, SM, Vol. 3, N.1, p. 66-70, Mar. 2008.

SOARES, M. V. de M. B. **Cidadania e direitos humanos.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Cortez Editora, 1998.

SILVA, J. F. S. O método em Marx e o estudo da violência estrutural. **Revista Eletrônica da Faculdade de História, Direito, Serviço Social e Relações Internacionais (UNESP)**, 2005. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/revista/index.htm>>. Acesso em 05 de Out de 2011.

SILVA, J. A. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** São Paulo: Ed Malheiros, 15ª Ed., 1998.

SILVEIRA FILHO, M. M. da. **A tutela dos direitos coletivos em face do modelo de Estado Social Brasileiro.** 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade de Ribeirão Preto-UNAERP, Ribeirão Preto.

SPOSITO, M. P. Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar. **Revista Pró-posições**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 71-83, set./dez, 2002.

STRECK, L. L.; MORAIS, J. L. B. de. **Ciência política e teoria geral do estado.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2000.

VELLOSO, C. M. da S. **Dos direitos sociais na constituição do brasil.** básico de palestra proferida em Madri, Espanha, na Universidade Carlos III, sob o patrocínio desta e da ANAMATRA – Associação Nacional dos Magistrados do Trabalho, em 10.3.2003. Disponível em: <http://www.ufrnet.br/~tl/otherauthorsworks/dproo27/velloso_carlos_dos_direitos_sociais_na_cf.pdf>. Acesso em 11 de nov de 2011.

XIMENES, J. M. Reflexões sobre o conteúdo do Estado Democrático de Direito. **Revista Científica Eletrônica ATENA**, v. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.iesb.br>> Acesso em 29 de set de 2011.

O caminho em busca da água no semiárido nordestino: pressupostos da educação crítica socioambiental

ANTONIA MARCIA ARAÚJO GUERRA¹

RESUMO

Este trabalho traz importantes pressupostos para o desenvolvimento da educação socioambiental crítica, tendo como perspectiva a democratização do acesso à água potável no semiárido, ao defender veementemente que a “seca nordestina” (falta d’água) não é um fenômeno meramente ambiental e sim uma das expressões cabais da Questão Social. Para isso, a Teoria Social Marxista embasa a estrutura do desenvolvimento desta pesquisa, na medida em que coloca os conflitos pela água como inerentes ao sistema capitalista. Tem em sua base a exploração e a dominação, tanto dos trabalhadores como também de toda a riqueza natural. A argumentação teórico-metodológica sobre a educação socioambiental é parte da dissertação de mestrado intitulada Os Desafios para a Democratização do Acesso à Água no Semiárido da Caatinga do Sertão Central Cearense desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC/SP. É tratada na pesquisa como um dos elementos que devem constituir a construção do Caminho da Águas no Semiárido Nordeste. A pesquisa como um todo é sustentada por diversos pilares, imprescindíveis para a construção por meio de quatro capítulos: 1) Conjuntura Política da Água: trata do histórico e distribuição da água na Terra, bem como da gestão política da água, a partir dos comitês de bacias hidrográficas, Fórum Mundial da Água e dos conselhos de recursos hídricos, além de problematizar o papel atual do Conselho Mundial da Água na comercialização da água; 2) A Água enquanto Mercadoria no Sistema Capitalista: aborda as facetas do sistema capitalista na expropriação da água para torná-la mercadoria e traz ainda a democracia capitalista da água, sobretudo a ofensiva do projeto neoliberal na América Latina (A guerra pela água e pela vida); 3) A Invenção do Nordeste Brasileiro: traz elementos para se analisar a formação sócio-histórica do espaço brasileiro, especialmente a Região Nordeste, resultado de pacto nacional numa intrínseca relação resistência-dominação; campo-cidade e desenvolvimento-subdesenvolvimento; tempo-espaço. Discute ainda

os encontros e desencontros na “seca” nordestina, uma visão crítica sobre a heterogeneidade do DNOCS; 4) O Caminho em Busca das Águas: apresenta a ética como parte estrutural da dinâmica sócio-histórica, construída numa disputa de poder, configurada pelos contraditórios interesses das classes sociais, além de socializar iniciativas contra-hegemônicas tendo como perspectiva a democratização do acesso à água.

PALAVRAS-CHAVE: Água, Educação Socioambiental, Seca Nordeste.

ABSTRACT

This work has important assumptions for the development of critical social and environmental education, in an attempt to democratize access to drinking water in the semiarid, while advocating strongly that the “dry Northeast” (water shortage) is not a purely environmental phenomenon but a stark expressions of Social Issues. For this, the Marxist social theory underlies the structure of this research, as it puts the water conflicts as inherent to the capitalist system. It has its basis in exploitation and domination, both workers and also of all the natural wealth. The theoretical and methodological arguments about the socio-environmental education is part of the dissertation entitled The Challenges for the Democratization of Access to Water in Semi-arid Caatinga of the Hinterland Central Cearense developed in the Graduate Program in Social Work at PUC / SP. It is treated in research as one of the elements that should be the construction of the Path of Water in Semiarid Northeast. The research as a whole is supported by several pillars essential for building through four chapters: 1) Situation Water Policy: deals with the history and distribution of water

¹ Trabalho de Pós-Graduação em Serviço Social pela PUC/SP, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Carmelita Yazbek. E-mail: marciaguerrabr@yahoo.com.br

on Earth, and the management policy of water from the committees watershed, World Water Forum and the advice of water resources, and discuss the current role of the World Water Council in the commercialization of water, 2) Water as a commodity in the capitalist system, addresses the facets of the expropriation of the capitalist system water to make it good, and also brings the capitalist democracy of water, especially the offensive of the neoliberal project in Latin America (The war for water and life), 3) The Invention of the Brazilian Northeast, brings elements to analyze the training partner Brazilian-historical space, especially the Northeast, the result of a national pact intrinsic strength-to-rule, rural-urban-development and underdevelopment; spacetime. It also discusses the similarities and differences in "dry" northeastern, a critical view of the heterogeneity of DNOCS; 4) The Way in Search of the Waters: presents ethics as a structural part of the dynamic socio-historical, built a power struggle, set by contradictory interests of social classes, and socializing initiatives with counter-hegemonic perspective as the democratization of access to water.

KEYWORDS: Water, Environmental Education, Northeastern Drought.

OBJETIVO

Contribuir para a construção de pressupostos éticos-políticos da educação socioambiental tendo como perspectiva à democratização do acesso à água no semiárido brasileiro, o que requer não apenas análise crítica da conjuntura política, mas, sobretudo, reconhecer que a seca (falta de água) não é um fenômeno meramente ambiental, e sim uma das expressões cabais da Questão Social.

PROBLEMA

A água precisa ser mencionada dentro de um cenário tenso, configurado pelos diversos interesses sociais de manutenção do modo de produção capitalista, que se dá pelo movimento de resistência-dominância de um lado a expropriação da água enquanto mercadoria e de outro a luta pela a água enquanto direito socioambiental.

JUSTIFICATIVA

A importância de se traçar pressupostos da concepção de educação socioambiental numa perspectiva sócio-histórica balizada por princípios e valores do Projeto Político-Pedagógico, numa direção social, deve considerar a prática educativa como mediação², capaz de contribuir para romper com o modo capitalista de pensar³.

O paradigma da concepção socioambiental é um avanço se atentar para o impacto da ação humana sobre a natureza e vice-versa, mas precisa-se problematizá-lo numa sociedade capitalista demarcada por classes sociais.

Assim, uma formação socioambiental crítica deve considerar a importância do pensamento de Milton Santos (2000, p. 18-19), ao dizer que o valor da natureza está relacionado com a escala de valores estabelecida pela sociedade para aqueles bens que antes eram chamados naturais. E ainda nos alerta sobre a preocupação com a "eco-histeria" que pode encobrir uma ideologia que nos afaste da discussão central, que é a da sociedade. Nesse caso, uma certa ecologia é um dado ideológico na produção da globalização perversa produzida no autoritarismo de determinados grupos sociais sobre outros.

Portanto, requer um olhar crítico imbuído de intencionalidade político-ideológica, sobre os conflitos sociais que envolvem os interesses dos grupos capitalistas e os interesses coletivos, liderados, em grande parte, pelos movimentos sociais.

De um lado, grupos conservadores articulam-se, cada vez mais, para garantir a (des)ordem perversa do capital, que se dá na expropriação de árvores, poluição do ar, do solo e da água, entre outras arbitrariedades que atingem o equilíbrio da Terra. De outro, os movimentos sociais lutam pelo restabelecimento dos direitos socioambientais, que historicamente vêm sendo violados. Outros segmentos sociais desenvolvem iniciativas, para impedir a produção de afrontas socioambientais, água enquanto mercadoria, monocultura, emissões de gases tóxicos, falta de

² Ver o conceito de mediação em Marx em PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço Social**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

³ Ver MARTINS, José de Souza. **Sobre o Modo Capitalista de Pensar**. São Paulo: Hucitec, 1982.

saneamento básico, malversação de verbas públicas, assassinato de socioambientalistas, não acesso às tecnologias, analfabetismo, fome e indústria da seca.

Portanto, não há base sólida de educação socioambiental se não atentar para as contradições das classes sociais, pois muitas vezes as análises sobre este campo ficam na superficialidade ou, ainda, no velamento das disputas de poder de acordo com os interesses sociais. A propósito, na Introdução deste trabalho nega-se a existência de “questão ambiental”, pois esta se coloca como uma das expressões da “questão social”.

Nesse sentido, a música *Saga da Amazônia*, do cantor e violeiro Vital Farias, retrata bem esta ideia e aponta para outro paradigma socioambiental.

Era uma vez na Amazônia a mais bonita floresta
mata verde, céu azul, a mais imensa floresta...
... veio caipora de fora para a mata definhar
e trouxe dragão de ferro, pra comer muita madeira
e trouxe em estilo gigante, pra acabar com a capoeira?
... hoje há perseguição
grileiro mata posseiro só pra lhe roubar seu chão
castanheiro, seringueiro já viraram até peão
afora os que já morreram como ave de arribação
Zé de Nata tá de prova, naquele lugar tem cova?
gente enterrada no chão:
... Aqui termina essa história para gente de valor
pra gente que tem memória, muita crença, muito amor
pra defender o que ainda resta, sem rodeio, sem aresta
era uma vez uma floresta na linha do Equador.

Esta música traz uma crítica crucial para melhor se compreender a concepção de educação socioambiental, ao denunciar como o projeto societário capitalista expropria a riqueza social e natural, para responder o seu valor maior – acumulação de lucro financeiro – que se dá, sobretudo pelo processo de aculturação.

Este projeto societário cruel e desumano não tem medida para angariar os seus objetivos e resultados esperados (lucro em grande escala), quando se pensa nas devastações que ocorrem em todos os biomas brasileiros, para criação de bovinos e plantação de soja transgênica, queima de cana-de-açúcar. E, o que é pior, estes feitos são feitos pelas mãos de trabalhadores que vivem em situação subumana de desemprego e se submetem a trabalhos praticamente escravos.

“ Portanto, não há base sólida de educação socioambiental se não atentar para as contradições das classes sociais, pois muitas vezes as análises sobre este campo ficam na superficialidade ou, ainda, no velamento das disputas de poder de acordo com os interesses sociais. ”

Para Barroco (2009, p.37) este processo pode ser visto a partir da seguinte análise:

a propriedade privada e a divisão social do trabalho são situadas como determinações fundantes da alienação, assim como o sistema de trocas, a valorização da posse e o dinheiro... na sociedade alienada diz Marx, o indivíduo busca no dinheiro as formas de satisfação de suas necessidades egoístas; torna-se cada vez mais pobre como homem e isso faz do trabalhador um ser pobre em necessidades e formas de satisfação, uma vez que seus sentidos e capacidades desumanizam.

A hegemonia do projeto societário burguês impõe seus interesses econômicos sobre os interesses socioambientais e tenta subjugar a capacidade humana em garantir sua dignidade e a convivência com outras espécies que integram a biodiversidade, bem como promove a expropriação da riqueza natural existente no planeta Terra.

Muitos profissionais conservadores que atuam no campo socioambiental consideram, absurda, a ideia de trazer para o plano da ação educativa elementos sócio-históricos tão firmes e contundentes, pois acreditam que estes chegam a amedrontar. Mas é justamente

este impacto entre as concepções de educação que serve de base para repensar a lógica “morna” de fazer educação. Assim, a análise crítica contribui para perder o medo alienador imposto historicamente, a partir de concepções conservadoras, inaceitáveis, balizadas pelas diretrizes do pronto e do acabado, tornando-nos seres passivos à espera de um milagre.

É neste afincio que se dá a importância da concepção de educação socioambiental crítica ao anunciar novos rumos mediante uma convicção vivificada *num outro mundo possível*, que se constrói não no final de um ciclo, mas no processo dialético instituído por movimentos contraditórios delineados por tensões e disputas sociais.

A concepção de educação socioambiental crítica toma vulto, dando elementos substanciais para se realizar uma análise crítica da realidade, capaz de indicar pistas de como romper com a estrutura de sociedade atual, que impõe a toda biodiversidade o terror da destruição planetária.

Muitos são os desafios a serem conquistados para quebrar com o silêncio e a cultura do individualismo, pois se precisa, mais do que nunca, andar juntos na busca de “um outro mundo possível”, como nos indica o FSM – Fórum Social Mundial.

A memória histórica de um povo não pode ser apagada ou desconsiderada, em especial dos que acreditam em um projeto societário, como o socioambientalista Chico Mendes, brutalmente assassinado a mando dos grupos madeireiros.

A *Carta da Terra*⁴ deve ser divulgada, pois aponta princípios, valores e parâmetros de um outro desenvolvimento sustentável: respeitar e cuidar da comunidade de vida; integridade ecológica; justiça social e econômica; democracia, não violência e paz, pressupostos essenciais para constituição de um outro projeto societário.

A produção de outro saber socioambiental deve servir para romper com a (des)ordem capitalista, ao criar a cultura da empáfia academicista com o objetivo de expropriar o saber popular. Assim, precisa-se construir uma interlocução do conhecimento técnico-científico

com o saber popular, com o objetivo central de construir outra sociedade.

A relevância da prática profissional na educação como um processo permeado de possibilidade de mediações, que parte da análise crítica dos problemas socioambientais, que estrutura a ação transformadora por meio da formação continuada, da participação social democrática e da coerência teórica no fazer educativo.

“ **A produção de outro saber socioambiental deve servir para romper com a (des)ordem capitalista, ao criar a cultura da empáfia academicista com o objetivo de expropriar o saber popular.** ”

Desta maneira, a concepção socioambiental contribuirá, sem ser a única, para a regência de outra ordem mundial, que deve ser acelerada e intensificada nos processos de conscientização, sobre a impossibilidade do sistema atual, garantir na sua totalidade direitos humanos e a permanência e convivência de todas as espécies do planeta Terra, inclusive a humana.

Na concepção de educação socioambiental crítica não existe uma prescrição de atuação, o que existe são pistas e rumos pautados pela teoria social, pois muitas são as experiências de iniciativas que vêm se desenvolvendo, em que profissionais contaram com sua capacidade criativa, para promover ações concretas de transformação da realidade. Estudar, pesquisar, se relacionar, participar, intervir, sonhar, acreditar, esperar, amar, romper, fortalecer, são verbos fundamentais na caminhada da ação educativa emancipadora.

⁴ Ver movimento sócio-histórico de constituição da *Carta da Terra* no site www.paulofreire.org

EMBASAMENTO TEÓRICO

Refletir a seca enquanto expressão cabal da Questão Social é negá-la como sendo Questão Ambiental. Desta forma, é possibilitar uma análise crítica ante a disputa pela água, especialmente no semiárido nordestino, pensado neste estudo não como fenômeno isolado meramente ambiental, mas, sobretudo, dentro de uma dinâmica sócio-histórica desencadeada pela hegemonia política do sistema capitalista.

“

**Estudar, pesquisar,
se relacionar, participar,
intervir, sonhar, acreditar,
esperançar, amar,
romper, fortalecer, são
verbos fundamentais
na caminhada da ação
educativa emancipadora.**

”

Para aprofundar e justificar o debate em pauta tem-se que conceituar antes de tudo a terminologia Questão Social e Questão Ambiental. Para daí se intensificar a discussão dos veios ideológicos e políticos, de como se deu e ainda se dá à invenção enigmática da “seca” na região Nordeste.

A terminologia Questão Ambiental por si só se alimenta de concepções conservadoras, na medida em que se coloca como matricial para responder aspectos relacionados a impactos socioambientais. Com efeito, esta terminologia se apresenta como categoria de análise da realidade socioambiental, o que contribui significativamente para escamotear os conflitos de classes sociais, bem como no encurtamento da análise crítica sobre o aviltamento socioambiental promovido pelo modo de produção capitalista. Exemplo disso é a invenção social e política do famoso e enigmático polígono das “secas” – o Nordeste brasileiro.

No campo de análise crítica, o que equivocadamente é chamada de Questão Ambiental se configura apenas como uma das expressões cabais da Questão Social, pois se trata da “falta de água” potável para as populações, problema que se atribui somente a “secas” periódicas, e não à ausência de planejamento participativo integrado e a democratização de investimento em tecnologias para captação de água de chuva, extração de água subterrânea ou dessalinização de água salobra; e poluição das águas subterrâneas e superficiais, dentre outros citáveis problemas socioambientais.

Para uma melhor compreensão, é imprescindível conceituar Questão Social, que no pensamento de Netto (2004, p.45-46) é concebida pelo desenvolvimento capitalista que produz, compulsoriamente, a “questão social”. Portanto, a “questão social” é constitutiva do desenvolvimento do capitalismo.

Para Iamamoto (2004, p.17), a Questão Social diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana – o trabalho.

Acrescida da contribuição conceitual Yazbek (2004, p.33) afirma que, ao colocar a questão social [...], estou colocando a questão da divisão da sociedade em classes, cuja apropriação da riqueza socialmente gerada é extremamente diferenciada. Estou colocando em questão, portanto, a luta pela apropriação da riqueza social.

A partir da análise crítica sócio-histórica trazida pelos autores, é possível afirmar que a terminologia Questão Ambiental, por mais crítica vem venha a ser, ancora-se no pensamento conservador. Quando essa terminologia aparece, por si só, se resume equivocadamente como se fosse um “novo fenômeno”, e que este pouco tem a ver com as contradições das classes sociais.

Para Leff (2002, p.62):

A problemática ambiental não é ideologicamente neutra nem é alheia a interesses econômicos e sociais. Sua gênese dá-se num processo histórico dominado pela

expansão do modo de produção capitalista, pelos padrões tecnológicos gerados por uma racionalidade econômica guiada pelo propósito de maximizar os lucros e os excedentes econômicos em curto prazo, numa ordem econômica mundial marcada pela desigualdade entre nações e classes sociais.

Nesse sentido, é preciso colocar a “questão ambiental” dentro de uma estrutura sócio-histórica, podendo ser mencionada como uma das expressões perversas da “questão social”, pois são inúmeras as mazelas socioambientais provocadas pela (des)ordem do modo de produção do sistema capitalista.

Para muitos intelectuais, essa discussão central (Questão Social e Questão Ambiental) trata-se apenas de um trocadilho de palavras, ou mais, de vaidades e de empáfias acadêmicas, em que determinado pesquisador precisa se sobressair em relação a outros para ter visibilidade na orla academicista. Mas atenção: no caso das questões em debate, trata-se de categorias de análise da realidade, e se não enxergadas criticamente, pode-se fortalecer um pensamento conservador com base alienadora, em que se perca a noção do que é essencial – a “seca” como invenção histórica e política demarcada por conflitos sociais e pela expropriação do capital pela riqueza natural e pela riqueza social historicamente produzida.

Para alicerçar a discussão teórico-metodológica sobre a “expropriação” da água enquanto mercadoria no sistema capitalista é preciso considerar dois aspectos⁵ vigentes e aparentemente distintos, porém com bases sólidas numa mesma estrutura de sociedade.

O primeiro se apresenta com expressões robustas na defesa da privatização das águas e traz na sua gênese uma clara ironia com a preocupação de criar escalas de “inclusão social” para as populações vulneráveis, que não terão condições financeiras para adquirir a água como mercadoria.

⁵ Embora se reconheça a necessidade de se abordar um terceiro, o que não foi possível nesta pesquisa – A apropriação do discurso da água como bem da humanidade pelo capital algo deslumbrante e envolvente, inclusive podendo ser comparado com o importante mito da Grécia antiga – o canto da sereia –, ou, ainda, com a lenda da região Norte brasileira – o canto da Iara Mãe-D’água. Discurso incomparável e quase infalível, quando se considera a água como bem da humanidade.

“

A água no sistema de produção capitalista é colocada, principalmente pela elite dominante, como mercadoria, o que acaba sendo uma moeda de troca do câmbio econômico e político.

”

O segundo se expressa pela legitimação da democracia capitalista ao “impor” instrumentos de participação representativa em relação à água, que trazem em seu arcabouço atual a defesa da comercialização da água em escala mundial, com o apoio dos Estados-Nação no desenvolvimento de políticas públicas neoliberais.

A ÁGUA ENQUANTO MERCADORIA

A água no sistema de produção capitalista é colocada, principalmente pela elite dominante, como mercadoria, o que acaba sendo uma moeda de troca do câmbio econômico e político. Sem sombra de dúvida, a mais afetada com esta conversão é a população que vive em situação de vulnerabilidade social e que depende de políticas públicas para ter acesso à água potável.

Esta análise fundamenta-se no cerne do materialismo histórico e dialético, tendo como perspectiva a transformação em relação ao modelo socioeconômico arquitetado pela burguesia, detentora dos meios e dos modos de produção, que estruturou os pilares do Estado burguês “moderno”.

O capitalismo se globalizou no cenário mundial, e assim como outras tentativas em grande escala, tenta expropriar a água enquanto mercadoria ao investir e persistir na comercialização desta.

O capitalismo expropria a água, como propriedade privada, porque sabe do potencial do

mercado na comercialização, portanto, transforma-a em mera mercadoria como valor de uso e de troca, gerando assim lucros exorbitantes com o consumo da água. É mercadoria porque tem força de trabalho, tempo de produção e transformação de uma riqueza natural em mercadoria, própria para o consumo, além de gerar lucro com o tempo que o trabalhador leva para deixá-la como mercadoria, o que gera mais-valia para os “donos” das águas, com a força de trabalho despendida dos trabalhadores para transformar a água numa mercadoria.

Neste viés, Marx (1986, p.234) diz que:

a força de trabalho em atividade não só reproduz seu próprio valor, mas também cria valor excedente. Essa mais valia constitui o excedente do valor do produto em relação ao valor dos componentes do produto consumidos, a saber, os meios de produção e a força de trabalho .

É nesse sentido que o espírito da Teoria Social é contemporânea, pois traz elementos constitutivos para uma análise de conjuntura crítica em relação ao destino em movimento da água. O capitalismo em Marx (1987, p.92) pode ser considerado como proprietário em primeira mão de toda a riqueza social, apesar de nenhuma lei lhe ter outorgado direito a essa propriedade.

O capitalismo como sistema econômico foi construído historicamente e tem na sua gênese a contradição advinda da “Questão Social”, que promove em larga escala o desenvolvimento a partir da base principiológica do seu projeto hegemônico, que impacta negativamente em todas as dimensões da vida, não só humana, mas de toda biodiversidade.

Portanto, sua estrutura se materializa historicamente pelos interesses de grupos sociais dominantes que detêm o poder político e econômico, que se sobrepõem a interesses de ordem coletiva defendidos por grupos sociais que lutam com vistas à superação da(des)ordem do capital, ao vê-lo como risco iminente para milhões de espécie, de ecossistemas e de recursos naturais. Com efeito, os seres humanos mais afetados nesta dinâmica são os que vivem em situação de vulnerabilidade, embora se reconheça no limite a destruição das pessoas, independentemente

da classe social com um colapso socioambiental no Planeta Terra.

A dominação e opressão da classe capitalista em relação à classe trabalhadora pode ser analisadas em relação às riquezas naturais, pois para o capital se muda apenas o objeto e suas estratégias de dominação; em outras palavras, os trabalhadores são visto como sendo coisa, que podem ser útil ou não para a acumulação do sistema capitalista. A relação do capital com a água não é diferente disso! De acordo com Marx (1986, p.228): “o próprio homem, visto como personificação da força de trabalho é um objeto natural, uma coisa, embora uma coisa viva e consciente, e o próprio trabalho é a manifestação externa, objetiva dessa força”.

Contudo, há diferença, não na forma determinada pelo capital de acumulação de riquezas privadas, pois coloca as duas riquezas incomensuráveis numa mesma base de expropriação – recurso gerador acumulativo. Mas a diferença está na possibilidade de os sujeitos sociais se organizarem para romper com as formas de opressão e para sustentar uma riqueza socioambiental – a água é indefesa tanto no aspecto de seu uso desigual como também é vulnerável em relação à poluição de seus corpos hídricos.

São vários os autores contemporâneos que contribuem com fundamentos científicos para analisar como o sistema capitalista transforma as coisas necessárias aos seres humanos, no caso da água também para a biodiversidade, em mercadoria. Assim, trazem elementos fundantes de que o sistema capitalista não se sustenta sem a exploração dos trabalhadores e tampouco sem a expropriação das riquezas naturais – Antunes, 2005, Harvey, 2010, Ianni, 1980, Löwy, 2005, Marx, 1986a, Marx, 1987b, Marx, 2000c, Petrella, 2001, Netto, 2001.

Deste modo Harvey (2010) aponta que “a ideia da natureza como um produto social tem de ser acompanhada pelo reconhecimento de que os recursos naturais são apreciações culturais, econômicas e tecnologias”, portanto não podem ser expropriados pelo sistema capitalista tão somente com o intuito de transformar em mercadoria.

No caso da água enquanto mercadoria, propalada pela cultura capitalista ao dominar o mercado por meio da pulverização da mente das pessoas, a quem

se impõe a aculturação dos parâmetros burgueses para se estabelecer o consumo “indispensável” da água engarrafa, como sendo expressão maior da terminologia de água de qualidade.

Marx adverte que (1986, p.219):

ao converter em mercadoria que servem de elementos materiais de novo produto ou de fatores do processo de trabalho e ao incorporar força de trabalho viva a materialidade morta desses elementos, transforma valor, trabalho pretérito, materializado, morto, em capital, em valor que se amplia, um monstro animado que começa a “trabalhar”, como se tivesse o diabo no corpo.

A expropriação da água pelo modo de produção capitalista está inserida na lógica da propriedade privada, portanto, dominada enquanto “coisa da natureza” que é usurpada pelos grupos dominantes e transformada em mera mercadoria.

Nesse sentido, pensar nos desafios para se democratizar a água potável a todas as pessoas, independentemente de condição social e hidrográfica, é antítese do pensamento do capital, pois pressupõe em si divergência de objetivo – o capital expropria a água para torná-la mercadoria com a meta de maximização de lucros, já o acesso à água potável a todos requer assegurá-la como pública e de qualidade.

Numa análise discernida criticamente sobre a relação capital e trabalho, Antunes (2004) garante que Terra e a água são fontes originais de víveres e meios já prontos de subsistência para o homem, é encontrada sem contribuição dele, como objeto geral do trabalho humano. Assim, todas as coisas de que o trabalho necessita só dependem de sua conexão direta com o conjunto da Terra.

METODOLOGIA

O desenvolvimento deste trabalho se realiza por meio da metodologia de pesquisa-ação, definida por Thiollent (2007) ao dizer que este procedimento deve ser utilizado quando os pesquisadores não têm intenção, apenas, de fazer levantamento de dados ou de meros relatórios a serem arquivados, mas, ao contrário, querem que as pessoas implicadas tenham

“algo a dizer” e a “fazer”. Assim, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Assim, este trabalho é balizado pela metodologia de pesquisa-ação fundamentada no pensamento de Thiollent (1996, p.14), ao mencionar que a:

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para uma melhor compreensão do conceito de pesquisa-ação, devem-se buscar as contribuições teórico-metodológicas de René Barbier e Michel Thiollent, conforme indica Severino (2008, p.120), ao definir que:

A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levam a um aprimoramento das práticas analisadas.

Portanto, este trabalho se orienta numa perspectiva crítica e propositiva, objetivando contribuir com a construção coletiva de um outro conhecimento, a partir da interlocução do saber técnico-científico com o saber popular, propiciando, assim, novas possibilidades que atentem para a importância de se discutir a água na esfera política, inserida num cenário tenso e contraditório, configurado pela disputa entre os diversos interesses das classes sociais.

A determinação da metodologia foi o objetivo no qual se deu o processo metodológico e os resultados construídos coletivamente, na medida em que os procedimentos metodológicos propiciaram melhor compreensão da realidade, bem como apontaram sugestões de intervenção tendo como perspectiva a democratização do acesso à água no

semiárido brasileiro. Foram utilizados para produção de informações - pesquisa participante, bibliográfica, documental e de campo.

Nesta perspectiva é que se realizou este trabalho, que sem ser o único contribui para a construção de novos rumos na caminhada coletiva com os diversos segmentos – Subcomitê de Bacia Hidrográfica do Curu e do Banabuiú, Secretaria, Secretaria Municipal de Agricultura Recursos Hídricos de Itatira/CE, Federação das Associações Comunitárias de Itatira, Associação de Lagoa do Mato, Associação dos Usuários de Água e Esgoto de Lagoa do Mato, Associação Comunitária de Contendas⁶, Associação de Lagoa do Mato⁷ e conversa com o representante do projeto Pingo D'água, que atua no Sertão Central, dentre outros importantes atores sociais.

RESULTADOS

Este processo construído a muitas mãos – pesquisadora e participantes - possibilitou analisar e sugerir ações interventivas, de acordo com as potencialidades e precariedades da região do semiárido do sertão central cearense, tendo como perspectiva democratizar o acesso a água potável.

- O município de Itatira não participa oficialmente do Comitê de Bacia Hidrográfica do Banabuiú, sendo que a maioria de suas águas vai para esta bacia.
- Disputa pelo abastecimento de água no distrito de Lagoa do Mato entre duas associações comunitárias do município de Itatira: ALM – Associação de Lagoa do Mato, AUAELM – Associação dos Usuários de Água e Esgoto de Lagoa do Mato, SISAR e CAGECE.
- Não há uma espécie de agenda pública no município para discutir sistematicamente as

⁶ Associação Comunitária de Contendas – local rural onde nasci – sertão.

⁷ A Associação de Lagoa do Mato participou a partir de diálogos com o Ari Sales e uma conversa rápida com o Jacson Guerra (em sua casa). Infelizmente não houve tempo hábil para entrevistá-los conforme previsto no planejamento da pesquisa. Mas destaca-se o empenho e envolvimento dos participantes em contribuir com este estudo.

disputas pela apropriação da água advinda do entrave entre os distintos interesses de grupos sociais. Embora se reconheçam algumas iniciativas em determinados momentos de “crise” entre prefeitura, sociedade civil e outros órgãos públicos estaduais e até nacional, que é o caso do Exército Brasileiro.

- Conflitos entre CAGECE e proprietários de terras para a perfuração de poços artesianos em cima da serra, pois existem duas “necessidades” alegadas: o abastecimento de água na sede de Itatira exige obrigatoriamente, por parte da CAGECE, a ampliação de poços para suprir a carência de água, caso contrário o sistema de abastecimento entrará em colapso. De outro lado, os proprietários de terra alegam que, se abrirem poços para extrair águas subterrâneas em proporções altas, poderá baixar significativamente a área de recarga de água da serra, o que afetará, sobretudo a produção de banana-prata.
- Acesso insuficiente à água potável pelos trabalhadores rurais, pois houve reivindicação por parte das lideranças integrantes da Confederação das Associações Comunitárias do Município de Itatira/CE junto ao Exército Brasileiro, pedindo maior atenção para ampliar imediatamente a distribuição de águas nas “Comunidades Rurais”, pois o volume de distribuição estava sendo insuficiente para todas as famílias inscritas no Programa Água para Todos.
- O Sistema de Abastecimento de Água do distrito de Lagoa do Mato traz dois problemas: não atende universalmente a demanda e ainda não existem mecanismos sociais para integrar ao sistema aqueles que não podem pagar pelos serviços. Ademais, existe alto consumo de água, sobretudo pelas construções civis, irrigação, lava-rápido e desperdício de água no consumo doméstico.
- As cisternas construídas pelo Programa Água Para Todos do Governo Federal se

colocam fundamentais para compor ações de enfrentamento à “falta de água” pela captação de água de chuvas, no entanto, o município precisa considerar os seguintes aspectos: as cisternas deste programa atendem apenas a zona rural; o número de cisterna é pouco, se relacionado à demanda e este reservatório requer a captação de água de chuva, o que nem sempre é sistemático devido à escassez de chuvas na região.

- Conflitos estabelecidos entre governo, empresas, movimentos sociais e universidades, devido à “extração de urânio”, na medida em que a maior jazida do Brasil de rochas fosfáticas encontra-se na região. E Itatira será um dos municípios mais impactados, além das bacias hidrográficas que o compõem.
- Soterragem e erosão nas nascentes dos rios impactam diretamente na vazão de água nas bacias hidrográficas do Curu e do Banabuiú, além de diminuição da metragem de água nos principais açudes do município.
- A falta de monitoramento sistemático no controle da qualidade da água é um forte indicador para o abastecimento do município de Itatira, embora se reconheçam esforços já realizados pela Secretaria Municipal de Agricultura e Recursos Hídricos, em parceria com a CAGECE, ao realizarem um estudo sobre a qualidade dos principais reservatórios de água do município – Açudes João Guerra, Oiticica, Suçuarana e São Joaquim.
- Alta inadimplência da população em relação ao pagamento dos serviços prestados no abastecimento de água pelo SISAR e pela AUAELM, o que ocorre por dois aspectos: o baixo poder aquisitivo financeiro de alguns usuários e pela não cultura de outros em pagar pelos serviços prestados.
- A distribuição de água realizada por meio de carro-pipa, muitas vezes chega nos reservatórios domésticos à deriva, sem controle sistemático de qualidade no

percurso de seu trajeto (do açude aos potes, filtros, cisternas, tanques) ou tratamento adequado para o consumo humano. Embora também se reconheçam esforços para enfrentar este problema por meio de ação feita em parceria entre PMI, Laboratório LACEM, Exército Brasileiro e CAGECE.

- Ampliação do Açude João Guerra e tratamento adequado de esgoto do espaço urbano, para que não polua os mananciais.
- Construção de aterro sanitário com tratamento adequado, além da implantação de coleta seletiva.
- Implantação efetiva do Projeto Caminho das Águas desenvolvido pelo Governo do Estado do Ceará.
- Construção da Adutora do Açude em Umari, no Município de Madalena, para bombear água para o distrito Lago do Mato.

A metodologia utilizada de pesquisa-ação remete o desenvolvimento de ações interventivas, nesse sentido criou-se uma proposta intitulada *Observatório Socioambiental da Água*, conforme descrita a seguir:

A “falta de água” potável não ocorre apenas em Itatira/CE, mas também na região, daí a necessidade de se agregar esforços para dar continuidade ao levantamento de problemas e potencialidades, bem como construir intervenções socioambientais participativas, pois a realidade em que se insere este problema é múltipla e complexa. Esse problema se agrava ainda mais com o escamoteamento dos conflitos advindos dos diversos interesses de grupos sociais, o que aparentemente nos levar a crer que todos os nordestinos querem a democratização da água potável, independentemente de sua condição social, o que é um equívoco no campo de análise, pois as contradições das classes sociais geram, dentre outras coisas, o não acesso à água potável.

Não existe um receituário pronto e acabado para se destacar com precisão o que deve ser feito para se garantir a democratização do acesso à água potável. Pois este objetivo não requer apenas uma forma

de intervenção, ao contrário, impõe aos governos, movimentos sociais, intelectuais, políticos, entidades sociais, uma certa atenção para a incompletude de políticas públicas e tecnologias sociais aplicadas com vistas a solucionar o problema. Em outras palavras, não existe “a boa”; o que existe são ações que devem se integrar e serem repensadas a partir das peculiaridades de cada hidrografia.

Portanto, este Trabalho de Mestrado, sem ser o único, vem contribuir para integrar o movimento de avanços e desafios constituído historicamente pelo Estado do Ceará, pois são muitas as contribuições deste Estado, inclusive no cenário nacional, ao protagonizar a legislação estadual dos recursos hídricos, trazendo na sua gênese a principiologia da Constituição Federal de 1988, acrescido do experimento da criação do Comitê de Bacia Hidrográfica do Curu, além dos distintos movimentos sociais que lutam incessantemente pela democratização do acesso à água, que sem serem os únicos, pode-se citar – Pastoral da Terra e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, além de organizações da sociedade civil que desenvolvem tecnologias sociais de alta relevância para se enfrentar os problemas observados, como a ASA – Articulação do Semiárido, que dentre outras lutas, propalou a campanha de “um milhão de cisterna”. E pode-se citar também a importância do Projeto Pingo D’Água, que traz como elemento fundante a democratização da água do subsolo por meio da construção de poços aluviários, para que os agricultores tenham acesso ao sistema de abastecimento de água doméstica e também se possa potencializar, por meio de irrigação, a agricultura familiar.

É nesse sentido que o processo participativo da construção desta pesquisa aponta sobre a necessidade de se criar um espaço potencializador capaz de produzir mecanismos políticos participativos para se socializar experiências desenvolvidas em tecnologias sociais, apontar projetos para que sejam gestados no âmbito das políticas públicas; promover ações integradas que tenham por objetivo central a democratização do acesso à água no município de Itatira/CE, além de incentivar os diversos segmentos a participar nos espaços democráticos de construção de políticas e fortalecer as reivindicações coletivas, tais como:

1. Potencializar a participação pública dos distintos atores sociais envolvidos com a problemática da “falta de água”, para juntos pensarem ações que enfrentem tal problema;
2. Criar um banco de dados vivo sobre a violação dos direitos socioambientais, identificando o direito violado, o violador, o ator violado, os procedimentos tomados, bem como as sugestões inerentes ao enfrentamento do problema, dentre outros aspectos que podem integrar um diagnóstico sobre a “falta de água potável”;
3. Promover debates públicos sobre os desafios para se democratizar o acesso à água potável por meio de reuniões, seminários, oficinas, encontros, de forma descentralizada e participativa.
4. Criar Grupos de Trabalhos (GTs) para fazer levantamento participativo sobre a hidrografia local, das legislações existentes; experiências bem sucedidas (do Estado ou da Sociedade Civil); e construir propostas inovadoras capazes de apontar para a democratização do acesso à água potável.
5. Divulgar as ações promovidas pelo coletivo por meio de publicações em revistas, livros, jornais, apresentação de trabalhos em encontros, seminários e conferências.
6. Dinamizar o “Fórum da Água” por meio da interlocução com Ministério Público, Defensoria Pública, Judiciário, Executivo, Legislativo, ONGs – Organizações Não Governamentais, Movimentos Sociais, Empresas, Universidades, Fundações públicas e privadas, OSCIPs – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, Associações Comunitárias, Sindicatos, etc.
7. Fortalecer o controle social da gestão das políticas públicas em relação à água, acompanhando o orçamento público municipal, participando das reuniões dos conselhos municipais de recursos hídrico e de assistência social (responsável pelo

carro-pipa), promovendo debates com o prefeito e suas secretarias, para contribuir com a feitura de projetos que visem a democratização do acesso à água.

8. Criar Comissões Descentralizadas, por distrito, bairro ou povoados (comunidades) para integrar o OSA – Observatório Socioambiental da Água.
9. Realizar Mostras Socioambientais envolvendo professores e estudantes de escolas públicas e privadas, ou de projeto sociais para demonstrarem aspectos relacionas à água.
10. Elaborar revistas em quadrinhos e panfletos sobre a importância da hidrografia da Itatira no cenário do Ceará, enfatizando a importância de cuidar.
11. Promover ações que integrem os diversos conselhos setoriais e de direitos, políticas e movimentos sociais, tendo em vista a intersetorialidade e integralidade de ações voltadas à garantia do acesso à água.
12. Estudos e reapplicabilidades de tecnologias sociais que podem ser apoiadas por diversos setores e organismos sociais.
13. Seminário Municipal Anual para socialização das ações descentralizadas, avaliação dos trabalhos realizados e construção participativa de propostas que integrarão as ações voltadas à democratização do acesso à água.
14. Dentre outros aspectos a serem discutidos e sugeridos pelos diversos atores sociais do OSA.

A propósito, este instrumento precisa ser mais bem estudado e compreendido dentro das forças locais, para daí se pensar no seu formato, ou seja, o OSA pode ser um movimento social que agrega as diversas forças existentes, pode ser também uma espécie de política pública ou um projeto de extensão universitária. O que mais importa é que não perca sua essência, que é unir diversas forças imprescindíveis à democratização do acesso à água.

REFERÊNCIAS

- CASCINO, Fábio Alberti. **Da Educação Ambiental à Ecopedagogia**: reconstruindo um conceito, com base em uma análise complexiva e interdisciplinar. São Paulo: USP, 1996 (Projeto de pesquisa).
- COUTINHO, Carlos N. **Contra Corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____.; TEIXEIRA, Andréa de Paula (Orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- FURTADO, Celso. **Aventura de um economista brasileiro**: a fantasia desafiada. Tomo II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2000.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais orgânicos e a formação da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- _____. **Literatura e vida nacional**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1968.
- _____. **Os intelectuais e organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GUTIÉRREZ, Francisco; CRUZ PRADO, Francisco. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 1999.
- HARVEY, David. **O enigma do Capital**: e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.
- LÖWY, Michel. **Ecologia e socialismo**. São Paulo Cortez, 2005.
- MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política – livro1. São Paulo: Ed. FCA, 1985.
- _____. **A questão judaica**. São Paulo: Editora Centauro, 2000.
- _____. **A origem do Capital**: a acumulação primitiva. São Paulo: Global, 1977.
- NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2001.
- NOUGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para sociedade civil**: temas éticos políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Em defesa da política**. São Paulo: Editora Senac, 2004.
- OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA Ruy; RIZEK, Cibele (Orgs.). **Hegemonia às avessas**. São Paulo: Boitempo, 2010.

GUERRA, A. M. A. O caminho em busca da água no semiárido nordestino: pressupostos da educação crítica socioambiental, p.38-50

OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria C. (Orgs.). **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Francisco de. **Elegia para uma religião**: Sudene, Nordeste, planejamento e conflitos de classes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Meio ambiente e formação dos professores**. São Paulo: Cortez, 2010.

PETRELLA, Ricardo. **O Manifesto da Água**: argumentos para um contrato mundial. Petrópolis: Vozes, 2004.

REBOUÇAS, Aldo. **Uso inteligente da água**. São Paulo: Editora Escrituras, 2004.

RIBEIRO, Wagner Costa. **Geografia política da água**. São Paulo: Annablume, 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2008.

_____. **Território e sociedade**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SUASSUNA, João. **Contribuição ao estudo hidrográfico do semi-árido nordestino**. Recife: Editora Massangana, 2000.

TAVARES, José Reinaldo. **O Nordeste e irrigação**. Rio de Janeiro: Editora Coordenadoria de Comunicação Social do DNOCS, 1984.

THIOLLLET, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2007.

VIANA, Gilney. **O desafio da sustentabilidade**: um debate socioambiental no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

Juventude: se correr o bicho pega...

CANDIDO ALBERTO GOMES¹

IVAR OLIVEIRA DE VASCONCELLOS²

DIOGO ACIOLI LIMA³

RESUMO⁴

A crise econômica iniciada em 2008 agrava a situação da juventude como grupo vulnerável. A geração mais escolarizada e preparada enfrenta o desemprego e a pobreza desiludindo-se ante a escola como elevador social, no momento em que a população mundial, inclusive a do Brasil, envelhece. Desvanecidas as esperanças, a educação escolar perde vários esteios, renunciando a necessidade de profundas mudanças. Nesse sentido, cabe uma perspectiva da educação como um todo, em vez da visão da escola nos termos da modernidade.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude; Demografia; Desemprego; Sociologia da Educação.

ABSTRACT

The economic crisis started in 2008 contributes negatively for becoming the youth a vulnerable group. The most qualified generation, having reached the highest average level of schooling, faces unemployment, poverty and disillusionment in relation to school as a social elevator. This happens when the world population is progressively older, including the Brazilian one. Vanished hopes mean that schooling has lost important support, situation conducive to deep change. As a result, it is necessary a new perspective of education as a whole, instead of the modernity's perspective of the school.

KEYWORDS: Youth; Demography; Unemployment; Sociology of Education.

... Se ficar o bicho come. As expressões mudam a curto prazo: surgiu em espanhol a *generación ni-ni*, isto é, que *ni trabaja, ni estudia*. A Espanha é um dos países onde uma desiludida geração, a mais escolarizada e preparada da sua história, não encontra trabalho e, ao contrário do que lhe disseram, mais escolaridade já não representa elevação do nível ocupacional, nem da renda. Pior: desfaz-se a miragem de que alcançarão a mesma posição social dos seus pais ou, no cenário menos otimista, pelo menos chegariam lá. Logo, porém, o mesmo termo em castelhano se estendeu ao México, referindo-se a, pelo menos, 38 milhões de jovens com escassas perspectivas (VAL BLANCO, 2009). Não parou aí: o Chile ajustou a carapuça à sua cabeça e ganhou consciência de que 16% dos jovens desistiram de encontrar trabalho e de estudar, encontrando-se apáticos e esperando uma emancipação tardia da família ascendente (WÄTCHER, 2009). A Argentina também se deu conta de que, na saída da crise de 2003, 8% dos jovens de 15-24 anos se encontravam na mesma situação (LA GENERACIÓN..., 2011). Porém, em 2011, a proporção se elevava para 10% ou cerca de 700 mil jovens. Bem escrevera um sociólogo, ainda no século passado, que a educação deixara de ser um trampolim para servir de pára-quedas (FILMUS, 1996). Em Portugal, já no fogo da crise do euro, novo termo: o país e a nova geração estão *à rasca* (PINTO, 2011). O Brasil, apesar de *emergente* (*nouveau riche*?)

1 titular da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília. Autor de mais de 150 trabalhos, publicados ao todo em nove idiomas

2 Doutorando em educação (Universidade Católica de Brasília). Professor da Universidade Paulista, campus Brasília.

3 Doutorado em andamento em Educação (Conceito CAPES 4). Universidade Católica de Brasília, UCB-DF, Brasil. Professor da Universidade Paulista

4 Trabalho da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília, à qual os autores são afiliados.

também tomou a sua carapuça e se apercebeu de que, em 2009, dois em cada dez jovens entre 18 e 20 anos se encontravam nesse limbo: eram 22,5% em 2001 e passaram a 24,1% em 2009 (CRESCE, 2010). Como os fatos sociais embaraçosos costumam apresentar sucessivos nomes politicamente corretos (vejamos o caso de *pobre*), a Espanha cunhou outro neologismo: *nimileuristas*, ou seja, aqueles jovens, graduados, pós-graduados, viajados, com conhecimento de várias línguas, que resolveram baixar suas aspirações até mesmo de ganhar mil euros: no mar de precariedade trabalhista (que a reforma agravará), contentam-se com menos, muito menos. Pudera: embora a lei da oferta e procura não seja uma lei moral, jurídica ou religiosa (antes, pelo contrário), o desemprego juvenil em janeiro de 2012 chegou a 49,9% (CARRANCO; ANDREU, 2012).

Eis porque juventude, em particular a partir da crise de 2008, tem sido sinônimo de desemprego, muito mais elevado que o dos adultos (tabela 1). Como se observa, a crise iniciada em 2008 revela impactos expressivamente maiores nos países desenvolvidos que nos demais. Igualmente, juventude é sinônimo de pobreza e de precariedade no trabalho, transmitidas aos seus filhos, em processos avessos à conquista da identidade e de uma vida digna (ILO, 2012). Isso porque

o aumento da renda não conduz necessariamente à sua distribuição, antes tem levado à concentração. Apesar de haver diversas juventudes, com diferentes níveis socioeconômicos e socioculturais, a estratificação social é complexa, ratificando a perspectiva weberiana. Ela envolve o entrecruzamento de critérios, não só os do prestígio ou honra social, do poder e da renda, com as suas formas de obtenção e gasto, mas também o gênero e a idade. Ser jovem, pelas estatísticas econômico-sociais, compreende basicamente situar-se no fim de uma fila, que hoje tende a crescer junto a uma porta fechada, que só se abre de tempos em tempos para alguns, já que o tempo de espera é diferenciado.

JOVENS POBRES X ENVELHECIMENTO

Semeando ventos para colher tempestades, que podem ser piores que a de 1968, a juventude se desilude das promessas das gerações adultas e do capitalismo, nas contradições insolúveis que Habermas (1998) já detectara. O mais “estranho” é que a população mundial tende a envelhecer, a aumentar a duração média da sua vida e a aposentar-se mais tarde. Daqui a pouco, em 2040, países “ex jovens”, como o Brasil, a

REGIÕES	Jovens		Adultos	
	2000	2010	2000	2010
Mundo	12,8	12,8	4,6	4,6
Economias desenvolvidas & UE	13,5	18,1	5,6	6,9
Europa Central & Sudeste e CIS	20,0	19,5	8,9	7,9
Leste da Ásia	9,1	9,0	3,4	5,2
Sudeste da Ásia & Pacífico	13,2	13,6	2,6	2,5
Sul da Ásia	10,2	10,2	2,6	2,3
América Latina & Caribe	15,8	14,6	6,3	5,4
Oriente Médio	23,8	25,4	6,1	6,3
Norte da África	28,8	23,0	8,7	6,3
África Subsaariana	14,2	12,8	7,3	6,5

Tabela 1 – Taxa de desemprego para jovens e adultos, mundo e regiões (%), 1998-2010
Fonte: International Labour Organization, 2012, p. 93.

China e a Índia, terão, respectivamente, 23,9%, 27,5% e 15,6% da sua população com 60 anos e, mais, ao passo que o número de crianças, adolescentes e jovens vai minguando a olhos vistos (GOMES, 2010; GOMES; LOPES; LEAL, 2011). Cria-se uma situação paradoxal: os jovens serão um dia o pilar para sustentar “menores” e “maiores”. Para isso, precisam ser mais produtivos, mais conscientes do “eu e da circunstância”, ter uma ética menos líquida etc., porém eles são deportados para o inferno, onde as “verdades” se dissolvem: “Deixai toda esperança, ó vós que entraís”, embora um dia haveis de sair para constituir um pilar da sociedade e da História...

“

A Espanha é um dos países onde uma desiludida geração, a mais escolarizada e preparada da sua história, não encontra trabalho e, ao contrário do que lhe disseram, mais escolaridade já não representa elevação do nível ocupacional, nem da renda. Pior: desfaz-se a miragem de que alcançarão a mesma posição social dos seus pais ou, no cenário menos otimista, pelo menos chegariam lá.

”

Que tem a ver a educação social a ver com isto? Nos anos 60 do século passado a teoria do capital humano buscava explicar a expansão econômica dos “anos gloriosos” com o aumento da produtividade, em parte assegurado pela maior e melhor escolarização. Acenava-se erradamente, na década do otimismo

pedagógico, com o aumento linear da renda e do *status* socioeconômico. Contudo, a chave dourada do desenvolvimento se revelou desapontadora, de tal modo que já os anos 70 foram caracterizados como os do “pessimismo pedagógico”: as falsas e exageradas promessas das visões ideológicas (não precisamente da ciência) não se concretizaram (GOMES, 2005). E agora menos ainda.

Tomemos dois livros altamente reputados dos últimos anos: *Le Déclassement* (PEUGNY, 2009, 2010) e *The Global Auction* (BROWN; LAUDER; ASHTON, 2011). Os títulos já são ilustrativos. O primeiro trata do elevador social descendente: ao contrário das promessas da educação e da República Francesa, a realidade objetiva mostra que a ascensão social está cada vez mais difícil para os jovens das classes menos privilegiadas socialmente, enquanto se torna mais provável a mobilidade descendente para os jovens das classes aquinhoadas. A perspectiva de uma sociedade meritocrática se esfuma à medida que enfraquecem os elos entre as origens sociais e o nível de escolaridade, ao passo que se fortalecem os laços entre os níveis de escolaridade e as posições sociais. Outras pesquisas, como as de Dore (1976), Collins (1979) e Duru-Bellat (2006), já apontaram para estas frustrações relativas ao modelo da pessoa bem educada e profissionalmente bem sucedida. A educação de qualidade para todos, marco do Milênio, em parte encarna na realidade os ideais da Modernidade, gerados a partir do Iluminismo e da Ilustração no século XVIII. Ingressar e permanecer cada vez por maior número de anos e de horas na escola acenderia a luz da Razão, tornaria o homem melhor e, o mais pragmático, abriria as portas do elevador social. Este último estímulo tem sido poderoso para manter crianças, adolescentes e jovens num mundo cada vez mais estranho para quem desenvolve a sua subjetividade (ao que parece, cada vez mais cedo) e vive numa pluralidade de mundos: dos colegas e da escola. Ser um jovem ajustado e um aluno desajustado ou vice-versa? – eis a questão shakespeariana. À medida que as promessas se erodem, cada vez fica mais difícil a uma parte dos alunos de sociedades consumistas se manterem na escola: crescem o aborrecimento, o tédio, o nojo, o inconformismo e a dificuldade de aceitação das normas. Escola para quê? Enquanto se processa a lenta demolição, vai aparecendo o esqueleto

de uma instituição custodial, cuja grande função seria manter sob controle os membros jovens da sociedade, no tempo em que os pais se ocupam do trabalho e outras atividades. No entanto, uma parte dos alunos é suficientemente prática e resistente para concluir que, ruim com ela, pior sem ela. Existem, a nosso ver, dois poderosos argumentos:

1. A escola mantém o monopólio oficial das credenciais mais importantes à inserção na sociedade, isto é, diplomas e certificados, como já assinalara *The Credential Society* (COLLINS, 1979).
2. À medida que se eleva numa sociedade o número de pessoas com credenciais cada vez mais elevadas, menor o seu valor, num processo inflacionário que se agrava quando as oportunidades da estrutura ocupacional não aumentam na mesma proporção ou, muito, pior, se contraem, como hoje.

Tais argumentos, de ordem racional, não anulam as frustrações, o declínio social, a concentração de renda, a pobreza e o sentimento de inutilidade, quando as culturas dominantes levam ao desenvolvimento da identidade e da subjetividade. Haverá, então, futuro para a escola, se o barco vai fazendo água? Abrir-se-iam horizontes para uma sociedade sem escolas, conforme a utopia (ou distopia) de Illich (1973)?

Neste sentido, a literatura detecta pelo menos três contradições fundamentais inerentes à escola, tal como a conhecemos, na qualidade de instituição racionalizadora da Modernidade (TOURAINE, s/d.):

1. A escola mantém o monopólio oficial das credenciais, contudo, perdeu o monopólio do conhecimento científico e tecnológico, passando a ser uma das competidoras entre múltiplas e ampliadas fontes.
2. A escola, em muitos países, atinge o ideal modernista da escola para todos, todavia, as novas populações que ingressaram nela introduziram as mais variadas questões sociais, que antes se encontravam fora dos seus muros.
3. Quando a educação era privilégio, a escola era instituição seletiva, prestigiosa e

“ **Escola para quê?
Enquanto se processa
a lenta demolição, vai
aparecendo o esqueleto de
uma instituição custodial,
cuja grande função seria
manter sob controle
os membros jovens da
sociedade, no tempo em
que os pais se ocupam do
trabalho e outras atividades.** ”

desejada pelos que se encontravam fora. Ao democratizar-se, a escola acolheu populações que não a desejam da mesma forma que quando era elitista, nem dispõem da herança sociocultural prévia e paralela dos herdeiros, que Bourdieu e Passeron (1970) conceituaram como capital cultural. Com isso, a experiência escolar para uma parte delas é sinônimo de fracasso. Então parte dos alunos defende a sua subjetividade, alheando-se ou revoltando-se contra a escola, o que é uma alternativa menos danosa do que interiorizar o fracasso.

Se **todos** são iguais perante a lei e se a escolarização é um processo positivo, uma “coisa boa” (DUBET, 2001) e, ainda mais, o cumprimento de um direito humano, nela **todos devem** ser bem sucedidos. De fato, o custo do fracasso, mesmo na inflação educacional, tende a ser a exclusão. Como entre o dever e a realidade há um hiato, criam-se muitos recursos para tentar manter esta utopia da Modernidade: programas de recuperação, reforço ou mediação, que levam a constituir um sistema educacional “sombra”, paralelo à escola; o prolongamento da jornada escolar e da extensão da escolaridade (quanto mais, melhor, embora diminua o tempo da infância e aumente o de aluno (DUBET, 2001); o desenvolvimento do currículo

escolar na família (*home schooling*); a medicalização do fracasso escolar, especialmente entre os que têm maior renda e capital cultural, o que inclui especialistas variados e prescrição de drogas para “aquietar” os discentes; a inserção na escola de profissionais médico-psicossociais para tratar dos comportamentos. Isto tem o seu lado positivo: cria empregos num mundo sem eles, expande organizações e instituições, mobiliza mães (mais do que pais). Do lado sombrio, temos o maior gasto das famílias, a seletividade socioeconômica e o sofrimento dos que se desviam das normas.

Diante deste cabo de guerra, sociedades e Estados pressionam pela educação de qualidade para todos. Para a maioria dos sociólogos o mundo cruzou algum tipo de fronteira difusa, que recebe nomes como pós-modernidade, modernidade líquida ou tardia, sociedade em rede ou de risco. Parece que a escola vive estas contradições como odre velho a receber vinho novo. Talvez com prazo para romper-se, é encarada como instituição em declínio (DUBET, 2002) por uma parte dos cientistas sociais.

ECONOMIA DO CONHECIMENTO OU ALIENAÇÃO?

Vista a vertente francesa, passemos aos dois leilões globais constados por anglo-saxões (BROWN; LAUDER; ASHTON, 2011). Analisando a vertente norte-americana da crise financeira iniciada em 2008, a catastrófica extinção de empregos e o flagrante incremento do desemprego juvenil, os autores denunciam o capitalismo global, com a sua exacerbada competição, sem medidas no âmbito do mundo: quanto menores os custos, inclusive do trabalho, maiores os lucros e, em numerosos casos, menores os preços. Assim, estabeleceu-se uma febre de investimento público e privado na educação, na pesquisa, nas inovações, apostando em promessas de mais escolaridade, melhores ocupações e maior renda. Desapontadoramente, porém, a competição em larga escala procurou simplificar tarefas, reduzir pessoal e salários, enquanto só alguns talentos, considerados mais estratégicos, passaram a receber prêmios vultosos pelo seu desempenho, como os poucos responsáveis-chave pela alta lucratividade empresarial, inclusive do setor bancário. Desse modo, enquanto se processava

o leilão do investimento em capacidades humanas, leilão de quem “dava mais”, o capitalismo global, na sua “racionalização”, gerava o leilão inverso, ou seja, o de trabalhadores mais qualificados que aceitem receber o menor salário para dar o máximo de si. O leilão de “quem dá menos”, não do custo ou qualidade, mas o da maior qualidade pelo menor custo, vitima prioritariamente os grupos jovens, que buscam entrar no trabalho. Isso não significa que a economia e a sociedade do conhecimento sejam balelas ou que as tecnologias e as inovações de toda ordem deixam de ser vitais para a nova ordem econômica: é verdade, mas o capitalismo global busca tornar os mercados de trabalho mais *flexíveis*, isto é, mais precários, para reduzir os custos. Na arena concorrem desde uma quantidade inédita de pessoas qualificadas dos países desenvolvidos até o trabalho escravo ou semi-escravo dos países menos desenvolvidos, alguns deles orgulhosamente chamados emergentes. Com isso, estabelece-se uma guerra secreta, em que a competição começa no nascimento (até mesmo antes dele) em busca da moeda educacional em processo inflacionário, quando os pais têm mais capital cultural. Em contraste, os pobres nos dois grupos de países continuam pobres ou ainda mais pobres.

Até certo ponto esta não é uma surpresa. Quem leu atentamente a teoria do capital humano, em suas versões moderadas, poderia perceber, até pelas suas origens, que a lei da oferta e procura era o seu pano de fundo, condicionando a relação escolaridade – renda. A expansão e as mudanças da estrutura ocupacional estavam no mínimo implícitas, condicionando aquela relação, que a empiria reitera não ser linear. É verdade que se vendeu gato por lebre: uma coisa são as contestações científicas, para exercer a dúvida cartesiana; outra coisa, a fantasia ideológica, para “acreditar” sem conhecer, doce na boca, amarga no ventre.

Não por acaso, poucos anos após a queda do muro de Berlim, Thurow (1996) se referiu à vitória de Pirro do capitalismo: tornando-se o único sistema econômico vitorioso, precisaria responder às diversas necessidades e aspirações no mundo, oferecendo soluções em especial para a pobreza. O mesmo autor, pouco tempo antes do Onze de Setembro apontava também “vulções sociais”, como o fundamentalismo

religioso, o separatismo étnico e as contradições entre a democracia e o mercado. É claro que mudanças estruturais requerem também soluções estruturais, que parecem ainda longe do alcance das mãos, inclusive pela falta de utopias nítidas e viáveis.

Novamente indagamos: que tem isto com a educação social? Longe está ela de ser o coelho retirado sob aplausos da cartola do mágico ou do chapéu do aprendiz de feiticeiro.

“ Parece que a escola vive estas contradições como odre velho a receber vinho novo. Talvez com prazo para romper-se, é encarada como instituição em declínio (DUBET, 2002) por uma parte dos cientistas sociais.

”

EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR

Apesar da expansão do tempo de escolarização, crianças e adolescentes ainda conseguem ter o seu próprio tempo, em que desenvolvem atividades da sua escolha e que os últimos, principalmente, procuram esconder do olhar dos adultos. São atividades muitas vezes por eles escolhidas, como esportes e outras formas de lazer organizado; a inserção em atividades da cultura de massa, especialmente aquelas dirigidas à respectiva faixa etária; o uso de tecnologias para fins relacionais e outros; a convivência grupal com colegas e outras atividades que Barrère (2011) comparou às “provas” rituais da antiga Paidéia grega, que formavam o caráter (neste caso, para o “bem” socialmente definido). Com efeito, esta socióloga, a partir do contato com os seus filhos e seus amigos adolescentes, desenvolveu sofisticada pesquisa qualitativa sobre

a autoformação desse grupo etário e sociocultural, constatando que, apesar da escola de tempo integral, as atividades eletivas ocupam fração significativa do tempo.

Em termos mais usuais da sociologia anglo-saxã, para ser aluno é preciso dominar o currículo da sala de aula, ao passo que, para ser adolescente e jovem, cabe transitar pelos meandros dos currículos da rua, que podem irradiar-se pelos pátios e arredores escolares, onde se exercitam as sociabilidades e protagonismos adolescentes e até infantis (esta é uma questão da sociologia da infância que cumpre aprofundar). As provas e ritos integradores se desenvolvem tanto na escola, em particular por meio das avaliações (cognitivas, afetivas, sociais, morais), para o papel de aluno, e, fora dela e da família, para o papel de jovem. Os currículos da rua, ainda que não sistemáticos, são complexos: é preciso saber colocar-se no lugar de uma multiplicidade de outros; captar, interpretar, satisfazer e contrariar expectativas de comportamento; usar diversas máscaras sociais, sem confundir nenhuma delas com o próprio rosto; ser sem parecer e parecer sem ser; mostrar ou ocultar tristezas e alegrias, realizações e frustrações; liderar e ser liderado; concordar e discordar; negociar entre a autonomia e a heteronomia, tanto a da família quanto a dos grupos de pertencimento; estabelecer limites da sua autonomia e os seus *status* nos grupos, por meio de incentivos e sanções; nadar conforme as correntes, escapando sutilmente para as margens em determinadas circunstâncias; ser confiável, mantendo fidelidade aos códigos grupais; participar de certos gostos e padrões de consumo, apresentar certa aparência, demonstrar autonomia e desenvolver outras características que, inegavelmente, formam o caráter. Tudo isto tem uma explicação durkheimiana, a do fato social externo e coercitivo, que se manifesta no rolo compressor dos padrões de comportamento, nas pretendidas uniformizações e no aprendizado de divergir.

Pesquisa pioneira de Coleman (1963) desvendou essa realidade social, porém numerosos intérpretes superestimaram as relações antípodas entre as culturas escolares e as culturas adolescentes. Todavia, apesar das contradições, que, na verdade, têm as suas raízes na infância, não se pode generalizar que umas são o avesso das outras, mas a tensão é maior para os

alunos socialmente menos aquinhoados, distantes das culturas escolares e do capital cultural. Esta oposição e os consequentes tédio da escola e revolta contra ela não são exclusividade deles. Culturas adolescentes e juvenis também não conduzem necessariamente a comportamentos anti-sociais, ainda que o teste

“ Em termos mais usuais da sociologia anglo-saxã, para ser aluno é preciso dominar o currículo da sala de aula, ao passo que, para ser adolescente e jovem, cabe transitar pelos meandros dos currículos da rua, que podem irradiar-se pelos pátios e arredores escolares, onde se exercitam as sociabilidades e protagonismos adolescentes e até infantis. ”

de limites, a transgressão “lúdica”, o ingresso nas terras das aventuras e a aceitação de desafios sejam constantes. Porém, de fato, certas culturas etárias podem ser enredadas tanto pelo crime organizado global, como por diferentes tipos de cultura de massa, que variam ao longo da estratificação social e múltiplas outras linhas de diferenciação da sociedade, que se entrecruzam e se interseccionam.

O que não se pode negar é que, tendo o monopólio das credenciais, a escola e, em grande parte, a família perderam o monopólio dos conhecimentos e da formação do caráter.

Por isso mesmo, Barrère (2011) distinguiu cinco provas, similarmente à Paidéia grega. A primeira é

a da adesão ao amplo leque de atividades à escolha dos adolescentes. Necessárias à descompressão em face da escola e do seu tentáculo doméstico, o dever de casa, as atividades eletivas, por atraentes, levam a uma agenda sobrecarregada. Desse modo, é preciso aprender a gerir o tempo e os custos, como também o grau de dedicação a cada uma delas. Há tempos de mergulhar e emergir, de singularizar e pluralizar, de concentrar e dispersar, sendo a conquista do autodomínio o desfecho feliz. Conquanto a prioridade seja a escola, o grupo de colegas é um agente ativo de regulação e, ao mesmo tempo, de apelo aos excessos, tateando em busca dos limites.

A segunda prova é a da busca de experiências vividas intensamente, que implicam saber aproximar-se e afastar-se ou, mais uma vez, delimitar limites. Viver com intensidade, viver plenamente a vida, o delírio, a fascinação e a paixão é necessário para romper o tédio e a rotina, assumindo plenamente a subjetividade e a condição juvenil, tal como costuma ser culturalmente definida. Porém, ao mesmo tempo, é preciso aprender a conjugar intensidade e duração das atividades, bem como a evitar as condutas de risco, derrapagens sempre possíveis. A escola é lenta, a música e a dança são intensas e dinâmicas, elevam ao êxtase, embora exista o reverso profundo da depressão e do suicídio. Da mesma forma que os adolescentes fazem o zapping das atividades, também desenvolvem a sua bolha individual. Como na escola, sucessos mais frequentes que fracassos são fatores de adesão, mergulho e abandono de atividades eletivas.

A terceira prova é a da singularidade, ou seja, tornar-se indivíduo, pessoa. O rolo compressor da uniformização se faz efetivo tanto pela cultura de massa quanto pelo conformismo grupal, se bem que os processos não são monolíticos. Ao contrário, existe uma sutil dialética entre a padronização e a individualização quando os olhos captam os detalhes. A coerção social cede lugar à necessidade de construir uma personalidade nascente, um sujeito dentro e pelo grupo. Contrapõem-se e se associam o desejo de pertencimento e a afirmação pessoal, a integração ao grupo e a subjetivação, os comportamentos uniformes e as pequenas diferenças de apresentação pessoal, pensamentos e gostos, o apreciado estilo pessoal, que constroem a singularização. Diríamos que o singular

“ O rolo compressor da uniformização se faz efetivo tanto pela cultura de massa quanto pelo conformismo grupal, se bem que os processos não são monolíticos. Ao contrário, existe uma sutil dialética entre a padronização e a individualização quando os olhos captam os detalhes. ”

se inscreve no plural e que este, por ser plural, envolve escolhas e afirmação da pessoa. Esta se demarca pela criação, competição e autenticidade. Claro que há grupos mais ou menos abertos às diferenças, mais ou menos tolerantes, todavia, o conformismo total se revela impossível, inclusive porque agir como os outros não evita as críticas. Por outro lado, as normas e padrões grupais são dinâmicos, estão em contínua mutação, de modo que é preciso efetuar escolhas.

A quarta e última prova é a de caminhar na dimensão temporal, isto é, de estabelecer os elos entre o presente e o futuro, entre as atividades da adolescência e as projeções da idade adulta. Em vez do imediatismo, tão favorecido pelo consumo, ao mesmo tempo, criticado e praticado pelos adultos, é preciso olhar para adiante, para uma vida que parece infinita. O adolescente mira o futuro com a ótica do sonho, com frequência influenciado pelas mitologias da mídia. Os sonhos não apenas mudam, como se envolvem numa névoa indefinida, com elevadas ambições. Entretanto, para converter os sonhos em projetos ou fazer os últimos sucederem aos primeiros é preciso definir um caminho, orientar-se por uma bússola. Este processo de escolhas viáveis, muitas vezes exigido pela escola e pela família, implica inúmeras vezes na morte do

sonho e na vivência e superação do respectivo luto. Envolve o planejamento de pequenos e gradativos passos, consistentes, reunindo recursos e superando obstáculos. Esta prova decisiva da vida adulta, de amadurecimento, se entrecruza com as anteriores: é um convite exigente para superar a polarização de uma atividade, mais intensa que duradoura, que, ao mesmo tempo, permite conquistar a singularidade, uma vez que o projeto de futuro é pessoal. O atendimento a este convite-convocação mobiliza o recurso ao capital social e cultural, muitas vezes a uma modalidade de transmissão ocupacional familiar, inclusive porque o sucesso escolar se torna cada vez menos suficiente. Já os adolescentes e jovens dos meios populares utilizam outra lógica de inserção, baseada em novas articulações entre sonho, projeto e realidade, que, em grande parte, escapam à órbita da escola e da família. Para as duas populações, mas sobretudo para a menos aquinhoadas, a experimentação de alternativas, por ensaio e erro, tem um papel relevante. No entanto, a autora hipotetiza que, com a inflação escolar e o afrouxamento dos laços entre os diplomas e a alocação social dos indivíduos, a escola pode perder importância no futuro. Em contraponto, a prova de caráter do caminhar, do encontro de um rumo, poderá ter maior pertinência nos próximos anos. Ou, pelo menos, em tempos de crise, traçar o caminho estará mais distante dos sonhos e falsos projetos adolescentes.

As conclusões da autora apontam para certa miopia do pessimismo que caracteriza muitas opiniões de educadores e da sociedade. Nas atividades eletivas os adolescentes participantes da pesquisa enfrentam as provas com lucidez e equilíbrio, se superam, buscam a singularização emancipadora, educam-se numa área livre dos discursos escolares, que, a nosso ver, não raro apregoam mais valores proclamados que vividos. A visão de escola para muitos é a de um castelo sitiado pela cultura de massa e pela tirania dos pares, que precisa, no mínimo, ser abrandada. Igualmente, cabe relativizar constatações de que é impossível educar diante da cultura de massa, de escala industrial globalizada, em concorrência cruel com a cultura escolar. Consideremos, porém, que as coisas são menos simples para os que não dispõem do capital cultural talvez necessário para vencer as provas da Paidéia. Os meios populares desenvolvem culturas ou subculturas

que parecem necessárias à sobrevivência dos que o habitam. Tais culturas apresentam suas contradições internas e refletem contradições maiores da sociedade. Pensando no conceito de “cultura da pobreza”, dos anos 1970, de como a mesma foi apontada como um “veneno” e de como, depois, o conceito foi criticado, encontra-se um convite para pensar mais na escola.

A autora ainda discute a visão da escola sob o prisma das atividades eletivas. Do ponto de vista da socialização, os resultados da pesquisa mostram que tais atividades também socializam e apresentam certa convergência em face dos valores da escola. Enquanto esta última se expande no que chama de “pedagogização da sociedade”, com tempos, espaços e rituais fixos, muitas (a nosso ver, não todas) as atividades eletivas apresentam um currículo não sistemático, alternativo e até certo ponto lúdico, que envolve a introdução em conhecimentos e habilidades, além de aperfeiçoamento e obtenção de resultados, inclusive em competições públicas. Não raro os adolescentes encontram instrutores duros e persistentes que os educadores considerariam inaceitáveis nas escolas. É arriscado supervalorizar tal currículo, contudo, cabe lembrar que as pessoas desenvolvem aprendizagens e competências não reconhecidas pela escola, que poderiam ter lugar na mesma e que hoje, ao menos na área profissional, muitos países requerem a sua certificação, pela própria escola, por sinal, já que ela mantém o monopólio das credenciais (seria um caso em que se nomeia Drácula gestor do banco de sangue?).

Daí brota outra questão. O currículo das atividades eletivas inclui imagens, música, informática e práticas esportivas, num ritmo dinâmico, alheio à cultura escolar. Há anos uma educadora de Brasília manifestou a sua perplexidade ante o tédio manifestado pelos adolescentes nas pasteurizadas aulas de educação física, em contraste com a sua devoção aos exercícios físicos nas academias. Contrastava o clima morno das aulas de línguas estrangeiras nas escolas, com o interesse e a efetividade das aulas de “cursos livres”, integrantes do tal sistema educacional “sombra”. Acrescentaríamos os resultados concretos das aulas de apoio ou de explicadores no aproveitamento dos alunos, em contraste com as “aulas de recuperação” que até hoje muitas escolas inserem no calendário letivo

e que parecem ser úteis apenas para cumprir a letra da lei (diria Anísio, pela boca do inconformado Darcy: Tudo legal e tudo muito ruim). Parece que, de 1971 em diante, as escolas brasileiras não se expressaram como instituições inteligentes, incapazes que têm sido de aprender o que é recuperação, efetuada com melhores resultados quando são outros os professores, os materiais e os caminhos para a aprendizagem. Nesta digressão, perguntamos: se os caminhos da escola, mais que certos, são ortodoxos, para que cultivar, dentro da própria escola, a heterodoxia? Como professores com credenciais ortodoxas, dentro das suas gavetinhas curriculares especializadas, poderiam converter-se em heterodoxos, habitando a pele dos alunos (aqui vai uma referência ao revolucionário Almodóvar)?

Por fim, Barrère situa a necessidade de refletir sobre a educação escolar a partir das atividades eletivas. Em breves palavras, a formação (do caráter) depende menos da escola que as expectativas usuais. Diante da pressão escolar, os adolescentes participantes da pesquisa buscaram fora da escola a construção pessoal e também a descompressão do tempo escolar. Ademais, a escola foi representada com um *déficit* de intensidade e dinamismo, daí o aborrecimento, tédio, nojo e outras palavras utilizadas pela literatura. Falemos no código popular: a escola poderia ser menos “chata”?

Quanto à competição, a autora conclui que ela parece se impor nas atividades eletivas como caminho para a singularização. Não nos parece que a escola francesa, em sua história passada e recente, seja pouco competitiva e, por isso, a própria autora indaga sobre a orientação escolar (alocação dos alunos a diferentes trajetórias do liceu, cada uma com o seu grau de prestígio e possibilidades ocupacionais): não seria esta uma forma de a escola promover a resignação social, atribuindo ao aluno um “destino merecido”? A escola republicana, ideal da Modernidade, inseria-se num projeto político destinado a modelar as novas gerações unilateralmente, como Durkheim (1967) definiu a educação. A ideia de modelagem de seres humanos também ganhou força em meados de 1924 (e se prolongou pelo século!), com o surgimento do teste de QI hereditário, que fazia da inteligência uma entidade unilateral. Com isso, a escola seria até desperdício para os menos “inteligentes” e só seria útil para manter a ordem estabelecida.

A nosso ver, a subjetividade do aluno e a mão dupla entre as gerações há muito já existia – e, neste sentido, a literatura como arte captava melhor a rebeldia discente do que as ciências sociais. Todavia, a autora questiona que esta concepção está hoje claramente obsoleta. Então, ela indaga: a serviço de qual projeto está o rompimento entre a cultura escolar tradicional e as novas formas culturais? Tanto o pânico moral dos adultos em relação aos jovens quanto as atividades eletivas são antigos. De igual modo, criticar o anacronismo das instituições, entre elas a escola, não é novidade. O inédito, constatado pela pesquisa, porém, é o estratagema que leva os adolescentes a provar a sua força de caráter, seus ideais ou sua singularidade em grande parte fora das instituições tradicionais, como a escola. É claro que, no ensaio e erro, ocorrem excessos, adições e dificuldades de encontrar os caminhos e limites, mas o que chama a atenção de Barrère (2011) é a capacidade de alguns no sentido de fazer de certas atividades eletivas “verdadeiras tutoras da sua construção pessoal” (p. 207).

Da mesma forma que as flores da primavera desafiam as pedras e o cimento, irrompendo nos seus interstícios, parece-nos que os adolescentes não se saem tão mal como esperam os pessimistas, conquanto não tão bem como esperam os otimistas. No seio das contradições da sociedade de hoje, das angústias e mudanças inesperadas, a capacidade de superação e flexibilização não podem ser subestimadas. Como denominador comum, entre ambas os extremos, fica a conclusão de que os desafios para a escola parecem crescer.

A História mostra que os monopólios têm a trajetória de uma estrela cadente. Eles dificilmente poderão assegurar, nesta Modernidade caracterizada pela instabilidade estável, que todos permaneçam e sejam bem sucedidos na escola, por mais intensas que sejam as pressões sociais. Como em outros campos, a instituição escolar parece chegar a um limiar inédito de abrangência e, ao mesmo tempo, de fragilidade. Rios de tinta são dedicados a relatar as pesquisas sobre o fracasso e o abandono da escola e, inclusive, a estimar em moeda os prejuízos coletivos e individuais que a cada ano ambos causam. A própria França se preocupa com os *décrocheurs*, inclusive aqueles que fisicamente comparecem, mas estão ausentes dos processos

educativos. Na mesma medida da gravidade destes problemas, a pesquisa de Barrère descerra a delicada tessitura dos interesses do alunado e a incoerência entre estes e os currículos escolares, construídos por adultos numa arena de interesses também adultos onde se hierarquizam prioridades. Não se propõe aqui o populismo em educação, que a juventude decida o que estudar na escola. É fato, porém, que se torna evidente sua alienação, inclusive dos *herdeiros*.

Ao distanciar o foco acadêmico das necessidades e interesses discentes, a escola corre o risco de tornar-se um quisto cultural. Já no início do século XX Dewey e outros filósofos propunham soluções para a educação escolar ante as mudanças da sociedade urbano-industrial e a construção histórico-social da juventude e da adolescência, cuja identidade, protagonismo e tempo escolar ainda se delineavam como tímido ensaio do que são hoje. A consideração do aluno como sujeito e centro da aprendizagem sem dúvida tem sido mal interpretada. Não raro os discípulos oferecem interpretações distorcidas das obras dos mestres. Por isso, é preciso estudar e incentivar o engajamento dos alunos (potenciais e reais) na escola, processo multidimensional que envolve o afeto, a cognição e os comportamentos (YONEZAWA; JONES; JOSELOWSKY, 2009). A voz crítica, a participação, o melhor conhecimento das aspirações dos alunos, inclusive das necessidades de auto-expressão, podem levar ao engajamento deles na escola. Sem a vontade do aluno, que emerge do interior de cada um, ao mesmo tempo como fator e efeito da dinâmica social, não ocorrem o processo educacional ou a aprendizagem. O uso da coerção pode auxiliar o processo de induzir ao ingresso na escola e à continuidade dos estudos, mas em pouco tempo patenteia o esgotamento dos seus limites. Com isso, contando inclusive com a lei do silêncio, em que adolescentes e jovens revelam aos adultos apenas o que querem revelar (conclusão de um escritor para adolescentes, Salgueiro, 2010), pode-se desenhar o cenário de currículos substitutivos, sucedâneos ou alternativos, no sentido lato, que venham a germinar fora da escola, como já o fazem, esvaziando-a.

Com efeito, Caliman (2009, 2011) alude a uma miríade de processos educativos que a criatividade faz brotar em favor de populações socialmente excluídas

no Brasil e, por extensão, em outros países. Esta riqueza mostra que muitas sementes encontram terras férteis para germinar e, depois, frutificar. Não caem nas pedras, nem entre os espinheiros. Nesse sentido, devemos recordar que a Pedagogia Social se cultiva da Alemanha e Finlândia (que não são os arquipélagos de Utopia) aos países menos desenvolvidos (que também não são os arquipélagos das distopias), onde encontra áreas para servir. Todavia, se já nos referimos ao seu subfinanciamento, em grande parte porque não detém o monopólio das credenciais, não podemos negar que as origens sociais dos alunos “contagiam” o status das formas de educação, conforme o caso clássico da educação de adultos (CLARK, 1978).

Podemos, a partir daqui, destacar algumas ideias. Primeiro, o mundo não começa e termina na escola, o que a História comprova. Segundo, o que é estritamente regrado, em face das incertezas, como a escola, não é necessariamente melhor e mais efetivo. Apertar os parafusos na madeira mole pode ser muitas vezes pior. É o caso da rigidez num mundo dinâmico, em que, conforme Dewey (1978), a vida precisava entrar na escola, em vez de rodear-se de uma muralha medieval. No entanto, o medo à liberdade leva ao regramento minucioso, fazendo com que a realidade escape por entre os dedos, como a argila nas mãozinhas das crianças. Pior, faz com que um pequeno afrouxamento dos parafusos seja visto como grande e temerária concessão, quando, na prática, nem se realiza.

Em nossa opinião pessoal, a síndrome do medo, medo líquido, atingiu a execução da Lei Darcy Ribeiro, um eterno rebelde, descrente da sacralidade das normas educacionais. Aprovada a *lei geral da educação*, quantos se sentiram no vácuo, urgentemente estabelecendo normas minuciosas. Em passos rápidos, as normas enredaram a Lei numa teia, em que ela ficou incrustada, com movimentos limitados. É bem verdade que os esforços não foram em vão, uma vez que, sendo *lei geral*, depois de quase 16 anos, continua em vigor, com poucas modificações.

Passando, porém, à educação além da escola, como a massa do bolo que transborda em sua maior parte de uma pequena forma (ou seria o contrário? Tentou-se colocar uma parte da massa numa forma de bolo muito pequena?), de que a Pedagogia Social

se ocupa, tem uma relevância muito maior do que o esperado. Embora visivelmente subfinanciada, não se compõe de processos de segunda classe. Sua relegação ao segundo plano se deve em grande parte à sua escassa regulamentação, o que constitui, neste sentido, a sua debilidade, mas, paradoxalmente, a sua fortaleza. É difícil enquadrar o maior no menor, comprimir um grande volume num pequeno recipiente.

Não defendemos a educação da juventude pela juventude. Seria contrário ao movimento acumulativo e, ao mesmo tempo, renovador da cultura. De outro modo, a cada geração reaprenderíamos a fazer fogo e a cozinhar os alimentos. Todavia, a juventude, sem crenças românticas, nos obriga a olhar muito além dos horizontes. Os desafios são cruciais. A escola para todos em grande parte se concretizou, mas o seu coração está cheio de contradições, internas e externas, num fluxo incessante em que, resolvidas certas contradições, emergem outras. A educação fora dos muros da escola, até por força dessas contradições, revela o brilho e as sombras da sua atuação e das suas potencialidades. Ao mesmo tempo, um mundo cuja população envelhece e se prepara para declinar fecha a porta de entrada ante as coortes jovens que a ela chegam. Entretanto, em breve dependerá dessa mesma juventude, apesar e por causa da sua crescente longevidade. É bom abrir a porta e o espaço para as coortes jovens, antes que ela seja arrombada pela pressão de tanta gente do lado de fora. Se isto serve de consolo às pessoas da nossa época, pelo menos assistimos e participamos ao vivo de dramáticas mudanças da História.

REFERÊNCIAS

- BARRÈRE, Anne. **L'éducation buissonnière**: quand les adolescents se forment par eux-mêmes. Paris : Armand Colin, 2011.
- BROWN, Phillip; LAUDER, Hugh; ASHTON, David. **The global auction**: the broken promises of education, jobs and incomes. Oxford e Nova Iorque: Oxford University Press, 2011.
- CALIMAN, Geraldo. A Pedagogia Social na Itália. SOUZA NETO, Clemente de et al. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, FAPESP, Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília, 2009. p. 51-60.

CALIMAN, Geraldo. *Pedagogia Social: contribuições para a evolução de um conceito*. SILVA, Roberto da et al. (Orgs.). **Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social**. São Paulo: Expressão e Arte, Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília, 2011, v. 2. p. 236-259.

CARRANCO, Rebeca; ANDREU, Jerónimo. Los nuevos pobres dan la cara. *El País*, Madrid, 12 mar. 2012. Disponível em: <http://politica.elpais.com/politica/2012/03/12/nimileurista/1331585359_043731.html>. Acesso em: 12 mar. 2012.

CLARK, Burton R. Adaptação das organizações e valores precários. ETZIONI, Amitai (Org.). **Organizações complexas**. São Paulo: Atlas, 1978. p. 161-168.

COLEMAN, James S. **The adolescent society**: the social life of the teenager and its impact on education. Nova Iorque: The Free Press of Glencoe, 1963.

COLLINS, Randall. **The credential society**: an historical sociology of education and stratification. Nova Iorque: Academic, 1979.

DIARIO UNO. La generación "ni-ni" supera los 700 mil en la Argentina. *Diario Uno*, Mendoza, Argentina, 28 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.diariouno.com.ar/edimpresa/2011/07/28/nota278053.html>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

DORE, Ronald. **The diploma disease: education, qualification and development**. Berkeley: University of California Press, 1976. (acertei o espaçamento aqui)

DUBET, François, "Plus d'école" et après ? **Enfances et Psy**, Paris, n. 16, p. 21-26, 2001/4. DOI : 10.3917/ep.016.0021. Disponível em : <<http://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2001-4-page-21.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

DUBET, François. **Le déclin de l'institution**. Paris: Éds. du Seuil, 2002.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DURU-BELLAT, Marie. **L'inflation scolaire**: les désillusions de la méritocratie. Paris: Du Seuil, 2006.

FILMUS, Daniel. **Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo**: proceso y desafíos. Buenos Aires: Troquel, 1996.

FOLHA DE SÃO PAULO. Cresce número de jovens no Brasil que não trabalha nem estuda. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 out. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/816100-cresce-numero-de-jovens-no-brasil-que-nao-estuda-nem-trabalha.shtml>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

GOMES, Candido Alberto. **A educação em novas perspectivas sociológicas**. 4. ed. São Paulo: EPU, 2005.

GOMES, Candido Alberto. **O Brasil e seus futuros**. Brasília: SENAI-DN, 2010.

GOMES, Candido Alberto; LOPES, Rosilene Beatriz; LEAL, Helder Bueno. Juventude e inclusão social: a educação como base. GOMES, Candido Alberto (Org.). **Juventude: possibilidades e limites**. Brasília: UNESCO; UCB, 2011. p. 17-44.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

INTERNATIONAL LABOUR OFFICE. **Global employment trends 2012**: preventing a deeper jobs crisis. Genebra: ILO, 2012.

PEUGNY, Camille. *Le déclassement*. Paris: Grasset, 2009.

PEUGNY, Camille. La montée du déclassement. **Problèmes Politiques et Sociaux**, Paris, La Documentation Française, Paris, n. 976, set. 2010.

PINTO, Ana Filipa. **À rasca**: retrato de uma geração. Lisboa: Planeta Manuscrito, 2011.

SALGUEIRO, Francisco. **O fim da adolescência**: diário de uma adolescente portuguesa. Lisboa: Oficina do Livro, 2010.

TOURAINÉ, Alain. **Iguais e diferentes**: poderemos viver juntos? Lisboa: Instituto Piaget, s/d. © original 1998.

THUROW, Lester C. **The future of capitalism**: how today's economic forces shape tomorrow's world. Nova Iorque: W. Morrow & Co., 1996. Trad. Bras.: **O futuro do capitalismo**. Rio: Rocco, 1997.

VAL BLANCO, Enrique del. Generación "ni-ni". **El Universal**, México, DF, 19 ago. 2009. Disponível em: <<http://www.eluniversal.com.mx/editoriales/45283.html>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

WÄTCHER, Paola. Encuestas señalan que la generación "ni-ni" alcanza un 16% en Chile. **La Tercera**, Santiago do Chile, 30 jul. 2009. Disponível em: <http://latercera.com/contenido/741_162736_9.shtml>. Acesso em: 12 mar. 2012.

YONEZAWA, Susan; JOENS, Makeba; JOSELOWSKY, Francine. Youth engagement in high schools: developing a multidimensional, critical approach to improving engagement for all students. **Journal of Educational Change**, Dordrecht, Holanda, v. 10, n. 10, p. 191-209, maio 2009.

Movimentos sociais e contribuições à formação política

CILEDA DOS SANTOS
SANT'ANNA PERRELLA¹

RESUMO

Este texto é decorrente da minha tese de doutorado² e tem por objetivo trazer elementos que contribuam com a discussão da formação política necessária à participação política em espaços democráticos de participação, sejam eles institucionalizados ou não. Admitindo que essa formação se dá no mundo da vida, e que não se trata de uma formação escolarizada, sendo associada a diferentes processos participativos que estão intimamente ligados às lutas por direitos historicamente negados, entendemos que trazer as possibilidades de aprendizagens desenvolvidas a partir da participação nos movimentos sociais pode nos ajudar a evidenciar a importância dessa formação que, não advindo da educação formal escolar, por ela deveria ser considerada, uma vez que traz importantes contribuições para a contínua luta por direitos. Com a abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada envolvendo análises teóricas e de entrevistas com conselheiros de escola, participantes e não participantes de movimentos sociais. Neste texto, destacamos importantes contribuições dos estudos desenvolvidos por Maria da Glória Gohn, Miguel Gonzalez Arroyo, Ilse Scherer-Warren, Rosero Garcez entre outros que tratam dos movimentos sociais e sua pedagogia como dotada de uma forma específica de manifestação que contribui para estudos e elaboração de políticas preocupadas com a formação política voltada à prática democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Política, Participação Política, Movimentos Sociais, Aprendizagens, Conselheiros.

ABSTRACT

This text is part of my doctoral dissertation and aims to bring elements that may contribute to the discussion of the political education necessary for political participation in democratic spaces of participation, whether institutionalized or not. Assuming that such training takes place in life, and that it is not an educated training, associated with different participatory processes that are closely linked to struggles for rights historically denied, we believe that bringing the possibilities of learning, developed from participation in social movements, can help us to highlight the importance of education, not emerging from formal education school, for it should be considered, since it brings important contributions to the ongoing struggle for rights. With the qualitative approach, the survey was conducted involving theoretical analysis and interviews with school counselors, who participate or not in social movements. In this paper we highlight important contributions of the studies developed by Maria da Gloria Gohn, Miguel Gonzalez Arroyo, Ilse Scherer-Warren, Rosero Garcez and others that deal with social movements and their pedagogy as having a specific form of manifestation that contributes to research and to the development of policies concerned with the political training aiming democratic practice.

KEYWORD: Political Education, Political Participation, Social Movements, Learning, Counselors.

² Tese intitulada "Formação e participação políticas de conselheiros de escola: o caso do município de Suzano – SP (2005-2009)" defendida em fevereiro de 2012 na Faculdade de Educação da USP.

¹ Doutorado pela FEUSP na Área: Estado, Sociedade e Educação. E-mail: cileda.perrella@yahoo.com.br

Com a institucionalização dos espaços de participação através de conselhos, conferências, entre outras formas de participação, a partir da década de 1980, a população que durante décadas vinha lutando por direitos ainda não firmados, se depara com outras possibilidades de participação política com dinâmica diferenciada daquela praticada pelos movimentos sociais. Essa nova dinâmica passa a exigir uma formação política específica para que esses espaços apresentem atuação qualificada de seus participantes na contínua luta por direitos. Em tal cenário, a revisão dos conhecimentos adquiridos na participação política desenvolvida em ações sociais coletivas a partir dos movimentos sociais surge com certa relevância e especificidade.

Considerando que a institucionalização dos espaços de participação política foram reconhecidos na Constituição Federal de 1988, destacamos que não basta a criação desses espaços, é preciso qualificar as pessoas para a sua devida ocupação, enfim, para que se constitua como espaço democrático, caso contrário, o que pode se ter é a criação de espaços em que a pseudodemocracia se instala, uma vez que podem servir à manipulação, à manutenção de ações comprometidas com o sistema opressor e dominante. A preocupação com a formação e a participação políticas de conselheiros de escola foi o foco da tese.

Em termos metodológicos, optamos pela pesquisa qualitativa, uma vez que, como destaca Stake (1983), ela tem como objetivo analisar situações carregadas de subjetividade. Neste texto, a pesquisa qualitativa permitiu o levantamento bibliográfico sobre autores voltados aos estudos dos movimentos sociais, e assim destacarmos várias das aprendizagens desenvolvidas pelos seus sujeitos, consideradas relevantes para a qualificação daqueles que ocupam espaços democráticos de participação como os conselhos.

Entendemos que o confronto dessas com outras perspectivas de aprendizagens não comprometidas com a transformação social podem contribuir para a elaboração de propostas formativas não escolarizadas para a atuação em espaços institucionalizados como no caso de conselhos. Em tal perspectiva, os movimentos sociais, motor, coração da sociedade civil, anterior à

década de 1990, revelaram e continuam revelando que a formação política para a prática democrática é possível e continua sendo uma necessidade.

Na primeira parte desse texto trazemos algumas considerações sobre os movimentos sociais e seu contexto teórico. Na sequência, apresentamos a indissociabilidade entre processo de participação política e a formação política, com destaque para as aprendizagens desenvolvidas nos movimentos sociais. Encerramos tecendo algumas considerações sobre a importância dessas aprendizagens para a participação voltada à prática democrática.

Trazendo a relevância dos movimentos sociais para a questão da formação política perguntamos: O que se entende por movimentos sociais? Quais seus fundamentos teóricos? O que eles nos ensinam? Para Maria da Glória Gohn, movimentos sociais é expressão de difícil definição, uma vez que abarca diversos e diferentes tipos de ações. Num esforço de síntese, a autora explica que os movimentos sociais relacionam-se com

[...] ações sociais coletivas, de caráter sociopolítico e cultural, que viabilizam distintas formas de organização e de expressão das demandas da população. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes pressões diretas (mobilizações, marchas, concentrações, distúrbios de ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações, etc.) até as pressões indiretas (GOHN, 2002, p. 25).

Ilse Scherer-Warren (2005) questiona a dificuldade de definição do termo e alerta quanto à consideração genérica adotada na definição de movimentos sociais como “ações sociais coletivas”. Essa conotação pode reduzir o significado de movimentos sociais, na medida em que não leva em conta “a centralidade do ator, o alcance de suas lutas, os condicionantes de sua ação, a consciência, a ideologia, o projeto político e social que envolve sua ação” (SCHERER-WARREN, 2005, p. 18).

Nesse sentido, Boudon et al. (1990, p. 169) consideram que

Todo o movimento social supõe uma mobilização prévia dos actores que o compõem. Essa mobilização não implica necessariamente a criação de novos compromissos e de novas identidades

colectivas; pode igualmente assentar na reactivação de lealdades e identidades já constituídas. Nas teorias do “comportamento colectivo”, os movimentos sociais remetem para um campo no qual as condutas não estão – ou ainda não estão – institucionalizadas.

Scherer-Warren (2005) e Gohn (2008), em seus estudos sobre os movimentos sociais, destacam as produções teóricas sobre esse tipo específico de participação política, ressaltando a especificidade da produção latino-americana, que, para se desenvolver, recebeu importantes contribuições tanto da elaboração teórica europeia quanto da americana.

Segundo Gohn (2008), no século XX, surgiram diversas teorias para explicar os movimentos sociais. Na literatura americana, entre as décadas de 1910 e 1950, são identificadas cinco grandes correntes teóricas da abordagem clássica para explicar as ações coletivas³. Nessa perspectiva, o cenário da Escola de Chicago era pautado pelos interacionistas com orientação reformista. Eles objetivavam a promoção da “reforma social” para uma “sociedade convulsionada”, que teria a possibilidade de trilhar um caminho harmonioso e estável por meio de processos educativos com o povo, acreditando ser possível “ordenar os processos sociais”, a partir de uma educação que propunha unir estudos institucionais com estudos psicossociais (GOHN, 2008, p. 27).

Para as considerações da Escola de Chicago, a interação entre o indivíduo e a sociedade seria o enfoque básico para a mudança. As lideranças seriam elites reformistas, que teriam de desempenhar o papel de reformadores sociais. Nessa perspectiva, não era admissível que as lideranças não fossem pessoas engajadas, extremamente envolvidas. Tendo como referência tais líderes, bem como os conflitos gerados entre as multidões, surgiriam os movimentos sociais. Seus líderes desempenhariam papel de agentes apaziguadores, tornando-se instrumento

básico da mudança, da acomodação e da reforma. Como solução para os movimentos fora do controle, buscava-se formar e preparar cada vez mais lideranças responsáveis e engajadas. Nos preceitos da Escola de Chicago, que tinha como eixos básicos a educação e a criação de instituições, a solução de qualquer problema estaria na criatividade e no individualismo (GOHN, 2008, p. 29).

Herbert Blumer destaca-se como um dos grandes teóricos dos movimentos sociais, com evidência nas primeiras décadas do século XX. Ao estudar a evolução e a categorização desses movimentos, o autor advoga que o desejo de mudança é cultural. Menciona também como fundamental o papel do “agitador”, visto por ele como um dinamizador de mudança. Considera que, num processo evolutivo, o conhecimento vai se desenvolvendo e se revelando em estratégias mais apuradas. Ainda nas interpretações de Blumer, existem cinco mecanismos que proporcionam o crescimento e organização do movimento, a saber: 1. a agitação; 2. o desenvolvimento de um “*esprit de corps*”; 3. o desenvolvimento de uma moral; 4. a formação de uma ideologia, elaborada pelos intelectuais do movimento; 5. o desenvolvimento de operações táticas (GOHN, 2008, p. 32-33).

Scherer-Warren, sem enfatizar detalhes das produções teóricas do século XX sobre os movimentos sociais, traça sua periodização em três etapas. A primeira inicia-se em meados do século XX e chega até a década de 1970. A segunda envolve os anos de 1970. A terceira, a partir dos anos de 1980, faz emergir novos paradigmas, sem que tenham desaparecido os anteriores. Assim, até os anos de 1970, o pensamento sociológico era dominado por duas correntes, sendo a primeira caracterizada como histórico-estrutural e tendo como seu maior expoente Manuel Castells. Esse estudioso, amplamente referenciado na América Latina, colocava ênfase na acumulação de forças em torno do partido para a tomada revolucionária. Sua análise partia de condições objetivas, de estrutura de classes. Essa corrente cede espaço à segunda, que, pautada por clássicos como Antonio Gramsci, caracteriza-se pela análise da hegemonia e da possibilidade de criação de uma “vontade coletiva nacional-popular” (SCHERER-WARREN, 2005, p. 16). Segundo Carlos Nelson Coutinho, a manifestação da

3 As cinco linhas teóricas são: 1. Escola de Chicago (1910-1950), pautada pelos interacionistas, e evidenciada nos trabalhos de Herbert Blumer (1949); 2. A Teoria sobre a sociedade de massas (anos 1940-1950), preconizada por Eric Fromm (1941), Hoffer (1951), K. Kornhauser (1959); 3. Nos anos 1950, predomina a corrente que busca o entendimento tanto dos movimentos revolucionários como da mobilização partidária e é expressa nos trabalhos de Heberle; 4. Uma combinação das teorias da Escola de Chicago e a Teoria da ação social de Parsons; 5. Teoria denominada organizacional-institucional (1952-1955 e retomada nos anos 1990) (GOHN, 2008, p. 25-26).

“vontade coletiva” em Gramsci refere-se ao “elemento” da democracia, estreitamente vinculado ao conceito de “reforma intelectual e moral”, portanto relacionado com a questão da hegemonia (COUTINHO, 2009, p. 38).

A partir de meados da década de 1980, surgem novas reflexões teóricas. Com base nelas, a visão sobre a cultura popular, nos anos de 1950-1960, transforma-se. O sujeito popular, ator social, passa a substituir a categoria classe social; o movimento social e popular passa a substituir a luta de classe. A ênfase passa a ser as transformações a partir do cotidiano, em vez da tomada revolucionária (SCHERER-WARREN, 2005, p. 17).

“

Trazendo a relevância dos movimentos sociais para a questão da formação política perguntamos: O que se entende por movimentos sociais? Quais seus fundamentos teóricos? O que eles nos ensinam?

”

Segundo Scherer-Warren, as modificações históricas provocam alterações nas teorias. Nas décadas de 1950 a 1970, a prioridade era a macroanálise do social; na década de 1980, o foco passou a ser a microtransformação. Dado o fato de a realidade ser multifacetada, a autora defende a necessidade de incorporarem-se as duas dimensões na prática transformadora.

As múltiplas faces da realidade repercutem também nos movimentos sociais, que ora aproximam-se em torno de uma grande causa, ora distanciam-se em lutas específicas. Esse quadro tem nos apresentado

uma multiplicidade de movimentos pelo mundo, envolvendo questões de direitos humanos, de classe, de sexo e de gênero, de etnia, de gerações, ambientais, de saúde, agrárias. Essas, por sua vez, subdividem-se em tantos outros movimentos, conforme a geografia, o modelo social e econômico adotado.

Sabendo da importância de não homogeneizá-los, tendo-os como importante referência da participação política, surgida de sua própria práxis, tendo em vista a garantia de direitos de cidadania, passamos a apresentar algumas possibilidades de aprendizagens nos movimentos sociais que podem ampliar nossas alternativas de análise acerca da formação política do conselheiro de escola.

PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E O PROCESSO FORMATIVO NOS MOVIMENTOS

A participação política, via ações sociais coletivas, as grandes mobilizações sociais, anteriores à década de 1990, seja no campo, seja na cidade, no Brasil, ou fora dele, traziam no seu bojo o desejo por uma sociedade mais justa. O debate era pautado pela busca de alternativas para incluir nos processos decisórios a parcela marginalizada da população, alijada de seus direitos de cidadão⁴. Essas alternativas foram predominantemente encampadas pelos movimentos sociais.

Segundo Gohn (2001a, 2002), os movimentos sociais sempre existiram e sempre existirão. São dotados de forças aglutinadoras de pessoas, de potencial de experiências sociais, que se tornam fontes de diferentes formas de processos educativos. Nesse sentido, considerando-se a importância do projeto político ideológico que embasa a aproximação de pessoas no contexto de um movimento, é fundamental identificar a perspectiva da ação dos intelectuais que, diante de um dado contexto político e social, atuam para que as pressões sejam desencadeadas com vistas às mudanças sociais almejadas.

⁴ A esse respeito, consultar (GOHN, 2001a, 2001b; GARCEZ, 2002; MEDINA PINÃ, 2008; SPOSITO, 1984, 1993; CAMPOS, 1991; OSAL, 2008; SADER, 2001; GREEN, 2009).

Na perspectiva A pode-se aprender a:	Na perspectiva B pode-se aprender a:
lutar pela apropriação dos espaços públicos	tratar espaços públicos como espaços de qualidade inferior, como espaço do outro
calar-se em momentos que exigem o silêncio	deixar-se levar pelo impulso e afã do momento (ativismo espontaneísta)
apropriar-se do conceito de sujeito coletivo	aceitar o individualismo e a competição
decodificar as razões das proibições impostas pelo poder público instituído	aceitar as regras e normatizações verticalizadas em nome da organização
enfrentar as dificuldades	recuar, dispersar e imobilizar-se diante dos obstáculos, vendo-os como limites que demarcam até onde se pode ir
apontar questões a partir da vida cotidiana	questionar só na perspectiva do futuro
desenvolver dimensão de projeto	agir de forma imediatista, individualizada
acreditar no poder da fala e das ideias oportunas	acreditar serem tímidos e não intimidados
criar estilos em suas manifestações públicas	padronizar ações e comportamentos
recuperar e recriar o sentido dos nexos oriundos de diferentes culturas	tornar natural a invisibilidade da diversidade
projetar a luta que deve ser assumida pela sociedade	preocupar-se, com prioridade, a resolver questões particularizadas
criar estratégias de maior visibilidade	atuar no anonimato
diferenciar o público e o privado	primar pelo privilégio de alguns em detrimento do direito de todos
criar códigos específicos para solidificar as mensagens e bandeiras de luta	dispersar, pulverizar concepções e encaminhamentos
elaborar discursos e práticas a partir de conhecimentos também adquiridos no próprio movimento – e, à medida que se sente parte do movimento, entende pelo que se luta	aceitar discursos prontos, explicações e fala do poder hegemônico
não abrir mão dos princípios	cooptar e ser cooptado
relativizar valores	identificar-se com a classe opressora
inverter prioridades	atender a necessidades particularizadas
quebrar padrões culturais	formar cultura hegemônica
romper com padrões estabelecidos no modo cotidiano de vida, passando a produzir outros significados, valores, comportamentos, ideias	pautar-se pelo senso comum corroborando a ideologia dominante
efetuar um alargamento do espaço da política	restringir os espaços de participação política
constituir-se como sujeitos sociais	considerar natural ser tratado como objeto, ser coisificado
recorrer a matrizes discursivas constituídas e entendidas como modos de abordagem da realidade	discursar na perspectiva do que o outro quer ouvir
desestabilizar a gestão do sistema	atuar ignorando ou reforçando o sistema
revelar que são merecedores de pesquisas e de reflexões teóricas	desconsiderar identidades
desenvolver a consciência de cidadania, da possibilidade de se construírem pontos de resistência – a contra-hegemonia gramsciana – pela emancipação	acomodar-se às situações como fatalidades e predestinações
governar, entendendo que todos podem ser governantes	relacionar liderança com mando

Quadro 1 – Perspectivas de aprendizagens e participação política

Fonte: elaborado pela autora

Nesse contexto, aprendizagens são desenvolvidas. As ações coletivas e o constante embate entre os movimentos e o poder público possibilitaram a organização de ações e estratégias que, além de terem objetivos a serem alcançados, foram importantes por contribuir para a formação política dos envolvidos nessas ações. Constatam-se aprendizagens adquiridas no fazer cotidiano da ação democrática, no fazer o caminho caminhando (MEDINA PINÃ, 2008).

Dos conhecimentos construídos em cada ação coletiva das últimas décadas, vários estudos trazem contribuições para as reflexões sobre o que se aprende na participação política. (e.g. CALDART, 2003, 2004; GOHN, 2001a, 2002, 2004; SADER, 2001; ARROYO, 2003, 2008; CAMPOS, 1991; DAGNINO, 2004; SCHERER-WARREN, 2005; STRECK; ADAMS, 2006; BRANDÃO, 1990; GREEN, 2009; GARCEZ, 2002; MALDONADO, 1997; STOTZ, 2005). Com base nesses estudos, formulamos o quadro abaixo, em que se apresentam perspectivas de aprendizagens desenvolvidas na participação política. Ao lado, confrontam-se outras formas de aprendizagens, fortemente relacionadas a uma formação menos politizada.

“

A participação política, via ações sociais coletivas, as grandes mobilizações sociais, anteriores à década de 1990, seja no campo, seja na cidade, no Brasil, ou fora dele, traziam no seu bojo o desejo por uma sociedade mais justa.

”

Como vimos, pelo Quadro 1, nas diversas ações coletivas que lutam por direitos, a questão do público e do privado, do particular e do universal, parece estar sempre presente, permeando as diferentes formas de aprendizagens.

As aprendizagens desenvolvidas nas ações sociais coletivas e a formação política decorrente dessas aprendizagens põem à mostra o confronto entre as duas perspectivas de formação. Mesmo tendo em conta possíveis contradições aí presentes.

Se por um lado a formação política se dá na participação também política, em que essa participação está atrelada à possibilidade da passagem da consciência ingênua à consciência crítica de que trata Freire, podendo apresentar avanços e recuos nessa passagem enquanto processo de aprendizagem permeado por incertezas, na formação do senso comum, em que o desenvolvimento da consciência crítica não faz parte de sua perspectiva, as ações manifestadas podem se revestir de busca de compromisso com a transformação social, porém como esse compromisso ainda não existe, facilmente pode se transformar essa busca, como que numa mágica, em ativismo, no entanto não deixando de ser ingênuo⁵ (FREIRE, 2001, 2001b).

Diferentes autores ao se ocuparem em pesquisas registrando, refletindo, analisando características diversas dos movimentos focando sua importância histórica, a atuação das mulheres, a relação com a educação, com o poder público, com espaços de decisões coletivas, com a formação de lideranças, entre outras características, são unânimes em considerar que os movimentos são fontes de aprendizagens que possibilitam a passagem da consciência ingênua à consciência crítica.

Em tal perspectiva, Miguel Gonzalez Arroyo (2008) é categórico ao analisar a postura que os movimentos do campo por educação adotam frente aos espaços institucionalizados de participação.

⁵ É o que pode ser observado em certos movimentos, (como, por exemplo, a greve dos policiais do estado da Bahia em 2011) que sendo corporativistas ou não, até podem desestabilizar a gestão do sistema, criar estratégias de luta, enfim, utilizar-se de diferentes recursos de segmentos progressistas da sociedade para terem suas reivindicações atendidas, porém não podemos afirmar que faz parte de sua luta questões que visam a transformação da realidade social.

Para Arroyo, os movimentos “descobrem-se vítimas privilegiadas do convívio espúrio entre a defesa da gestão democrática e a permanência intocada de rituais, lógicas e estruturas seletivas, segregadoras, antidemocráticas” (ARROYO, 2008, p. 54), desenvolvem a percepção do micro no macrosocial; criticam as diferentes formas autoritárias de gestão, seu caráter generalista pautado em princípios gerais da gestão democrática, que geram contradições entre a possibilidade de mudança e a manutenção da estrutura, seletiva e excludente. Assim, aprendem que é importante procurar estratégias para sua desestabilização. Aprendem, ainda, que existem “princípios progressistas e generalistas, ideias abstratas de direito, de igualdade, de justiça, de cidadania, democracia” (ARROYO, 2008, p. 55-56) que legitimam a exclusão. Aprendem, enfim, a focalizar, a orientar suas lutas.

Essas aprendizagens construídas nos movimentos sociais, em grande medida, estão associadas à luta por direitos, ao aprendizado por direitos. Por serem desenvolvidas no mundo da vida, são desenvolvidas a partir de estratégias por eles elaboradas, que marcam de forma contundente seus posicionamentos.

As questões de sobrevivência pautam enormemente suas ações e aí a relação com o trabalho se apresenta como princípio educativo e com efeito formador. Para Arroyo (2003, p. 31),

[...] a formação humana é inseparável da produção humana mais básica da existência, do trabalho, das lutas por condições materiais de moradia, saúde, terra, transporte, por tempos e espaços de cuidado, de alimentação, de segurança.

A exclusão de setores populares urbanos dos serviços públicos impulsionou, as mobilizações sociais pela inserção social, o que exigiu dos movimentos enfatizar suas formas de ação. Como educadores das camadas populares, as aprendizagens que desenvolveram colocaram em xeque várias das aprendizagens desenvolvidas na escola.

Segundo Arroyo (2003), dotados de uma didática própria, em grande medida, repassada de movimento a movimento, vão se alimentando de velhas e tradicionais

“Essas aprendizagens construídas nos movimentos sociais, em grande medida, estão associadas à luta por direitos, ao aprendizado por direitos. Por serem desenvolvidas no mundo da vida, são desenvolvidas a partir de estratégias por eles elaboradas, que marcam de forma contundente seus posicionamentos.”

questões humanas não respondidas. Colocando o foco nos sujeitos da ação e revelando a preocupação com a sua formação integral, mostram para a pedagogia tradicional a relação vida presente e futura e educação. Nesse sentido, Arroyo (2003, p. 34), evocando Freire, afirma que

A teoria pedagógica se revitaliza sempre que se reencontra com os próprios sujeitos da ação educativa. Quando está atenta aos processos de sua própria formação humana. Quando a ação educativa escolar ou extra-escolar, de formação da infância, adolescência ou de jovens e adultos se esquece deles e de seus processos, movimentos e práticas sociais, culturais e educativas e se fecha em discussões sobre métodos, conteúdos, tempos, instituições, calendários, avaliação... se perde e desvirtua. Perde suas virtualidades como teoria e práticas educativas.

Tanto para a pedagogia escolar como extra-escolar a questão primeira será a recuperação dos agentes da ação educativa: infância, adolescência, juventude e vida adulta e sobretudo a recuperação dos complexos e tensos processos em que estão imersos para sua sobrevivência e afirmação como humanos, como coletivos.

As aprendizagens desenvolvidas nos movimentos ganham destaque por, com primazia, colocar o foco nos sujeitos da ação. Sujeitos coletivos, sujeitos a serem respeitados e atendidos também na sua individualidade como gente. São esses sujeitos e não o método que dão “a cara” do movimento. Sujeitos reais, fruto de uma história de opressão, de dominação, de exclusão dos serviços públicos que apresentam as aprendizagens como forma de ação e resistência.

Os sujeitos da ação social entram com tudo como sujeitos políticos, cognitivos, éticos, sociais, culturais, emocionais, de memória coletiva, de vivências, de indignação, sujeitos de presente e de futuro... Os movimentos sociais mexem com tudo porque neles os coletivos arriscam tudo. (ARROYO, 2003, p. 34).

Essa forma não individualizada de agir, a preocupação com o sujeito na ação, traz uma caracterização política que, em larga medida, se distancia da formação acrítica organizada para atender as necessidades do sistema capitalista de produção em que o atendimento às particularidades, a competição, o engessamento das ações pelas regras e normatizações, o desprezo ao espaço público, entre tantas outras características, se naturalizam e dão o tom da pedagogia em curso, projetando vivências parcializadas em que a fragmentação está presente e faz-se necessária em tudo. Da organização da escola e dos conhecimentos a serem transmitidos à fragmentação das ações dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Contrapondo-se a tais fragmentações,

Essas vivências totalizantes revelam à pedagogia o ser humano como totalidade existencial. Revelam e repõem dimensões perdidas na pesquisa, reflexão e ação pedagógica, tão centrada em formar o sujeito parcelado instrumental, competente e hábil nos conhecimentos úteis, frechados. Revelam e repõem a educação como formação de sujeitos totais, sociais, culturais, históricos. Recuperar essa concepção mais alargada de educação como formação e humanização plena pode ser uma das contribuições mais relevantes da pedagogia dos movimentos para a educação formal e não formal. Para o pensar e agir pedagógicos (ARROYO, 2003, p. 37).

“
Essa forma não individualizada de agir, a preocupação com o sujeito na ação, traz uma caracterização política que, em larga medida, se distancia da formação acrítica organizada para atender as necessidades do sistema capitalista de produção.
”

Respeitada a distância em tempo, espaço e sujeitos em questão, essa formação integral do ser humano, há muito foi problematizada por educadores e pensadores clássicos da educação, centrando a preocupação com a formação do sujeito. A negação da forma mecanizada de possibilidades de aprendizagens contribui para o sentido da educação relacionada com a vida que se vive.

Enquanto na concepção da formação política centrada no sujeito a forma apresenta o processo preocupado com a coletivização, na concepção de formação do senso comum, a preocupação prioritária é com a inovação de métodos e técnicas que facilitem as aprendizagens, que poderão ter como resultado sujeitos com dificuldade de posicionamentos frente à defesa de interesses coletivos, predomínio do imobilismo ou de ações pontuais efusivas que se dispersam imediatamente frente ao primeiro obstáculo encontrado, ao que Freire chama de “ativismo”, e que não contribui qualitativamente com a luta.

Sem a preocupação com inovações de métodos, a forma é destacada como o grande mérito da pedagogia dos movimentos que, com o passar do tempo tem se revelado cada vez mais estratégica, haja vista as recentes comunicações em rede para as mobilizações, a partir do uso dos recursos tecnológicos.

Dando relevância à forma apresentada pelos movimentos em suas diferentes manifestações de luta, ressaltamos alguns momentos que entendemos presentes na ação educativa dos sujeitos. Não é nossa intenção fazer uma leitura sequenciada das ações, o que poderia empobrecer a leitura das aprendizagens desenvolvidas nos movimentos, visto que para isso seria necessário concordar que todos os integrantes de um movimento estão num mesmo momento de aprendizagem. No entanto, entendemos serem momentos importantes, que podem se apresentar acompanhando o próprio contexto do movimento, com idas e vindas, fluxos e refluxos, mas que, com prioridade, marcam posicionamentos adotados pelos sujeitos, o que os diferencia daqueles oriundos de outras perspectivas formativas não comprometidas com o sujeito em ação.

A não dissociação entre forma e conteúdo marca a formação política realizada na perspectiva da superação do senso comum, presente nos movimentos sociais. Se nesta perspectiva meios não podem contradizer os fins a serem alcançados, em outra perspectiva, os meios podem se tornar fins em si mesmo.

Consideramos que os momentos de aprendizagens evidenciados pelo exercício da necessária observação e escuta na perspectiva da ação comprometida com a prática democrática, pela interpretação da realidade pela necessidade de se posicionarem nas tomadas de decisões, revelam possibilidades de desenvolvimento de processos pedagógicos coletivos em todo o processo participativo. Essa não dissociação entre forma e conteúdo está atrelada a própria indissociabilidade entre o processo participativo e o formativo que os participantes dos movimentos sociais vivenciam sugerindo que, a criação de novos espaços de participação suscitam e recriam novas possibilidades de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer as aprendizagens desenvolvidas pelos movimentos sociais para a discussão da formação política necessária à participação política, também em espaços institucionalizados como os conselhos, significa considerar que, em que pese as diferenças existentes entre os movimentos, as modificações que sofrem com o passar do tempo, os impactos que enfrentam

Observação/escuta	Interpretação/mobilização	Negociação e tomada de decisão
Momento caracterizado pelo imobilismo, pela vontade, pela tentativa de apropriação	Momento caracterizado pela escolha de meios, de instrumentos para se atingirem os fins almejados	Momento caracterizado pela busca do consenso
- <i>na perspectiva acrítica</i> A realidade observada apresenta-se para o observador como naturalizada e é aceita como verdadeira. - <i>na perspectiva crítica</i> O observador “estranha” a realidade observada, pois “capta” o que antes não lhe aparecia.	- <i>na perspectiva acrítica</i> A concepção da realidade é imposta pelo poder dominante, para que se viabilize a perpetuação do estabelecido. - <i>na perspectiva crítica</i> O observador preocupa-se com a escolha de meios para se chegar a determinado fim, de forma que eles não se contraponham aos fins; definem-se estratégias que conferem suas identidades.	- <i>na perspectiva acrítica</i> Não se altera a organização vigente, há apenas reorganização e acomodação. - <i>na perspectiva crítica</i> Busca-se a superação do senso comum a partir do posicionamento político adotado. Ação para a transformação.

Quadro 2 – Momentos das aprendizagens
Fonte: elaborado pela autora

decorrentes de mudanças econômicas, políticas, entre outras, as possibilidades de aprendizagens que apresentam não se esgotam.

Entendendo que há elementos culturais nos movimentos sociais desde os tradicionais – como nos movimentos mais recentes – representados pelos que lutam por questões mais específicas como as ecológicas, de gênero, de etnia, ambientais, etc, temos que os movimentos sociais foram e continuam sendo fontes de aprendizagens. A esse respeito retomamos Scherer-Warren, para quem existem nos movimentos elementos éticos e de cultura política que se apresentam mediante a interconexão entre a natureza cívica e a pacífica, o comprometimento com a descentralização e a autonomia, a tolerância pluralística fundada na diversidade cultural e humana, a paz com justiça social, o respeito à natureza, além da democracia mais participativa e direta (SCHERER-WARREN, 2005, p. 24), criando condições para redescobrir a dignidade.

A formação política desenvolvida nos movimentos sociais podem trazer contribuições para a elaboração de propostas formativas voltadas à prática democrática com vistas a participação política em espaços institucionalizados ou não. No tocante aos conselhos escolares, por exemplo, a formação política é uma demanda crescente em todo o país, uma vez que o governo federal vem incentivando esse tipo de formação através do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares⁶.

Por fim, entendemos que essa formação política associada à aprendizagem construída na vida, no fazer o caminho caminhando, na participação também política, com fortes preocupações com a transformação social, além de adquirir importância para a elaboração de propostas de políticas educacionais por parte do poder público que pode adotar a postura de ouvir os sujeitos da ação para tal elaboração, também pode se apresentar como importante campo investigativo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (Orgs.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 39-56.

_____. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

BOUDON, Raymond et al. **Dicionário de Sociologia**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CALDART, Roseli Salete. Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. O conceito de vontade coletiva em Gramsci. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 32-40, 2009.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina (Org.). **Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 103-115.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação e mudança**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001b.

GARCEZ, Rosero. **Formacion de lideres y movimientos sociales: experiencias y propuestas educativas**. Abya Yala/ Ecuador: Instituto de Estudios Ecuatorianos (IEE), IPF-FPH/ APM, NTC/PUC-SP, 2002.

_____. **Movimentos sociais e Educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

_____. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 20-31, maio/ago. 2004.

_____. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001b.

6 Para mais informações sobre esse Programa consultar o site www.mec.gov.br

_____. Movimientos Sociales: participacion sociopolitica y educacion en el Nuevo Milenio. In: GARCÉS, Fernando Rosero. **Formación de líderes y movimientos sociales: experiencias y propuestas educativas**. Abya Yala/Quito-Ecuador: IEE-IPF-NTC/PUC-FPH/APM, 2002. p. 25-53.

_____. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

GREEN, Duncan. **Da pobreza ao poder: como cidadãos ativos e Estados efetivos podem mudar o mundo**. São Paulo: Oxfam Internacional/Cortez, 2009.

MALDONADO, Ruth Mercado. La educacion primaria gratuita, una lucha popular cotidiana. San Borja/México: Departamento de Investigaciones Educativas/Centro de Investigacion y de Estudios Avanzados Del Instituto Politécnico Nacional, tesis 2, 1997.

MEDINA PINA, Nilsa. **Movimientos sociales: nuevas formas de liderazgo comunitario**. Observatório Social da América Latina: Clacso, Buenos Aires, año VIII, n. 23, p. 127-139, abr. 2008.

OSAL. **Muchas manos y un solo corazon para luchar**. Observatório Social da América Latina: Clacso, Buenos Aires, año VIII, n. 23, p. 282-288, abr. 2008.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

STAKE, Robert E. **Educação e seleção**. São Paulo, n. 7, p. 19-26, jan./jun. 1983.

STOTZ, Eduardo Navarro. A educação popular nos movimentos sociais da saúde: uma análise de experiências nas décadas de 1970 e 1980. **Trabalho, Educação e Saúde**, Manguinhos, RJ, v. 3, n. 1, p. 9-30, 2005. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=NumeroAnterior&Num=24>>. Acesso em: 11 dez 2011.

_____; ADAMS, Telmo. Lugares da participação e formação da cidadania. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, jan./jun. 2006.

A participação nas Conferências dos Direitos da Criança e do Adolescente e o fortalecimento do protagonismo infanto-juvenil

ISIS S. LONGO¹

RESUMO

A participação de crianças e adolescentes nas discussões, elaboração, implantação e monitoramento das políticas sociais é um desafio para o século XXI. A persistência sociocultural do exercício da política como algo hegemônico do mundo masculino e adulto é confrontada pela existência do marco legal do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) que garantiu direitos exclusivos a este segmento etário, entre eles, o direito à participação política (artigo 16). Os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente (CDCAs) e os Fóruns dos Direitos da Criança e do Adolescente (FDCAs), como instâncias da Democracia Participativa, têm o compromisso histórico de “popularizar” a política como prática social, com a garantia da participação dos protagonistas dos direitos infanto-juvenis, em diferentes espaços coletivos. A realização periódica das Conferências dos Direitos da Criança e do Adolescente com a presença e atuação de meninos e meninas tem o papel promissor de ressignificar o modelo conservador de pensar e exercer a política. Portanto, as conferências são espaços de aprendizado político para crianças, adolescentes, adultos e idosos que podem potencializar o exercício de mais participação política em outros ambientes, inclusive, nas escolas. O presente artigo tem por objetivo avaliar a participação de crianças e adolescentes nas Conferências Lúdicas e Convencionais DCAs de São Paulo, no período de 1999 a 2011. A pesquisa participante teve como base de dados os registros do FMDCA/SP, Relatórios do CMDCA/SP, observações e relatos de delegados das Conferências. Como linha de pesquisa pertinente à Pedagogia Social, o trabalho está inserido no Domínio Sociopolítico, com destaque às questões da participação popular, protagonismo infanto-juvenil e o impacto das ações sociais nas políticas públicas. O artigo divide-se em três partes, uma dedicada aos conceitos de participação política e educação, a segunda refere-se aos preceitos do ECA e ao protagonismo infanto-juvenil. A terceira parte evidencia o papel educativo das Conferências DCAs. Como considerações finais, a mudança de mentalidade e das práticas conservadoras nas relações de poder é apresentada como ação fundamental para o fortalecimento da participação ativa das crianças e adolescentes nos espaços coletivos.

PALAVRAS-CHAVE: Protagonismo, ECA, Conferências DCA, Direitos, Antonio Gramsci.

ABSTRACT

The participation of children and adolescents in the quarrels, elaboration, implantation and fiscalization of the social politics is a challenge for century XXI. The cultural persistence of the exercise of the hegemonic politics as something it masculine and adult world is collated by the existence of the legal landmark of the Statute of the Child and the Adolescent (Law 8069/90) that it guaranteed exclusive rights to this segment, between them, the right to the participation politics (article 16). The Council of the Rights of the Child and the Adolescent (CDCAs) and the Forums of the Rights of the Child and the Adolescent (FDCAs), as instances of the Participation Democracy, have the historical commitment “to popularize” the social politics as practical, with the guarantee of the participation of the protagonists of the youthful rights, in different collective spaces. The periodic accomplishment of the Conferences of the Rights of the Child and the Adolescent with the presence and performance of boys and girls has the promising paper to mean the model conservative to think and to exert the politics. Therefore, the conferences are learning spaces politician for aged children, adolescents, adults and who can powerful the exercise of more participation politics in other environments, also, in the schools. The present article has for objective to evaluate the participation of children and adolescents in the Playful and Conventional Conferences DCAs of São Paulo, in the period of 1999 the 2011. The participant research had as database the registers of the FMDCA/SP, Reports of the CMDCA/SP, comments and interviews with delegated in the Conferences. As line of pertinent research to the Social Education, the work is inserted in the Social and Politician Domain, with prominence to the questions of the popular participation, youthful protagonism and the impact of the social actions in the public politics. The article is divided in three parts, one dedicated to the concepts about participation and education, second mentions the rules to it of the ECA and to infantile-youthful protagonism. The third part evidences the educative paper of the DCAs Conferences. As conclusion, the change of mentality and the practical conservatives in the relations is presented as basic action for the growth of the active participation of the children and adolescents in the collective spaces.

KEYWORDS: Protagonism, ECA, Conferences DCA, Right, Antonio Gramsci.

¹ FAZP/AETD. E-mail: isislongo@ig.com.br

PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E EDUCAÇÃO

Pensar a participação da sociedade civil nas políticas públicas e, especificamente, a participação infanto-juvenil nesta ação, implica compreender a construção ideológica do conceito de Estado Moderno (burocratização histórico-jurídica do final do século XVIII e século XIX) e suas diferentes concepções. A ideia de Estado autônomo, de instância racional superior, é desmistificada, “desfetichizada”, pela teoria marxista clássica de Estado².

A essência classista do Estado capitalista é confrontada pela interferência da sociedade civil, seja pelo confronto direto (revoluções), seja pela disputa no interior dos aparelhos do Estado (reformas). Ao atribuímos à sociedade civil o papel de intervenção na lógica estatal, temos por referencial a teoria do Estado Ampliado, elaborada por Antonio Gramsci, na qual a ação da sociedade civil nos meandros do Estado desenvolve estratégias de uma ‘guerra de posição’. Este conceito implica a busca pelo consenso e hegemonia de projetos políticos, mediante o processo de transição de um novo grupo social dirigente (novo bloco histórico), que deve agir em busca da hegemonia política e ideológica antes de conquistar o poder governamental.

A opção pela teoria do Estado Ampliado dá-se mediante o processo de evolução da participação política da sociedade brasileira na consolidação dos preceitos democráticos, no decorrer dos anos de 1980, com o desgaste político da ditadura militar.

A construção do consenso brasileiro pela abertura democrática foi decorrente da organização da sociedade civil, entendida como: os organismos privados de participação política responsáveis pela elaboração e/ou difusão de ideologias (escola, igreja, sindicatos, partidos políticos, organizações profissionais, meios de comunicação de massa, as organizações não-governamentais, entre outros). Este consenso no interior do Estado fora o responsável pelo novo pacto conservador, componente de equilíbrio entre a sociedade política e a sociedade civil.

² O caráter classista do Estado, cuja função é conservar e reproduzir a divisão das classes sociais, com a manutenção dos interesses da classe dominante, está presente nas concepções da teoria marxista clássica de Marx, Engels e Lênin.

O Estado concebido por Gramsci como equilíbrio entre sociedade política (aparelhos repressivos de Estado, controlados pela burocracia executiva e pela polícia militar) e sociedade civil (organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face à sociedade política), é a base para a compreensão de Estado formulada por Poulantzas (1985). O autor em questão não considera o Estado um bloco monolítico e sim um bloco permeado pelas contradições de classe.

Entender o Estado como condensação material de uma relação de forças, significa entendê-lo como um campo e um processo estratégicos, onde se entrecruzam núcleos e redes de poder que ao mesmo tempo se articulam e apresentam contradições (p.157).

Conceituar o Estado como “condensação material de uma relação de forças” é estabelecer relações entre a luta de classes e a disputa de poder político, dentro de um campo estratégico permeado de contradições sociais, que não apresenta hegemonia de bloco monolítico e sim ações estatais condicionadas ao exercício de poder da fração dominante.

Essa dimensão de rearranjo dos aparelhos de Estado para a manutenção da relação dominação-subordinação é essencial para entendermos a participação das classes populares no Estado. A participação realiza-se de forma mediatizada das contradições, pela tática do consenso entre classes e frações dominantes, sem necessariamente haver a transformação radical do Estado.

Em resumo, as lutas populares estão inscritas na materialidade institucional do Estado, e não estão em posição de exterioridade frente ao Estado, mas derivam de sua configuração estratégica: o Estado, como é o caso de todo dispositivo do poder, é a condensação material de uma relação (POULANTZAS, 1985, p.167)

A concentração de poder evidencia o autoritarismo da tradição da política brasileira, pois a participação nas estruturas estatais é diretamente proporcional ao poder econômico e ao mandonismo local desempenhados. O “personalismo” do homem público caracteriza a maneira de se conduzir as ações políticas, cujo dirigente conta com o seu “direito natural” ao exercício de poder e “sua ação de governar é realizar ou distribuir favores” (CHAUÍ, 1994). Essa prática

“
Essa prática reforça a polarização social entre miséria e privilégios, entre dominantes e dominados, tendo estes últimos, a visão da sacralização e satanização da política, mediante a bondade/maldade das ações adotadas pelo tutor político.
”

reforça a polarização social entre miséria e privilégios, entre dominantes e dominados, tendo estes últimos, a visão da sacralização e satanização da política, mediante a bondade/maldade das ações adotadas pelo tutor político.

O afastamento da participação popular das decisões políticas e da formulação das leis e exercícios de direitos, para Sérgio Buarque de Holanda (1995), fica explícito, no decorrer dos movimentos Históricos. Movimentos aparentemente reformadores que, no entanto, perpetuaram a ordem vigente, através de arranjos político-econômicos, feitos de “cima para baixo” (Independência, Abolição, República), com o objetivo de realocar o povo na hierarquia social das arcaicas estruturas coloniais ainda existentes, tais como: latifúndio, concentração de poder e discriminação. O que denota o avesso da democracia no país:

A Democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural e semi-feudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos ou privilégios, os mesmos privilégios que tinham sido, no Velho Mundo, o alvo da luta da burguesia contra os aristocratas. E assim puderam incorporar à situação tradicional, ao menos como fachada ou decoração externa, alguns lemas que pareciam os mais acertados para a época e eram exaltados nos livros e discursos (HOLANDA, 1995, p. 160)

A prática institucional da Democracia é recente na sociedade brasileira. O processo de aprendizado do exercício da cidadania estrutura-se nas práticas cotidianas dos movimentos sociais em disputa permanente com os grupos dominantes.

Os movimentos sociais, do final da década de 1970, empenhados na reabertura política do país e no restabelecimento das liberdades individuais, com o fim dos abusos da ditadura militar, primavam pelo ideal da construção de uma sociedade democrática. A preocupação com as injustiças sociais e a defesa da efetivação de um Estado de Direito³ como garantia à promoção social fazem parte do ideário das organizações não-governamentais, sindicatos, CEB's, pastorais e demais grupos organizados.

A atuação destes grupos incide, além da pressão popular para queda do Regime de Militar, na elaboração da Constituição de 1988. O texto constitucional traz mecanismos para a ampliação da participação popular, bem como, medidas importantes que asseguram a não violação das liberdades individuais. No que tange à participação popular, os direitos políticos são realçados com a regulamentação do plebiscito e do referendo popular, caracterizando a ampliação de formas de democracia *semi-direta* (BENEVIDES, 1991). Para as políticas sociais, são introduzidos os princípios da descentralização das políticas e democratização da gestão, através dos conselhos paritários das políticas sociais.

Quanto aos mecanismos de garantia das liberdades individuais, estes *remédios constitucionais* (COMPARATO, 1989), como: *habeas corpus*, o mandado de segurança, o mandado de segurança coletivo, a criação do *habeas data* e do mandado de injunção, além de alargarem o objeto da ação popular dentro da História brasileira, representam, também, um avanço político significativo, haja vista a dificuldade de se tratar de Direitos Humanos em uma sociedade marcada pelo passado escravista e por um presente pautado pela exclusão social.

3 Como conceito de Estado de Direito adotamos a definição do Prof. Evaldo Vieira: “Um Estado de Direito efetivamente exercido se sustenta em certos princípios válidos em qualquer país, onde a liberdade prevalece sobre a autoridade. Tais princípios são poucos e fundamentais: o império da lei, a divisão dos poderes, a legalidade da administração e a garantia dos direitos e liberdades fundamentais”. Evaldo Vieira, Democracia e Política Social, São Paulo, Cortez, 1992, p.9.

Especificamente, quanto às políticas sociais, entendidas como: “estratégia governamental de intervenção nas relações sociais” (VIEIRA, 1992, p.19), houve o reforço do caráter residual de programas de governo destinados ao atendimento da “clientela” pobre, em detrimento à universalização dos direitos.

“ Esta educação para participação política é resultado da práxis dos movimentos sociais, que tomam os problemas da realidade como referência para a elaboração do projeto contra-hegemônico de sociedade, que será objeto de negociação e disputas nos novos espaços institucionais de poder, como os conselhos e conferências das políticas sociais. ”

Além dos problemas históricos para universalização dos direitos no Brasil, há também, a fragilidade na consolidação dos preceitos democráticos. O Estado Democrático de Direito ao assumir os institutos da democracia participativa, como os conselhos gestores das políticas sociais, provoca uma ruptura no modelo conservador, mediante a possibilidade da intervenção popular nas decisões políticas conforme Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8069/90).

A Democracia entendida como um princípio organizativo da vida institucional do Estado, baseado na “vontade coletiva”, no qual o sistema de governo se caracteriza fundamentalmente pela participação popular, pela liberdade eleitoral e pela divisão dos

poderes é, inegavelmente, uma experiência muito recente na realidade da sociedade brasileira.

Quando atribuímos à Democracia a dimensão fundamental da participação popular, caracterizada pela participação política e cidadania ativa (BENEVIDES, 1991), temos clareza que a sociedade brasileira começa a ter acesso a este estatuto democrático, a partir da promulgação da Constituição “Cidadã” de 1988.

O cenário de construção de um Estado de Direito pelas mãos da coletividade imprimiu aos movimentos sociais uma nova relação frente às questões de ordem pública. A garantia da participação popular no processo de elaboração de políticas, através de mecanismos legais (art.204 - CF), provocou mudanças nas práticas dos movimentos, que passam de críticos dos abusos e omissões do poder executivo para a condição de “parceiros” na elaboração das políticas públicas (LONGO, 2003). É neste cenário, da nova legislação, que problemas e possibilidades estarão presentes no cotidiano da coletividade, cujo desafio incide em apropriar-se dos novos espaços políticos.

O aprendizado político da sociedade civil organizada, em movimentos sociais, associações, grupos, fóruns, partidos traduz a concepção histórico-social de educação como: “processos formativos que ocorrem no meio social” (LIBÂNEO, 2010, p.81). Esta educação para participação política é resultado da práxis dos movimentos sociais, que tomam os problemas da realidade como referência para a elaboração do projeto contra-hegemônico de sociedade, que será objeto de negociação e disputas nos novos espaços institucionais de poder, como os conselhos e conferências das políticas sociais.

O ECA & A EDUCAÇÃO PÚBLICA E POPULAR

A mudança dos paradigmas legais, com a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), além da novidade da participação popular nos trâmites das políticas públicas, com os Conselhos Gestores de Políticas Sociais e suas Conferências para o monitoramento das políticas implementadas, traz a novidade de concepção sobre a garantia de direitos. Esta nova concepção implica alterações das práticas e mentalidades autoritárias das instituições seculares como família e escola.

Nos artigos do ECA ficam explícitas as garantias aos direitos ao segmento em situação peculiar de desenvolvimento, mudança radical na doutrina jurídica, que antes primava pela condenação do “menor” em situação irregular. A Doutrina da Proteção Integral atribui à família, Estado e sociedade a tarefa da garantia prioritária aos direitos infanto-juvenis. Nesta nova conjuntura, a instituição escolar tem centralidade como pólo garantidor de direitos, pois, a intervenção em casos de suspeita de maus-tratos, abusos, faltas injustificadas, torna-se compulsória (artigo 56).

Quanto ao exercício da participação democrática de crianças e adolescentes no seu processo de aprendizagem, o artigo 53 garante, além da igualdade de acesso e permanência, entre outros, o direito à organização estudantil e o direito à contestação dos critérios avaliativos. Para as famílias fica assegurado o direito de participar das propostas educacionais.

Nos artigos 57 e 58 ficam asseguradas novas propostas educacionais que contemplem a diversidade e especificidade das crianças e adolescentes. Estas garantias legais expõem o autoritarismo do sistema escolar tradicional, que prima pelo discurso da “igualdade” de conteúdos e métodos de ensino, aos alunos de diferentes classes sociais, diferentes etnias, diferentes origens, diferentes crenças, e, portanto, perpetua a reprodução das desigualdades (BOURDIEU, 2011).

Como as mudanças de práticas e concepções são dialéticas, avanços e recuos de ações e medidas do poder público e sociedade civil para a adequação aos marcos legais, ocorrem num processo dinâmico que exige o posicionamento dos atores sociais, entre eles os educadores(as). Conforme esclarece o Profº Marcos Francisco Martins (2010), os educadores identificam-se com diferentes tendências educacionais (idealista tradicional, natural-cientificista, humanista existencial cristã, materialista histórico-dialética), entre estas tendências, o educador social identificado como um intelectual orgânico das camadas populares estaria vinculado à perspectiva transformadora da tendência materialista histórico-dialética.

Ao identificarmos os educadores sociais como intelectuais orgânicos das classes populares, temos o universo dos profissionais que atuam nos espaços

do terceiro setor, e, também, os professores(as) que atuam nas escolas públicas e assumem a tripla tarefa: *filosófica-científica, educativa-cultural e política* (MARTINS, 2010, p.55).

Com a perspectiva de transformação social, a atuação dos trabalhadores da educação, especificamente, os professores(as) e educadores(as) sociais que atuam com crianças e adolescentes, o compromisso em compreender a realidade do ponto de vista da classe social, do pertencimento étnico-cultural, de gênero, de origem, é essencial para formular junto à coletividade um projeto de sociedade contra-hegemônico.

Desta forma, mesmo considerando o fato de que o sistema público de ensino se insira na lógica sistêmica do poder hegemônico (GROPPO, 2010), há resistências e proposições diversas no fazer cotidiano da experiência educativa, que se contrapõem ao modelo da educação bancária. Isto significa ampliar a possibilidade de uma educação pública e popular, realizada nas escolas públicas mediante a disputa política entre os atores sociais, bem como, do ponto de vista da disputa eleitoral:

O que quero deixar claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais, da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental (...). A democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da res-pública (FREIRE, 2001, p.75)

AS CONFERÊNCIAS DCA E O PROTAGONISMO INFANTO-JUVENIL

O aprendizado político da sociedade civil organizada, no interior dos Conselhos DCAs e nas Conferências DCA, ocorre por meio de disputas por propostas e projetos contra-hegemônicos e pela elaboração de consensos. Participar deste processo democrático é um aprendizado para a cidadania ativa dos atores sociais (crianças, adolescente, jovens, adultos e idosos), o qual o Profº Dalmo Dallari (1984) chama de *participação real*, pois influi, diretamente, nas decisões políticas com respeito à maioria.

Conforme constatado, o exercício da participação popular na elaboração e fiscalização das políticas públicas é algo recente na democracia brasileira, portanto, o fato da garantia da presença de crianças e adolescentes em espaços de disputas políticas, como as Conferências DCAs, é algo que surpreende pela “ousadia” e práxis educativa, pois provoca a ruptura do discurso de fazer política “para” crianças e adolescentes, para a prática de fazer política “com” crianças adolescentes.

“ O aprendizado político da sociedade civil organizada, no interior dos Conselhos DCAs e nas Conferências DCA, ocorre por meio de disputas por propostas e projetos contra-hegemônicos e pela elaboração de consensos.

”

O período de organização da 1ª Conferência Lúdica Municipal DCA, em 1999, é relatado⁴ pelos conselheiros municipais da sociedade civil e pelos militantes do FMDCA/SP como um momento político de tensão com os representantes governamentais, ficando a sociedade civil responsável pela infraestrutura, lanche, transporte, e oficineiros, além da pressão constante para que não houvesse “problemas” com a preservação física do Centro Cultural São Paulo, local de realização da Conferência.

Conforme relatório final da 1ª Conferência Lúdica, o perfil das crianças e adolescentes participantes como delegados foi majoritariamente de um público de entidades, visto que mesmo sendo alunos matriculados em escolas públicas, não estiveram presentes como membros de suas escolas.

⁴ Os relatos dos conselheiros e militantes do Fórum foram coletados para a base de dados da minha pesquisa do Mestrado, que analisou a participação política da sociedade civil no CMDCA/SP (LONGO, 2003).

Os delegados adolescentes estavam acompanhados por seus educadores(as) que podiam optar em participar ou não das oficinas como ouvintes. A ausência dos estudantes das escolas públicas demonstrou o descompromisso do poder público em garantir a participação efetiva dos alunos da Rede Municipal de Ensino, pois não houve a “convocação” das escolas por Diário Oficial, não houve a disponibilização de transporte para as escolas, portanto, o quórum dos delegados infanto-juvenis fora garantido pela mobilização da sociedade civil, junto às suas entidades de atendimento direto. Cabe ressaltar, que houve a participação de uma turma de adolescentes internos da ex-FEBEM (atual Fundação Casa) que obtiveram permissão para participarem das oficinas com a presença de seus educadores.

Como marco histórico, a 1ª Conferência Lúdica DCA abriu o precedente para as conferências posteriores, entre elas a Conferência Municipal DCA, que pela primeira vez contou com a presença de delegados adolescentes, o que gerou desconfiança por parte de adultos da sociedade civil e do governo, que insistiam em “desqualificar” o protagonismo juvenil como algo contrário ao ECA. Várias discussões, tensões, propostas foram apresentadas no decorrer da Conferência Municipal DCA, fato que demonstra o quanto estes espaços de participação política são espaços educativos.

Como o argumento da pertinência e necessidade da participação ativa dos adolescentes como sujeitos históricos do pensar e fazer política para a coletividade foi vitorioso, a agenda das Conferências Lúdicas e Convencionais dos Direitos da Criança e do Adolescente, pela periodicidade bianual, definitivamente incorporaram a participação infanto-juvenil. No entanto, como lembram os adolescentes, esta participação continua em disputa, pois critérios como a paridade entre adultos e adolescentes não foram contemplados, visto a participação dos adolescentes estar garantida por meio de cotas.

No ano de 2001, ocorreram oito Conferências Regionais – Lúdicas e Convencionais (Leste 1 e 2 – Centro – Oeste – Norte 1 e 2 – Sul 1 e 2), contribuindo para a maior participação das regiões nas discussões e proposições das Conferências. É importante

destacar que o FMDCA/SP por meio das Comissões Organizadoras das Conferências Regionais solicitava a participação de adolescentes nas Comissões. Este expediente fora incorporado na agenda do CMDCA/SP, como consta na realização das conferências de 2003, 2005, 2007 e 2009.

No ano de 2011, após mais de uma década da primeira experiência de 1ª Conferência Lúdica Municipal, a realização das Conferências Regionais DCAs (com o total de 69 conferências Lúdicas e Convencionais) permanece, bem como, os seus problemas elementares, como: precariedade na infraestrutura, ausência de cumprimento das deliberações do CMDCA/SP por parte do Executivo Municipal, e a baixa participação dos alunos(as) da Rede Municipal de Ensino.

A título de ilustração, a Conferência Lúdica DCA da Região do Ipiranga, foi marcada inicialmente para ser realizada num sábado, no espaço do Pólo Cultural Heliópolis, para concentrar o maior número de delegados representantes de escolas e entidades. Por não ser dia letivo, a mobilização de alunos(as) fora facultativa. Algumas escolas “escolheram” seus representantes, os mesmo aguardariam na porta da escola no sábado da Conferência, para serem conduzidos ao evento pelo ônibus contratado pela Prefeitura Municipal de São Paulo - PMSP. Como o ônibus não “apareceu”, várias escolas não puderam participar.

Após denúncia do incidente pelo FMDCA/SP e CMDCA/SP, a Conferência Lúdica do Ipiranga foi “remarcada”, para ocorrer num dia letivo, o que não significou um grande quórum, pois estavam presentes alunos de apenas três escolas públicas, e demais crianças e adolescentes de entidades. Por ser a primeira experiência de participação em conferências pela unanimidade dos delegados presentes, o “rito” oficial da cerimônia, com a abertura pelo Hino Nacional, e postura e trajes do organizador incomodou um dos delegados adolescente: “*Por que é o PM (Polícia Militar) que vai comandar? Agora que a gente não vai falar mesmo...*” (F. – 14 anos).

Além da abertura solene, a leitura do Regimento Interno, sem que os delegados tivessem cópia do mesmo, a disposição do espaço físico do auditório, com

muitas cadeiras vazias nas primeiras fileiras e a ocupação dos últimos lugares, permite inferir que aquele espaço de adulto não era em definitivo para a participação ativa das crianças e adolescentes presentes, os mesmo eram coadjuvantes e não protagonistas. O que significa a necessidade urgente da formação para participação política de crianças, adolescentes, adultos e idosos, para que espaços como as conferências, conselhos, fóruns, audiências públicas, tenham disputas políticas concretas e não apenas expectadores de eventos solenes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a participação de crianças e adolescentes nas Conferências DCAs de São Paulo, no período de 1999 a 2011, trouxe-nos elementos significativos sobre as diferentes formas de atuação dos segmentos sociais organizados na área de infância e adolescência, que imprimem maior ou menor grau de fortalecimento ao protagonismo infanto-juvenil.

A sociedade civil presente como: conselheiros(as) no CMDCA/SP, militantes no Fórum DCA/SP, trabalhadores da educação das entidades de atendimento direto e das escolas públicas, atende a diversos interesses que influenciam diretamente o aprendizado da participação política.

Ao investigar as possibilidades e os limites das Conferências DCAs, mediante o conhecimento de sua dinâmica interna, estratégias, desafios e realizações, percebemos o que poderia melhor contribuir para o fortalecimento institucional de uma *nova cultura de participação*⁵ e gestão das políticas públicas.

Para nós, essa nova relação dos segmentos da sociedade civil com os espaços de gestão das políticas públicas, como as Conferências DCAs, poderia potencializa o monitoramento das políticas para infância e adolescência, no entanto, a contradição do período analisado consiste no fato de que as primeiras décadas de vigência do ECA, traduzem a novidade da

5 A concepção de *nova cultura de participação* implica a substituição do modelo oligárquico de administração do espaço público, no qual prevalecem os favores clientelistas e as ações políticas são mediadas pelos interesses locais dos grupos de maior poder econômico. O reverso desse modelo é a defesa de um Estado de Direito que garanta a participação democrática nos processos de tomada de decisões políticas.

participação popular nas instâncias de poder como os Conselhos Tutelares e os Conselhos dos Direitos, porém, é neste mesmo período que temos a ascensão das ONGs como alternativa à ausência de equipamentos públicos de atendimento à demanda infanto-juvenil.

Entre alguns problemas da ascensão do terceiro setor, temos a supervalorização da *participação formal* (DALLARI, 1984) enquanto obstinação das entidades na garantia de ter delegados nas conferências, num cenário de entidades e ONGs dependentes de repasses de “*per capita*” das verbas governamentais. Portanto, nas Conferências DCAs o espaço para o controle social e monitoramento das políticas públicas pouco acontece, seja pela falta de dados oficiais, seja pelo constrangimento de fazer críticas ao executivo público e sofrer retaliações no repasse das minguadas verbas.

É fato afirmar que o aprendizado popular da democracia participativa é um processo histórico que implica mudanças de hábitos, usos e costumes da democracia representativa, pois, a simples existência do marco legal não é suficiente para estabelecer novos comportamentos políticos, mais afeitos aos direitos universais e não aos privilégios de práticas clientelistas.

Considerando que a democracia política é algo recente na sociedade brasileira, e que, portanto, os Conselhos DCAs, os Fóruns DCAs, as Conferências DCAs são experiências inovadoras na lógica conservadora de gestão da esfera pública, a participação da sociedade civil organizada, com a participação ativa de crianças e adolescentes é algo de extrema complexidade e ousadia, que no primeiro momento em 1999 teve que agir com resistência ao boicote sistemático de suas participações, seja por parte de adultos “equivocados” da sociedade civil, seja por parte do governo que não queria assumir mais uma demanda social.

Considerando que a experiência pioneira da cidade de São Paulo com a realização da I Conferência Lúdica DCA, em 1999, tornou-se um marco na história da participação política de crianças e adolescentes no âmbito do pensar e cobrar as políticas públicas, esta experiência ainda não está universalizada, porém, está na agenda dos Conselhos DCAs. Portanto, é tarefa da sociedade civil resistir aos entraves burocráticos dos governos, que mediante a alternância democrática dos poderes executivos, promovem avanços ou recuos nas

“**É fato afirmar que o aprendizado popular da democracia participativa é um processo histórico que implica mudanças de hábitos, usos e costumes da democracia representativa.**”

conquistas sociais da classe trabalhadora frente às suas estratégias adotadas.

As considerações apontadas denotam que as Conferências Lúdicas e Convencionais dos Direitos da Criança e do Adolescente de São Paulo após mais de uma década de história, com a realidade política municipal de diferentes gestores, “sobreviveram”. Mesmo com as denúncias do FMDCA/SP e dos conselheiros da sociedade civil do CMDCA/SP sobre o boicote do Executivo frente às deliberações do Conselho, a realização das Conferências DCA acontece. Desta forma, a sociedade civil organizada no Movimento da Infância encontra-se com o desafio de elaboração de um projeto político contra-hegemônico, que contemple a universalização dos direitos da criança e do adolescente e o aprendizado institucional e político dos protagonistas destes direitos.

Portanto, para a sociedade civil organizada no Movimento da Infância, os adultos: educadores(as) sociais, conselheiros(as), militantes dos Fóruns DCAs, professores(as) das escolas públicas, devem compartilhar o exercício de poder com crianças e adolescentes, para que sejam de fato protagonistas de suas histórias (LONGO, 2008).

Os fatores que consideramos de maior relevância para os adultos compartilharem o poder político com crianças e adolescentes são: mudança da mentalidade sobre a participação e estratégia política de participação.

Os segmentos da sociedade civil que participam das Conferências DCAs, ainda agem como se estivessem no processo eleitoral da política tradicional, ou seja, reproduzem a Democracia Representativa. Há a preocupação em garantir delegados da sua entidade ou movimento nas Conferências, mas não há uma participação efetiva dos delegados durante a gestão do Conselho, para que sejam de fato acompanhadas as deliberações aprovadas nas Conferências. Desta forma, a cada dois anos, há nova Conferência sem que o controle social tenha sido exercido.

Há a necessidade de mudança na mentalidade dos atores sociais do Movimento da Infância e dos demais adultos que atuam com crianças e adolescentes, para que compreendam que a delegação de uma Conferência DCA faz parte de uma política especial, e que a participação ativa da sociedade civil é fundamental, para a implantação efetiva da Democracia Participativa.

Por esta participação ativa entendemos a articulação orgânica entre os Fóruns-DCA's, os conselheiros(as) tutelares, os conselheiros(as) municipais da sociedade civil, os educadores(as) das entidades e movimentos sociais, professores(as), e demais atores envolvidos com a área de infância, bem como, crianças e adolescentes presentes em diversos espaços/instituições sociais. Essa mudança de mentalidade é o imperativo para o equilíbrio da correlação de forças no processo de realização das Conferências e posterior a elas, pois os representantes do governo têm o controle da máquina pública, mas não têm o controle da autonomia da sociedade civil, que deve exigir sempre o cumprimento das determinações legais e lutar pela implantação das políticas públicas

Sobre a estratégia política da sociedade civil, a falta de compromisso do Executivo para com as deliberações das Conferências DCAs é real, e sempre haverá disputa de interesses contrários entre sociedade civil e governo, devido às diferenças de natureza político-institucional entre o que é ser governo e o que é ser sociedade civil. Porém, a sociedade civil deve se apropriar do Conselho DCA como um órgão de Estado

que detenha diretrizes institucionais que não sejam perenes às mudanças governamentais. Para tanto é essencial a construção coletiva de um projeto político contra-hegemônico da sociedade civil, para que os conselheiros(as) tenham respaldo social de suas ações, bem como, clareza do seu papel orgânico enquanto dirigentes de um órgão de Estado estratégico para implementação de um novo modelo de sociedade.

Quanto ao fortalecimento da participação infanto-juvenil nas Conferências DCAs e para além das Conferências, o ECA garante o direito à participação política, no entanto, o CMDCA/SP no uso de suas atribuições, deve cobrar o Executivo que publique o calendário das Conferências DCAs como atividade partícipe da agenda da Secretaria Municipal de Educação, para que seja uma orientação a todas as escolas da rede municipal que participem com seus alunos(as) das Conferências. O dispositivo legal não é um elemento que garante a qualidade da participação, porém é um elemento decisivo para dar visibilidade às Conferências DCAs como um direito da criança e do adolescente, é imprimir na escola pública a marca de uma escola popular, com a participação efetiva de seus sujeitos históricos (FREIRE, 2001).

Pensar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, dentro de um Estado Classista é perceber as "franjas" da máquina estatal e demarcar posicionamentos contra-hegemônicos. Ser educador social, conselheiro tutelar, conselheiro de direitos, professor(a) da rede pública, militante de direitos humanos, é exercer a função de intelectual orgânico da classe trabalhadora, é estar comprometido com a mudança social no sentido da superação das desigualdades de classe, étnica, de gênero, de origem, etária.

Ser um agente da transformação faz-se necessário numa sociedade de classes, e conforme esclarece Paulo Freire (2001), se educar é um ato político, portanto, em todos os espaços coletivos a educação política faz-se presente e imprescindível.

Superar as mazelas históricas da sociedade brasileira, entre elas a marginalização e exploração de crianças e adolescentes, compreende um processo de mudança de mentalidade, como explica DEL PRIORI (2001):

É como se esses anos de descaso tivessem ajudado a cristalizar uma espécie de histórica indiferença com relação a tal assunto. Se a história pode nos ajudar a compreender que nossas reações têm uma profunda marca cultural, ela talvez nos ajude a assumir uma nova postura perante essa situação. Estender a mão de volta para a criança não significa “dar o trocado”. Isso pode até acontecer. Mas a verdadeira mudança consiste em apoiar, com todas as forças, aqueles que concretamente possam fazer alguma coisa para mudar esse estado de coisas. (p.120)

REFERÊNCIAS

- BENEVIDES, M.V. **Cidadania Ativa**. São Paulo: Ática, 1991.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In NOGUEIRA, M. A., CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, C.R. (Org.) **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990, Brasília, 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996.
- CHAUÍ, M. Raízes teológicas do populismo no Brasil. In: DAGNINO, E. (Org.) **Anos 90: Política e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- COMPARATO, F.K. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- COMPARATO, F. K. A estraneidade dos Direitos Humanos na América Latina: razões e soluções. In: COMPARATO, F. K. **Para viver a Democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- COUTINHO, C.N. **Gramsci: um estudo de seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- DALLARI, D.A. **O que é participação política?** São Paulo: Brasiliense, 1984.
- DEL PRIORI, M. **Histórias do cotidiano**. São Paulo: Contexto, 2001.
- FREIRE, P. **Política e educação**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GARRIDO, N.C; SILVA, O.M; MATOS, I.J.C; SANTIAGO, G.L. (Orgs.) **Desafios e perspectivas da Educação Social: um mosaico em construção**. São Paulo: Expressão & Arte, 2010.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo**. v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- GROPPO, L.A. O princípio sociocomunitário e a integração sistêmica na educação: algumas considerações. In: GARRIDO, N. C. et al. (Org) **Desafios e perspectivas da Educação Social: um mosaico em construção**. São Paulo: Expressão & Arte, 2010.
- HOLANDA, S.B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos: para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.
- 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.
- LONGO, I.S. **Conselhos Tutelares e Escolas Públicas: o diálogo preciso**. São Paulo: Doutorado – FEUSP, 2008.
- MARTINS, M.F. Formação do educador social e proposição de um perfil de intelectual orgânico. In: GARRIDO, N. C. et al. (Org) **Desafios e perspectivas da Educação Social: um mosaico em construção**. São Paulo: Expressão & Arte, 2010.
- POULANTZAS, N. **O Estado, poder e socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1985,
- SILVA, R; NETO, C.S; MOURA, R.A. (Orgs.) **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2009.
- VIEIRA, E. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

A guarda municipal e sua interface com a escola

JOSÉ NILDO
OLIVEIRA SOARES¹

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir a interface da Guarda Municipal junto à Escola, enquanto prática de Educação Social, na cidade de Barueri, estado de São Paulo. As Guardas Municipais (GMs), a partir da Constituição de 1988, surgem como instituição que deve garantir a manutenção e preservação do patrimônio dos municípios e, no rol de suas missões está a Segurança Escolar. A Escola, base de educação de crianças e adolescentes, concomitante à família, tem intensificado suas ações junto a outros setores da sociedade, dentre esses as GMs. No ano de 2007, a Guarda Municipal de Barueri implanta o programa *Jovens Construindo Cidadania*. Este programa desenvolve, no espaço escolar, ações educativas e culturais cuja finalidade é colaborar no processo educativo e na formação cidadã. Essas ações podem se caracterizar como práticas de Educação Social, enquanto proposta de compreender a realidade social e humana. Entendendo que nenhuma prática isolada se constitui em uma interação propriamente dita, mas se utiliza de várias fontes como, cultura, meios tecnológicos dentre outros, este trabalho se apropria do método dialético, pois tenta dar conta de como ocorre essa interface. Assim, 10 alunos, 1 coordenadora pedagógica e 1 orientadora escolar, representantes de uma Unidade Escolar, responderam a um questionário de 12 e 5 questões, alunos e representantes da escola, respectivamente, material que serviu de base para verificação dos resultados dessa experiência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Social, Escola, Guarda Municipal.

ABSTRACT

This study aims to present and discuss about Municipal Guard's interface and your relation with school, while practice Social Education, in Barueri, São Paulo State. The Municipal Guards (MG's), since your foundation in 1988, appear as an organization that have to insure maintenance and preservation of the public patrimony and it's also your mission ensure the School Security. The school, base of education to children and teenagers, concomitant with the family, has intensified your action with others areas of society, one of them is the MG's. In 2007, The Municipal Guard of Barueri implants the program *Jovens Construindo Cidadania*. This program develops, in school space, education and cultural actions with the intention of collaborate on the educational process and with individual formation. These actions can be considerate as practices of Social Education and also understand the social and human reality. Understanding that just one practice can't form an interaction, it's needed a lot of others factors like, culture, technology and more. This study appropriates the method of dialect, trying to show how the interface works. So, 10 students, 1 pedagogical coordinator and 1 school guiding, from a school unit answered a test with 12 and 5 questions, students and school representants, respectively, this material was the base to examine the experience results.

KEYWORDS: Social Education, School, Municipal Guard.

¹ Mestrando em Psicologia Educacional, Linha de Pesquisa "Ensino Aprendizagem em Contexto Social e Político", sob a orientação do Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto, pela UNIFIEO/Osasco-SP. E-mail: soarespepe72@hotmail.com

CONTEXTUALIZAÇÃO, SITUAÇÃO DA QUESTÃO E OBJETIVO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a interface da Guarda Municipal junto a Escola, por meio do Programa Jovens Construindo Cidadania, instituído pela Guarda Municipal de Barueri/SP.

Na fase democrática brasileira, inaugurada pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), os municípios ampliaram sua atuação nas políticas públicas sociais como Educação, Saúde, Assistência Social e, em particular, no setor da Segurança Pública.

O artigo 144 da Carta Magna que trata da composição das forças de Segurança Pública estabelece no parágrafo 8º que os municípios poderão constituir guardas municipais, conforme dispuser a lei, cuja missão principal seria cuidar do patrimônio. Nesse sentido, prefeitos de diversas cidades brasileiras têm adotado expediente de criar suas próprias “corporações”, doravante GMs, e lhes atribuído tais missões, dentre outras.

Essa reconfiguração social, aliado ao aumento significativo da violência, tem mobilizado os poderes constituídos e a sociedade civil organizada, no sentido de refletir a atuação das GMs enquanto polícias municipais, dando-lhes o *poder da polícia*. As GMs, por força de Lei, exercem *poder de polícia* no âmbito de sua atuação, consoante artigo 78 do Código Tributário Nacional.

Quanto ao *Poder da polícia*, expertos o definem como a faculdade atuante da polícia, ou seja, é a polícia empregando o *poder de polícia*, a ela delegado por Lei. Cretela Junior ensina que: “[...] poder de polícia não se confunde com poder da polícia, porque se a polícia tem a possibilidade de agir, em concreto, pondo em atividade todo o aparelhamento de que dispõe, isso se deve à *potestas* que lhe confere o poder de polícia” (CRETELA JUNIOR, 1999, p. 549).

Destarte, *poder de polícia* é o que fundamenta o *poder da polícia*. Cabendo esclarecer que, as GMs já possuem o *poder de polícia*, consoantes lei e mediante poder outorgado pelo chefe do Executivo Municipal, restando-lhes aguardar promulgação de legislação pertinente que lhes confira o *poder da polícia*.

O aumento da violência e a mobilização de diferentes setores da sociedade são os responsáveis pela criação, em 2001, do Fórum Metropolitano de Segurança Pública de São Paulo que é o resultado:

[...] de um processo de articulação, organização e mobilização dos prefeitos da Região Metropolitana [...] em parceria com o Instituto São Paulo Contra a Violência, Núcleo de Estudos de Violência da USP e pela Rede Globo de São Paulo (MESQUITA NETO; RICARDO, 2003, p. 81).

“A escola pública, como sabemos, é a escola da maioria das pessoas, das periferias, dos cidadãos que só podem contar com ela. No entanto, verifica-se que a escola pública contemporânea parece não ter fôlego para as muitas tarefas impostas pela sociedade, em particular no que se refere às ações violentas praticadas no seu interior e entorno.”

Uma das alternativas apresentadas nesse Fórum para diminuição da violência e integração da sociedade é o investimento em políticas sociais e urbanas como reurbanização, revitalização de espaços públicos, melhora da saúde e da educação, incentivo ao esporte e ao lazer.

A escola pública, como sabemos, é a escola da maioria das pessoas, das periferias, dos cidadãos que só podem contar com ela. No entanto, verifica-se que a escola pública contemporânea parece não ter fôlego para as muitas tarefas impostas pela sociedade, em particular no que se refere às ações violentas praticadas no seu interior e entorno.

Um dos objetivos da escola atual é a preparação para o exercício da cidadania. Para ser cidadão são necessários “sólidos conhecimentos, memória, respeito pelo espaço público, um conjunto de normas de relações interpessoais e diálogo entre olhares” (CHUSTER, 2004, p. 39).

Na contemporaneidade, apesar do processo de redemocratização desde a CF/88, as políticas educacionais se pautam em aspectos mercadológicos de organismos internacionais como FMI (Fundo Monetário Internacional), Banco Mundial e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), como acontecia nas décadas de 1970 e 1980. (HILSDORF, 2003).

Outro aspecto que deve ser levado em consideração é que, a escola pública da atualidade opera de acordo com as regras ditadas pela mídia que tem se tornado, cada vez mais, em um verdadeiro aparelho ideológico.

Daí que o sistema escolar “ou perdeu a sua razão de ser, ou está se transformando num chão de fábrica, numa escola de nível tecnicista, de preparar mão de obra mecanicamente para o mercado de trabalho”, (SEVERINO, 2008), situação que faz aumentar a fragmentação das relações sociais e institucionais.

Essa fragmentação não possibilita formas de conviver harmoniosamente. Touraine (2007) afirma que “o sujeito pessoal luta contra as formas de vida social que tendem a destruí-lo, mas igualmente contra os tipos de individualismo que é manipulado pelos estímulos dos mercados e dos programas” (TOURAINÉ, 2007, p. 26).

De acordo com relatório da UNICEF (2007), que trata das questões da violência nas escolas, nem sempre a escola busca suporte para mediar às situações de violência em seu contexto. Esse indicador aponta uma tendência em ocultar os fenômenos de violência pela escola, pois eles ferem sua imagem junto à comunidade.

É importante ressaltar que a participação de diversos atores da sociedade no processo educativo além de salutar é previsto nas normas legislativas do país.

A esse exemplo podemos citar o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que preconiza: “A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

“ Um dos objetivos da escola atual é a preparação para o exercício da cidadania. ”

Assim, a parceria entre os órgãos de segurança e Escola, por meio de ações educativas integradas e integradoras, se apresenta como uma possibilidade de se realizar trabalhos em conjunto, no sentido de contribuir na formação do aluno e na prevenção da violência.

Consoante atuarem diuturnamente e em todos os espaços da cidade, dentre eles realizando os serviços de segurança escolar, é possível que as GMs atuem junto a Escola e, com ela promova ações educativas complementares, assim auxiliando na formação do cidadão e na prevenção da violência.

De acordo com Martín-Barberi, a teoria das mediações culturais explica as relações entre as práticas de comunicação e as práticas cotidianas que ocorrem no espaço da cultura e que perpassam as instituições, introduzindo novos sentidos sociais (MARTÍN-BARBERI, 2001).

Já é sabido que práticas isoladas não se constituem em uma mediação propriamente dita, por isso se destacando outras fontes de mediação como cultura, política, economia, classe social, gênero, etnia, etc. Esses elementos interagem no processo de aprendizagem e desenvolvimento, dois fenômenos distintos que se relacionam dialeticamente e que se promovem mutuamente (VYGOTSKY, 2007).

Ainda nesse contexto, acreditamos que as ações desenvolvidas nas Escolas, por agentes das GMs,

podem se coadunar com a proposta da Pedagogia Social que traz em seus fundamentos a oferta de uma educação com possibilidades de se trabalhar o processo de emancipação do sujeito, garantindo-lhe a participação de grupos minoritários nos mais diversos espaços de socialização.

Estudiosos da Pedagogia Social afirmam que essa modalidade educativa tem sido pensada e estruturada de forma a alcançar uma meta que se alimenta na utopia de que se possa chegar ao estágio de organização e desenvolvimento social, no qual as relações humanas sejam pedagógicas e ocorram em todos os espaços públicos e coletivos (ROBERTO DA SILVA; MOURA; SOUZA NETO 2009, p. 10).

Destarte, o presente trabalho tem como objetivo apresentar e discutir a interface da Guarda Municipal de Barueri (GMB) junto à Escola. Para discutir o assunto, vamos apresentar e refletir sobre práticas e ações educativas, desenvolvidas por componentes da GMB que compõem o Programa Jovens Construindo Cidadania (JCC), em uma Unidade Escolar.

PROCEDIMENTOS E VISÃO DOS FATOS

Como integrante da GMB há 16 anos e acumulando 21 anos de experiências em instituições militares, entendo que a mudança das representações sociais de polícia ineficiente, violenta e desumana passa por um processo de transformação social que visa desmistificar “[...] certas concepções enraizadas na sociedade brasileira, que tendeu a tratar a questão social como questão de polícia” (SPOSITO, 2002, p. 9).

No ano de 2007 a GMB adota e passa a executar alguns programas de policiamento e desenvolvimento de ações voltadas para o cidadão como o *Programa de Policiamento Comunitário*, o *Programa de Desenvolvimento Social* e o *Programa Jovens Construindo Cidadania - JCC*. Este programa atua junto às escolas de Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano), de responsabilidade do Município, com foco na prevenção da violência e no auxílio da formação de cidadãos.

O JCC da GMB é fruto do *Youth Crime Watch of America* (YCWA), termo em inglês para *Jovens Contra*

o Crime, criado em 1979 no Condado de Miami-Dade, no Estado da Flórida, nos Estados Unidos da América (YCWA, 2011).

Várias cidades brasileiras adotam a metodologia do JCC norte-americano como Belo Horizonte MG e, Sorocaba em São Paulo. Nessas cidades o JCC é operado pela Polícia Militar, seguindo uma espécie de padronização do que acontece no YCWA, americano.

Na GMB o JCC é operado por 31 guardas municipais, tendo uma guarda feminina com formação acadêmica em Pedagogia, como gestora. No ano de 2007, guardas municipais passam por um programa de formação de Educadores de JCC de 80 horas, oferecido pelo JCC de Belo Horizonte.

A finalidade do JCC é “auxiliar nos aspectos relacionados à prevenção criminal juvenil e na promoção da cidadania entre os estudantes e a comunidade” (JCC-Brasil, 2011). Para isso, desenvolve ações nos intramuros escolares, na própria escola e na comunidade.

As ações discutidas neste estudo se referem às práticas realizadas pelo JCC em uma Unidade Escolar durante o ano de 2010. Nesse ano o programa atuou em 14 Unidades Escolares, dentre as quais se encontra a Escola Da Paz, nome fictício.

Esta escola, localizada em um bairro da periferia da cidade, atende a uma clientela de 784 alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, dos períodos matutino e vespertino, sob-responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

A escolha por analisar as ações do JCC que ocorreram nessa escola se dá por em 2009 ter apresentado problemas de violência como brigas entre alunos, agressão a professores, degradação do patrimônio como carteiras, cadeiras e outros equipamentos, dentre outros problemas.

De acordo com entrevista preliminar da gestora do JCC, os problemas de indisciplina em sala de aula eram muitos e consideráveis, chegando a mais de 100 chamadas a central de ocorrências da GMB, no ano de 2009, diante de uma média de 67 para as demais escolas.

“ Estudiosos da Pedagogia Social afirmam que essa modalidade educativa tem sido pensada e estruturada de forma a alcançar uma meta que se alimenta na utopia de que se possa chegar ao estágio de organização e desenvolvimento social, no qual as relações humanas sejam pedagógicas e ocorram em todos os espaços públicos e coletivos (ROBERTO DA SILVA; MOURA; SOUZA NETO 2009, p. 10).

”

A comunidade no entorno é formada por famílias de classe baixa. De acordo com o IBGE (2008), mesmo tendo um IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de 0,826, melhor que a média do estado de São Paulo (0,814), a cidade de Barueri está entre as cidades mais desiguais em distribuição de renda, dentre os municípios com mais de 200 mil habitantes.

Esse fator pode refletir a baixa participação das famílias na vida cotidiana de seus filhos e, conseqüentemente, no aumento da violência escolar cujas raízes podem ser verificadas “no bairro, na família e em condições estruturais como pobreza e privação” (MINAYO, 2003, p. 123).

A autora afirma que a violência vivida e testemunhada fora das escolas tem impacto direto e indireto sobre a vida escolar e “afeta o desempenho dos estudantes, as relações entre alunos e destes com os professores e contribui para ampliar a violência social” (MANAYO, op. cit. p. 123).

Sposito nos chama a atenção para duas modalidades de violência que se configuram como: “atos de violência contra a escola, produto de ações que danificam o patrimônio escolar e de um padrão de sociabilidade, das relações interpessoais que atinge a escola” (SPOSITO, 2002, p. 3).

A identificação dos sujeitos ocorre por nomes fictícios, pois, não é o foco a exposição dos participantes, além de nos deixar tranquilos quando apresentarmos algumas de suas falas.

Conforme já anunciamos foram levadas em consideração as informações apresentadas pela gestora, bem como dados disponíveis na GMB sobre violência escolar e a comunidade em que está inserida a Escola da Paz, além das informações colhidas via questionários.

No começo do ano letivo de 2010, a gestão do JCC realiza na Escola Da Paz uma reunião com pais, alunos, professores e direção, além da comunidade. Nesse momento, foram realizadas atividades culturais como apresentação musical, teatro, enquetes sobre a situação da escola e seu entorno, abordando temas relacionados à prevenção e cidadania, a serem trabalhados ao longo do ano.

Este evento serviu como “forma de apresentar o programa, estabelecer seus objetivos, informar como se constitui o JCC e incentivar e identificar lideranças entre os alunos e professores, para as atividades de 2010”. (relatos da Gestora do JCC).

Foi constituído um grupo de alunos que deveria atuar na escola, responsável pela propagação e desenvolvimento de ações de orientação, mediação e resolução de pequenos conflitos, promoção de debates sobre temas diversos constituídos no cotidiano escolar.

Nesse momento, designou-se, por eleição, um aluno líder do grupo que tinha a responsabilidade de produzir os relatórios e cientificar os demais alunos, buscando aprovação dos atos pela equipe do JCC e pela direção da escola. Ainda nesse momento foi designado um professor que se apresenta como voluntário e corresponsável pelas ações.

As ações, desenvolvidas pelos alunos, com suporte de um tutor guarda municipal e do professor escolhido, se estruturam por eixos temáticos como:

“ Foi constituído um grupo de alunos que deveria atuar na escola, responsável pela propagação e desenvolvimento de ações de orientação, mediação e resolução de pequenos conflitos, promoção de debates sobre temas diversos constituídos no cotidiano escolar. ”

i) palestras educativas para prevenção de delitos, do uso de entorpecentes e de ações de violência; ii) ações culturais e esportivas envolvendo os próprios alunos; iii) práticas educativas envolvendo a família e os funcionários da Escola: e, grupo de resolução de conflitos.

Os dados que servem de discussão neste trabalho foram fornecidos pela gestora do JJC que nos auxiliou na elaboração e aplicação dos questionários respondidos por 10 alunos, 1 Coordenadora Pedagógica e 1 Orientadora Escolar, da Escola da Paz. A aplicação dos questionários ocorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2010.

A participação dos alunos e profissionais da escola se deu de forma voluntária, não havendo nenhum tipo identificação direta dos participantes. Os questionários foram formulados com 10 questões para os alunos e 5 questões para a coordenadora e orientadora, respectivamente.

Os alunos participantes foram organizados a partir dos critérios: aceitação para participar; ter sido integrante das atividades do programa JCC, no ano de 2010; equilíbrio entre gêneros; garantia de preservação de identidade; e, de representação da diversidade etária e étnica, bem como das séries.

A inclusão da Coordenadora e Orientadora levou em consideração a adesão espontânea, a disponibilidade em responder ao questionário e a interação e trabalho direto com os alunos e com os componentes do JCC.

DIAGNÓSTICOS E ANÁLISE DAS AÇÕES

As ações conjuntas entre JCC da GMB e a Escola, na experiência que vimos relatando neste estudo, apontam para algumas possibilidades de mudança dos aspectos acima discutidos.

Na pergunta: “Como você percebe a GM dentro da sua escola? Raquel, aluna do 7º ano, assim se manifesta:

Desde que entrei nessa escola ouvia os meninos e até algumas meninas chamarem os guardas de *playmobil*². Eu mesma entrava na bagunça e quando passava o carro (viatura) de vocês a gente gritava. Eu pensava que a guarda era só pra prender e bater, mas quando chegou o pessoal (guardas) e começou a explicar o que eles faziam e o que iam fazer aqui na escola, percebi que ser guarda é legal. Hoje muitos alunos daqui quando veem alguém gritando playmobil, sempre rebate o xingamento e alerta os alunos que lideram o JCC.

A resposta de um aluno de 9º ano, para a mesma pergunta, nos faz acreditar que é possível desmistificar algumas crenças impostas desde a tenra idade e entender que algumas posturas diante de situações aparentemente estabelecidas, podem ser modificadas.

Meus pais sempre diziam que os guardas não são preparados para atuarem com alunos. Mas, desde que começou a trabalhar com a gente eu tenho percebido que eles ajudam a gente compreender melhor algumas coisas da vida. Nas palestras eles sempre tentam mostrar que o nosso comportamento deve se exemplar e que devemos respeitar o espaço de cada um. Tem um menino aqui que todo mundo fica mexendo com ele, falam mal e usam nomes feios, os guardas fizeram um evento de teatro com os alunos, mostrando

2 Termo utilizado em alusão ao boneco de igual nome e que era representado por um soldadinho. Para os guardas, ser chamado de playmobil era ofensa, uma vez que seus chamadores empregavam esse termo de forma pejorativa.

algumas consequências disso, parece que os alunos entenderam. O menino passou até a participar mais dos grupos. Como me envolvi em quase todas as atividades, eu acredito que é um trabalho que deveria continuar. Fiquei sabendo que na escola do Estado não tem JCC o que é uma pena, pois ano que vem vou sair dessa escola e vou para outra que não é da prefeitura, como assumi a liderança aqui, quero pedir a coordenadora para levar esse programa para lá também. (Relatos: André, 9º ano)

Não apenas nas falas dos alunos, mas também na percepção dos gestores, pode-se inferir que algo se modifica quando se apresenta a realizar algo em parceria e em prol da melhora das relações institucionais.

Quando recebi a notícia que a Guarda Municipal iria desenvolver atividades no interior da escola, eu fiquei um pouco assustada. Já tivemos muitos problemas com alunos e, uma vez quando chamamos a Guarda, os soldados chegaram na escola de forma truculenta e, isso assustou alguns alunos e professores. Porém, conversei com alguns professores e percebi em alguns uma reação de desaprova. Como percebi na visita da coordenadora de vocês que se tratava de um projeto que teria acompanhamento da gestão da escola e dos professores e, também, por ela ser Pedagoga, acreditamos que seria um trabalho interessante, tendo em vista essa escola apresentar histórico de comportamento muito alterado pelos alunos. Hoje, depois de passados 2 anos do projeto, os professores e a direção percebem que está sendo muito proveitoso, apesar de termos alguns professores reticentes. Hoje, no interior da escola temos um manual de informações e orientações elaborado pelos alunos, eles mesmos fizeram questão de escrever e submetê-lo à aprovação dos professores e dos guardas do JCC. Dessa forma acredito que estamos contribuindo para melhorar a vida social de todos os envolvidos nessa tarefa, o que me faz lembrar uma fala de Paulo freire que diz: *a educação em todos os seus níveis deve chegar a ser criadora e deve antecipar um novo tipo de sociedade que buscamos*. (Relatos: Coordenadora).

A percepção da Coordenadora quanto a sua observação da visão que detém dos guardas nos ajuda a refletir ao que Octavio Paz (1984) chama de *dualismo inerente a toda sociedade*. Esse dualismo, de acordo com Paz, se expressa de muitas maneiras: o bom e o mau; o permitido e o proibido; o ideal e o real; o racional e o irracional; o belo e o feio; o sono e a vigília, os pobres e os ricos; os burgueses e os proletários; a inocência e a consciência; a imaginação e o pensamento. (PAZ, 1984, p. 181).

O pensador nos convida a reflexão desse dualismo e aponta que, ainda apresentando um comportamento dual, “toda sociedade aspira a resolver, transformando-se em comunidade”. (PAZ, op. cit. p. 181).

Pode-se inferir que, transformar-se em comunidade é aspirar novas possibilidades de se viver, é perceber no outro suas certezas e incertezas quanto ao estabelecido e, juntos, caminhar em busca de novas possibilidades que congreguem outras possibilidades de se conviver. A esse propósito, podemos verificar na fala de um aluno, quando lhe perguntado: Como o JCC ajuda os alunos no cotidiano da Escola?

O JCC ajuda a nós jovens a sermos cidadãos de bem, nos mostra também o caminho certo. Antes havia muita briga e meus amigos não gostavam de ficar nas aulas, hoje parece que eles curtem mais e respeitam os professores. Na minha casa, a convivência também melhorou. Eu não gostava das broncas da minha mãe, hoje ainda não gosto, mas tento entender que é para o meu bem. Meu pai até já percebeu que tenho me dedicado mais na escola e que parei de responder. (Relatos: Edson, 8º ano).

No relato de outras duas alunas, sobre a mesma pergunta, suas respostas apontam para uma possibilidade de auxílio na compreensão de conflitos por eles enfrentados, Andreia, 6º ano, esclarece que:

O JCC representa pra mim uma atividade boa porque a gente aprende bastante sobre se prevenir das drogas, do vandalismo. Isso nos ajuda a sermos mais colegas e parece criar em nós um grupo que deve se unir como irmãos. É legal você prestar atenção nisso por que você pode ser uma pessoa melhor.

Isabel, 9º ano, relata:

O JCC veio com grande incentivo na minha vida, pra eu entender melhor o certo e o errado, o que é bom e o que não devo seguir. Nas reuniões a gente participa e parece que os professores entendem nossos pedidos. Durante as aulas a gente percebe que os professores comentam sobre a vida dos adultos e sempre falam que um dia será nós quem vai estar no poder. Muitos dos assuntos que os guardas do JCC falam pra gente, são comentados pelos professores, parece que isso nos ajuda a melhor entender o que o professor fala. Também, os alunos bagunceiros melhoraram bastante, eles gostam mais de ficar nas aulas, até chamam a atenção de outros alunos que não prestam atenção nas aulas.

A Coordenadora Pedagógica, bem como a Orientadora afirmaram que: *“Os alunos procuram melhorar a sua postura de aluno, querem se envolver em todos os projetos da escola, eles se sentem prioridades e acreditam que devem participar de tudo”*.

A Orientadora acredita que: *“o desenvolvimento de ações educativas junto aos guardas municipais possibilitou outras formas de abordagem de temas nem sempre confortáveis para a própria coordenação e para os professores”*.

Nas suas falas infere-se que, ao se buscar juntos formas de prevenção, orientação e desenvolvimento de ações que leve os alunos a reflexão sobre sua vida escolar e social, possibilita abertura de espaços para melhorar o ambiente da Escola.

Também, pode-se inferir que ao oportunizar situações para trabalhar os problemas de forma alternativa é fator que pode ajudar a promover a melhora dos laços de convivência. Complementa a Coordenadora:

Quanto à postura de comportamento, eles (alunos) se mostraram mais prestativos, mais solidários e acabam por incentivar a participação dos pais nos eventos promovidos pela escola. Quando o pai participa da vida escolar do filho, abre-se espaço para um debate em busca do resgate de valores antes tidos como saudáveis e hoje em dia em desuso.

A fala da Coordenadora vai de encontro com a afirmação de que: *“A negação do diálogo, as formas de violência física, moral e psicológica contra crianças e adolescentes podem refletir na vida escolar sob a forma de comportamentos agressivos ou mesmo apáticos dos alunos”* (MINAYO; NJAINE; 2003, p. 132).

A construção de cidadania e a prevenção da violência podem ser interpretadas como uma forma de comunicação, onde a mediação entre diversos atores da sociedade como a própria Escola e a GM pode auxiliar no processo de formação de novos sentidos.

A parceria entre Escola e programas educativos desenvolvidos por guardas municipais, observados critérios formativos e sociais do futuro cidadão, pode se orientar por “[...] atividades criativas para que se possa abordar a questão da violência, suas consequências para a sociedade e para os indivíduos”. (MINAYO, 2003, p. 133).

Não acreditamos que seja a única forma e que tais ações sejam a solução do problema que demanda a participação de outros atores e de outras instituições, mas pode servir de referência para uma importante reflexão acerca do tema.

É possível afirmar, desde nossas conversas com os componentes do JCC, que, não apenas alunos e corpo profissional da Escola se modificam com ações como as apresentadas. O próprio profissional guarda municipal, por participar do processo de construção da cidadania, pode ressignificar seu atuar enquanto agente público e pai de família, desta maneira, dando novos contornos às áreas de atuação das Guardas Municipais.

Como referido anteriormente, muito a Pedagogia Social pode contribuir com esses agentes que buscam atuar em práticas educativas não escolares, mas que, por isso, não se encontra a margem do processo educativo, já que sua proposta é:

Como meta última para a Pedagogia Social no Brasil, alimentamos a utopia de que possamos chegar a um estágio de organização e de desenvolvimento social em que as relações sejam essencialmente pedagógicas entre as pessoas em todos os espaços públicos e coletivos e os meios de que elas utilizam para prover e dar significados à sua existência (SOUZA NETO; SILVA; MOURA, 2009, p. 10).

Ou seja, uma pedagogia que ainda promova ações que possibilitem uma mudança de cultura na comunidade e entenda o trato da Educação e dos diversos atores da sociedade como direitos, como espaços públicos, de igualdade, de inserção social e cultural dos diversos grupos sociais.

REFERÊNCIAS

- BARUERI. **Lei complementar nº 20:** criação da GMB, 1994.
- BRASIL. **Constituição Federal**, 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.
- _____. **Código Tributário Nacional**. Lei nº 5.172 de 25 de outubro de 1966. Brasília, 1966..
- _____. **Desenvolvimento e indicadores no Brasil**. IBGE. Disponível em: < <http://www.fomezero.gov.br/noticias/barueri-usa-pesquisas-para-melhorarodm>>. Acessado em: 08 de abril de 2011.
- CHUSTER, Léa. A família na escola e a escola na família. In POLITY, Elizabeth. (org.). **Psicopedagogia: um enfoque sistêmico: terapia familiar nas dificuldades de aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2004.
- CRETELA JUNIOR, José. **Direito administrativo brasileiro**. Rio de Janeiro: Forense, 1999.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo, Thomson, 2003.
- JCC Brasil. **Jovens construindo cidadania: caminhos e alternativas**. Disponível em: <<http://www.jccbrasil.org.br/>>. Acessado em: 11 de novembro de 2010.
- MARTÍN-BARBIERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.
- MESQUITA NETO, Paulo; RICARDO, Carolina de Mattos. O Fórum Metropolitano de Segurança pública e a ampliação do debate sobre a violência em São Paulo In: **Cadernos Adenauer IV**. Rio de Janeiro: Konrad Adenauer, 2003.
- MINAYO, Cecília de Souza; NJAINE, Khatie. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. In: **Interface, Comunicação, Saúde e Educação**, v.7, n 13, p. 110-34, 2003. Disponível em: <http://www.naoviolencia.org.br/pdf/Violenciaaescola_identificandopistaspprenvencao_Minayo.pdf>. Acessado em: 08 de abril de 2011.
- PAZ, Octavio. Tradução de Eliane Zaguru. **O labirinto da solidão e post-scriptum**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.
- SÃO PAULO. Secretaria de Segurança Pública. **Estatísticas Criminais do estado de São Paulo**: anos 1999 a 2010. Disponível em: <<http://www.ssp.sp.gov.br/estatistica/dados.aspx?id=65?>>>. Acessado em 08 de abril de 2011.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Gramsci: filósofos e a educação**. Série educadores, DVD 4, 2008.
- SPOSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002..
- _____. Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar. **Pro-posições**. v. 13, n. 3, 2002..
- TOURAINÉ, Alain. Tradução de Gentil Avelino Tilton. **Um novo paradigma: para compreender o mundo hoje**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- UNESCO; BRASIL-MEC. **Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes**. Brasília, 2007.
- UNICEF; BRASIL-MEC. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- YCWA. **Jóvenes en búsqueda de la ciudadanía**. Disponível em: < <http://translate.google.com/translate?hl=en&langpair=en&es&u=http://www.ignutuswordide.org>>. Acessado em: 15 de novembro de 2010.

Políticas Afirmativas: movimentos dos negros e educação superior pública

KÁTIA CRISTINA NORÕES¹

RESUMO

Esse artigo visa abordar a atuação dos movimentos sociais dos negros, nas décadas de 1990 e 2000, para ampliar seu acesso ao ensino superior público. Frente ao fortalecimento dessas demandas, os últimos governos (1995 – 2002 e 2003 – 2010) optaram por inserir intelectuais e lideranças desses movimentos na estrutura do governo para atuarem na formulação e execução de políticas afirmativas. Com base nos documentos oficiais e na bibliografia produzida por autores que se debruçaram sobre a mais conhecida reivindicação de tais movimentos, refletimos sobre os tipos de políticas elaboradas e implementadas na educação superior pública para atingir grupos sub-representados. Consideramos que as ações afirmativas nas Instituições Públicas de Ensino Superior foram intensamente discutidas pelas sociedades civil e política, o que polarizou o debate entre favoráveis e contrários a implementação. Frente às disputas estabelecidas nas três instâncias do Poder (Executivo, Legislativo e Judiciário), concluímos que a criação de espaços dentro da estrutura do Estado estimulou o debate público sobre as condições educacionais dos negros no Brasil e assim trouxe a tona outros projetos, programas e políticas em áreas carentes como: saúde, moradia, violência, religiosidade, entre outros estão em andamento, contrariando o contexto anterior em que a falsa ideia de democracia racial e sua manutenção escamoteavam a desigualdade social potencializada pela discriminação racial.

PALAVRAS-CHAVE: Ações afirmativas, Movimentos dos Negros, Políticas Sociais, Ensino Superior Público.

ABSTRACT

This article intends to aboard the actuation of Brazilian black movements, in the decades of 1990 and 2000, for access to public Higher Education. In consequence of the straight of these demands, recent Brazilian governments (1995 – 2002 and 2003 – 2010) chose to insert intellectuals and leaders from these movements in government structures so they could work on the formation and execution of group-oriented social policies. Based on official documents and literature, we suggest a reflection on the kind of State policies elaborated between 1990 and 2000 to attend demands for higher education, being quotas for ingress in public universities the most common form of claiming of the black movements. Affirmative Actions in Public Higher Education were discussed for throughout society - political and civil – and the debate was polarized between pro and con. In consequence of established disputes in the three instances of power (executive, legislative and judicial), we conclude that the creation of space inside State structures aloud the emergence of a public debate about educational conditions for blacks in Brazil, as well as projects and policies in areas such as health, religiousness, among others, that are currently in process. Contrary to previous context in which the false idea of racial democracy and the maintenance of order hid social inequality enhanced by racial discrimination.

KEYWORDS: Affirmative Action, Black Movements, Social Policies, Public Higher Education.

¹ Mestra em Ciências Sociais na Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

O CONTEXTO BRASILEIRO NA DÉCADA DE 90

A década de 90 marcou o início de novas organizações sociais e novas formas de inserção e atuação da sociedade civil no contexto político brasileiro. Grande parte dos países da América Latina passou por regimes totalitários e, naquele momento, encontravam-se em processo de redemocratização. Sobre o contexto argentino Baima, Delgado & Buthet (2002) refletem que devido aos retrocessos para as camadas populares nos anos da ditadura surgem outras organizações da sociedade civil denominadas *novos movimentos sociais*. O emprego do *novo* refere-se a suas reivindicações temáticas com interesses mais particularizados como gênero, etnias, faixa etária, entre outros. Reconhecemos esse mesmo contexto no Brasil, onde essas organizações foram e estruturadas com um terceiro setor da sociedade, imbuídas em projetos de terceirização das políticas sociais, antes estritamente sob a responsabilidade do Estado.

A ideia de *novo* tornou-se muito comum na literatura que reflete o período de redemocratização, pois se há *novas* reivindicações, *novos* movimentos sociais, *novas* atuações da sociedade civil abrem-se precedentes para a discussão de um *novo* modelo de Estado, porém esse *novo* insere-se em um contexto neoliberal de reformas.

Nesse contexto de constituição das ideias neoliberais na estrutura governamental, social e econômica brasileira, Draibe (1993) ao analisar as reformas nos programas sociais no início da década de 90 no Brasil aponta três características presentes nas políticas públicas: a descentralização, a focalização e a privatização. Explica que a descentralização seria estruturada para propiciar o aumento da eficiência e da eficácia no âmbito de recursos e gestão pública; no eixo de focalização caberia, ao Estado, organizar e direcionar o gasto social com programas e com direcionamento a parcelas específicas da sociedade, eleitos pela necessidade e urgência; e, por fim, a privatização que consiste no deslocamento da produção de bens e serviços públicos para o setor privado lucrativo ou não lucrativo.

A autora também critica os efeitos nefastos da “ideologia neoliberal ou proposições neoliberais”, em que diz ser inegável os grandes estragos e

agravamento dos problemas sociais, principalmente em sociedades marcadas pela exclusão da maior parte da população como ocorre no Brasil. Enfatizou que quanto maior a influência neoliberal no governo, mais tem se demonstrado agravamento das desigualdades e descaso nos campos da saúde, educação, sistema de seguridade, entre outros.

Munidos com dados que expressam os altos índices de desigualdade social, os movimentos sociais dos negros passaram da denúncia de discriminação racial e da constante desigualdade entre brancos e negros (pretos e pardos), para um período propositivo (SANTOS, 2007), que indaga o ideário de democracia racial ainda alimentado ideologicamente no inconsciente coletivo brasileiro. Nesse sentido, propõem políticas de ações afirmativas e aumentaram a pressão para que o governo atenda suas reivindicações nas áreas da educação, saúde, violência, moradia, acesso à justiça, liberdade de crença, entre outros.

A INSERÇÃO DOS MOVIMENTOS DOS PRETOS NA ESTRUTURA DO ESTADO

A partir do primeiro ano da gestão do presidente FHC (1995 – 2002), os movimentos negros intensificaram a pressão para inserir na agenda de governo suas reivindicações. Em resposta às mobilizações e ao fortalecimento do debate racial, o governo criou um Grupo de Trabalho com integrantes do governo e lideranças negras com a finalidade de compor dados para a elaboração de políticas de Estado.

Nesse mesmo ano, houve o inédito reconhecimento da existência de racismo na sociedade brasileira pelo presidente da república. No entanto, para encaminhar essa discussão, seria necessário tocar em pontos ainda incômodos, na tentativa de desconstruir as ideologias que suportam a crença na democracia racial brasileira. Visto que, o debate de igualdade racial na sociedade brasileira inclui *reconhecer* as responsabilidades de todos perante a marginalização dos pretos e as consequências nefastas da diáspora africana, escravização, omissão do Estado e seu legado para o cenário atual. A partir dessa prerrogativa, um novo pacto social compreenderia em assumir, Estado e sociedade civil, que há uma dívida histórica com essa

população e, por isso, a necessidade da criação de mecanismos de *reparação*.

Durante oito anos foram elaborados dois Planos Nacionais de Direitos Humanos e embora signifiquem marcos institucionais esses documentos revelaram fragilidades, falta de clareza nos conceitos empregados e nas propostas de políticas focalizadas e, ainda, tais marcos não dispunha de orçamento para

“ Visto que, o debate de igualdade racial na sociedade brasileira inclui reconhecer as responsabilidades de todos perante a marginalização dos pretos e as consequências nefastas da diáspora africana, escravidão, omissão do Estado e seu legado para o cenário atual. ”

implementar políticas (NORÕES, 2011). Além disso, empregou a terminologia “compensatória” para as ações predominantemente assistenciais e não com o caráter reparatório, distributivo ou de justiça social, como solicitavam os movimentos negros.

No último ano da gestão FHC havia dados estatísticos atualizados sobre a população negra (HENRIQUES, 2000), uma somatória de eventos sobre a temática étnica e racial, documentos oficiais (planos e projetos) e cotas para cargos públicos nos altos escalões do governo, no entanto, a última e mais relevante ação do governo foi à participação como Estado-parte na III Conferência Mundial sobre o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância correlata, na África do sul, em 2001. Entre as aprovações dispostas no documento final está a reconciliação e as ações para cicatrizar as feridas presentes na memória das vítimas da diáspora e das colonizações. A Conferência

ressaltou o pioneirismo de algumas ações como: pedido de perdão, expressão de remorso e pagamento de indenizações já realizadas por algumas Nações e convidou ou sugeriu aos que nada fizeram ações para *restaurar a dignidade* das gerações de vítimas desses contextos.

Sendo o Brasil um estado-parte e signatário da convenção final da Conferência, comprometeu-se na elaboração de políticas sociais para atender essas populações. Portanto, esse posicionamento extrapolou o período de governo e tornou um compromisso de Estado, que se comprometeu no fomento de políticas, programas e ações direcionadas a grupos minoritários, étnicos, discriminados e marginalizados e não mais apregoar a ideia de democracia racial ou serem indiferentes a essa pauta política.

Reconhecemos os avanços no reconhecimento institucional, algumas ações antirracistas e a ativa participação da delegação brasileira na III Conferência, onde representantes institucionais assumiram mundialmente a existência e as consequências do racismo na sociedade brasileira. No entanto, os principais marcos legais, a criação de espaços dentro da estrutura estatal e o posicionamento do governo frente às demandas das população negra ocorreram durante a gestão posterior (2003 a 2010). Visto que, em 2003, foram criados a Secretaria de Estado, a política nacional e o conselho nacional para a Promoção da Igualdade Racial, todos com forte presença de intelectuais e lideranças negras. Essas ações marcaram o início da inserção de pautas reivindicadas pelos movimentos dos pretos na agenda política há muito tempo (SANTOS, 2007).

TRÂMITE DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA ESTRUTURA E PODERES

No âmbito do Poder Legislativo, a partir de 2000 começaram as discussões para a criação de um Estatuto da Igualdade Racial. A finalidade dessa lei foi elencar áreas carentes e criar legislação que propicie o atendimento das demandas étnicas e raciais em áreas como: saúde, educação, questão da terra, violência, vida, trabalho, acesso à justiça, indenização e financiamento.

Durante o trâmite das políticas afirmativas nos Poderes, houve a polarização do debate ocasionada pelo impacto de tais políticas. As frentes contrárias às políticas afirmativas apareceram em maior número no Poder Legislativo. O PL do Estatuto para a Igualdade Racial, perdurou por 10 anos e para aprová-lo grande parte das propostas foram suprimidas ou descaracterizadas (NORÕES, 2011).

Na versão aprovada na forma da Lei 12.288, em 2010, o capítulo referente ao Sistema de Cotas foi suprimido e no referente à Educação, o termo ação afirmativa é mencionado apenas no artigo 15: "O poder público adotará programas de ação afirmativa." Isto é, nos artigos referentes ao ensino superior não constam as reivindicações por ações afirmativas e sistema de cotas, realçados desde a versão de 2000.

Segundo Carvalho (2005), até o início da década de 2000, negros no ensino superior não alcançava o percentual de 2%, com idade superior a 18 anos. A proposta de cotas no ensino superior público foi a que gerou mais polêmica e tornou-se um debate geral na sociedade civil e política. Frente às mobilizações organizadas por setores dos movimentos negros, o governo pressionou as instituições públicas, através de decretos, para fomentarem tal discussão, aprovação e implantação de políticas afirmativas, considerando que as instituições federais e estaduais tem autonomia para aprovarem políticas institucionais e posicionarem-se diante da reivindicação dos pretos por acesso ao ensino superior público.

Diante do crescimento do debate no interior das instituições e a constante mobilização dos movimentos sociais, a forma de intervenção adotada pelos contrários às ações afirmativas para a população negra foi direcionar o benefício ao grupo denominado *social*, ou seja, estudantes oriundos das escolas públicas. Sendo que o propósito dessa alternativa evita o debate sobre as relações raciais e as especificidades da sociedade brasileira. Além disso, incita a cisão: de um lado, os problemas raciais e, de outro, os sociais.

Os incentivos do governo estimularam o atual quadro, no qual, cerca de 80% das instituições de ensino superior federais implementaram políticas afirmativas. Por outro lado, as leis, ou políticas de Estado, ainda tramitam nos poderes legislativo e

executivo, o que revela que as políticas institucionais foram responsáveis pela adesão aos sistemas de cotas nas instituições públicas de ensino superior federais ou estaduais e em âmbito nacional.

“ Durante o trâmite das políticas afirmativas nos Poderes, houve a polarização do debate ocasionada pelo impacto de tais políticas. As frentes contrárias às políticas afirmativas apareceram em maior número no Poder Legislativo. ”

AS EXPERIÊNCIAS COM COTAS NAS IES PÚBLICAS

Na primeira década de 2000, cento e oitenta e duas (182) IES públicas adotaram políticas afirmativas para ingresso nos cursos de graduação. Sendo que a forma de implantação ocorreu de duas formas: 1) via legislação estadual; ou 2) via instâncias deliberativas das instituições. Sendo que esta última correspondeu a tal deliberação na maioria das IES, a começar pela UNEB, em 2002. No decorrer, as IES adiantaram-se às propostas de institucionalização discutida nos poderes Executivo e Legislativo, como o PLC 180/2008, que ainda encontra-se em tramitação no Senado Federal¹. Em 2010, apresentamos a distribuição dos programas de AA nas IES públicas por competência administrativa.

Nos casos de aprovação via legislação estadual ou federal, a primeira que institui cotas foi o estado do Rio de Janeiro. Desde dezembro de 2000, a Lei 3524/2000 aprovou a primeira versão com reserva de vagas para estudantes da rede pública. Essa Lei foi rediscutida, houve mudança no percentual de reserva de vagas, que

¹ O PLC 180/08 está apensado ao PLS 479/08, que reserva vagas nas IES federais para estudantes

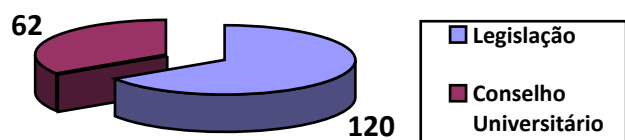


Gráfico 1 - Distribuição das IES públicas com políticas afirmativas por competência administrativa

Fonte: NORÕES, 2011

passou de 50% para 40% e acrescentaram o recorte racial, conforme o texto da Lei 3708/2001. Essas leis sobre reserva de vagas foram substituídas por pela Lei 3766/2002, que dispôs de 50% para estudantes da rede pública e 40 % para pretos e pardos auto-declarados, ou seja, os auto-declarados pretos e pardos poderiam tanto concorrer para as vagas do sistema universal (10%) como às dos egressos da rede pública, portanto a reserva era de 90% das vagas. Diante das polêmicas geradas por esse texto de Lei mal redigido e sem aplicabilidade, em setembro de 2003 foi aprovada a Lei 4151, que determinava a reserva de 20% para egressos da rede pública, 20% para auto-declarados pretos e pardos e 5% para deficientes físicos e minorias étnicas².

Os modelos dos programas de AA variaram quanto à porcentagem, perfil do estudante, tempo de duração, avaliação, entre outros, dispostos em documentos institucionais e/ou nos textos de Leis. Isso revela que, discutir políticas de Ações Afirmativas possibilitou repensar a função da instituição e seu posicionamento diante da pressão da sociedade por acesso a bens sociais, como a educação. O programa que mais retrata essa realidade foi o da UFAL, criado segundo as características populacionais do estado e baseado em indicadores sociais dispostos em pesquisas publicadas no início da década (SANTANA; TAVARES IN: NORÕES, 2011). O programa reserva 20% aos candidatos negros e egressos da escola pública; destes há um recorte de gênero – 40% para homens e 60% para mulheres – e bonificação na nota de candidatos

2 A UERJ demonstrou pioneirismo na legislação, porém estendeu esse percentual de 5% para filhos de policiais civis, militares e bombeiros, inspetores de segurança e agentes de administração penitenciária mortos em serviço ou incapacitados permanentemente, segundo o texto da Lei 5074/2007. Essa Lei foi aprovada sem discussão pública, não foi originada nos movimentos sociais e não se enquadra na conceituação das AA abordada nesse trabalho e a constituir-se no Brasil. O deputado estadual Álvaro Lins, PMDB, como ex-chefe de polícia civil inspirou-se na legislação para filhos dos soldados mortos na 2ª Guerra Mundial, que tiveram preferência em escolas e universidades. Informações disponíveis em: www.alerj.rj.gov.br.

inscritos para o campus de Arapiraca e egressos do ensino médio público do interior do estado.

Considerando essa modificação no acesso aos cursos de graduação públicos, o principal embate voltou-se ao perfil de estudante a ser beneficiado, seja pelo sistema de cotas ou por bonificação no resultado do exame vestibular. Nos documentos institucionais (atas e editais do vestibular) há as seguintes referências ao beneficiado: 1) egressos da escola pública; 2) negro; 3) indígena; 4) negro e indígena; 5) hipossuficientes ou deficientes físicos; 6) quilombola (Bahia); 7) residentes no interior do estado; e 8) prioridade por gênero, com base nas estatísticas do IBGE para o estado (Alagoas).

Segundo o Censo do IBGE, a população brasileira, em 2000, era de 169.590.693 e aproximadamente 45% declaravam-se negros (pretos e pardos). A composição populacional foi modificada ao longo da década de 2000 e em 2010 – com o total de 190.755.799 de brasileiros – 97 milhões se declararam negros e 91 milhões se declararam brancos. Isso indica que houve uma mudança significativa na auto-declaração e auto-reconhecimento de cor/etnia na composição desta sociedade.

No entanto, as decisões sobre o recorte ou grupo a ser beneficiado por grande parte dos programas de AA demonstraram-se avessas a responder às reivindicações da população negra, pois, apenas a UNB e a UNIFESP implementaram cotas raciais exclusivamente, sendo o recorte com maior adesão reservado a estudantes da rede pública (NORÕES, 2011).

A discussão sobre relações raciais e educação, iniciadas pelos MSN na sociedade brasileira, começou a ser debatida nas instituições sociais e esses dados demonstram avanços e/ou conquistas em um curto período de tempo ao compararmos com os dois últimos séculos, nos quais as discussões centravam-se na denúncia do racismo (SANTOS, 2007). Por outro lado, indica que o binômio discriminação racial e desigualdade social, bem como o tipo de racismo presente nesta sociedade, ainda são temas evitados ou com pouca adesão e aprofundamento nas instâncias de deliberação e poder. Isso espelha a dificuldade da sociedade como um todo de reconhecer as bases da problemática racial como de toda a sociedade e, por isso, social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Política afirmativa no Brasil ainda é um assunto novo, porém, em 20 anos houve modificações na sociedade que passou de negação da existência de racismo ao debate sobre relações raciais e formas de superação das desigualdades social e discriminação racial. Esse foi o início de um longo processo que ainda conta com poucos consensos.

Foram criados lugares para grupos sub-representados na estrutura do Estado pela primeira vez na história desse país. Porém, mesmo que seja reconhecida a luta por acesso a bens sociais como educação, saúde, moradia, liberdade religiosa, entre outros, essas lutas esbarram em políticas econômicas em curso na contramão desses movimentos sociais. Um bom exemplo disso foi à criação de lugares na estrutura de governo em que a secretaria de promoção da igualdade racial não conta com os fundos necessários para a real promoção da igualdade racial.

Por isso, embora tenhamos apresentados os primeiros resultados da construção das políticas afirmativas nos cursos de graduação públicos, acesso aos bens sociais ainda é a principal pauta dos movimentos sociais dos negros. Nesse viés, as cotas representam um início de processo, visto que, nos principais centros de pesquisa do país ainda há incipiência ou ausência de pesquisas em diversas áreas relativas à população negra, o que revela a necessidade de direcionar as ações afirmativas para a pós-graduação e para a docência em nível superior.

A baixa presença de negros no ensino superior público revela indícios dessas lacunas, pois, as pesquisas sobre as temáticas relativas a essa população reservaram-se a alguns poucos e, por vezes, partiram da perspectiva, do olhar e da concepção de outros grupos sociais. Em consequências desse ciclo de marginalidade social, negros e negras pouco produziram (ou produzem) sobre suas próprias condições, necessidades e história, bem como ainda reivindicam até mesmo espaço para isso. Nesse sentido, os danos não se referem ao grupo, mas sim, a toda a sociedade, que perde ao resistir ao desafio de olhar para si e reinventar-se.

REFERÊNCIAS

- BAIMA, Marta, DELGADO, Daniel Garcia & BUTHET, Carlos. El Movimiento Social urbano participación e inclusión. **Mitos y Realidades**. Buenos Aires/ Córdoba: Flacso, 2002.
- CARVALHO, J.J. **Inclusão Étnica e racial no Brasil**. São Paulo: Attar Editorial, 2005.
- ANDRADE, C.Y. Acesso à Educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, 2007, pp. 399-422.
- DRAIBE, S.D. As Políticas Sociais e o Neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas, **Revista USP**, Edusp, São Paulo, 1993, pp. 86-101.
- GARRETÓN, Manoel Antônio. Cambios sociales, actores y acción colectiva en América Latina. In: **S E R I E políticas sociales**. Santiago de Chile, octubre de 2001- 56 División de Desarrollo Social.
- GUIMARÃES, A.S. **Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais: o contexto Pós-Durban**. São Carlos: EDUSFSCAR, 2009.
- HASENBALG, C.A. and Silva, N.V. **Cor e Estratificação Social**. Rio de Janeiro: Contra-capa Livraria, 2009.
- HENRIQUES, R. **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Editora IPEA, Rio de Janeiro, 2000.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Movimento Negro e Educação**. São Paulo: Revista brasileira de educação – ANPED: 2000.
- NORÕES, K.C. **Cotas Raciais ou Sociais? Trajetória, percalços e conquistas na implementação de Ações Afirmativas no ensino superior público – 2001 a 2010**, UNICAMP, Campinas, 2011.
- SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas**. Tese de doutoramento. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 554 p.

Os movimentos sociais nas tramas das redes sociais

ODAIR MARQUES DA SILVA ¹

RESUMO

Esse texto apresenta uma perspectiva diferenciada sobre os movimentos sociais, relações estabelecidas através das redes sociais que podem ser caracterizadas como um novo fenômeno social de massa e, em certos aspectos de articulação, como um movimento popular. Podemos notar as mudanças comportamentais diante do avanço tecnológico e a comunicação entre milhares de pessoas que interagem de diferentes classes como ferramenta educativa e como mobilização da educação popular. O computador e os processos tecnológicos, nas redes sociais, de certa forma proporcionam liberdade de comunicação e pode influenciar a luta de uma sociedade organizada, sobretudo, na organização de saberes e no planejamento de ação e de liderança. Atualmente identificam-se nos eventos, congressos e movimentos sociais, debates em torno das denominadas redes sociais especialmente relacionados ao campo da pedagogia do oprimido, educação popular e pedagogia social. As redes sociais na academia identificam como funcionalidade, variantes para a pesquisa de definições teóricas e na construção de conceitos proporcionando produções de diversidades culturais e históricas. Assim ao trazer para o debate os movimentos sociais nas tramas das redes sociais, nesse IV CIPS, enfatizamos a atuação do educador social diante da luta de classes apropriando de uma nova ferramenta no enfrentamento dos desafios para construção de cidadania interconectada pela tecnologia informacional e comunicacional.

PALAVRAS - CHAVE: Movimentos sociais. Redes sociais. Educador social.

ABSTRACT

This text shows a perspective differentiated on social movements, the relationships established through social networks that can be characterized as a new social phenomenon of mass and, in certain aspects of circulation, as a popular movement. We may notice behavioral changes on the technological advancement and communication among thousands of people interacting in different classes as an educational tool and as mobilization of popular education. Computer and technological processes, social networks, somehow provide freedom of communication and can influence the struggle of an organized society, especially in the organization of knowledge and action planning and leadership. Currently identify themselves in events, conferences and social movements, debates on the so-called social networking especially related to the field of pedagogy of the oppressed, popular education and social pedagogy. Social networks in academia identify as functionality, different ways to search for theoretical definitions of concepts and construction providing productions of cultural and historic diversity. So to bring to the debate social movements in the frame of social networks, this IV CIPS, we emphasize the role of the social educator in front of the class struggle appropriating a new tool in facing the challenges to building citizenship interconnected by information technology and communications.

KEY WORDS: Social Movements. Social networking. Social Educator.

¹ Educador Social, Mestre em Gestão da Qualidade – FEM/Unicamp; docente no Programa de Pós-Graduação em Pedagogia Social – UNISAL/Campinas.

REDES SOCIAIS FENÔMENO SOCIAL DE MASSA

Uma perspectiva diferenciada sobre os movimentos sociais é estabelecida por Paulo Freire² ao pensá-los sob a ótica pedagógica, isto é, sobre os processos de ensino-aprendizagem do indivíduo no momento em que participa de uma atuação coletiva. Nesta leitura de mundo, as relações estabelecidas através das redes sociais podem ser caracterizadas como um novo fenômeno social de massa e, em certos aspectos de articulação, como um movimento popular. Novos comportamentos são estabelecidos através dos aparelhos eletrônicos e computacionais, os quais interagem milhões e logo bilhões de pessoas, cujas trocas de informações perfazem um complexo paradigma comunicacional. Freire (2009, p.19), ao atuar com experiências de educação de base, expõe o conceito de educação popular como “o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica.”.

Os mecanismos de comunicação entre estes agrupamentos e indivíduos mediados por computadores atraem para a trama de interesses da indústria capitalista e seus respectivos processos de inovação tecnológica, cuja lógica de mercado oferece sistematicamente uma gama de produtos eletrônicos, entre estes os notebooks, os celulares³ com conexão na internet e os tablets, entre outros. Freire (2009, p.22) aborda a conexão cognitiva do indivíduo ao coletivo ao comentar: “Percebo que a luta engendra um sabor em certo nível. Sempre que se luta e peleja há uma certa noção, há uma certa clareza sobre aquilo que se luta, há uma noção de remover obstáculos” . No contexto da categoria de luta de classes (Touraine), a melhor exemplificação da utilização das redes sociais materializa-se nos departamentos de comunicação social dos sindicatos de trabalhadores e dos sindicatos patronais e na produção de vídeos postados em WEB pelos movimentos sociais e em Blogs criados diariamente por seus militantes.

A liberdade de comunicação, como bandeira de luta histórica da sociedade organizada, encontra uma poderosa ferramenta de ampliação de influência social nas redes sociais. Mesmo considerando os estados onde

estão instalados governos de hegemonia⁴ autoritária, os acessos das populações a estes instrumentos estão fortalecendo projetos políticos de resistência cultural e política ante as assertivas massificadoras e opressoras. Organizar o saber e planejar a luta, estes são elementos fundamentais à ação de liderança. No livro “Que Fazer”, organizado em forma de entrevista ao educador Paulo Freire (2009, p.25), encontra-se uma resposta a uma arguição, em que este comenta sobre a relação de luta social e a formação cidadã, onde cita que o

[...] conhecimento mais sistematizado é indispensável à luta popular e ele vai facilitar os programas de atuar que tu dizias; mas esse conhecimento deve percorrer os caminhos da prática. Esse percurso, ele é imediato, o conhecimento “se dá” à reflexão através dos corpos humanos que estão resistindo e lutando, estão (portanto) aprendendo e tendo esperança.”.

Percebe-se uma forte identidade temática no debate sobre a relação entre os movimentos sociais e populares e as denominadas redes sociais, e suas conseqüentes reverberações questionadoras no campo da pedagogia do oprimido ou da educação popular, e no que hoje se inclui como pedagogia social (Silva, 2009), e a sua relação interativa e conflituosa, simultaneamente, com a educação formal e a corporativa. As abordagens estão conectadas entre as intencionalidades das instituições ou organizações estabelecidas e as manifestações sociais de rejeição a manutenção do status quo. Segundo Torres (1992, p.19) “no âmago de uma sociologia política encontram-se as conexões entre sociedade civil e sociedade política, bem como as complexas interações entre sujeitos individuais, sujeitos coletivos e práticas sociais.”.

As redes sociais, no contexto acadêmico das ciências sociais e da pedagogia social, encontram variantes em suas definições teóricas na construção de seus conceitos, os quais emergem ao serem produzidos por pesquisadores emaranhados nas variadas categorias sociais e nos múltiplos núcleos sócio-comunitários atuantes e em função da diversidade e da pluralidade cultural e histórica. A validação das redes sociais como meio e mídia na socialização e transmissão

² Pedagogia do Oprimido, autoria de Paulo Freire, em 1968.

³ Aparelho telefônico

⁴ Antonio Gramsci. A. Quaderni del carcere. In: GERRATANA, V. (Org.). Ed. Crítica.

“ A liberdade de comunicação, como bandeira de luta histórica da sociedade organizada, encontra uma poderosa ferramenta de ampliação de influência social nas redes sociais. ”

de ideologias é contraditória às posturas dos agentes políticos que as utilizam como um ato consciente de compartilhar a produção do conhecimento realizado pela sociedade. Os conflitos resultantes destas posturas refletem diretamente nas postagens, comentários, e reações dos indivíduos e sujeitos que optam por utilizar as redes sociais como meio de comunicação interpessoal. Para agregar elementos de reflexão, citam-se alguns indicadores relacionados aos softwares de serviços que estão à disposição da comunidade e dos movimentos. O twitter é desenvolvido para possibilitar a comunicação através de pequenas mensagens que não ultrapassem ao limite de 140 caracteres. Esta restrição mantém estreito relacionamento aos displays dos aparelhos telefônicos celulares em sua tela. Surge para atender demandas das relações em ambiente de trabalho. Gerido, posteriormente, como um produto de uma empresa capitalista nos moldes tradicionais de consumo dos norte-americanos, torna-se um modismo popular de massa. Estima-se em 300 milhões de usuários no mundo e apenas 21 milhões destes são perfis atuantes nas redes sociais 2012⁵. O orkut, outra ferramenta a serviço das redes de relacionamentos, possibilita uma nova formatação a partir da construção de listas de amigos e contatos, os quais são registrados em cadastro pessoal. Seus usuários o utilizam, como eixo norteador, para a troca de informações e opiniões sobre fatos e acontecimentos da vida cotidiana. O facebook, enquanto software de relacionamento

das redes sociais, nada mais é que uma inovação tecnológica sobre o Orkut. As facilidades técnicas de interação, inclusas neste produto, e o seu conceito de ampliar a rede social de relacionamentos, a partir dos indivíduos, perfaz o seu grande apelo de expansão. O Youtube é uma ferramenta largamente utilizada pelos movimentos sociais. A possibilidade que oferece de postar pequenos vídeos atrai milhares de organizações não-governamentais. Estas incluem suas produções audiovisuais no contexto da democratização da informação, da formação política e da motivação à mobilização por direitos sociais.

Nas redes sociais, a criatividade e a irreverência são marcas da participação de adolescentes e jovens, em manifestações sociais, como uma nova forma de ação política. A mobilização denominada Pillow Flight Day⁶ é uma destas iniciativas. “A famosa guerra de travesseiros ganhou um novo formato quando passou a integrar o quadro de flash mobs. Nela, pessoas combinam pela Internet em um determinado local e horário e levam consigo seus travesseiros para guerrear com pessoas desconhecidas. O Pillow Fight⁷, vem sendo praticado em várias cidades do mundo”. Em alguns locais estas mobilizações se assemelham ao simples ato de entretenimento e em outras há a aglutinação em torno de manifestações de oposição a injustiças. As redes sociais são revolucionárias, como instrumento de comunicação de massa, na mesma medida em que foram as invenções da imprensa, do rádio e da televisão. Elias (1998, p.16) registra que “a violência recíproca dos grupos de pessoas no curso dos processos revolucionários ou de qualquer outra espécie de guerra civil prolongada é um desastre humano tão grande quanto uma guerra entre estados”. Os impactos da luta de classes, dos conflitos culturais ou nacionalistas, da competição entre os capitalistas do agronegócio e os movimentos ambientalistas, a partir deste novo paradigma do mundo virtual, se entremeiam como uma incógnita, pois as dinâmicas da violência através do controle da informação nas redes sociais ainda esta por ser investigada com maior densidade.

Os Blogs compõem-se como outro componente desta conjuntura. Sua proposta é gerar um ambiente

5 <http://tecnologia.terra.com.br/noticias/o,,OI5139396-El12884,00-Numer+de+usuarios+do+Twitter+se+aproxima+da+populacao+dos+EUA.html>, obtida em abril/2012.

6 <http://www.pillowfightday.com/>, obtida em abril/2012.

7 http://pt.wikipedia.org/wiki/Flash_mob, obtida em abril/2012.

pessoal de registro de informações. É adotado pela categoria dos jornalistas como um ambiente de manifestação de suas opiniões, independentes das forças opressoras e controladoras das empresas de comunicação de massa. É um ambiente de interação, onde os blogueiros⁸ podem registrar suas considerações e receber comentários dos leitores. Através dos Blogs o usuário ultrapassa o limite de expectador de mídia, atuando, se o desejar, como produtor de opinião, e com a potencialidade de tornar-se produtor de novas informações e conhecimentos.

A ética, neste contexto, é uma variável fundamental nesta equação. Questões jurídicas ainda são uma incógnita em função da inexistência de legislação normativa quanto ao uso das redes sociais. A formação educacional formal é uma das instâncias promotoras de um grande debate neste campo, sobressaltando os temas do bullying e da falsidade ideológica. Nestes ambientes, expressões como autocontenção⁹ individual podem ser lidas como referências à responsabilidade individual. Sobre a relação alienação e envolvimento, tema gerador de discussões sobre o manuseio das redes sociais, encontra-se em Elias (1998, p.99) uma abordagem correlacionada, ao expor que as:

[...] sociedades sem autoridade central permanentemente autocrática só podem funcionar e, decerto, só podem sobreviver no tempo sob essa forma se a fraqueza relativa e a instabilidade da autoridade central dos órgãos externos de regulação forem compensadas pela força e estabilidade relativas da auto-regulação de seus membros.

Estas posturas atitudinais interagem com a reprodução da vida cotidiana e suas incoerências frente aos movimentos que lutam pela promoção de um mundo mais justo e fraterno. A convivência da pornografia, da pedofilia, das falsas informações versus o esforço pela construção de uma ética nas relações a partir do mundo virtual é um dos conflitos, de intensa repercussão, presente no mundo das redes sociais. A principal resistência dos professores na rede formal de ensino institui-se nesta premissa. As contradições da cultura local frente à pluralidade global, o entremear

⁸ Denominação aos usuários e produtores de blogs

⁹ Conforme Elias(1998)

“

Este processo de trocas de informação possibilita a quebra de pré-conceitos, expõe culturas locais, conversa-se sobre as diferenças entre a moral e as religiosidades específicas. Há diálogos sobre as suas concepções e expectativas de vida, e alimentam uma convivência antes impraticável frente às distâncias e as dificuldades de uma comunicação coletiva e interativa.

”

das instâncias da defesa da individualidade frente aos olhos eletrônicos, no contexto da ampliação dos pontos de captação de imagens instalados em nosso computador, em satélites, nas ruas, nas lojas e nos ambientes públicos. A auto-exposição, as fotos íntimas, os comportamentos obscenos, as manifestações de pensamento nazista ou fascista, as expressões racistas, entre outras, povoam o mundo das redes sociais e representam a face do egocentrismo, do individualismo, das denominadas leis de mercado e do consumismo como filosofia de vida. Estas proposições contraditórias, entre ampliação da informação versus a perda da privacidade ainda carecem de atenção e análises sociológicas de maior densidade. Elias (1998, p.216) corrobora nesta referência ao citar que o “padrão de conduta civilizada alcançado pela humanidade até agora não está completo nem é unificado. Reconhecíveis contradições que atuam sobre muitas tensões e conflitos pessoais de nossa era decorrem de sua estrutura.”.

Descentralizar as relações de poder e a ampliar os projetos de formação de novas lideranças democráticas e pluralistas é um dos desafios dos conteúdos programáticos da pedagogia social. Elias (1998,p.19) cita que as

[...] pessoas no poder costumam depender de calorosa manifestação de aprovação e, muitas vezes, de afeição ou de amor de seus compatriotas sempre que exaltam ou acrescentam algo à glória da unidade social à qual todos pertencem. A notável propensão que as pessoas apresentam para projetar parte de sua auto-estima individual nas unidades sociais específicas, às quais estão ligadas por fortes sentimentos de identidade e de participação, é uma das raízes dos perigos que os grupos humanos constituem uns para os outros.

A pluralidade e a diversidade cultural são proposições que se espalham como fogo em mato seco nos campos das redes sociais. Um jovem no Brasil, por exemplo, que se insere em um jogo coletivo virtual, compõe-se em equipe, com outros jovens do Canadá, EUA, África do Sul, China, Índia e França e atuam gerando diálogos de estratégias para vencer o jogo. Mas a interação não se restringe ao jogo, há toda uma motivação para conhecer a cultura do outro, a língua do outro, a vida cotidiana do outro. Postura esta que desencadeia amizades, solidariedade e fraternidade. Este processo de trocas de informação possibilita a quebra de pré-conceitos, expõe culturas locais, conversa-se sobre as diferenças entre a moral e as religiosidades específicas. Há diálogos sobre as suas concepções e expectativas de vida, e alimentam uma convivência antes impraticável frente às distâncias e as dificuldades de uma comunicação coletiva e interativa. Em Elias (1998, p.236) acrescenta que “em geral, essas imagens idealizadas das sociedades, no espectro das crenças sociais, acentuam como virtudes aquelas características de sua própria ordem social idealizada e estigmatizam como vícios as falhas na ordem social de seus antagonistas.”. Neste acesso a uma imensa quantidade de informações agrega-se o Ebook e o E-learning¹⁰. Os encontros com opiniões divergentes se constituem novo fundamento em um processo

pedagógico que colabora com a formulação da sua concepção de mundo.

As redes sociais se compõem em conexões de pessoas, cujas categorias podem ser descritas por formais e informais¹¹. As formais são as relações de parentesco, de filiação partidária, de contrato de trabalho, de livre associação a uma entidade social ou de classe. As relações informais se estabelecem em laços de amizade, de indicação de contato social, de convivência religiosa ou de clube, de identidade cultural ou mesmo por interações virtuais através do aceite da descrição do contato/indivíduo, a partir das informações que este pré-estabelece nas redes sociais, verídicas ou não. Estas categorizações de apoio a análise das redes em relação aos movimentos sociais se aprofunda na uma proposição de Teixeira (2007, p.704) onde “a esfera tecno-social tem o inegável mérito de não somente permitir a auto-construção de identidades, como o de transpor fronteiras, fazendo com que relações que seriam praticamente impossíveis de se realizar fora desse meio, possam efetivamente encontrar lugar.”.

Outro contexto que circunda o mundo das redes sociais é o movimento do Software Livre. Sobre este, Teixeira (2007, p.707) comenta que “... tem suas origens em torno de uma causa local, mas alcançam uma dimensão mundial/global, servem como exemplo do poder e potencialização da rede pluridimensional, principalmente da internet, pois além de transpor as múltiplas barreiras culturais, sociais e econômicas, se estendem ao longo das fronteiras virtuais, transformando a realidade, que muitas vezes é imposta por grupos hegemônicos, pela falta de informação ou desproporção econômica.”. Outra referência prática destas iniciativas do uso dos computadores pessoais pelo movimento popular e a construção de redes de articulações encontra-se na Associação Brasileira de Vídeo Popular, através do projeto Alternex, sediado no IBASE¹². Atividades como animação cultural, mobilização social, formação de lideranças e cidadania ativa, documentação de eventos e registros de sua história, entram no projeto como um

¹⁰ Ebook são livros digitais, normalmente gratuitos disponíveis na internet. E-learning são referências a cursos disponíveis na internet, muitos gratuitos, com o perfil de autodidatismo.

¹¹ Termos citados em: Redes Informais nas organizações: a co-gestão do conhecimento. Autoria de Tânia M. B. Macedo. Comunicação publicada em WWW.scielo.br/pdf/ci/v28n1a13.pdf. Maio/2012.

¹² Informações em www.ibase.org.br, obtida em maio/2012.

recurso pedagógico. Outra perspectiva é a motivação a criação de TVs comunitárias e TVs de rua em suporte a divulgação sob a perspectiva do movimento popular e sindical e das organizações não-governamentais com o perfil de identidade relacionadas a projetos de transformação da sociedade. Estes modelos caracterizam um fenômeno social que é a construção de redes de redes sociais articuladas pelos movimentos sociais no Brasil. Ilse Scherer-Warren sugere em seu livro de título “Redes de Movimentos Sociais” que “as redes de movimentos que vem se formando no Brasil apresentam características em comum: busca de articulação de atores e movimentos sociais e culturais; transnacionalidade; pluralismo organizacional e ideológico; atuação nos campos cultural e político.”. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Via campesina¹³ são referências, nos encontros de formação de formadores e de lideranças, como exímios utilizadores das ferramentas de redes sociais em computadores para a divulgação de suas ações de luta contra sistemas opressores e contra a exploração capitalista da terra, conceituando-a como direito coletivo da humanidade. Sob uma ótica patronal, vale citar o movimento “Todos Pela Educação”¹⁴, pois este atua intensamente nas redes sociais com o objetivo de interagir e informar parceiros, apoiadores, pais, alunos e professores, sob a bandeira de uma educação básica de qualidade no país.

Como um dado, o Brasil apresenta um cenário em que sete sites¹⁵ dominam a navegação local, com cerca de 75% dos pageviews¹⁶: www.uol.com.br, www.terra.br, www.ig.com.br, www.globo.com, www.google.com (incluindo a busca, YouTube e Orkut), Microsoft Live e www.yahoo.com.br. Nos EUA, descontando Facebook, os seis maiores sites (Yahoo!, Youtube, Amazon.com, MSN, Live.com e Ebay) chegam a ter apenas 7,5% do tráfego. Esta volumosa adesão às redes sociais possibilita traçar uma suposta correlação ao perfil social dos brasileiros.

Outra postura dialogal se replica nas novas ferramentas das redes sociais, em uma abordagem

que proporciona uma visão de incompletude em todas as informações registradas, mesmo em sites de pesquisa como o wikipedia¹⁷, permite ao leitor uma visão sob a qual sempre haverá uma nova informação a ser acrescentada. Em paralelo, manifestando uma inquietude frente a própria produção textual, em resposta ao seu interlocutor Adriano¹⁸, Freire (2009, p.31), cita que

[...] esse texto se apresenta como trabalho não acabado. Ou seja, é um livro (ou texto) que pede que o(a) leitor(a) entre e faça parte dele. Ao mesmo tempo em que ele, texto, se apresenta ao(a) leitor(a) e diz: “olha, eu sou não acabado em mim mesmo”, ele diz também que é pretexto para que o(a) leitor(a) pense além dele. E aí o leitor(a) vem e diz: “e o que é que você tá pensando, quando me afirma que é pretexto para que eu (leitor) o supere? Vê, Adriano, como o(a) leitor(a) vai adentrando, vai indo mais.

Estes são por excelência espaços da leitura e da escrita e se perfazem em ambientes inacabados, que mobilizam o sujeito a interagir, a emitir sua opinião, a expor seus pensamentos, por vezes sistematizados ou politicamente corretos, mas em outras dinâmicas, como uma simples conversa que se expressa de forma dispersiva, entrecortada e inconclusiva. Ao retomar uma reflexão de Freire (2009, p.40) em uma abordagem sobre a práxis, faz uma referência que “quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidade. As pessoas então fazem de seus discursos um panorama do que é possível fazer”. Continuando seu diálogo com Adriano, Paulo Freire (2009, p.43) comenta que “... antes de ser boa política, a ação organizada é um sonho coletivizado. Antes de uma empreitada ser programa e estratégia é sonho. Quase eu diria... uma dose de anarquia precede e acompanha a organização revolucionária”. Silva (2011, p.108) corrobora esta reflexão, ao investigar uma atividade com alunos de uma escola pública, que ao completarem seu processo de pesquisa através de sites e redes sociais, “...há um quê de lúdico na composição destes usos, concomitante com a descoberta do novo, de aquisição de uma nova habilidade e conhecimento.”

13 Sobre MST, www.mst.org.br. Sobre Via campesina. <http://www.cloc-viacampesina.net/>

14 www.todospelaeducacao.org.br, obtida em maio/2012

15 Fonte: <http://afroblogs.blogspot.com.br/2011/02/redes-sociais-nao-influenciam-midia-no.html>

16 Parâmetro para medir a visibilidade de um site.

17 pt.wikipedia.org, biblioteca virtual livre e gratuita.

18 Transcrição de resposta a Adriano Nogueira, no livro “Que Fazer”, Freire (2009).

Nesta proposição, a curiosidade e o lúdico são componentes estruturais de uma nova militância, principalmente entre jovens e adolescentes.

As proposições de Melucci (1996) acrescentam características que permitem uma investigação deste contexto da ação coletiva das redes sociais como categoria analítica da sociologia. Estas envolvem as seguintes características: deve explicitar um conflito; estar no âmbito das relações de solidariedade; e em relação à práxis devem gerar a expectativa de exceder as fronteiras de um sistema. Nesta configuração, pode-se conceber que as nucleações construídas através das redes sociais informatizadas podem se constituir em núcleos de ação política coletiva e apontar uma conexão com um princípio de identidade construída coletivamente, ou de identificação em torno de interesses. Segundo Scherer-warren (2005 e 2007), os movimentos sociais, na sociedade contemporânea, podem ser pesquisados e explicados quando os atores sociais ou formas de coletividade que os compõem forem tratados levando-se em consideração os componentes estabelecidos nas teorias de análise de redes sociais e organizacionais.

Estes elementos constituem uma nova pedagogia social e popular, percorrendo caminhos virtuais através das redes sociais. Em certos aspectos, há nas redes sociais uma certa composição que a aproxima do anarquismo, como uma nuvem em dispersão, cujo formato não permite sua descrição sistematizada, mas em outro, uma estrutura de conexões, cujas características podem ser analisadas e se reconstituir e materializar-se em forma de dados quantificados e qualificados. A liderança virtual é um novo componente deste ciber mundo, da cibercidadania (Silva, 2011a) e do cotidiano dos internautas. Não simplesmente como um avatar¹⁹, nos jogos ficcionais, mas um sujeito histórico, ativista e mobilizador.

Será que os educadores estão atentos a este novo ambiente de aprendizagem, vivência e instância de relações interpessoais?

“

Em certos aspectos, há nas redes sociais uma certa composição que a aproxima do anarquismo, como uma nuvem em dispersão, cujo formato não permite sua descrição sistematizada, mas em outro, uma estrutura de conexões, cujas características podem ser analisadas e se reconstituir e materializar-se em forma de dados quantificados e qualificados.

”

Será que os promotores de políticas públicas e construtores de currículos escolares estão observando a migração da convivência física para a convivência virtual ou das pesquisas de conteúdos que estão dispersos mundialmente nas mais variadas bibliotecas digitais, e das comunicações possibilitadas aos usuários, de forma praticamente instantânea, pelos inovadores aparelhos eletrônicos?

Será que os ativistas dos movimentos populares, alguns saudosos dos tempos das panfletagens e dos piquetes, e pensadores das teorias políticas estão emaranhados nas expectativas de vida e proposições organizacionais das sociedades dos séculos passados e se desconectando das novas contradições dialéticas instaladas pela cibercultura e pelas redes sociais?

¹⁹ Avatar: manifestação corporal de um ser imortal, segundo a religião hindu. Neste texto, a expressão torna sentido através de seu uso popular nos meios da informática, como uma figura virtual que representa a imagem e semelhança de seu usuário.

REFERÊNCIAS

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

FREIRE, Paulo; Nogueira, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 10ª. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

MELUCCI, Alberto. **Challenging codes**: collective action in the information age. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

SCHERER-WARREN, Ilse. Redes sociais: trajetórias e fronteiras. In: DIAS, Leila Christina & Silveira, Rogério L.L. da (orgs.). **Redes, sociedade e território**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

SCHERER-WARREN, Ilse. Redes sociais e de movimentos. In: Luiz Antonio Ferraro Júnior. (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2007, v. 02, p. 323-332.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

SILVA, Odair Marques da. Redes Sociais, Educação Social e Trabalho. In: Garrido, Noemia C; Silva, Odair. M.; Evangelista, Francisco. **Pedagogia Social**: educação e trabalho na perspectiva da Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora. 2011.

SILVA, Odair Marques da. A produção de vídeo pedagógico a partir da sala de aula. In: D'Abreu, João Vilhete Viegas [et al]. **Tecnologias e mídias interativas na escola**: TIME. Campinas.SP:Curt Nimuendajú:2011.

SILVA, Roberto; Neto, João Clemente de Souza; Moura, Rogério A. (Orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

TEIXEIRA, Viviani C. **Anais do II Seminário Nacional. Movimentos Sociais, Participação e Democracia**. 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis, Brasil. Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais. Mestranda em Sociologia Política. (NPMS/PPGSP/CFH/UFSC).

TORRES, Carlos Alberto. **A política da educação não-formal na América Latina**. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1992.

TOURAINÉ, Alain. **Palavra e Sangue**: política e sociedade na América Latina. Tradução de Iraci D. Poletti. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

Empreendedores: o que a escola tem com isso?

SANDRA REGINA DO AMARAL¹

RESUMO

Este estudo tem por objetivo averiguar se a escola tem explorado o saber empreendedor de seus alunos, estabelecendo como base teórica Dolabela (2003), Fischer (1987), Ostrower (1983), Perrenoud (2002) e Pombo (2005). Parte-se do princípio que o saber empreendedor ultrapassa o domínio de conteúdos científicos, por estar relacionado à garantia do saber útil, que pressupõe a promoção de um ensino significativo, estimulador da ousadia, da criatividade e da perseverança. Defende-se que o espírito empreendedor é um potencial inerente a todo ser humano, já que está relacionado à capacidade de criar, de ter novas ideias e de gerar novos conhecimentos. Nesta perspectiva, para ser um empreendedor de sucesso, é preciso que o aluno seja capaz de traduzir o sonho em ação, de unir imaginação e determinação, de modo que a escola se apresenta como um dos primeiros passos para essa trajetória, pois como instituição formal de ensino, torna-se uma das responsáveis pelo desenvolvimento de atividades que estimulem a memória e o raciocínio, enfim, a escola apresenta-se como uma das possibilidades da materialização do espírito empreendedor, que é necessário, para que o sonho se transforme em algo concreto.

PALAVRAS-CHAVE: Saber empreendedor. Conhecimento. Criatividade.

ABSTRACT

This study aims to determine if the school has explored the entrepreneur to know their students, setting as a theoretical basis Dolabela (2003), Fischer (1987), Ostrower (1983), Perrenoud (2002) and Pigeon (2005). It starts from the principle that knowledge entrepreneur goes beyond the field of scientific content, because it is related to the guarantee of knowledge that is useful, which involves the promotion of a meaningful education, stimulating the boldness, creativity and perseverance. Argues that entrepreneurship is a potential inherent in every human being, since it is related to the ability to create, to have new ideas and generate new knowledge. In this perspective, to be a successful entrepreneur, it is necessary that the student is able to translate the dream into action, to unite imagination and determination, so that the school presents itself as a first step for this path, because as a formal institution education, becomes one of those responsible for the development of activities that stimulate memory and reasoning, in short, the school presents itself as one of the possibilities of the materialization of entrepreneurial spirit that is necessary so that the dream is transformed into something concrete.

KEYWORDS: Knowledge Entrepreneur, Knowledge, Creativity.

¹ Doutora em Ciências da Educação. Prefeitura Municipal de Vila Velha.
E-mail: sandraaamaral@gmail.com

OBJETIVO

Averiguar se a escola tem explorado o saber empreendedor de seus alunos.

PROBLEMA

A escola tem explorado o saber empreendedor de seus alunos?

JUSTIFICATIVA

Considerando que a função atual da escola é a promoção de um ensino que leve as crianças a construir conhecimentos cada vez mais complexos, explorar o saber empreendedor dos alunos, mostra-se como uma das possibilidades de garantir o sucesso da aprendizagem. Para ser empreendedor, não é necessária uma determinação genética, mas a materialização de uma competência que é latente ao homem e pode ser desenvolvida tanto na família, quanto na escola, assim como nos demais locais no qual se estabeleça uma relação social. Pois o saber empreendedor não se limita ao domínio de conteúdos científicos, abrange o desenvolvimento das habilidades criativas, como intuir, criar, ter ideias e gerar conhecimentos, que fazem emergir no ser humano suas aptidões, sua capacidade de interrogar, de descobrir e de procurar respostas. Mas acredita-se que devido à retórica histórica da escola, ainda é tímido o desenvolvimento de tais habilidades, ou seja, que a escola, ainda tem explorado muito sutilmente o saber empreendedor de seus alunos.

EMBASAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Considerando que o objetivo do presente estudo é averiguar se a escola tem explorado o saber empreendedor de seus alunos. É importante pensar nas funções da escola, tendo como ponto de partida a pergunta proposta pelo título "Empreendedores: o que a escola tem com isso?".

Numa perspectiva tradicional, a escola tem pouco ou nada a ver com isso, pois não é seu papel a promoção de um ensino significativo, estimulador da ousadia, da criatividade e da perseverança. Ao contrário, o ensino promovido nesta perspectiva, é útil à

hegemonia burguesa e estabelece uma escola dualista. Nestes moldes, conforme relata Aranha (1996), a escola assumiu a função de aparelho ideológico, ajudando a mascarar as diferenças de classe, bem como a exploração da qual a classe trabalhadora era vítima, sendo a esta reservada uma educação elementar, diferente da elite.

Mas num mundo em constante mudança, surgem movimentos de inovação, dentre eles, no final do século XIX os ideais da Escola Nova. De acordo com Aranha (1996, 108), nesta perspectiva, deixa de ser papel da escola transmitir o conhecimento acumulado e passa ser sua função: "(...) preparar o homem para uma sociedade dinâmica, em constante mutação".

Na segunda metade do século XX, Luckesi (1994, p.69) aponta, com base no desenvolvimento de uma pedagogia social e crítica, como função da escola: "(...) a difusão de conteúdos, não abstratos, mas vivos, indissociáveis das realidades sociais". De modo que, para garantir um bom ensino a escola precisaria estar a serviço dos interesses populares e desenvolver conteúdos que tivessem consonância com a vida de seus alunos.

O século XXI, por sua vez, é marcado pela bandeira da democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar. Mas para isso a escola deve apresentar-se como:

(...) um ambiente acolhedor, que promova a liberdade de pensamento, que incentive a ousadia nas formas de expressão, que valorize a descoberta do novo. (...) um local onde os outros possam aperfeiçoar seus processos sensoriais, perceptivos e imaginativos. Isso pode ser alcançado por meio de experiências que estimulem a exploração, a experimentação e a criação. Esta postura contribui para que a escola confirme sua função de instituição social voltada para uma ação que leve as crianças a construir conhecimentos cada vez mais complexos e também a se engajarem em novas possibilidades de ação. É conhecendo, explorando e criando que as crianças se constituem enquanto sujeitos (DAVIS e OLIVEIRA, 1994, p. 70).

O que leva a defesa de que a prática pedagógica é uma ação permeada por fatores que podem agir como facilitadores ou inibidores das habilidades criativas.

Afinal, conforme frisa Kauark e Muniz (2008, p. 74), “Uma pessoa motivada é claramente comprometida com o que faz e é capaz de dar o melhor de si, dedicando tempo e esforço na busca do novo (...)”, desenvolvendo assim novas habilidades, o que aumenta a possibilidade de sucesso, por outro lado, uma pessoa desmotivada pode desencadear o fracasso.

Evidencia-se assim, que um ensino para ser significativo, não deve ser centrado apenas no desenvolvimento intelectual, mas também estimular a imaginação, a intuição, a criatividade, a ousadia e a determinação. A imaginação é destacada por Davis e Oliveira (1994), como uma habilidade importante por não se limitar a uma cópia fiel de objetos ou situações; constituindo-se como representações construídas por meio de imagens mentais acerca do mundo real, apresentando-se assim, como um reflexo criativo da realidade.

Como salienta Ostrower (1983, p. 58), a intuição também é uma valiosa ferramenta do trabalho criativo, pois intuir significa “questionar, indagar, apreender e avaliar o real das coisas, intuitivamente, é um caminho de conhecimento típico do homem. Caminho dos mais criativos (...)”. De modo que intuir, assim como imaginar, criar ou pensar, representam para o homem a busca por ordenações e significados, enfim, o homem não cria apenas porque quer ou gosta, ele cria porque precisa, faz parte de suas necessidades humanas, dá sentido à sua vida.

**“ Evidencia-se assim,
que um ensino para ser
significativo, não deve
ser centrado apenas no
desenvolvimento
intelectual, mas também
estimular a imaginação, a
intuição, a criatividade,
a ousadia e
a determinação. ”**

Dar-se então, significado à vida por meio de processos de construção, no qual não há separação entre o consciente racional e competências criativas, pois elas encontram-se diretamente ligadas. Ostrower (2003) explica que:

Além dos impulsos do inconsciente, entra nos processos criativos tudo o que o homem sabe, os conhecimentos, as conjecturas, as propostas, as dúvidas, tudo o que ele pensa e imagina. Utilizando seu saber, o homem fica apto a examinar (...) e fazer novas opções (p. 55).

Isso ocorre porque as faculdades criativas, atrelada à capacidade humana de identificar, examinar e fazer escolhas permite que o homem incorpore a si aquilo que não é, mas tem possibilidade de ser. Um exemplo disso, conforme demonstra Fischer (1987, p. 13), é o fato de a arte refletir “(...) a infinita capacidade humana para a associação, para circulação de experiências e idéias”. A arte, assim como toda e qualquer atitude reflexiva, faz emergir no ser humano suas aptidões, sua capacidade de interrogar, de descobrir e de procurar respostas.

Perrenoud (2002) esclarece que as pessoas por possuírem a capacidade humana de realizar coisas, têm latente em si os potenciais humanos, que geram a possibilidade de serem mais do que são, trata-se então das competências de cada um, que uma vez realizadas, são identificados como habilidades, ou seja, a habilidade é a concretização da competência, sua forma de realização.

Nesta perspectiva, entendendo que as habilidades não são inatas, e sim construídas, defende-se com base em Dolabela (2006) que intuir, assim como, criar, ter ideias e produzir conhecimentos, são habilidades necessárias para a constituição de um saber denominado empreendedor; instituído como algo que ultrapassa o domínio de conteúdos científicos, estando assim relacionado ao saber útil, a realidade, aos sonhos e aos anseios dos envolvidos.

Dolabela (2006, p.26) frisa que “(...) a tese de que o empreendedor é fruto de herança genética não encontra mais seguidores”. É importante entender que o espírito empreendedor não está relacionado a uma determinação genética, é um potencial inerente a todo

ser humano e está relacionado às suas capacidades e potenciais humanos.

As reflexões de Pombo (2012) também reforçam a idéia de que todo ser humano tem a competência para ser empreendedor, mas salienta que suas experiências sociais nem sempre lhe fornecem a possibilidade de desenvolver suas habilidades empreendedoras, destacando ainda que, ser criativo, ter ideias e ser determinado, são características consideradas essenciais ao empreendedor bem sucedido.

A pedagogia empreendedora, de acordo com Vasconcelos (2007), permitirá a defesa de que é preciso o desenvolvimento de um trabalho que estimule a capacidade de sonhar dos alunos, mas, mais que isso, que permita desenvolver as habilidades necessárias para torná-los realidade. E para isto faz-se necessária uma prática educativa mais dialogada, significativa e contextualizada, para que os alunos compreendam a utilidade daquilo que estão aprendendo e desenvolvam o desejo pelo aprender.

Dolabela (2006) explica que o empreendedor é um sonhador, mas como sabe pensar em formas de tornar o sonho realidade, também é um otimista, uma pessoa que vive no futuro, mas não se limita a sonhar com o futuro, pois teu desejo lhe faz sair da área do sonho e partir para a ação. O otimismo apresenta-se como algo fundamental, pois permitirá que o empreendedor encare o fracasso de forma positiva, fazendo de cada obstáculo e dificuldade, uma nova oportunidade. E isto lhe concede, ao mesmo tempo, a qualidade de sonhador e de realista, e lhe fornece a energia necessária para não desanimar e continuar trabalhando, em prol de seus objetivos, ou seja, da realização de seus sonhos.

E nesta perspectiva, ao refletir sobre o título “Empreendedores: o que a escola tem com isso?”, é possível pensar na escola como uma das possibilidades da materialização do espírito empreendedor, que é necessário, para que o sonho se transforme em algo concreto. Dolabela (2003) esclarece que o sonho tem a capacidade de trazer benefícios, somente quando passa por este processo de transformação. O que permite afirmar que, mais do que sonhar, é preciso dar sustentabilidade aos desejos, buscando formas de realizá-los.

“O otimismo apresenta-se como algo fundamental, pois permitirá que o empreendedor encare o fracasso de forma positiva, fazendo de cada obstáculo e dificuldade, uma nova oportunidade. E isto lhe concede, ao mesmo tempo, a qualidade de sonhador e de realista, e lhe fornece a energia necessária para não desanimar e continuar trabalhando, em prol de seus objetivos, ou seja, da realização de seus sonhos.”

Enfim, apesar de ser um potencial inerente ao homem, o espírito empreendedor necessita, para se materializar e produzir efeitos, de condições específicas que são vivenciadas por meio das relações sociais. O que faz com que a escola se apresenta como um dos primeiros passos para uma trajetória de sucesso, pois como instituição formal de ensino, torna-se uma das responsáveis pelo desenvolvimento de atividades que estimulem a memória e o raciocínio.

Aprender a aprender é, neste sentido, o lema da escola que busca apoiar a formação de alunos empreendedores, pois para contribuir com a formação de alguém que seja capaz de gerar novos conhecimentos a todo instante, é preciso construir o conhecimento apoiado nos quatro pilares da educação do século XXI: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a conviver.

Mas Dolabela (2006) lembra também, que apesar de a escola exercer influência importante, pesquisas comprovaram que quando a criança tem

empreendedores, em quem se espelharem em sua família, aumenta a chance de tornar-se empreendedor, ou seja, tanto as experiências vivenciadas na escola, quanto na família, podem apoiar a formação de pessoas empreendedoras.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Considerando o critério de classificação de pesquisa proposto por Vergara (2009, p. 45) quanto aos fins, a pesquisa classifica-se como descritiva e quanto aos meios, como bibliográfica e de campo, para os quais foram estabelecidos instrumentos de coleta de dados.

Estabeleceu-se como universo da pesquisa a rede municipal de Vila Velha. E como amostra, profissionais do setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e os alunos dos 5º anos do turno matutino da Unidade Municipal de Ensino Fundamental Professora Emília do Espírito Santo Carneiro.

A Prefeitura Municipal de Vila Velha encontra-se no quarto ano de gestão do prefeito Neucimar Ferreira Fraga e atende, de acordo com o site da PMVV (2012), cerca de 35 mil alunos nas 60 unidades municipais de ensino fundamental. A atual secretária de educação, Wanessa Zavarese Sechim, assumiu em 2011 e inseriu, juntamente com sua equipe, no início do ano letivo de 2012, o empreendedorismo como disciplina na organização curricular dos alunos dos 2º ao 9º anos.

A UMEF Professora Emília do Espírito Santo Carneiro está situada no bairro Vale Encantado, no município de Vila Velha, e atende cerca de 950 crianças do 1º ao 5º anos do ensino fundamental, organizadas em 38 turmas, divididas em dois turnos (matutino e vespertino), tendo como gestor Delcymar Sant'Ana Nogueira.

A coleta de dados da pesquisa bibliográfica ocorreu por meio da técnica de fichamento. E para a pesquisa de campo, foram elaborados dois instrumentos: um questionário estruturado com quatro questões de múltipla escolha e seis questões abertas, destinadas aos alunos dos 5º anos do turno matutino da UMEF Professora Emília do Espírito Santo Carneiro; uma ficha de entrevista, estruturada com seis perguntas

abertas, destinadas à Carla Lima de Moraes Cabidel e Sylvania de Souza Silva, que atuam na coordenação de empreendedorismo do setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha.

Diante de uma amostra de quarenta e três alunos do 5º ano e duas professoras que fazem parte da equipe que coordenam o ensino de empreendedorismo na rede municipal de Vila Velha, os dados foram tratados de forma quantiquantitativa, possibilitando assim uma análise tanto estatística, como interpretativa.

RESULTADOS

Tendo como base o referencial teórico, é possível afirmar que a educação empreendedora visa à formação total do aluno, em seus aspectos emocionais e intelectuais, nos quais se apóiam a construção do conhecimento, podendo ser promovida tanto pela família, quanto pela escola. Mas considerando que a escola representa a institucionalização da educação e que os princípios da escola no século XXI, têm muita relação com a proposta da pedagogia empreendedora, é sua função a promoção de um ensino significativo, estimulador da ousadia, da criatividade e da perseverança.

A escola, nesta perspectiva deve apresentar-se como um espaço acolhedor e estimulador dos potenciais humanos, pois assim, o intelecto, a imaginação, a intuição e as demais atitudes criadoras, assumirão papéis de igual importância no desenvolvimento e aprendizado do aluno. A aprendizagem constitui-se então, por meio de um processo ativo, no qual o aluno se sente motivado a participar, por perceber os benefícios daquilo que se aprende. Pois, mais do que aprender conteúdos, ele estará, de acordo com os pilares da educação atual: aprendendo a ser, a fazer, a conhecer e a conviver.

Defende-se então que cabe a escola explorar o saber empreendedor de seus alunos, promovendo experiências que estimulem a exploração, a experimentação e a criação, pois em tempos atuais é insuficiente um ensino que tem como foco apenas os aspectos intelectuais. O que nos leva ao problema deste estudo: "A escola tem explorado o saber empreendedor de seus alunos?"

Buscando averiguar se na perspectiva da Secretaria de Educação, a escola tem explorado o saber empreendedor de seus alunos, foi perguntado, para Silvana Silva, que atua no apoio pedagógico da coordenação de empreendedorismo e, Carla Cabidel, coordenadora de empreendedorismo, “Quais as competências/habilidades de um empreendedor?”. Sendo apontadas 14 qualidades: criatividade, iniciativa, persuasão, planejamento, trabalho em equipe, organização, inovação, persistência, estabelecimento de metas, confiança, autonomia, responsabilidade, busca de oportunidades e comprometimento.

Em seguida foi perguntado: “Quais as competências/habilidades a escola tem desenvolvido?”. Carla Cabidel declarou que dentro de suas possibilidades a escola tem sim, procurado desenvolver as competências e habilidades empreendedoras, fazendo então alusão às qualidades citadas acima.

Mas em Vila Velha, com a inserção do empreendedorismo na organização curricular dos alunos dos 2º ao 9º anos do ensino fundamental, percebe-se também uma articulação da Secretaria Municipal de Educação. Sendo perguntado: “Com que objetivo o empreendedorismo foi inserido como disciplina no ensino fundamental?” e “O que se pretende mudar no panorama educacional de Vila Velha com esta disciplina?”.

Carla Cabidel esclarece que “Foi inserido com o objetivo de despertar nos alunos características empreendedores, contribuindo na formação de alunos críticos e com grande potencial de mudança, gerando desenvolvimento social e econômico dentro do Município”. Quanto à mudança no panorama, Silvana Silva, afirmou que se pretende: “Formar

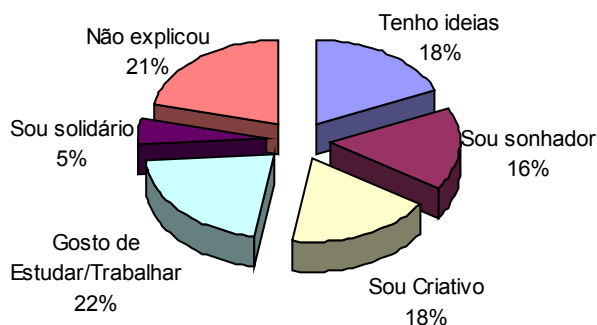
alunos mais autônomos e independentes, capazes de empreender a própria vida, pensar de maneira criativa e inovadora, com iniciativa para enfrentar os desafios com sabedoria”.

Diante da indagação, “Empreendedores: o que a escola tem com isso?”, Silvana Silva lembra que: “Hoje, tanto na vida como no mercado de trabalho, é exigida uma postura que coloque em evidência o indivíduo. Desta forma a escola exerce um papel fundamental na formação desses indivíduos”. Carla Cabidel defende que a escola, através de ações de estímulo ao empreendedorismo, poderá melhorar a qualidade de vida de seus alunos, destacando como principal objetivo: “preparar uma geração que seja capaz de sonhar, transformar os seus sonhos em metas e agir nas suas conquistas”.

Conclui-se então que os pressupostos no qual a coordenação de empreendedorismo da Secretaria de Educação do município de Vila Velha têm se apoiado, vêm ao encontro das pesquisas de Dolabela (2003) e Vasconcelos (2007). Defensores de que é preciso estimular a capacidade de sonhar, assim como fornecer as condições necessárias para o desenvolvimento das habilidades que permitirão que o indivíduo se beneficie de seus sonhos ao materializá-los.

Nesta perspectiva, pode-se pensar que a escola tem, de forma direta (como a inserção do empreendedorismo em Vila Velha) ou indireta (com os diversos fazeres garantidos nas salas de aula), tentado garantir experiências que desenvolvam as habilidades empreendedoras, por perceberem, conforme esclarecem Perrenoud (2002) e Dolabela (2006), que tais habilidades não são inatas, e sim desenvolvidas.

Grafico 1 - Você se considera uma pessoa empreendedora? Explique por que.



O que permite afirmar que a escola e os profissionais que nela atuam, têm se organizado, e dentro de suas possibilidades vem adequando-se às funções sociais que lhes são atribuídas, como a de apoiar o desenvolvimento das habilidades criativas de seus alunos. Mas assim como surgem novas possibilidades, também são grandes os desafios e obstáculo e superar os estigmas de uma educação fragmentada e conteudista, apresenta-se como uma tarefa complexa, o que faz com que ainda seja tímido o desenvolvimento de tais habilidades.

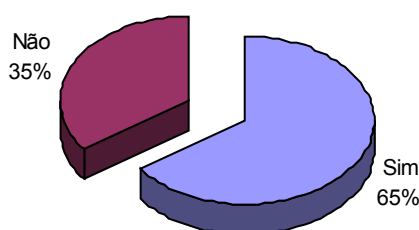
Por isso, considerou-se importante conhecer a percepção dos alunos, contanto, para isto, com a colaboração de 43 alunos dos 5º anos do matutino da UMEF Professora Emília do Espírito Santo Carneiro. Diante da pergunta, "Você se considera uma pessoa empreendedora?", 38 alunos afirmaram que sim, e

ao se avaliarem livremente, identificaram em si as características empreendedoras demonstradas no Gráfico 1.

Percebe-se então, que mesmo se tratando de uma avaliação aberta, as escolhas se concentraram em quatro qualidades empreendedoras: sonhar, ter ideias, ser criativo e gostar de estudar/trabalhar. O que nos leva a afirmar que 74% destes alunos se enquadram no perfil traçados por Dolabela (2003) e Pombo (2012): ser criativo, ter ideias, ser otimista (ou sonhador) e determinado (gostar de estudar e trabalhar).

Posteriormente, na etapa mais estrutura do questionário, quando perguntados se costumam ter ideias, apenas 1, dos 43 alunos, assinalou que não. Mas quando perguntado:

Gráfico 2 - Você costuma transformar suas ideias em realidade?



Percebe-se que apesar de 42 pessoas declarem que têm ideias, apenas 28 (65%) declararam que transformam suas ideias em realidade. Mas quando se pensa que ao todo 65% destes alunos, que têm em média 10 anos de idade, já organizam estratégias que permitem transformar o sonho em realidade, o percentual de alunos com perfil empreendedor parece considerável. Pois conforme defendem Dolabela (2003) e Vasconcelos (2007): é importante sonhar, mas também pensar em formas de tornar o sonho, realidade.

Quando perguntado a estes 65% de alunos o que é preciso para tornar o sonho realidade, já que eles têm alcançado sucesso na materialização de suas ideias, conforme nos mostra o gráfico abaixo, foram apresentadas por eles 3 ações principais: em 1º lugar ficou estudar, em 2º, lutar pelos desejos/sonhos e em 3º, ser criativo. (Gráfico 3)

A resposta para esta mesma pergunta foi tabulada separadamente, para visualização da resposta dos 35% que declarem que têm ideias, mas não transformam suas ideias em realidade. Buscou-se deste modo uma diferenciação entre a opinião daqueles que se declararam bem sucedidos na realização de sonhos/ideias (Gráfico 3) e os que declararam que não costumam tornar suas ideias em realidade (Gráfico 4).

No entanto, o percentual foi parecido, já que os dois mais citados foram ter persistência/esforço e estudar. Enfim, apesar de ainda não colherem frutos de seus esforços ou nem terem partido para o plano da ação, de um modo geral, têm a mesma percepção do outro grupo, ou seja, no ponto de vista dos 42 alunos, é possível realizar os sonhos por meio do estudo, do esforço e da persistência.

Enfim, tanto os que declaram que costumam transformar suas ideias em algo concreto, quanto os

Gráfico 3 - Em sua opinião, o que é preciso para tornar um sonho ou ideia, realidade?
(alunos que costumam transformar suas ideias em realidade)

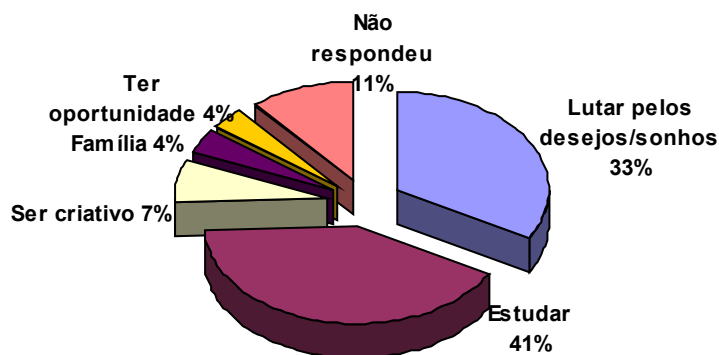
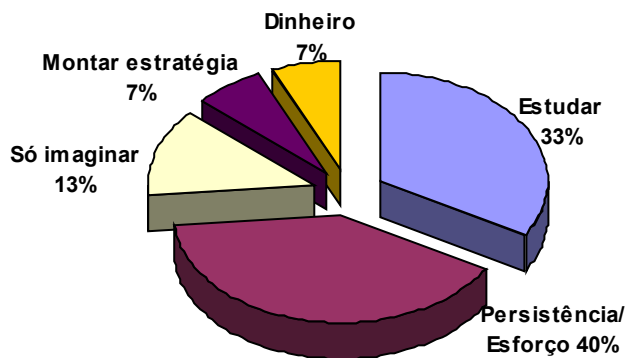


Gráfico 4 - Em sua opinião, o que é preciso para tornar um sonho ou ideia, realidade?
(alunos que não costumam transformar suas ideias em realidade)



que ainda não, acreditam que para transformar um sonho em realidade é preciso batalhar pelos desejos, lutar pelos sonhos, se esforçar e persistir. Mas vale ainda chamar a atenção, para o fato de que estudar, foi indicado livremente como a opção de 43% dos que transformam os sonhos em realidade e 33% dos que não. Um percentual considerável de alunos que contam com a educação e acreditam nela, para o desenvolvimento das habilidades necessárias para terem sucesso na vida.

Mas quando perguntado "Você acha que a escola pode te ajudar a tornar seus sonhos ou suas ideias realidade?", este percentual aumenta para 81%, conforme demonstra o Gráfico 5.

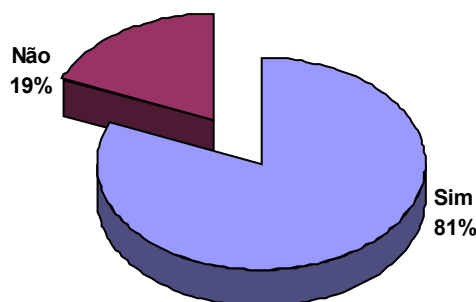
Ou seja, na perspectiva de 35 alunos dos 5º anos do turno matutino da UMEF Professora Emília do Espírito Santo Carneiro, a escola, enquanto instituição formal de ensino pode ajudar a realizar seus sonhos,

pode dar o suporte necessário para a ação, abrir-lhes possibilidades e dar sustentabilidade aos seus desejos.

Dentre os que disseram que sim, e estabeleceram a escola como estratégia para tornar seus sonhos sustentáveis, as justificativas são bem próximas, pois alegam que a escola é lugar de aprender e que essas aprendizagens, os ajudarão no futuro a ter um bom trabalho e na realização de seus sonhos. Mas os 19% dos alunos que declararam que não, em suas explicações demonstram que a escola não tem cumprido seu papel de ensinar ou eles de aprender e, de um modo geral, lhes falta à percepção da proximidade entre escola e vida.

Quando perguntado: Você acha que a disciplina de empreendedorismo pode te ajudar a tornar seus sonhos ou suas ideias realidade? O percentual de alunos que acreditam que por meio do estudo é possível realizar seus sonhos sobe de 81% para 91%.

Grafico 5 - Você acha que a escola pode te ajudar a tornar seus sonhos ou suas ideias realidade?



E a justificativa é de que esta disciplina os ajuda a perceberem-se empreendedores, ou seja, a identificar em si qualidades empreendedoras.

Por fim, buscando compreender, o que pode acontecer na escola e na disciplina de empreendedorismo, que na opinião dos alunos, os ajudariam a construir e ampliar suas habilidades empreendedoras identificou-se que: de um modo geral, eles esperam da escola a promoção de novas experiências de aprendizagens e veem na disciplina de empreendedorismo uma possibilidade de sair da escola, de exercitar a criatividade, de desenvolver novas habilidades, de sonhar.

Conclui-se assim que nas escolas da rede municipal de Vila Velha tem sido explorado o saber empreendedor dos alunos. No entanto, este estudo não nos permite atrelar estas experiências, unicamente a disciplina de empreendedorismo, apesar de que sua inserção ter, provavelmente, desencadeado o desenvolvimento de um trabalho mais específico. Vale salientar que as habilidades que os alunos hoje demonstram é fruto de toda a sua formação, ou seja, é resultado de um trabalho desenvolvido pela família, pela educação infantil (caso tenham tido acesso) e aos quatro anos já concluídos do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- DAVIS, C. OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- DOLABELA, Fernando. **O segredo de Luísa**: uma idéia, uma paixão e um plano de negócios: como nasce o empreendedor e se cria uma empresa. São Paulo: Cultura, 2006.
- _____. **Pedagogia empreendedora**: o ensino de empreendedorismo na educação básica, voltado para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Cultura, 2003.
- FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- KAUARK, F. MUNIZ, I. **Motivação no ensino e na aprendizagem**: competências e criatividade na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- VASCONCELOS, Flávio José Nelson de. **Pedagogia empreendedora**. Construir Notícias. 2007. Disponível em: <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1361>. Acesso em: 25/03/2012.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. **Universo da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.
- PERRENOUD, Philippe. MACHADO, Nilson José. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PMVV. **Prefeitura Municipal de Vila Velha**: tempo de construir. Disponível em: <http://www.vilavelha.es.gov.br/paginas/educacao-ensino-fundamental>. Acesso em: 28/05/2012.

POMBO, Adriane Alvarenga da Rocha. **O que é ser empreendedor**. Brasília: Ed. Sebrae. Disponível em: <http://www.bte.com.br>. Acesso em: Fevereiro/2012.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2009.

Distintas políticas socioeducativas: uma experiência em Portugal

SÍLVIA AZEVEDO¹

CLÁUDIA TEIXEIRA²

ARTHUR NETO³

RESUMO

A atual explanação resulta de um doutoramento em Educação, pela Universidade Portucalense, de um estudo de caso, será evidenciada num contexto de pessoas sem-teto, da cidade do Porto, usuários da Associação CAIS. O campo de investigação desenvolve-se na Educação e Formação de Adultos, centrando-se na identificação e compreensão dos processos de aprendizagem e de integração socioprofissional dos denominados grupos de risco, que se encontram inseridos em Cursos de Formação e Educação de Adultos do Programa Novas Oportunidades (PNO), financiados pelo Programa Operacional Potencial Humano em Portugal, onde a educação social intervém comunitariamente, como praxis da pedagogia social, servindo de ferramenta complementar, como princípio para a inclusão dos grupos de risco social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Pedagogia Social, Formação, Exclusão e Inclusão Social.

ABSTRACT

The current explanation results of a doctorate in education, from the University Portucalense, a case study, in the context of homeless people in the city of Porto, users of CAIS Association. The field of research develops in the Adult Education and Training, focusing on identifying and understanding the processes of learning and socio-professional integration of dubbed-risk groups, which are placed in Professional Training and Adult Education of the New program of Opportunities (PNO), funded by the Operational Program Human Potential in Portugal, where education is involved in community and social praxis of social pedagogy serving as a complementary tool, as a principle for the inclusion of social risk groups.

KEYWORDS: Education, Social Education, Training, Social Exclusion and Inclusion.

1 Sílvia Azevedo, Mestre em Pedagogia Social, pela Universidade Católica Portuguesa. Professora Auxiliar da Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Coordenadora do 1º Ciclo de Educação Social. Doutoranda em Educação, pela Universidade Portucalense, no Projeto de investigação EDUFOR. Autora do livro *Técnicos Superiores de Educação Social – Necessidade e Pertinência de um Estatuto Profissional*. Fronteira da Caos Editores. Porto. Coordenadora da Responsabilidade Social da Universidade Portucalense e do projeto "Integra". Formadora na área da Inclusão Social e Educação e Formação de Adultos (EFA) do Programa Operacional Potencial Humano. sazevedo@upt.pt

2 Cláudia Maria Amaral Teixeira, Doutora em Educação pela Universidade de Salamanca, Professora Auxiliar da Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Formadora na área da inclusão social e EFA do Programa Operacional Potencial Humano. Investigadora na área de Educação de

Adultos. Pós-doutoranda, atualmente a realizar um projeto de investigação sobre Espaços com dimensões educativas: Estudo comparativo entre Portugal e Angola. Coordenadora do Projeto de investigação EDUFOR na Universidade Portucalense. claudiat@upt.pt

3 Arthur Moreira da Silva Neto, Pedagogo pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Doutor em Educação pela Universidade Portucalense. Pós-graduado em Geriatria e Gerontologia pela Universidade de Aveiro e em Gerontologia Social pela Universidade Portucalense. Professor Auxiliar da Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Um dos coordenadores do Mestrado em Gerontologia e Investigador na área da Gerontologia Socioeducativa. Tem orientado investigações de mestrado no âmbito da Gerontologia e das Ciências da Educação. Professor Adjunto na Escola Superior de Educação do IESF. amsneto1@gmail.com

OBJETIVO

A nossa investigação insere-se no projeto EDUFOR (Educação, Formação para o Contexto de Trabalho), do Centro de Investigação em Educação do Departamento das Ciências da Educação e do Património, da Universidade Portucalense, sob a coordenação da Professora Doutora Cláudia Teixeira. Recai e desenvolve-se no campo da Educação e Formação de Adultos, centrando-se na identificação e compreensão dos processos de aprendizagem e na integração socioprofissional de grupos de risco ou em risco de exclusão social, que se encontram nas ofertas educativas e formativas do Programa Novas Oportunidades. Pelo facto, de sermos licenciados e profissionais de Educação Social, mestres em Ciências da Educação, com especialidade em Pedagogia Social e tendo executado funções de execução e coordenação de projetos de formação e educação de adultos, do Programa Novas Oportunidades, num centro comunitário/dia de aprendizagem informal e acompanhamento a adultos, (Associação CAIS), decidimos percecionar, na qualidade de doutorandos em Educação, o cruzamento desses dois universos: as pessoas em risco de exclusão social e as possíveis potencialidades do Programa Novas Oportunidades no público apresentado.

O nosso público de estudo, pertence a Associação CAIS, fundada em 1994 e é uma Associação sem fins lucrativos. A sua missão visa contribuir para o melhoramento global de pessoas vulneráveis. Investimos no cruzamento destes dois contextos, de oportunidades de aprendizagem, tendo por um posição, as pessoas em risco social, normalmente, excluídas, sem acesso a oportunidades formativas ou profissionais, com ausência de competências sociais e profissionais, e por outra fação, a formação profissional, a certificação escolar, a promessa de uma oportunidade inclusiva, o desenvolvimento de novas competências e a promoção de uma política de igualdade de oportunidades para todo. O objetivo foi de fazermos uma análise crítica das teorias em Educação e Formação de Adultos, aplicadas a adaptadas como uma resposta social e de crescimento pessoal, escolar e formativo do público, apresentado anteriormente.

JUSTIFICATIVA

As políticas sociais e educativas encontram-se em crise e por essa razão é essencial conceber respostas ajustadas aos cidadãos, que vivem em situações de extrema exclusão e que dela pretendem sair. Com o governo de Durão Barroso (Partido Social Democrata) este processo estava enquadrado nos "Centros RVCC" (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), mais tarde com o Governo de José Sócrates (Partido Socialista), estes centros foram reestruturados e passaram a designar-se "Centros Novas Oportunidades" com um papel de particular importância a nível da educação de adultos, para o Governo, visto ser através destes que todos os adultos se deveriam inscrever para frequentarem uma qualquer via de ensino básico ou secundário.

O PNO e o POPH é um instrumento que permitiu a aquisição de competências pessoais, sociais e profissionais, tendo como objetivo a reinserção socioprofissional e a redução do estigma habitualmente associado a grupos de risco, bem como a articulação com outros programas existentes. De acordo, com o antigo gestor do programa, o PNO foi um dos maiores programas de sempre, concentrando perto de 8,8 mil milhões de euros de investimento público, dos quais 6,1 mil milhões, comparticipados pelo Fundo Social Europeu. A **agenda Operacional para o Potencial Humano**, congrega o conjunto das intervenções visando a *Qualificação Inicial, Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida, Gestão e Aperfeiçoamento Profissional, Formação Avançada para a Competitividade, Apoio ao Empreendedorismo e à Transição para a Vida Ativa, Cidadania, Inclusão e Desenvolvimento Social e, ainda, a Promoção da Igualdade de Género*. Mais do que procurar respostas ou confirmar hipóteses, procurámos levantar questões reflexivas e dúvidas que pudessem representar a educação de adultos em grupos tipificados e por essa razão iniciamos a nossa investigação por um trabalho exploratório. O sentido da nossa pesquisa ganhou relevância, pelo interesse em estudar a importância e os significados que a participação em cursos EFA e UFCD podem ter ou tiveram para adultos, excluídos, em situação de privação social e económica, com percursos de vida marcados pela fragilidade de laços familiares, sociais e escolares.

Assim, consideramos os seguintes objetivos gerais:

1. Análise dos instrumentos necessários de aprendizagem e desenvolvimento de competências socioprofissionais, de públicos;
2. Em situação de risco, para uma futura e efetiva inserção profissional;
3. Exploração dos contextos de formação para a inclusão e exclusão profissional e social;
4. Promoção da inclusão e a (re) inserção social e profissional dos adultos em situação de risco social, não certificados;
5. Dissecção do impacto das práticas educativas implementadas no contexto da formação para públicos em situação de risco social;
6. Propostas de novas políticas socioeducativas (Pedagogia Social e Educação Social) de intervenção no âmbito da Educação e Formação de Adultos em contextos de risco social.

EMBASAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Entendendo a investigação como uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões (Tuckman, 2002) e que se baseia em princípios conjuntos de carácter empírico-razional (Pinto, 1990). Assim, no âmbito da nossa investigação, procuramos mais do que confirmar evidências ou responder a perguntas, levantar questões e promover reflexões que configurassem a problemática dos adultos em situação de risco ou desfavorecimento social, que frequentam cursos de educação e formação de adultos e de inclusão social.

O público-alvo são indivíduos categorizados como desempregados, em processos de exclusão social de longa duração, na sua maioria institucionalizados ou ex -institucionalizados, situação de sem-teto, fraca ou nula autonomia de vida e capacidade de decisão. O projeto de investigação foi constituído a partir do método não probabilístico, 50 é um número considerado por nós significativo, isto é, selecionados de forma intencional, aleatória e por se considerar que representarão e possuirão determinadas características

“

As políticas sociais e educativas encontram-se em crise e por essa razão é essencial conceber respostas ajustadas aos cidadãos, que vivem em situações de extrema exclusão e que dela pretendem sair.

”

do grupo a estudar, no qual se insere a dinâmica de investigação que pretendemos conduzir. (Almeida & Freire, 1997). Estas características dizem respeito ao facto de serem formandos de processos de educação e formação desenvolvido e promovido pelo PNO. A estratégia de pesquisa será descritiva e experimental. Fizemos um survey, análise de informações de arquivos (documental) e recorreremos ao estudo de caso. Concentrou-se num estudo focalizado e aprofundado, no seu contexto natural, de uma entidade bem definida: “caso”. Optamos pelo Estudo de Caso – Exploratório, como metodologia de investigação empírica (Yin, 1994), de cariz qualitativo (Silva, Azeredo, & Pinto), pois é o mais indicado para explicar as ligações causais em intervenções ou situações da vida real que são complexas demais para tratamento, e que se tornam mais claras através de estratégias experimentais ou de levantamento de dados. Assim, desenvolvemos uma descrição do contexto formativo de públicos em situação de risco e o tipo de intervenção que iria ocorrer. Este tipo de estudo foi complementado com o recurso ao estudo de casos exploratórios, cuja abordagem se tornou valiosa, pela consideração de proposições rivais e a análise de evidência em termos dessas proposições.

Como nos indicam os autores, comprometidos com a nossa experiência profissional e a proximidade de relação com estes contextos formativos de risco, entendemos que será pertinente e ajustado desenvolver um estudo de caso exploratório, na certeza

de que esta abordagem metodológica seria passível de ser implementada numa situação bem real e concreta (Punch, 1998, citado por Coutinho & Henrique, 2002). A condução do estudo exploratório foi feito de acordo com os seguintes propósitos, explorar, descrever e explicar. (Yin, 1989: 40).

Na consciência destas atividades e desafios, procuraremos inquirir dois grupos de focagem

1. Formandos de Educação e Formação de Adultos, e Certificação Modular do PNO

- Sexo
- Faixa etária
- Estado Civil
- Escolaridade
- Situação Profissional
- Percurso profissional
- Habilitações antes de iniciar o processo EFA e/ou inclusão Social e/ou Modulares
- Escolaridade dos seus pais e cônjuges
- Obtenção da escolaridade
- Tipo de atividade antes do curso
- Condição psicossocial

2. Formadores e outros técnicos com experiência e vivências em processos educativos de Educação e Formação de Adultos e Certificação Modular do PNO, que optámos por não abordar, nesta apresentação.

Para dar resposta ao “como” e ao “porquê” de acontecimentos acuais sobre os quais temos pouco controlo na investigação (Yin, 1989, p.20), assentamos o estudo nas seguintes questões de partida:

1. Como efetuará a educação e formação de adultos, nomeadamente EFA, Formação para a Inclusão e Certificação Modular, o adequado desenvolvimento pessoal e profissional de pessoas em risco social, permitindo a sua plena efetiva inserção socioprofissional?
2. De que forma os destinatários da formação entendem as perceções, representações, motivações, expectativas, relativamente aos processos formativos de educação de adultos?

3. De que forma os formadores lidam com as suas dificuldades, perceções, representações e expectativas, no desenvolvimento dos cursos EFA, Formação e Inclusão Social, em contextos de risco social?

METODOLOGIA PESQUISA

A investigação desenvolvida incidiu, maioritariamente, na metodologia qualitativa, e cingiu-se ao período de Novembro de 2009 a Maio de 2011. Conforme já mencionado atrás, tendo em conta as circunstâncias em que decorreu o estudo e os seus objetivos, optamos por utilizar as seguintes técnicas de investigação:

- Inquéritos por questionários de sujeitos-atores – Formandos
- Entrevistas semiestruturadas – Formadores
- Análise documental – Documentos oficiais, documentos normativos e investigação publicada
- Observação – participante permanente
- Grelhas de observação
- Diários de bordo (descrição do processo)

A opção por estas técnicas de recolha de informação, justifica-se pelo comprometimento com a área, uma vez que trabalhamos na área social e da formação de adultos, muito firmada pela sociologia e pela educação. A nossa preocupação foi a de não confundirmos os diferentes papéis assumidos, um enquanto investigadora e outro enquanto profissional e para validação permanente do objeto de estudo. Adotando a reflexão de Machado (2001) que nos diz que os objetos deixam de ser encarados como algo que «existe lá fora» à espera de ser descoberto pelos investigadores através dos seus métodos e passam a ser entendidos como construídos pelo próprio processo de produto de conhecimento, será construído um guião de entrevista semiestruturada, para administrar aos formadores, permitindo analisar e interpretar segmentos de discurso sobre as suas representações, experiência profissional no campo da Educação e Formação de Adultos.

Passamos então, a explicá-los: foram elaborados e administrados aos formandos, nomeadamente

de dois cursos EFA, B2 e B3 e um de Formação Modular Certificada, inquiridos por questionário, no sentido de auscultar e analisar dados, percepções, ambições, expectativas, motivações, opiniões sobre os processos educativos de formação que frequentam. Na elaboração do questionário que serviu de base ao nosso estudo, tivemos a preocupação que o mesmo fosse de interpretação fácil pelos adultos, e que permitisse uma grande facilidade de leitura. Foi tomado em consideração o anonimato dos inqueridos. Este tipo de instrumento permite envolver nas diversas investigações um número elevado de pessoas que se pretende auscultar, e permite abarcar um leque mais ou menos extenso de questões a abordar. Parafraseando Fox (1987: 609), esta técnica permite “num curto espaço de tempo, poder atingir uma vasta população, bem como a relativa facilidade de tratamento estatístico”.

A nossa investigação dirigiu-se, na sua grande medida, à descrição das percepções, sentimentos, opiniões e modos de estar e ser dos formandos, o que nos fez optar por metodologias qualitativas que permitiram os dados recolhidos, pois como nos indica Bogdan e Bilken (1994, p.16),

sejam ricos em pormenores descritivos, relativamente a pessoas, locais e conversas... a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação.

Não obstante, recorreremos à análise estatística, através do SPSS, para esclarecer os dados, através da análise às respostas dadas, comparando e cruzando os dados estatísticos, de forma a podermos aferir as nossas questões. Foi utilizada uma linguagem qualitativa, clara, sucinta e objetiva, para que o grau de interpretação e compreensão do objetivo das matérias fosse atingido por todos.

Quanto à análise dos segmentos de discurso dos formadores, não iremos abordar, apenas dá-mos a conhecer as perguntas de focalização:

1. Na sua vida profissional, além da sua passagem pela Associação teve mais alguma vez contacto com pessoas em vulnerabilidade social?

2. Alguns formandos desenvolveram algumas competências ao longo da vida, por vezes nem sempre positivas. Que estratégias foram utilizadas para modificar comportamentos desajustados à vida social?
3. Quais são as suas expectativas quanto aos formandos, relativamente à sua inserção profissional. Na sua opinião, quais os fatores que conduzem os formandos a frequentarem estas formações?
4. Para si, o que é mais e menos gratificante no mundo da formação/educação de adulto?
5. Enquanto formador(a), qual foi a experiência mais gratificante que teve com o(s) este tipo de formando(s)?
6. Enquanto formador(a), tem algum objetivo, para além de lecionar os módulos, de transmissão aos formandos?
7. Qual a sua opinião pessoal relativamente à estrutura e logística de cursos de formação de adultos?
8. Formação? (ou, com a formação os formandos conseguem). Sente que enquanto formador está preparado para lecionar cursos de formação de adultos, em grupos de vulnerabilidade social?

Ambos os grupos de focagem estavam integrados nos processos de educação e formação de adultos e certificação modular que decorreram na Associação CAIS. É uma Associação de Solidariedade Social sem fins lucrativos, que nasceu em 1994 e tem como finalidade apoiar a (re)inserção psicossocial e laboral de pessoas ou grupos excluídos.

RESULTADOS

Entre Outubro de 2009 a Setembro de 2010, o público-alvo da Associação CAIS, na sua maioria, identificava-se e caracterizava-se por: Homens (75%) / Mulheres (25%), Idades compreendidas entre os 31 e 40 anos (40%), Desempregados (99%) / Reformados (1%), Escolaridade: 6º ano (33%) e 9º ano (33%), Nacionalidade portuguesa (91%), Emigrantes (9%), População de risco de exclusão (prioritária) abrangida (90%), num número total de 71 frequentadores.

De uma forma generalizada, as problemáticas com maior expressão na vida dos frequentadores do centro CAIS-Porto são:

- Ausência de habitação
- Ausência e/ou insuficiência de rendimentos
- Ausência de protecção e/ou acesso a direitos sociais
- Ausência de retaguarda familiar ou retaguarda familiar inactiva
- Ausência de formação profissional e emprego
- Toxicodependência(álcool e estupefacientes)
- Doenças infecto-contagiosas (VIH, Hepatite, Tuberculose)
- Outras doenças (Diabetes, Hipertensão, problemas hepáticos)
- Contexto familiar desestruturado caracterizado por padrões de disfuncionalidade e múltiplos problemas.

A nossa amostra foi apenas de 50 formandos, dos 71 frequentadores da CAIS, categorizados como indivíduos desempregados, fragilizados socialmente, em processos de exclusão social de longa duração, na sua maioria institucionalizados ou ex -institucionalizados, alguns em situação de sem-teto, com fraca ou mesmo nula autonomia de vida e capacidade de decisão. Alguns elementos da amostra, estão integrados em sistemas de vida delinquentes e ou marginais, vividos alguns deles em contexto de sem-abrigo, onde se associam consumos de substâncias psicoativas ou álcool, baixa escolaridade, sem retaguarda familiar e dependentes dos apoios sociais para subsistência e ou sobrevivência. Serão seleccionados a partir do método não probabilístico, 50 é um número considerado por nós significativo, isto é, seleccionados de forma intencional, aleatória e por se considerar que representarão e possuirão determinadas características do grupo a estudar (Almeida & Freire, 1997)

Da leitura da amostra, que se pode ver representado no gráfico em baixo, pode-se constatar que existe uma grande adesão aos cursos EFA E UFCDs, por parte de ambos os sexos, contudo a percentagem masculina é mais eminente, 57 %, enquanto o sexo feminino chega aos 46%. No que pertence à distribuição etária da amostra, observa-se uma maior incidência no

grupo entre 31- 40 com 42%, também verificamos que existe uma amostra de 20% de uma população jovem, conforme indica a tabela número 2. A partir dos 41 até aos 60 anos os resultados variam entre os 30% e os 8 %.

Relativamente ao estado civil dos inquiridos existe claramente a preeminência de que (44 %) são solteiros, quase dois terços são casados (24%), e a condição de divorciado é de (20%), viúvo (2%) e em menos proporção (10%) encontram-se em união de facto. O nosso grupo de amostragem, revelou que relativamente á situação profissional, existe claramente discrepância no que diz respeito á situação profissional, em que (84%) encontram-se desempregados e apenas (16%) estão ativos enquanto frequentam os cursos. Dos inquiridos que responderam a opção de desempregado, a grande maioria encontram-se inativos de longa duração. Quanto á formação escolar dos inquiridos, esta está dividida nas quatro áreas, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e ensino Secundário ou Equivalente. Os formandos com o 2º ciclo abrangem quase metade da amostra com (44%), de seguida com 36 % os indivíduos concluíram o 3º ciclo. É de salientar que existe uma pequena percentagem de (8%) só fizeram o 1º ciclo e apenas (12%) concluíram o ensino secundário ou equivalente. Quando inqueridos sobre a escolaridade dos pais, deu para observar a importância, que os percursos escolares e formativos dos pais, influenciam os filhos em idade mais jovem. Os pais têm uma grande influência na participação ativa na educação dos filhos. Como podemos constatar existe uma grande percentagem dos pais dos inquiridos concluíram o primeiro ciclo (26%), apenas 6% frequentaram o 3º ciclo. No que diz respeito ao ensino secundário apenas (16%) terminaram o ensino secundário ou equivalente. Relativamente á questão número 6 pretendia-se que os inquiridos referissem qual a escolaridade dos pais, (42%) não respondera por diversas razões. Alguns dos formandos referiram " os meus pais não frequentaram a escola"; " não conheci os meus pais". Os mesmo parece que acontece quando inquiridos sobre a escolaridade dos cônjuges, pois dos auscultados, que têm companheiros, 8% concluíram o 2º ciclo, e os que frequentaram o 1º ciclo e o 3º ciclo, é de igual proporção (4%). Podemos levar em conta que os (14%) que companheiro dos inquiridos que concluíram o ensino secundário ou equivalente pode ter sido um

“ Quando inqueridos sobre a escolaridade dos pais, deu para observar a importância, que os percursos escolares e formativos dos pais, influenciam os filhos em idade mais jovem. Os pais têm uma grande influência na participação ativa na educação dos filhos. ”

fator motivador para a iniciação destas formações. Comparativamente ao modo como os inquiridos obtiveram a sua escolaridade nota-se claramente que foi através do ensino regular (60%), 28% frequentaram os cursos EFA, e apenas (12%) foi através do RVCC.

Nos 50 inquéritos distribuídos aos formandos que se encontravam a frequentar cursos EFA/Inclusão Social ou Modulares, foi perguntado que tipos de atividades tinham frequentado anteriormente. Nestas questões poderia ser dada mais do que uma opção, sendo responsável com mais supremacia o rendimento social de inserção (54%). Como (16%) dos inquiridos encontravam-se a trabalhar, apenas (4%) sobreviviam com o apoio da ação social. E com a mesma percentagem de (6%) os inquiridos dizem serem auxiliados com o apoio de terceiros e dos familiares. No que se refere ao exercício de uma função no determinado emprego, podemos constatar que (94%) dos inquiridos já exerceu uma profissão antes de ingressar nestas formações e apenas (4%) não teve qualquer tipo de atividade profissional. De sublinhar que (2 %) não respondeu a esta questão. Dos (94%) que afirmam já terem tido uma atividade profissional, alguns indicaram a profissão tais como: pintura na construção civil, atividades ligadas a comércio, rececionista, atividades ligadas a hotelaria e á construção civil, empregadas domésticas. Quando interrogamos aos

formandos sobre como obtiveram conhecimento dos Cursos EFA, Inclusão Social ou Modular, detendo-nos no grupo de indivíduos que participam nos cursos EFA/ Inclusão Social ou Modulares (38 %) e (36 %) dos inquiridos tomaram conhecimento deste programa, através da Associação Cais e ou por amigos. Outros dos inquiridos não tiveram conhecimento através de nenhuma destas opções, mas obtiveram informações sobre os Cursos EFA, Inclusão Social ou Modular, através de outras instituições sociais como a AMI, e ou o Centro de Atendimento a Toxicodependentes, do Instituto da Droga e da Toxicodependência. Quando sujeitos à pergunta sobre a frequência de outros cursos de semelhante caracterização, (64%) afirmam nunca terem frequentado nenhum curso EFA / Inclusão Social ou Modelares, enquanto (34%) dizem terem frequentado outros cursos, antes de iniciarem este processo. Alguns dos inquiridos mencionaram, o tipo de curso que frequentaram, entre eles estava, informática, empregado de mesa, geriatria, UFCDS.

Como se pode averiguar a amostra referente às razões que levaram os inquiridos a inscreverem-se nos cursos EFA/ Inclusão Social ou Modelar, foi com o objetivo de adquirirem um emprego melhor (30%), depois com (26%) a obtenção de um diploma que ajuda na melhoria de um emprego melhor, também com uma taxa elevada de (24%) temos a continuação de estudos. Com uma percentagem menos elevada, mas com a mesma importância, temos duas opções que se complementam: o ajudar os filhos nos trabalhos de casa (6%) e o incentivar os filhos para aprendizagem (4%). Por fim resta-nos com (8%) a necessidade que os inquiridos têm em atingir a sua valorização pessoal através das formações, e (2%) dos inquiridos referem que um dos motivos que os conduziram a estas formações foi para conhecerem outras pessoas.

É de salientar que esta questão pedia aos inquiridos que escolhessem apenas três opções que lhes eram dadas. Dois dos inquiridos para além de ter escolhido as três opções ainda acrescentou que o que a/ o levou a frequentar a formação/ cursos foi pelo facto que obter estatuto Social e outro inquirido referiu que pretendia dar melhor qualidade de vida á filha, “ ter o 12º anos e dar uma vida melhor à minha filha”. Quanto a esta questão se foram frequentando outras formações, apenas 48% dos inquiridos dizem já terem

frequentado cursos e/ou ações de formação, antes do processo EFA/Inclusão Social/Modulares, mencionando alguns cursos que exerceram como: curso de área agrícola, empregado de mesa. E 70% dos inquiridos não frequentaram nenhum curso e/ou formação antes de iniciarem este processo.

No que concerne, à satisfação dos indivíduos que realizarem cursos EFA/ Inclusão Social ou Modulares, 30% dos inquiridos encontram-se muito satisfeitos, com o resultado do Programa Novas Oportunidades, (16 %) estão satisfeitos, enquanto (4%) dos inquiridos encontram-se pouco satisfeitos devido aos vários fatores que não vão de encontro às suas expectativas, como o desemprego. Por fim, verifica-se que (4%) não se manifestaram. Pretendemos também aferir se o curso que estavam a frequentar, estava a corresponder às expectativas iniciais e esta questão demonstrou, nitidamente, que as expectativas iniciais que os inquiridos tinham sobre os cursos EFA/ Inclusão Social ou Modulares foram sem qualquer margem de dúvidas ultrapassadas. Assim, temos (90%) que responderam sim, apenas (6%) afirmam que as expectativas iniciam de desmoronaram ao longo do curso/ formação. E temos (4%) que não responderam. Finalmente, quisemos analisar que importância que os formandos atribuem aos processos EFA Inclusão social ou Modular e maioritariamente dos inquiridos (54%), relativamente à pergunta 17, asseveraram que os processos EFA/ Inclusão Social ou Modulares, foram importantes devido ao apoio económico, (14%) dizem estes cursos e formações são importante pois ajudam a promover maior igualdade.

Alguns inquiridos (8%), encontram-se desempregados, por isso recorrem as estas formações com o intuito de ocupar o tempo. Apenas (6%) dos inquiridos afirmam que estes cursos e formações foram importantes pois através destes tem a oportunidade de obter um emprego, a igualdade de oportunidades será melhor do que as que tinham. E por fim com (4%) dos inquiridos referem que estas formações/cursos coadjuvam na oportunidade que têm em progredir na carreira, aprendem um profissão e melhorar as oportunidades de emprego. Por uma questão de falta de tempo e espaço, não iremos focar o segundo grupo de estudo, os segmentos de discursos dos formandos relativamente às suas expectativas como tal, e em

relação às expectativas dos formandos analisados pelo seu ângulo.

Posto isto, ficamos a meditar em vários pontos, que nos levam a permanecer em dúvida, sobre os verdadeiros ganhos de um projeto como o PNO. Deixamos perguntas por responder... que gostávamos de incluir nos Pós- doutoramento. Até que ponto o PNO, foi de facto integrador e cumpriu com os objetivos claramente explanados no papel. Ficou claro, que o atual Governo do Senhor Ministro Passos Coelho (PSD e CDS) sentiu uma necessidade de avaliar e reorganizar o programa, dando-lhe mais qualidade, servindo melhor os formandos e menos quantidade, ou seja mesmo que sejam menos formandos a aderir ao programa. Neste momento, está a ser executado um período de avaliação e reestruturação do PNO. Até que ponto, isto é verdadeiramente Educação de Adultos, na ascensão da palavra, ou será antes escolarização, profissionalização de adultos desempregados e desqualificados. Será este o melhor modelo da Educação e Formação de adultos em Portugal.

Para finalizar, entendeu-se que o Programa Novas Oportunidades é uma iniciativa de vários Portugueses, que pretendeu sempre facilitar o acesso à escolaridade, por parte da população, visando aumentar a percentagem de alfabetização de Portugal, mesmo sem qualidade no ensino e na formação ou certificação final. Pretendeu ainda, disponibilizar aos alunos do Ensino Secundário a possibilidade de poderem aprender uma profissão com equivalência ao 12º ano de escolaridade, visando diminuir o número de alunos que desistem da escola após terminarem o 9º ano de escolaridade, e dar àqueles que não tiveram oportunidade de estudar, verem as suas competência reconhecidas com um grau escolar previamente sustentado e estabelecido de acordo com critérios específicos. Mas esqueceu-se de valorizar a qualidade do ensino e especializar-se com os públicos que serviu, perante o seu campo prático, com grupos considerados de risco social. Valorizou apenas, a quantidade de adultos certificados, mesmo sem obterem respostas de emprego, no fim da sua certificação escolar ou formativa. No entanto, não deixou de ser uma medida com aspetos positivos, conforme se atesta pelas respostas dos formandos, mas na realidade, os resultados de avaliação final elaborados pelos

formadores, e esclarecidos em relatórios do Instituto do Emprego e Formação Profissional (entidade pública), revelam imensas dificuldades e pouco aproveitamento sobre o dos formandos no decorrer das suas formações. A educação Social poderá ser uma mais-valia, um contributo de trabalho de competências pessoas, sociais e profissionais, sem elas, chegamos à conclusão neste estudo, que é muito difícil cerrar formandos em salas, durante pelo menos 4 horas seguidas, a apreenderem sem motivação ou qualidade.

Desde que este último Governo assumiu funções, nomeadamente desde Dezembro de 2012, já encerrou 129 centros de novas oportunidades dos 430 que existiam espalhados por todos os pontos do país, os restantes permanecem abertos até Setembro de 2012, para que os formandos terminem os seus cursos, mas serão também alvo de grandes reformas e novas estratégias de intervenção na formação e educação de adultos, valorizando-se a quantidade, mas acima de tudo a qualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. F. PINTO, J. Madureira. **A investigação nas ciências sociais**. Lisboa: Editora Presença, 1990. ISBN 972-23-1231-6.

AZEVEDO, S. **Técnicos Superiores de Educação Social: necessidade e pertinência de um estatuto profissional**. Apartado: Fronteira da Caos Editores, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, [?].

BOGDAN, R.; BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CANÁRIO, R. A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito de uma política. In: CANÁRIO, Rui (Org). **Formações e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003.

CANÁRIO, R. (2003) Exclusão social: um conceito pertinente? In: CORREIA, J.A e MATOS, M (Orgs.) **Violência e violências da e na escola**, p. 91-93. Porto: Afrontamento, 2003.

CARMO, H. & Ferreira, M. M. **Metodologia da investigação**. Lisboa: Universidade Aberta, 1988.

COUTINHO, C. C. & Henrique, J. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, 221-243, 2002.

DELOURS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Lisboa: Edições ASA, 1998.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FINGER, M. A Educação de adultos e o futuro da sociedade. In: CANÁRIO, R e CABRITA, B. (Org.) **Educação e formação de adultos: mutações e convergências**, p.15-30. Lisboa: Educa, 2005.

MENEZES, I. **Intervenção comunitária: uma perspectiva psicológica**. Porto: Livpsic/Legis Editora, 2007.

MENEZES, I. **Relação, colaboração, participação, enquanto condimentos para pensar e fazer investigação e a intervenção em contexto**. Disciplina de mestrado e educação de adultos, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: FPCEUP, 2009-2010.

SILVA, G., Azeredo, J., & Pinto, V. **Análise de um estudo de caso**. Disponível em: <<http://www.jcpaiva.net/getfile.php?cwd=ensino/cadeiras/metodol/20052006/90dad/ffc43&f=d9a14>>. Acesso em 16 de Maio de 2006.

YIN, R. K. **Case Study research: design and methods**. Thousand Oaks : Sage Publications, 1989.

OUTRAS PESQUISAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEFA. **Educação e formação de adultos: referencial de competências-chave**. v.1. Lisboa: ANEFA, 2000.

ANTUNES, M. J. B. L., et al. **Educação recorrente para adultos em Portugal: relatório final da experiência desenvolvida pela DGEA entre 1980 e 1984**. Lisboa: MEC/ DGEA, 1985.

BAPTISTA, I. **Ética e educação: estatuto ético da relação educativa**. Porto: Universidade Portucalense, 1998.

BELCHIOR, F. H. **Educação de Adultos e Educação Permanente: a realidade portuguesa**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

COLECTÂNEA DE ENSAIOS CAIS. **Sem-abrigo e imigração: olhares sobre a realidade em Portugal**. Lisboa: Climepsi, 1 ed., 2004.

COSTA, Alfredo Bruto da et al. **Pobreza e exclusão em Portugal: área metropolitana do Porto**. Prospectiva e Planeamento, n.5, 121-173, Porto, 1999.

CLAVEL, G. **A sociedade da exclusão: compreendê-la para dela sair**. Porto: Porto Editora, 2004.

WEBGRAFIA

www.poph.pt

www.oei.es

Formação para o trabalho gentilmente priorizando a formação humana

SUZANA SILVEIRA ALMEIDA¹

RESUMO

Na Educação Não-Formal atendendo ao apelo de suprir um déficit da escola, surgem Programas na linha de “treinar” jovens a se preparem para o mercado de trabalho, mas este discurso muitas vezes não ultrapassa a barreira do “treinar”. No entanto, esta pesquisa tem como objetivo central descrever um dos Projetos desenvolvidos na perspectiva de “educar” jovens buscando uma preparação para a vida que inclui a inserção e sua manutenção no mercado de trabalho. Para isso, objetivamos promover uma reflexão sobre a importância do educador sensibilizar-se perante a urgência de desenvolver atividades interdisciplinares e dinâmicas visando gerir estes “humanos” e para isto analisamos o Projeto “Gentileza gera gentileza” construído com os jovens de 14 a 24 anos participantes do Programa “Aprendiz Legal”, da Região dos Lagos de 2009 à 2011 vinculado à um projeto de Educação não formal, ministrado por uma Organização não governamental em parceria com uma Fundação, tendo como base o tripé procedimental, atitudinal e comportamental. Devido a pesquisa ser de cunho qualitativo com abordagem da pesquisa-ação que combina o material empírico advindo da inserção no campo (perpassando por conversas, entrevistas abertas, observações junto aos envolvidos e análises documental do projeto supracitado) também com as contribuições das pesquisas bibliográficas. Os referenciais que mais embasaram esta pesquisa foram: Alarcão (2003) que ressalta a importância do professor reflexivo; as diversas possibilidades metodológicas de Freinet analisados à luz dos estudos de Paiva (1997); e trabalho com Fernandes (2006; 2011) sobre educação não formal e principalmente Freire (1996) que enfatiza os valores humanos. A pesquisa evidenciou que cabe ao educador como o gestor responsável ser o mediador, facilitador, destes “humanos” através da

organização de conteúdos e metodologias didáticas que podem e devem ser utilizados como instrumentos que potencializam a formação de cidadãos capazes de compreender e intervir na realidade a partir do diálogo, escuta, negociação, ética, responsabilidade e da criatividade, além de outras competências e habilidades baseados na relação de afetividade entre “aprendente-ensinante”. Por tanto, privilegiamos a gentileza tanto na vida pessoal quanto no mundo do trabalho como significativo para “boas práticas” para além da sala de aula priorizando o protagonismo dos jovens com base na história do Profeta Gentileza articulado com a vida pessoal, social e especialmente com o mundo do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Formação humana, Gentileza, Educação e trabalho.

ABSTRACT

In order to make up a deficiency existent at the school, Programs intended to “train” youngsters for the trade appear in non-formal education, but not often does this speech go beyond “training”. Nonetheless, this research aims to describe one of the projects developed so as to “educate” youngsters, seeking preparation for life, which includes their start and management in the trade. To achieve that, our objective is to reflect on how important it is for educators to be sensitized by the urgent need to develop interdisciplinary and dynamic activities intended to manage these “human beings”, and, in order to do that, we analyze the “Gentileza gera gentileza” Project, created with youngsters from 14 to 24 years of age who took part in the “Aprendiz

¹ Mestranda em “Educação, Cultura e Educação em Periferias Urbanas” pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista CAPES.
E-mail: susanmeotti@yahoo.com.br

Legal” Program, at Região dos Lagos, from 2009 to 2011, which is connected to a non-formal education project offered by a Non-governmental Organization, in association with a Foundation, based on procedures, attitudes and behaviors. As this research is qualitative, approaching the action research that combines the empirical material collected from field study (including conversations, open interviews, commentaries with the people involved, and document analysis of the aforementioned project) with contributions from the bibliographical research, the references that most guided this research were: Alarcão (2003), highlighting the importance of reflective teachers; Freinet’s diverse methodological possibilities, analyzed in the light of Paiva’s studies (1997); and Fernandes’ work (2006 – 2011) on non-formal education, and especially Freire (1996), who emphasizes human values. This research presented evidences that educators must, as a

responsible manager, be the mediator and facilitator for these “human beings”, and they play their roles by organizing contents and didactic methodologies that can and must be used as instruments to enhance the education of citizens who are capable of understanding and intervening in their realities by means of dialogs, listening, negotiations, ethics, responsibility and creativity, as well as other competences and abilities based on the relationship between the learner and the teacher. Thus, we privilege gentleness, both in personal and professional lives, as a significant element for “good practices” beyond the classroom, prioritizing the participation of youngsters, based on the history of Profeta Gentileza and associated with the personal, social, and, especially, professional lives.

KEYWORDS: Human formation, “Gentileza gera gentileza”, Education and work.

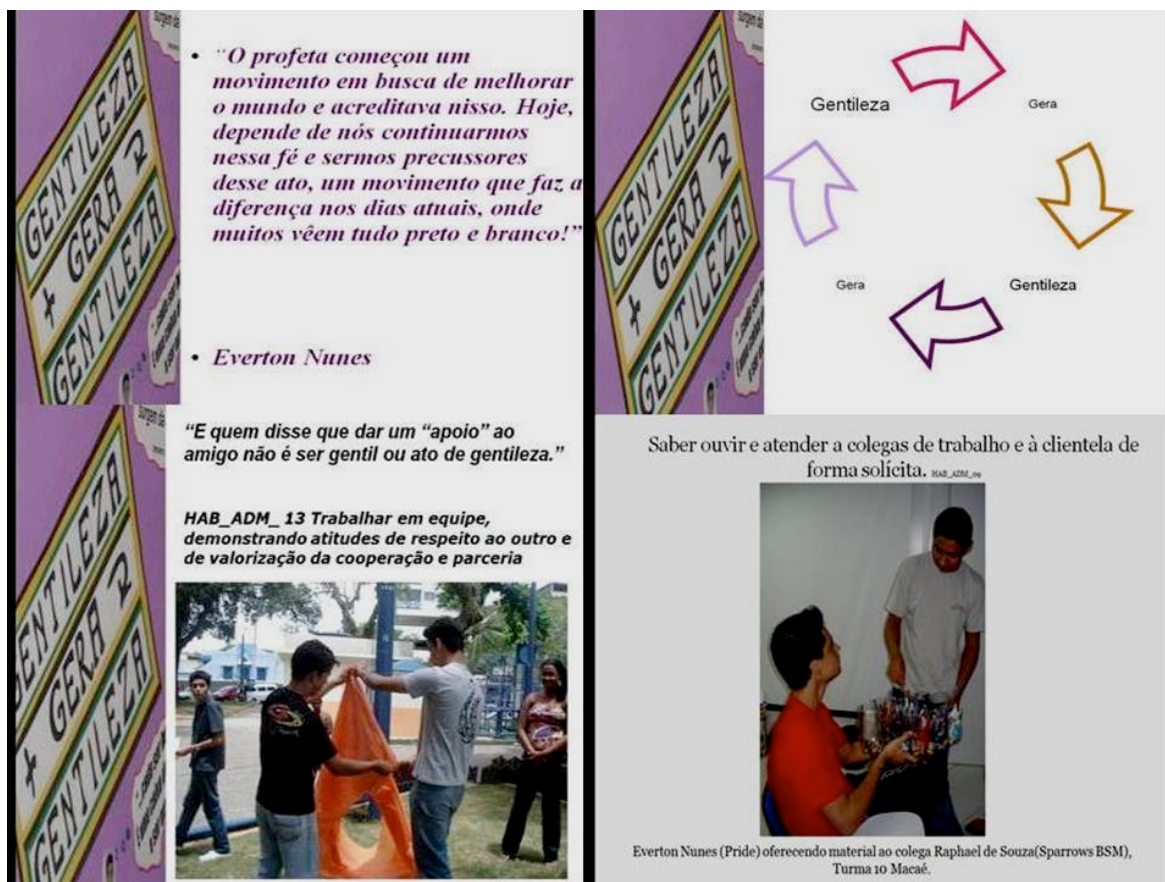


Foto 1: Slides que os jovens fizeram sobre o projeto²

² A foto trata-se de alguns slides que os jovens fizeram sobre a vivência do Projeto supracitado que será abordado melhor mais a frente. Arquivo pessoal da educadora.

Esta pesquisa tem como objetivo central compartilhar com um dos projetos desenvolvidos na perspectiva de “educar” jovens buscando uma preparação para a vida, que inclui a inserção e sua manutenção no mercado de trabalho. Por este motivo, atendendo ao apelo de suprir um déficit da escola, surgem programas de educação não formal na linha de “treinar/educar” estes jovens. Para isso, busco promover uma reflexão sobre a importância de o educador sensibilizar-se perante a urgência de desenvolver atividades interdisciplinares e dinâmicas, visando gerir estes “humanos” em sentido pleno. Assim, analiso o projeto “Gentileza gera gentileza” baseado na história do Profeta Gentileza, privilegiando os eixos: procedimental, atitudinal e comportamental, articulando com a vida pessoal, social e com o mundo do trabalho.

Construído com/para os jovens de 14 a 24 anos participantes do Programa “Aprendiz Legal” da Região dos Lagos do Rio de Janeiro de 2009 a 2011, onde esta região é de grande importância no contexto econômico brasileiro, pois é derivado do alto desenvolvimento na área do petróleo, expansão imobiliária e turística. Este programa é de acordo com a Lei 10.097/2000 que delimita cota a empresas de médio e grande porte, por incluir em seus quadros funcionais jovens aprendizes por um período de até 2 anos, vinculado a uma capacitação profissional prática e teórica. A fim de cumprir este último quesito, as empresas escolhem instituições para tal capacitação. No caso em questão, os jovens participavam de um curso em um encontro semanal de 4 ou 6 horas, no qual atuei como educadora em uma Organização Não Governamental, com apoio de uma Fundação³ voltada para inserção destes jovens no mundo do trabalho.

Gonzalez (sem data [s/d]) recomenda que o terceiro setor deve ter mais pesquisas então nesta área. Deste modo, propomos trazer a prática cotidiana utilizando como recurso central, o diário de itinerância (BARBIER, 2002) do educador que possibilita reconstruções que resgatam a intenção de que “o vivido implica em ter passado pela experiência”, como Fernandes (2005:10) ao se basear no pensamento de Larrosa em que expõe e complementa por dizer que “ter sido exposto ou expor-se, ter permitido o

acontecimento em si do conhecido e do novo, do inusitado, do imprevisto. Implica criar significados. A vivência permite o conhecimento”, uma vez que as riquezas das experiências que acontecem nestes espaços, possibilitam a construção de valores, envolvimento ético e mudanças de hábitos, voltados para uma Educação Social numa perspectiva humanitária, filosófica e política. (Gohn: 2009; 2010)

A busca de práticas transformadoras é possível desde que percebamos que a teoria está imbricada no processo. Este, visa somar as pesquisas acadêmicas que existem na área de educação não formal, um campo tido como em construção, em pleno crescimento (Gohn, 2010; Fernandes, 2011; Garcia, 2009). Neste “boom” da educação não formal almejamos como Fernandes (2011) e Garcia (2009) “servir de apoio teórico para os trabalhos de instituições, associações, organizações que atuam nesse tipo de educação”, assim como auxiliar “o crescimento da importância dada pela universidade a esse novo conceito de educação que ainda é pouco estudado” (Fernandes e Garcia, 2006:01). Ajudando o movimento de reversão deste quadro, que segundo Garcia (2009) já está ocorrendo. Por isso é extremamente relevante que se tenham mais pesquisas na área da educação não formal ratificando que ela não é uma área menor, e sim que tem suas potencialidades e singularidades como qualquer outra.

Buscando ressaltar uma consciência crítica capaz de emancipar e não alienar é que os marcos referenciais que mais embasaram esta pesquisa foram: Alarcão (2003) que ressalta a importância do professor reflexivo; as diversas possibilidades metodológicas de Freinet apud Paiva (1997); Freire (1996) que enfatiza os valores humanos e Fernandes (2005) que enfoca a educação não formal.

No programa supracitado, trabalhando com projetos, foi criada de forma interativa uma metodologia interdisciplinar desenvolvendo competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho numa perspectiva emancipatória, na qual o jovem é o protagonista da sua aprendizagem; e como educadora, co-autora desta mediação. Por isso, a pesquisa é de cunho qualitativo com abordagem da pesquisa-ação que combina o material empírico, advindo da inserção no campo (narrativas do cotidiano através do diário de

3 O nome das Instituições envolvidas não serão mencionadas.

campo, que incluem a relação dialógica [Freire apud Streak et al, 2010] com os envolvidos e a “escuta-sensível” [BARBIER, 2002], observações e análises documental do projeto supracitado) articulando com as pesquisas bibliográficas.

(...) muitos anseios e dúvidas existiram em relação à essa especificidade de educação: partiram da prática, do cotidiano em um programa de educação não formal o pesquisador não é neutro no processo da pesquisa e tampouco liberto de seus valores. Dessa forma colocamos nossas clarezas, dúvidas e angústias ao escrever e descrever quais os sentimentos, impressões que estiveram presentes em relação à motivação para essa pesquisa. Sendo a inserção nas questões referentes à educação não-formal, permeadas por reflexões, interrogações, questionamentos, hipóteses, que há muito acompanham a pesquisadora, deixando claro que parte da ligação com essa especificidade de educação, como afirma Queiroz (1999), está no envolvimento da pesquisadora com o tema: A concentração do interesse do pesquisador em determinados problemas, (...) está sempre engajado de forma profunda e muitas vezes inconsciente, naquilo que executa (p.13). (GARCIA, 2009:18)

Sendo assim, muitas questões cercam o desenvolvimento deste projeto. Como educadora *in lócus* questionava: Que ser é este que estou ajudando a formar? Como ele atuará? Quais são seus princípios e valores? Estou eu, como profissional da educação, ajudando a formar um cidadão e preocupado como ele atuará na sociedade, ou apenas em transmitir conteúdos programáticos que ele não consegue por vezes vincular com a sua realidade? Como estamos em constante aprendizagem, tudo é processo, por isso este artigo está dividido em duas partes:

- A primeira é uma narrativa dos fatos conforme registros da época. Uma vez que concordo com Alarcão (2003:52) que “as narrativas revelam o modo como os seres humanos experienciam o mundo. (...), é importante registrarem-se não apenas os fatos, mas também o contexto físico, social e emocional do momento” incentivando a resgatar os casos que os professores contam, pois defendem que estes revelam o que eles ou seus alunos fazem, sentem, pensam,

conhecem. Compartilhar as nossas histórias de vida nos possibilita refletir e renovar a nossa visão de nós mesmos,,de mundo e as relações estabelecidas neste.

- Num segundo momento intento articular com os teóricos, valorizando “a ideia do professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre sua prática...” (ALARCÃO, 2003:43), formando um triplo diálogo: consigo próprio e com a situação, um com os outros, até mesmo os que antes de nós já construíram conhecimento e tornando-se referência.

INTRODUÇÃO DO DIÁRIO

“A lembrança carrega o potencial da existência”.
(FERNANDES e PARK, 2006)

Este trabalho do “Ciclo de projetos” (CP) justifica-se da necessidade de como mediadora do processo ensino-aprendizagem, ter a possibilidade de criar, ser autônoma, ser usuária de contextos de liberdade, de forma mais eficaz e eficiente⁴, tendo por critério a adequação às necessidades de cada turma, visto que cada grupo formado apresenta uma personalidade distinta que o identifica. Por isso, é importante salientar que nem todas as atividades foram aplicadas a um único grupo; em determinadas situações, foram repetidas em um encontro posterior com um mesmo ou diferente grupo.

A metodologia incluiu a utilização de filmes, músicas, clipes, reportagens em vídeos, textos jornalísticos, poesias, textos conceituais, pesquisas, dinâmicas, apresentações em *slides* criadas com base nos textos e fotografias (da autoria dos próprios alunos).

4 No contexto da Administração “Eficiência é a capacidade de alcançar resultados, utilizando o mínimo de recursos, energia e tempo. Já a Eficácia se preocupa com os meios, com e como se faz, com os procedimentos mais indicados, utilizando os recursos disponíveis” conforme CRUZ (2007:46) Livro base do programa Aprendiz Legal Módulo Específico de Ocupações Administrativas.

GENTILEZA GERA GENTILEZA.

ENSINANDO E APRENDENDO COM OS APRENDIZES

"Gentileza gera gentileza", pode ultrapassar uma frase e se tornar gestos de grandiosidade. Quando trabalhei este conceito não imaginava a felicidade que ele iria me proporcionar como educadora ao verificar que os aprendizes foram para além de um bordão.

Há um tempo, trabalhei com os jovens o filme⁵: "As loucuras de Dick e Jane⁶", e os aprendizes responderam um questionário baseado no texto de Lessa (2006): "O desemprego e o "mal-estar" do nosso tempo" visando interpretar as situações do filme, posteriormente o debate sobre: posturas éticas, processo seletivo, comportamentos, valores, consumismo, culturas diferentes, concorrência, emprego/desemprego, capitalismo, doenças advindas do mal estar do século XX, cidadania e o conceito maquiavélico, "os fins justificam os meios".

Após isto, os jovens participaram da *dinâmica* na qual cada um recebe uma bexiga e lhes é dito: "Vocês são concorrentes e estão agora participando de processo seletivo. Só ficará com a vaga aquele que mantiver sua bexiga intacta, ou seja, cheia." Geralmente o que ocorre são as pessoas tentando estourar a bexiga do colega, poucos se preocupam apenas em se defender. A tendência é que em segundos, não fique uma bexiga cheia. Então digo: "Eu lhe disse que só ficará com a vaga aquele que mantiver sua bexiga intacta. Eu não disse quantas vagas tinham, muito menos que era uma só!".

É interessante que neste momento de reflexão muitos jovens articulam esta *dinâmica* com outros momentos, com o filme. Pois muitos dos valores estão se perdendo na ânsia do "querer se dar bem" sabotando outros, ou seja, é naturalizado os fins, justificando os meios. A partir disso, exploramos a mídia, o sentido negativo de se aproveitar de todas as situações em benefício próprio, as questões éticas e morais e a valorização humana, da parceria, solidariedade, trabalho em equipe e a sinergia. Por isso contrastamos

5 Alguns itens foram deixados em itálico para salientar as diversas metodologias utilizadas no decorrer do processo.

6 "O filme narra a estória de um executivo que é demitido de uma empresa. Ele acreditava na recuperação rápida do mercado de trabalho, o que não se confirma com o tempo" (LESSA, 2006, sem paginação, s/p)

com a famosa "Lei do Gérson", a "lei de levar vantagem em tudo" estudando sua origem e o famoso "jeitinho brasileiro".

Em seguida, explorei a *fotografia de uma das obras nos viadutos em torno da Rodoviária Novo Rio no Rio de Janeiro com a arte do Profeta Gentileza*. Em seguida fizemos uma leitura compartilhada da história do mesmo. Questionei:

1. O que acharam?
2. Quem já viu tais artes nas paredes pintadas no Rio de Janeiro?

Verificamos a essência da *história de vida do "Profeta Gentileza"*, José Datrino. Quem foi ele, o que ele defendia e sua arte como ficou para a história. Mas, será que esta representação tangível nos remete aos valores defendidos pelo profeta?

Assistimos ao *clipe: "Gentileza" com a letra da Música da Marisa Monte*. Abro para o debate articulando fotografia, história, música, perpassando sobre o vê e o olhar. Questionei:

1. Como é a nossa ida ao trabalho?
2. Quanta beleza nos cerca e não vemos, e lá no trabalho?
3. Percebemos as pessoas que nos cercam?

Os jovens ficaram perplexos ao saberem que em um dado momento o governo pintou de cinza a arte do profeta exposta nos viadutos. Compararam com a história do *Free Hugs*⁷ por ter sido proibido de abraçar as pessoas nas ruas. Assim, pontuei a questão da voz do povo, o como se colocar, como a população reivindicou que as obras do Profeta permanecessem vivas e o que significava, registrando-se com um patrimônio público atualmente.

Em seguida, verificamos atitudes gentis com base no texto "*Gentileza é ...*", vinculando a nossa vida do pessoal/profissional. Uma possibilidade era como usamos para o *feedback com gentileza*, que os jovens escreviam em adesivos deixando mensagens, registros, avaliativos nos trabalhos dos colegas, como correspondências entre turmas, metodologia estimulada por Freinet (Paiva, 1997).

7 A história do Free Hugs foi trabalhada dentro do CP intitulada: "Eu vou torcer por atitudes de Free Hugs", Movimento do "Abraços grátis"



Foto 2 - Cartazes confeccionados pelos jovens sobre retrospectiva das aulas com temas livres.

Além disso, discutimos o texto e imagens da peça teatral de Bertolt Brecht: "A Alma Boa de Setsuan". Questionei com base nos textos da peça:

1. O que temos a aprender com a parábola do Brecht?
2. Haverá uma resposta para a dualidade humana?
3. Como ser bom e ao mesmo tempo sobreviver no mundo competitivo em que vivemos?
4. Até que ponto devemos dizer "sim" ou "não"?

As informações desta peça proporcionou incentivar tipos de obra de arte, estimulá-los a outros contextos culturais que de acordo com Freinet (Paiva, 1997), pois é importante incentivar a ida em lugares culturais como teatro, cinemas, centros culturais, museus.

Hoje podemos ultrapassar algumas barreiras da distância, possibilitando "passeios virtuais", como os jovens fizeram através da *internet* para verem as obras do profeta, a peça. Mostrar a importância das artes na nossa vida e as mudanças ortográficas de teatro para teatro.

Por isso, analisamos os *slides* que criei do *filme*: "Sim Senhor" com base nos textos analíticos sobre a mensagem e imagens buscando reflexões. Em seguida o assistimos e comentamos sobre:

1. "Liberdade e responsabilidade" andam juntas? Justifique.
2. O que você entende por "compromisso"? Justifique.
3. Tudo que é em excesso pode também cansar? Justifique.
4. Faça um paralelo da história do filme com a nossa vida.

5. Na sua opinião, “gentileza, gera gentileza”? Justifique.
6. Como viver em sociedade levando em consideração sentimentos e valores meus e dos outros?
7. Até que ponto é importante saber dizer sim e saber dizer não?
8. Como o mercado de autoajuda trabalha? Qual é seu papel principal?
9. Como o humor e as situações vividas podem influenciar nosso dia-a-dia no trabalho?

Ponderamos o que levou o crescimento da autoajuda, os valores do ser humano em termos de generosidade e representações de papéis com base nos textos: “*Em tudo, mantenha o seu equilíbrio*” e “*Bom humor ajuda na carreira*”. Articulei com a peça de

Brecht, a parábola do quando dizer sim ou não, com os textos, filmes, imagens, a mensagem do profeta, com a vida, mercado de trabalho: “eu x meus valores x mundo competitivo”. O que fazer?

Os resultados ao longo deste projeto foram uma “experiência positiva”, verificamos que palavras e gestos bondosos se proliferam e criam um ciclo! Por isso destaco fatos interessantes que demonstraram a assimilação e articulação da aprendizagem:

- O aprendiz Ronaldo após algumas semanas comentou entusiasmado ter ido ao Rio de Janeiro e ter visto os viadutos que o profeta pintou.
- A aprendiz Tatian disse que estava na casa de um amigo e começou a ouvir a música da Marisa Monte e ele perguntou se ela conhecia a história, que prontamente foi



Foto 3: Capa do CP referente a parte três: “Gentileza Gera Gentileza”, contendo momentos marcantes deste, como os potes de papel gentil e hostil, sua quantificação para cada turma, demonstrações por atos e palavras sobre o assunto.

explicado e me solicitou que imprimisse a história do Profeta para presentear-lo.

- A aprendiz Marcelle na casa do seu namorado explicou a história do Profeta para seu sogro.
- A aprendiz Aline, aulas depois, articulou seu conhecimento comentando com a turma que ela havia visto a exposição na Rodoviária Novo Rio sobre o Profeta e incentivou os colegas a irem.
- Após isto, o aprendiz Guilherme comentou que na escola seu professor trabalhou uma dinâmica, o que fez ele lembrar das nossas aulas. O objetivo era que todos alunos interagissem, então cada aluno teria que no decorrer do período entregar um papel, no qual estaria escrito a palavra gentileza, a um colega que tivesse feito algo bom e que até o final do período cada um teria que ter distribuído a todos da turma.
- Na mesma semana, o aprendiz Everton, comentou que de tanto falar a frase "*gentileza gera gentileza*", isto tinha se tornado um bordão na empresa. Muitos funcionários estavam utilizando a frase quando faziam uma gentileza.

Naquele dia, assisti a uma *reportagem na televisão*, na qual falava sobre a recuperação do patrimônio das obras do Gentileza, pontuando o significado e a importância da conservação e o que esta obra representa para a cidade que tem como *marketing* o slogan "Cidade Maravilhosa". No entanto, não localizei a reportagem na *internet*. No dia seguinte, ao abrir meu *e-mail* corporativo surpreendentemente havia uma mensagem do aprendiz Vinícius informando que assistiu a reportagem e lembrou das nossas aulas, anexando o *link* que tanto procurei.

Fiquei muito feliz de sentir que a história de vida do Profeta Gentileza havia marcado a vida de muitos e decidi contar para as turmas a sucessão de fatos mencionados acima. Sendo assim, passei o vídeo da reportagem indicado pelo aprendiz Vinícius (que até então não sabia que eu estava procurando o *link* da reportagem!) e em seguida os convidei a participar

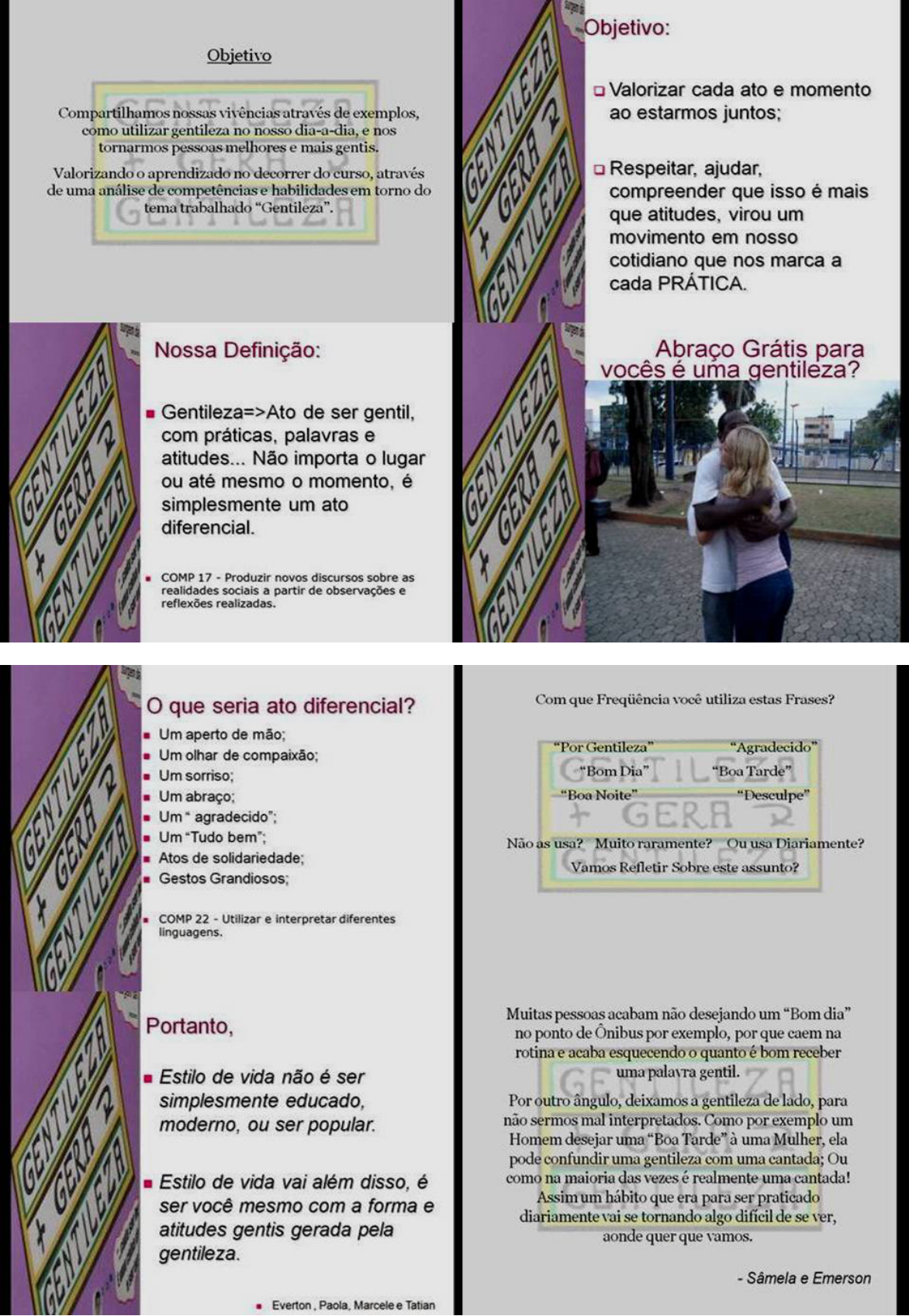
da releitura da dinâmica que o aprendiz Wagner havia comentado.

Introduzi a *Dinâmica da Gentileza*. Imprimi a palavra gentileza escrita em cinco (5) cores diferentes e cada turma estabeleceu uma graduação de pontos para cada cor. Para isso foi necessário entrarem em um acordo, estabelecendo do maior para o menor a importância da gentileza. Quando alguém faz algum ato gentil, qualquer pessoa pode demonstrar sua gratidão dando um papel com a palavra gentileza para esta pessoa, mas tal papel deve ser dado dentro do nível que a pessoa considerou aquele fato (1 à 5 conforme as cores determinam). O painel foi feito por cada turma para que eles compartilhassem o valor das cores).

No primeiro dia, foi notório a mudança de comportamento das turmas que antes eram eufóricas, com comunicações simultâneas e exageradas criando um clima de aprendizagem mais agradável do que o habitual, estimulado a liberdade e autoridade com respeito mútuo e disciplina saudável (Freire, 1996). No entanto, foi sugerido pela aprendiz Clagézica que além do pote do gentil houvesse o do hostil. Ideia muito bem vinda, para trabalharmos o conceito do *feedback* que pode ser negativo ou positivo, isto para nos ajudar a nos auto-avaliar refletindo sobre nossos atos. Na semana seguinte, tínhamos então 2 potes. Um para o "*gentil*" e outro para o "*hostil*".

Sendo assim, quando a pessoa recebia um papel de gentil ou hostil, quem lhe deu não dizia nada, a própria pessoa que devia pensar sobre o que fez. No caso do gentil, é para continuar fazendo sua boa ação, no caso do hostil, é para se repensar e até se desculpar se for o caso. A educadora não está isenta de dar ou receber tais papéis, se posicionando numa relação horizontal como Freire (1996) sugere. Mas, quando a pessoa não compreende o motivo do recebimento do papel e insiste, às vezes, é aberto para discussão proporcionando que maus entendidos possam ser reparados. Cada um é responsável por seus papéis, podendo fazer um envelope e guardar com o material da turma até o dia que marcamos para contagem.

No término do ciclo de projetos os jovens em grupo expressaram sua aprendizagem produziram slides descrevendo o vivenciado, como as fotos mostram:



Objetivo

Compartilhamos nossas vivências através de exemplos, como utilizar gentileza no nosso dia-a-dia, e nos tornarmos pessoas melhores e mais gentis.

Valorizando o aprendizado no decorrer do curso, através de uma análise de competências e habilidades em torno do tema trabalhado "Gentileza".

Objetivo:

- ❑ Valorizar cada ato e momento ao estarmos juntos;
- ❑ Respeitar, ajudar, compreender que isso é mais que atitudes, virou um movimento em nosso cotidiano que nos marca a cada PRÁTICA.

Nossa Definição:

- Gentileza=>Ato de ser gentil, com práticas, palavras e atitudes... Não importa o lugar ou até mesmo o momento, é simplesmente um ato diferencial.
- COMP 17 - Produzir novos discursos sobre as realidades sociais a partir de observações e reflexões realizadas.

Abraço Grátis para vocês é uma gentileza?



O que seria ato diferencial?

- Um aperto de mão;
- Um olhar de compaixão;
- Um sorriso;
- Um abraço;
- Um "agradecido";
- Um "Tudo bem";
- Atos de solidariedade;
- Gestos Grandiosos;
- COMP 22 - Utilizar e interpretar diferentes linguagens.

Portanto,

- *Estilo de vida não é ser simplesmente educado, moderno, ou ser popular.*
- *Estilo de vida vai além disso, é ser você mesmo com a forma e atitudes gentis gerada pela gentileza.*

Com que Frequência você utiliza estas Frases?

"Por Gentileza"	"Agradecido"
"Bom Dia"	"Boa Tarde"
"Boa Noite"	"Desculpe"

Não as usa? Muito raramente? Ou usa Diariamente?
Vamos Refletir Sobre este assunto?

Muitas pessoas acabam não desejando um "Bom dia" no ponto de Ônibus por exemplo, por que caem na rotina e acaba esquecendo o quanto é bom receber uma palavra gentil.

Por outro ângulo, deixamos a gentileza de lado, para não sermos mal interpretados. Como por exemplo um Homem desejar uma "Boa Tarde" à uma Mulher, ela pode confundir uma gentileza com uma cantada; Ou como na maioria das vezes é realmente uma cantada!

Assim um hábito que era para ser praticado diariamente vai se tornando algo difícil de se ver, aonde quer que vamos.

- Sâmela e Emerson

■ Everton, Paola, Marcelle e Tatian

Percebi que a postura em sala melhorou bastante após esta dinâmica. Inclusive o respeito ao próximo, o saber ouvir, respeitar opiniões e o fazer incondicional vinculado a pró-atividade, sem ser premeditado o ato de receber a congratulação pelo algo feito. Uma vez que, o jovem faz algo com segundas intenções, ele corre o risco de ganhar o papel de hostil! Além disso, desenvolveu o espírito de querer bem, atitudes simpáticas, empáticas e honestas de coração, além do senso de comprometimento e responsabilidade ao dar e receber um *feedback* e isto foi muito bem articulado, quando frisamos o conceito de atendimento ao cliente, interno ou externo, pois o tratar bem faz a diferença!

Observei que as turmas que trabalharam o Projeto Gentileza, seus membros se preocupavam com os colegas quando faltavam, se cumprimentavam com abraços, aperto de mão ao chegarem e usavam as “palavras mágicas” (bom dia, boa tarde, boa noite, obrigada, desculpe, com licença), procuravam sempre dar boas vindas aos novos e cumprimentar as pessoas de forma geral, tanto no espaço público como dentro do ambiente do Projeto. O que causava admiração e rendia-lhes elogios dos outros jovens que não haviam participado do projeto e de seus educadores.

(DIÁRIO DE CAMPO DO EDUCADOR, janeiro de 2011).

APRENDIZAGENS DAS GENTIS “EXPERIÊNCIAS”

Conhecer sua própria realidade.

*Participar da produção deste conhecimento
e tomar posse dele.*

Aprender a escrever a sua história de classe.

Aprender a reescrever a História através da sua história.

(Brandão, 1999:11)

Freinet defendia a ‘expressão livre’ como sendo a própria manifestação da vida. Para ele, “os únicos conhecimentos que podem influenciar o comportamento de um indivíduo são aqueles que ele descobre sozinho e dos quais ele se apropria”. Pois mesmo num grupo, a apropriação do processo de aprendizagem se dará em cada um de forma diferente. “Por meio do texto livre, do desenho livre, da palavra, do canto, da dança, do teatro, a criança se revela, cria, inventa, exprime, enfim, suas vivências, sua

vida afetiva, seus sentimentos, seus conhecimentos anteriores” (PAIVA, 1997:14, 15). Por isso, é importante possibilitar meios de se comunicar potencializando múltiplas formas (oral, escrita, expressão artística, musical, como ocorreu neste projeto).

A interação dos meios de comunicação como papel chave na “sociedade do conhecimento”, que nos possibilita mais estímulos, através de diversos mecanismos como interlocutores no processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo as dinâmicas de grupo que beneficiam o trabalho coletivo, as relações interpessoais, pois Almeida (2007) destaca:

- abre espaço para o diálogo;
- partilha de sentimentos;
- participa de decisões e negociação com flexibilidade;
- convivência com as diferenças;
- possibilita a democracia;
- superação de preconceitos;
- desenvolvimento de valores;
- consciência do coletivo;
- capacidade de liderança.

Para esta autora, vamos nos constituindo através das inflexões do outro e os educadores necessitam trabalhar os comportamentos através da solidariedade e senso crítico diante do paradigma da individualidade, fundamentada na competição, egoísmo e resignação. Indo além do “treinar” e sim “educar” no sentido de desenvolvimento de habilidades, abrangendo ideias, valores, princípios, atitudes, sentimentos e comportamentos concretos.

Para isso, cabe ao educador estimular o aprendiz a se tornar um cidadão, destacando a dimensão comprometida em construir “gente”, que engloba além do trabalho, o desenvolvimento de competência política o qual emancipa o sujeito, busca formas para sobreviver, pois tem sua consciência crítica que o habilita a perceber as mudanças ocorridas no sistema neoliberal e a sobreviver a este com base relacionando consciência com construção de pensamento reflexivo.

ALMEIDA (2007: 28) nos adverte sobre evitarmos a desumanização resgatando as relações:

É preciso fazer o aluno perceber que no trabalho coletivo existe uma relação contextualizada com seu trabalho, a sua atuação e a sua vida numa sociedade marcada pela competitividade do capitalismo. Faz-se necessário que o trabalho coletivo seja um exercício de oposição à competição, à dominação, às injustiças e às desigualdades nas relações sociais a que as pessoas estão submetidas na sociedade "dita civilizada".

O que dialoga com Freire (1996:11) ao advertir-nos para a "necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização", pois não somos apenas objeto da História, mas sim sujeitos que podemos modificá-la através de intervenção na realidade, escolhas, decisões possibilitando emanciparmos. Uma vez que o discurso ideológico estimula o individualismo e a competição na ética do mercado, devemos prezar por promover e instaurar a ética universal do ser humano e saber que "educar" é mais que "treinar" o jovem para o desempenho de destrezas; essa é uma compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana.

Para isso Freire (1996) defende uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e na própria autonomia do educando, na qual temos de aprender a ser coerentes destacando a importância da responsabilidade relacionada ao amadurecimento da experiência:

A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996: 107)

Constatamos, tanto eu quanto os jovens, que o processo de amadurecimento estava ocorrendo com/no grupo, o que dialoga com o conceito de responsabilidade coadunado com o conceito de "experiência "que concebo de acordo com Larrosa

(2004:126) que "a experiência é uma paixão", uma reflexão do sujeito sobre si mesmo, como uma expressão de amor, uma tensão entre liberdade e escravidão... Algo que nos atravessa, nos marca, permitindo refletir e agir sobre, deixando que algo nos aconteça no sentido de se apoderar, tombar, nos transformar, nos tocar. Para tudo isso é preciso um gesto de interrupção que nos possibilite parar para pensar, olhar, escutar, sentir, entre outros saberes.

Sobre estas dimensões, Gonzalez (s/d:s/p) se coloca a favor de Charlot ao considerar a "relação com o saber" um direito do indivíduo reconhecendo "seu direito à apropriação efetiva dos saberes, de como o sujeito apreende o mundo levando em consideração a sua dimensão humana, social e singular" que subsidia "a identificação de práticas pedagógicas que possuam uma abordagem abrangente da formação". Defendo que esta formação deve potencializar a aprendizagem da dimensão humana, ou seja, do grupo, das relações sociais e seus conflitos, aprofundando o nosso processo de humanização, aprimorando as nossas habilidades como melhores seres humanos. Consequentemente, isto seja revertido em mudanças que quebrem a conjuntura atual de egoísmo, competição, entre outros, forjando-se em ética solidária para um pensar e fazer diferente que Guelman (2000), aborda em sua tese focalizando a humanização da vida contemporânea com base no Profeta Gentileza.

Tal pensamento é endossado por Costa (2009, s/p, grifo meu) ao parafrasear Warren que cita a importância de resgatar o humano através da valorização dos "laços interpessoais, a solidariedade, a ajuda mútua, (...) as decisões tomadas coletivamente." Dentre outras características que de encontro com os valores do capitalismo. Todavia **"a formação da cidadania é um processo lento e profundo, (...) é outra dimensão aquela comprometida em construir 'gente', para além de trabalhadores, treinados, pessoas bem comportadas e seres informados"**.

A "outra dimensão aquela comprometida em construir 'gente'", com conhecimentos que visem *"formar e desenvolver os talentos humanos na gestão"* através de um processo de aprendizagem contínua e ativa (MUNHOZ, 2001:8). Uma vez que o principal diferencial que as empresas buscam para se

manterem “bem-sucedidas” é a necessidade de que seus funcionários estejam preparados em seu capital humano, composto por pessoas, que são o principal patrimônio das organizações, e neste caso se justifica características como ser: ético, dinâmico, criativo, pró-ativo, saber trabalhar em equipe, dentre outras características.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O que acabamos esquecendo é que,
antes de tudo,
o ato de ser gentil beneficia,
mais do que a qualquer outro,
a nós mesmos.*

Muller (2011, s/p)

Investida da perspectiva de “educar” jovens para uma preparação para a vida, que inclui além de uma inserção e sua manutenção no mercado de trabalho. Busquei promover atividades que nos levassem a refletir buscando resgatar gestos de boniteza, voltados para a cidadania, cooperação, participação, numa relação dialógica que envolvesse ratificar o protagonismo do coletivo num sistema que nos ensina o individualismo, a competição, o egoísmo. Ressaltando que uma consciência crítica é capaz de emancipar e não alienar.

Por isso, trabalhar conceitos atitudinais, refletir sobre atos como cumprimentar os outros, estabelecer contato visual, o se importar com o próximo, faz parte da educação humanística que converge para mudanças sociais como a pesquisa de Muller (2011:s/p) “publicada pelo professor Sam Bowles, do Instituto Santa Fé (EUA), chamada de “sobrevivência do mais gentil”, afirma que a espécie humana sobreviveu graças à gentileza”, já professora Sonja Lyubomirsky, da Universidade da Califórnia, comprova que gentileza pode deixar as pessoas mais felizes e complementa:

(...) Gentileza significa uma boa educação emocional, aprendida e desenvolvida em todos os ambientes que convivemos. É o bom tratamento, uma qualidade ou caráter de alguém nobre, generoso, que ajuda a

manter e fortalecer os laços entre as pessoas. As pesquisas nos mostram que ser gentil tem uma finalidade pessoal e coletiva, é a prova de que quando tomamos atitudes em prol do outro, automaticamente, e muitas vezes sem perceber, recebemos de volta o bem que fizemos.

A pesquisa evidenciou que cabe ao educador como o gestor responsável, ser o mediador, facilitador, destes “humanos” através da organização de conteúdos e metodologias didáticas que podem e devem ser utilizados como instrumentos que potencializam a formação de cidadãos capazes de compreender e intervir na realidade, a partir da “escuta sensível”, da ética, responsabilidade, cooperação, práticas solidárias como constituidor de competências e habilidades neste sistema competitivo.

Sendo assim, narrar este projeto, e não assumi-lo como “neutro pois não seria possível e nem desejado esse procedimento” (Fernandes, 2005:09) é dizer que “os casos não são meras narrativas: eles encerram em si conhecimentos sobre a vida” (ALARCÃO, 2003:52-54) tendo como objetivo geral nos ajudar a analisar a vida, desdobrar o percurso profissional, revelar filosofias e padrões de atuação, registrar aspectos conseguidos e aspectos a melhorar, constituindo uma fonte incessante de reflexão profissional a (com)partilhar com os colegas especialmente no que tange a educação não formal, uma área do saber tido como criativo, inovador.

A aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazer uma leitura de mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor é fundamental na educação não formal. A aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidiano, (...) **de forma que estes cidadãos possam entender e fazer uma leitura do que está ao seu redor, (...) quais as práticas cidadã e emancipatórias, a aprendizagem pela cultura, (...) acesso a recursos culturais como museus, bibliotecas, shows, palestras etc., a educação (...) inculcam-se valores, mas geram também resistências e saberes.** (...) são processos de aprendizagem que se desdobram em **autoaprendizagem e aprendizagem coletiva** (...) (GOHN, 2010: 35, 36, grifo nosso) .

Esta “leitura de mundo” que Gohn (2010) me remete a Freire (1996; Streak, et al, 2010), que marcou a Educação não-formal no Brasil enfocando a criatividade, o compromisso com a realidade social, cultural, histórica e política, pois buscava uma educação para emancipação, para liberdade e autonomia. “E, a partir desse universo, o desafio dialógico-crítico converge para a luta em prol das transformações sociais necessárias e imprescindíveis para atingirmos a vida mais digna” (FREIRE *apud* STRECK *et al*, 2008:20) Isto ao defender que não somos prontos e acabados, pelo contrário estamos em constante aprendizagem, acredito que a qualidade das mais plenas e realizadoras experiências vividas que fundamentam os princípios de democracia como Garcia (2009) endossa Dewey, destacando que para ele não é uma forma de governo e sim uma forma de vida.

Neste sentido, é mister ir pelo menos um passo além e considerar que a pedagogia é uma prática social que atua na configuração da existência humana, focalizando nas características do “ser humano” e que mesmo numa sociedade antagônica, luta pela emancipação, se preocupa com a humanização plena. As transformações sociais é um fator chave como marca da educação não formal, chamada de pedagogia social. (Libâneo, 2005), baseado na flexibilidade, foco no desenvolvimento da cidadania e democracia e não propriamente em conteúdos pré-determinados. (Garcia, 2009)

Por tanto, privilegio a gentileza tanto na vida pessoal quanto no mundo do trabalho como significativo, isto é, sensibilizando nosso lado humano, em que cada um gerencia a sua gentileza. Assim como o primeiro *slides* deste artigo, o jovem Everton menciona palavras como: “*movimento; busca; melhorar o mundo; acreditava; nós; continuarmos; fé; sermos precursores; ato; faz a diferença nos dias atuais*” nos faz perceber que eles/nós privilegiaram a gentileza além da sala de aula sensibilizando nosso lado humano. Que nossos atos sejam reflexos de que aprendemos a “pensar certo” (Freire, 1996), e neste caso o papel do educador é fundamental para estabelecer o clima de aprendizagem demonstrando “boas práticas”.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. A formação do professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, S. **Dinâmica do trabalho coletivo: articulando os desafios interpessoais em grupo**. Trabalho de Conclusão de Curso. Rio de Janeiro: UERJ. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. FEBF. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, 2007.

ARAUJO, M. Em tudo busque o equilíbrio. In: **Etiqueta Empresarial**. Disponível em: <http://www.catho.com.br/jcs/inputer_view.phtml?id=7433>. Acesso em 01 mar. 2009.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Série Pesquisa em Educação. Vol. 3. Brasília: Plano, 2002.

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

COSTA, C. **As contradições da cidadania na sociedade brasileira**. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <<http://www.geocities.com/Athens/Sparta/4021/005.html>>. Acesso em 29 jan. 2009.

FERNANDES, R.; GARCIA, V. Educação não formal: campo de/em formação. In: **Revista Profissão Docente**, v. 6, n. 13 (2006). Disponível em <www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/284>. Acesso em 12 dez. 2011.

_____; PARK, M. Vídeo: **Programa Literatura e Educação: educação não-formal - memória de jovens e história oral** em Jun. 2011. Disponível no site: <<http://cameraweb.ccuac.unicamp.br/video/87SKUXgHK6gU/>>. Acesso em 12 dez. 2011.

_____. **Lembrar-esquecer: trabalhando com as memórias infantis**. *Cad. CEDES* vol. 26 no. 68 SP Jan./Apr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000100004&lang=pt>. Acesso em 12 dez. 2011.

_____. **As marcas do vivido sentido: memórias de jovens ex-frequentadores de um projeto de educação não-formal**. Tese do Curso de educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). SIMSON, Olga. 2005. Disponível em <<http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/1412>>. Acesso em 12 dez. 2011.

FLICKR. **Gentileza Gera Gentileza - Profeta Gentileza**. Disponível em <<http://www.flickr.com/photos/claudiolara/721588238/>> Acesso em 19 nov. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Valéria. **A Educação Não-Formal Como Acontecimento**. Tese do Curso de educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). São Paulo: 2009. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000469595>> Acesso em 12 dez. 2011.

GASPARETTO, G. Bom humor ajuda na carreira. In: **M de Mulher**. Disponível em: <http://mdemulher.abril.com.br/carreira-emprego/reportagem/desenvolvimento-profi/bom-humor-ajuda-carreira-428706.shtml?slide_count=3#scroll> Acesso em 01 mar. 2009.

GOHN, M. Educação não-formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social. In: **Meta: avaliação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009. <metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/.../5> Acesso em 12 dez. 2005.

_____. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GONZALEZ, W. **ONGs e a educação de pessoas jovens e adultas no Rio de Janeiro**: um estudo de casos múltiplos. Disponível em <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoesanteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_2121.pdf> Acesso em 12 abr. 2011.

GUELMAN, L. **Univverrrsso Gentileza**. Rio de Janeiro: Ed. Mundo das Ideias, 2000.

JORNAL NACIONAL. Obra do Profeta Gentileza começa a ser restaurada nesta sexta. In: **Globo.com**. Disponível em <<http://www.univision.com/uv/video/Jornal-Nacional---V%EDdeos---Murais-que-pe/id/1958023064>> Acesso em 19 jun. 2009.

_____. Pinturas de Gentileza são restauradas. In: **Globo.com**. Disponível em <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2010/04/murais-do-profeta-gentileza-sao-restaurados-no-rio.html>> Acesso em 31 abr. 2010.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: GERALDI, C; RIOLFI, C. & Garcia, M. (Org). **Escola Viva**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

LESSA, E. O desemprego e o "mal-estar" do nosso tempo. In: **Rh.com.br**. Postado em 17. Set. 2006. Disponível em: <<http://www.rh.com.br/Portal/Carreira/Artigo/4481/o-desemprego-e-o-mal-estar-do-nosso-tempo.html>>. Acesso em 10 jun. 2009.

LIBÂNEO, J. **Pedagogia E Pedagogos, Para Quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

MONTE, M. Vídeo: Gentileza. In: **Diário Brasiliense**. Disponível no site <<http://www.youtube.com/watch?v=VKnVAZHehVo>> Acesso em 19 nov. 2009.

_____. Música: Gentileza. In: **Letras de músicas**. Disponível em: <<http://gentileza.marisamonte.letrasdemusicas.com.br/>> Acesso em 19 nov. 2009.

MÜLLER, N. O poder da gentileza. In: **Hsm.com.br**. Postado em 31 jan. 2011. <<http://www.hsm.com.br/editorias/empresas/o-poder-da-gentileza>> Acesso em 9 fev. 2011.

MUNHOZ, G. **Educação Corporativa como processo de desenvolvimento da empregabilidade**: um estudo sobre a Universidade do Vale do Rio Negro. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2001. Disponível em <<http://www.dominionpublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do>> Acesso em 29 de jan. de 2009.

PAIVA, Y. Pedagogia Freinet: seus princípios e práticas. In: Elias, M. (org). **Pedagogia Freinet: teoria e prática**. São Paulo: Papirus Editora, 1997.

PASSINATO, C. Caderno RMulher. In: **Jornal O rebate**. Disponível em <http://www.cadernor.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=580:gentileza-gera-gentileza&catid=33:rapidinhas&Itemid=75> Acesso em 03 dez. 09 às 20h.

STREAK, D. REDIN, E. ZITOSKI, J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Centro educacional de referência Herval da Cruz Braz: uma nova escola para uma nova sociedade

WALDIRENE MARIA BARBOSA¹

AURELIO BRAGA DA CUNHA²

GERALDO PEREIRA DA SILVA³

RESUMO

O Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz foi criado em 2010 como uma das ações da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (MG) na implementação de propostas para a melhoria da qualidade da educação. O público-alvo são alunos do 6º ano matriculados nas escolas da rede que tenham, pelo menos, três reprovações na sua trajetória escolar. Mais que a defasagem idade/série tem-se observado que esses alunos são excluídos dos sistemas de ensino, sobretudo por “inadequação” aos padrões de referência das escolas de origem. São considerados como indisciplinados, “alunos-problema”, “irrecuperáveis”. Seu destino é a evasão ou, na melhor das hipóteses, a ida precoce para a EJA. A proposta sofreu muitas resistências da sociedade, da academia e da própria rede que consideraram o projeto como segregador. Hoje, depois de dois anos de funcionamento, cerca de 200 alunos concluíram com êxito o ensino fundamental e estão no ensino médio; e uma nova turma de 200 alunos está iniciando. O projeto tem recuperado não apenas o “tempo perdido” e os conhecimentos não adquiridos por esses alunos, o que pode ser comprovado pelas avaliações ao longo do projeto. Sobretudo tem recuperado a auto-estima, a capacidade de acreditar que vale à pena estar na escola e de que são capazes de aprender, coisa que haviam perdido. O Centro Herval surge como um novo modelo de escola e pode ser considerado referência para práticas educativas inclusivas, capazes de enfrentar o desafio da diversidade, da dificuldade de aprendizagem, da indisciplina, oferecendo ensino adequado às necessidades dos alunos, principalmente aqueles que são excluídos pelo sistema. As principais ações que norteiam o trabalho nessa escola são: o modelo de gestão adotado; adequação da proposta pedagógica e, principalmente, o protagonismo do

aluno. Esse está no centro de todas as ações da escola, com suas dificuldades, seus limites, sobretudo, com suas potencialidades. As ideias de Paulo Freire, de Anton Makarenko tem sustentado as reflexões dos profissionais desse projeto, cujos princípios passam pelo compromisso com a libertação do outro.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Libertadora, Práticas Pedagógicas, Gestão Escolar.

ABSTRACT

The Educational Center for Reference Herval da Cruz Braz was created in 2010 as one of the actions of the Department of Education of Juiz de Fora (MG) in the implementation of proposals to improve the quality of education. The target audience are students in the 6th grade students enrolled in schools of which have at least three failures on their school. More than the age / grade mismatch has been observed that these students are excluded from education systems, especially for “inappropriate” to reference standards of the schools of origin. Are regarded as undisciplined, “student problem”, “unrecoverable.” Your destination is the avoidance or, at best, going early to adult education. The proposal has been much resistance from society, academia and the network itself that saw the project as segregating. Today, after two years of operation, about 200 students have successfully completed

1 Mestre em Educação pela UFJF. Professora da rede Municipal de Juiz de Fora. E-mail: walmbar@hotmail.com

2 Licenciado em História pela UFJF. Professor da rede Municipal de Juiz de Fora. E-mail: aureliobraga@hotmail.com

3 Licenciado em História pela UFJF. Professor da rede Municipal de Juiz de Fora. E-mail: geraps@hotmail.com

elementary school and are in high school, and a new class of 200 students is starting. The project has not only recovered the "lost time" and not the knowledge acquired by these students, which can be confirmed by the assessments throughout the project. Especially has regained self-esteem, the ability to believe that it is worth being in school and that are capable of learning, something they had lost. The Center Herval emerges as a new model of school and can be considered a reference to inclusive educational practices, capable of facing the challenge of diversity, learning difficulties, indiscipline, providing proper education to the needs of students, especially those who are excluded by system. The main actions that guide the work in this school are: the management model adopted; adequacy of pedagogical and especially the role of the student. This is at the center of all actions of the school, with its difficulties, its limits, especially with its potential. The ideas of Paulo Freire, Anton Makarenko has sustained reflections of professionals of this project, whose principles are the commitment to the liberation of the other.

KEYWORDS: Liberating Education, Pedagogical Practices, Management School.

O CONTEXTO

*"Aqui é diferente,
os professores escutam a gente. (...)
não dá para voltar atrás,
eu não vou voltar a ser o aluno de antes"*

Em janeiro de 2009 assumimos a Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora sabendo dos inúmeros desafios que seriam enfrentados durante os quatro anos seguintes. No entanto, não tínhamos a dimensão exata do tamanho e da complexidade desses problemas. O desenho da educação municipal apresentava contornos, um tanto quanto, contraditórios. Apesar de uma equipe de professores com qualificação elevada, com uma carga horária de 15 horas/semana de regência para uma média de 25 alunos por sala, os resultados não eram nada animadores. Dos 29.257 alunos matriculados entre o

2º ao 9º ano do Ensino Fundamental, cerca de 5.970 (20%) foram reprovados ao final de 2008. Analisando os anos anteriores foi possível verificar que essa média já vinha se repetindo de forma constante. O ápice dessa reprovação acontecia nos anos finais, sobretudo no 6º ano, quando eram reprovados em torno de 31%. Ou seja, no ano de 2008, 1.319 crianças e/ou adolescentes tiveram negado seu direito de aprender, um direito constitucional.

Em um diagnóstico mais aprofundado verificamos que havia, nessa etapa de escolarização, mais de 1.000 alunos com três ou mais anos de retenção escolar. Há ainda que se considerar os índices de evasão desses alunos nessa etapa, bem como o aumento e o rejuvenescimento significativos da EJA no município. Além disso, ao analisar os resultados da Educação de Jovens e Adultos, constatamos que aí também os alunos não obtinham sucesso: 40% dos alunos evadiam e, daqueles que permaneciam até o final do ano letivo, 35% eram reprovados.

Diante desse triste cenário, a Secretaria de Educação passou a traçar políticas urgentes de intervenção a fim de estancar a produção do fracasso escolar desses alunos. Para tanto, foram tomadas medidas nos anos iniciais (processo de alfabetização) e nos anos finais, especialmente para o 6º ano, etapa com maior índice de reprovação. No seio dessas propostas nasceu a ideia de se criar uma escola que pudesse abrigar aqueles alunos considerados "irrecuperáveis", "difíceis de trabalhar", excluídos paulatinamente do direito a uma educação de qualidade. Mais ainda, o discurso sobre a vida escolar desses meninos e meninas era de um fracasso demasiado. Na visão da maioria das pessoas envolvidas com seu processo de escolarização e formação, esses eram alunos fadados ao fracasso, com pouca ou nenhuma chance de superar as dificuldades resultantes das diferentes situações às quais eles sempre estiveram expostos.

Entretanto, esse sentimento nunca foi compartilhado pela atual Secretária de Educação nem por sua equipe. Enquanto professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora ou Coordenadora do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, junto com suas alunas/bolsistas, monitoras, hoje suas assessoras, acreditava

na educação como direito, travando constantes debates na luta por sua efetivação. À frente da Secretaria de Educação era sua responsabilidade, mais do que nunca, colocar em prática esse ideal. E isso, definitivamente, não condizia com a fragilidade e o determinismo colocados sobre esses alunos e alunas, que vinham, nos últimos anos, sendo impedidos de usufruir do seu direito de aprender. Era preciso criar estratégias que mudassem o curso dessa história. Para tanto, era necessário buscar outros educadores que compartilhassem da mesma crença. E foi assim que nasceu o Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz. Um projeto fecundo de esperança.

Além de atender a esse grupo específico de alunos e cumprir com o compromisso do poder público de garantir o direito a uma educação de qualidade a todas as crianças matriculadas na sua rede – e isso significa, dentre outros, garantir que todos alcancem o êxito em sua trajetória escolar, dentro do tempo legalmente indicado – a Secretaria de Educação buscou, ao criar o Centro Herval, experimentar novas possibilidades de ensinar. Ou seja, pretendíamos que essa escola pudesse ser também referência para rede municipal de práticas educativas inclusivas, capazes de enfrentar o desafio da diversidade, da dificuldade de aprendizagem, da indisciplina, oferecendo ensino adequado às necessidades dos alunos, principalmente aqueles excluídos pelo sistema.

A CRIAÇÃO

Pensar em uma escola nova, que atendesse a uma demanda específica de alunos, os quais já não “cabiam” nas outras escolas da rede, tornou-se um desafio e uma responsabilidade muito grandes. Diante do excessivo número de alunos em defasagem no 6º ano do Ensino Fundamental à época – cerca de 1.042 com três ou mais anos de distorção idade/série/ano, o critério utilizado para atendê-los em uma única escola, foi selecionar aquelas escolas que possuíam maior número de alunos nessas condições. Agregar em uma única unidade escolar cerca de 400 alunos matriculados nessa etapa do processo de escolarização, com esse histórico de reprovação, foi uma grande batalha, travada em

diferentes campos: dentro da própria rede, da academia e da sociedade. No caso das duas primeiras porque acreditavam que estávamos segregando esses alunos, indo na contramão das teorias de inclusão, criando uma escola “especial”. Alguns nomes foram dados, a priori, para a escola, pejorativamente, relacionando-a às instituições de reclusão da cidade. No entanto, a certeza de que poderíamos fazer algo diferente com esses alunos e criar possibilidades de recuperação dos anos de escolaridade dos mesmos, não nos esmoreceu. Sabíamos, no entanto, que precisaríamos de um grupo que comungasse das mesmas ideias, que acreditasse nesse projeto. Dessa forma, a seleção dos profissionais para atuarem no Centro Herval foi feita por meio de adesão, dentro da própria rede. Para tanto foram convidados dois professores da rede, com disposição e reconhecida experiência no trabalho com jovens para ocuparem as funções de diretor e vice-diretor. Já a alocação dos professores seguiu os critérios de uma seleção aberta para 21 vagas, oferecidas, inicialmente, aos professores efetivos da rede que tivessem interesse neste tipo de trabalho. Esses deveriam expressar, em um memorial, os motivos pelos quais gostariam de trabalhar com alunos adolescentes, com defasagem idade/série/ano. Assim, se constituiu a equipe da escola.

O espaço físico diz muito do projeto de educação que se pretende desenvolver. Por isso, pensando no grupo de alunos que seriam atendidos, as salas de aula, ambientalizadas para cada disciplina, foram equipadas com recursos audiovisuais e conexão à internet. Nessa proposta, não existe uma sala de aula por turma, mas todas as salas são utilizadas por todas as turmas, permitindo aos alunos a autonomia pelo deslocamento entre as salas de aula, de acordo com a disciplina que irá cursar. Dessa forma, a escola está organizada conforme demonstrado na Tabela 01.

Inicialmente as disciplinas foram organizadas pela Secretaria de Educação, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, dentro de um núcleo comum. Além disso, a proposta curricular da escola foi acrescida de outras atividades no contra turno regular, com atividades de informática e leitura. Para acompanhar o projeto de maneira sistemática, foi contratado o Centro de Políticas e Avaliação da Educação - CAEd,

da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tal decisão de utilizar a avaliação externa para acompanhar o projeto se deu por duas razões. Primeiro, porque, diante do alto índice de defasagem em que os alunos se encontravam, possivelmente haveria uma discrepância considerável entre os mesmos no que se refere ao seu nível de desempenho escolar. Sendo assim, apesar de todos se encontrarem no 6º ano do Ensino Fundamental, tínhamos um grupo bastante heterogêneo. E para que o trabalho pudesse ser feito de forma a atender as dificuldades específicas destes alunos, a escola precisou organizar turmas minimamente semelhantes no que se refere ao nível de desempenho dos mesmos. Por outro lado, e não menos importante, como se tratava de um projeto novo, inédito, ousado, questionado pela rede municipal e pela própria academia, precisávamos de uma avaliar e monitorar do mesmo a fim de verificar sua efetividade e prestar contas à sociedade. Dessa forma, os alunos realizam um teste de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática antes de serem inseridos na escola e, depois, a cada seis meses até a conclusão do 9º ano.

A ESPERANÇA DE UMA NOVA ESCOLA: OS PRIMEIROS DESAFIOS

O desconforto gerado no início da criação da escola foi se extinguindo na medida em que a concretude do trabalho fora adquirindo contornos próprios. Aproximadamente quatrocentas vidas estavam diante da equipe da escola e, conseqüentemente, diante do sistema municipal de educação de Juiz de Fora, ansiosas

pela resposta ao direito que lhes fora negado durante todos esses anos de **escolaridade**. E é importante frisar que esses alunos possuíam muitos anos de escolaridade – permanência na escola – mas não podemos dizer que foram anos de escolarização, entendendo esta como processo de aprendizagem escolar.

Para Paulo Freire (1992) todo o educador deve ser movido pela esperança. Sem esperança não há luta ou transformação. E como princípio fundante dessa escola sempre esteve a esperança. Todos os atores envolvidos nesse processo – pais, alunos, professores, gestores, Secretaria de Educação - indistintamente, foram tomados pela esperança de novos horizontes: novas possibilidades de aprender e de ensinar; novas possibilidades de vida para seus filhos; novo cenário educacional no município. Para esse grupo, iniciou-se um período fértil de transformações. Para Freire (1992, p. 05),

pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais.

O NOVO TERRITÓRIO

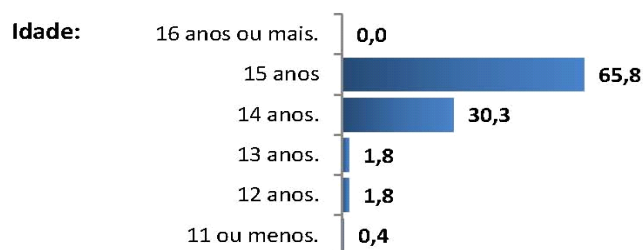
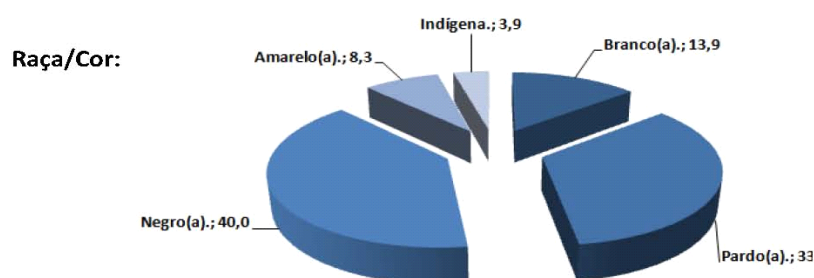
A novidade traz consigo o desafio do desconhecido que vai, aos poucos, se descortinando até deixar de ser novo e novamente se acomodar. No bojo das mudanças ocorridas nas vidas desses atores, houve também algumas que trouxeram dificuldades a serem enfrentadas. Uma delas e, talvez a mais complexa, tenha sido o fato de agrupar em um mesmo espaço, adolescentes oriundos de diferentes regiões da cidade. Não haveria nenhum problema, se fossem as rivalidades travadas entre os bairros. A convivência inicial na mesma escola entre adolescentes de bairros “rivais” trouxe muitos conflitos para o interior e o entorno da escola. Colocaram-se, portanto, novos desafios para a instituição, desafios que vão muito além das questões pedagógicas.

SALAS	ATIVIDADES
01	Matemática
02	Língua Portuguesa
03	Ciências
04	Artes
05	Geografia
06	Inglês
07	História
11	Leitura
12	Informática

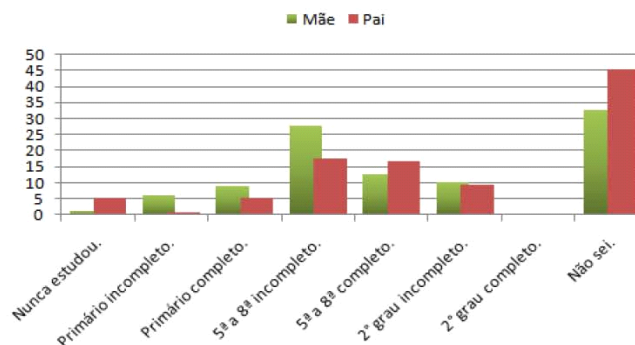
Tabela 01: Mapa das salas de aula do Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz

Por outro lado, menos explícito e mais cruel, o preconceito da vizinhança do entorno da escola em relação aos alunos ali atendidos, acrescentou um dos maiores dilemas para a equipe da escola. Por estar localizada em uma região central da cidade, a grande maioria dos moradores é constituída pelas classes média e alta. Ao contrário, o grupo de alunos atendidos na escola era composto por meninos e meninas pobres, em sua maioria negros, filhos de pais com baixa escolaridade, beneficiários de bolsas assistenciais, conforme os dados apresentados no quadro a seguir:

Sexo:		
	Homens	Mulheres
	60,2%	39,8%



Escolaridade dos Pais:



Outras características:

Alunos com famílias beneficiadas pelo Bolsa Família:	46,5%
Alunos com computador em casa:	50,0%
Alunos com acesso à internet em casa:	36,4%

Quadro 01: Perfil dos alunos

Fonte: CAEd/UFJF. Boletim Contextual, maio de 2011.

A resistência à presença dos alunos no bairro foi expressa de diferentes formas pelos moradores da região. Agrediam-os constantemente com palavras, olhares e ações. Por diversas vezes foi solicitado à Secretaria de Educação e à direção da escola, a retirada dos alunos, chegando ao cúmulo de argumentarem que, apesar de o projeto ser memorável, esse deveria ocorrer em outro lugar, longe dali. Em outros momentos, reconhecerem que, apesar do esforço e dedicação da equipe da escola, aqueles eram meninos fadados ao fracasso, “irrecuperáveis”, que nada mudaria as condições deles e que os mesmos seriam sempre “marginais”.

É comum e está presente no imaginário social a relação direta entre pobreza e violência, sobretudo quando se trata da criança e do adolescente pobres. A intolerância com os alunos do Centro Herval confirma essas sentenças. No entanto, o papel do educador e da sociedade como um todo deveria ser de acolhimento e cuidado para com esses sujeitos. Nas palavras de Caliman (2011) “diante da pessoa que sofre as condições de risco, não podemos ficar indiferentes” (p. 250). Mais que a indiferença, esses meninos sofreram com o estigma e a inclemência. Para tanto, o papel da escola foi fundamental na superação desses obstáculos. Recuperar a autoestima desses alunos e provar que eles também eram sujeitos de direito, perpassou toda a proposta da escola. Todos os dias, em todos os momentos a equipe de profissionais da escola precisava estar atenta para que os mesmos se sentissem partes daquele lugar. Sobre isso, Paulo Freire (1980, p.35) contribui ao destacar o papel do educador no processo de libertação dos sujeitos. Para ele,

o homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la.

E essa foi uma busca incansável da escola, a de fazê-los pessoas mais autônomas e sujeitos mais preparados para enfrentarem às mazelas de sua condição. Para tanto, uma nova concepção de escola e de educação se constituiu no Centro Herval.

A NOVA ESCOLA

Reconhecer que não era possível mudar a trajetória de fracasso escolar desses alunos, mas ter a certeza de que era possível fazer muito para que novas trajetórias pudessem ser trilhadas, foi o ingrediente inicial da equipe que abraçou a proposta do Centro Herval. Dessa forma, a escola se abriu ao novo. E juntos, os profissionais que compuseram a equipe, sonhou uma escola em que era possível ensinar e aprender. Não apenas os conhecimentos acadêmicos e formalmente considerados necessários, mas que fosse, sobretudo, um espaço de formação de sujeitos autônomos, livres e senhores de suas histórias. Mas para que esses alunos chegassem a essa condição, era necessário garantir-lhes a função primeira da escola, que, na visão de Libâneo (2004, p. 53) é “promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais dos alunos (processos mentais, estratégias de aprendizagem, competências do pensar, pensamento crítico), por meio dos conteúdos escolares”.

Dos alunos que chegaram ao Centro Herval, apesar de se encontrarem matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental, grande parte não havia desenvolvido as habilidades e competências referentes a essa etapa de escolarização. Mais ainda, boa parte não era sequer alfabetizada. Entretanto, havia entre esses, muitos que não apresentavam nenhuma dificuldade de aprendizagem, demonstrando que as sucessivas reprovações estavam mais relacionadas ao comportamento que, propriamente ao seu desempenho acadêmico.

Entretanto, algo os unia em um só corpo: a sensação de incompetência e a baixa autoestima. A autoimagem desses alunos era extremamente negativa. Sentiam-se como “marginais”, fadados ao fracasso na escola e na vida. Sentiam-se à margem: da escola, da sociedade e da vida.

Muitas foram as estratégias utilizadas pela escola. Desde a sua organização: lá as salas de aula não tem número, mas nomes de árvores da flora brasileira. Essa substituição é muito significativa, no sentido de que cada um é especial dentro da escola, tem sua beleza, sua cor, seu perfume, sua resistência. Assim como as árvores que crescem à medida que são cultivadas e cuidadas, os alunos também crescem,

florescem e frutificam enquanto sujeitos, desde que sejam cuidados e respeitados nas suas singularidades.

No campo das ações pedagógicas, destacaríamos duas as quais consideramos bastante relevantes: a coletividade do grupo e o protagonismo juvenil. No primeiro aspecto, podemos dizer que a escola trabalha numa perspectiva democrática e participativa. As estratégias para que isso se consolide são constantes e o diálogo perpassa todas as decisões e encaminhamentos da escola. A capacidade de liderança da direção e o comprometimento dos demais membros da escola são perceptíveis e afetam, diretamente, no comportamento dos alunos. As regras de funcionamento da escola são construídas diariamente e se aplicam a todos, indistintamente. Um aluno deve respeitar ao seu professor do mesmo modo que o professor deve respeitar a cada aluno. Isso é combinado com todos os atores que compõem a escola. Na elaboração das regras não existe “não pode”. Lá tudo pode desde que o seu direito não sobreponha ao direito do outro, e isso vale para todos.

Há, por parte da equipe da escola, uma grande preocupação com o protagonismo dos alunos. Esses estão no centro de toda a proposta da escola. Dentre as diferentes estratégias empregadas pela escola a fim de fortalecer a participação dos alunos, foram criadas as **comissões discentes**. Trata-se de uma proposta de organização dos alunos em grupo, cujos membros são indicados pelos próprios pares. Cada comissão fica encarregada de cuidar de um aspecto que envolve a escola e a eles próprios (Comissão de Saúde, de Esporte, de Organização, de Cultura e de Divulgação). Além de contribuir para todo o coletivo da escola, o objetivo maior dessas comissões era criar uma cultura de compromisso e pertencimento à escola. Nesse sentido, os alunos se tornavam corresponsáveis nos encaminhamentos das ações da escola.

Inspirados na Pedagogia de Anton Makarenko (1995) a equipe compreendia que o protagonismo juvenil só se concretiza a partir do coletivo, de que era preciso dar voz a esses sujeitos, vozes que foram caladas ou sequer foram ouvidas durante toda a sua trajetória escolar.

UMA NOVA ESCOLA PARA UMA NOVA SOCIEDADE: À GUIA DE CONCLUSÃO

Ao final dos dois primeiros anos de projeto, podemos considerar que o sonho de uma nova escola é possível. Muitos foram os ganhos e, dentre eles, podemos destacar alguns, sobretudo no que se refere a emancipação e autonomia dos alunos, mas também no ganho e na recuperação da aprendizagem. A proficiência média dos alunos, desde o início do projeto, foi crescente demonstrando um ganho significativo na aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. Se considerarmos o número de reprovações que esses alunos sofreram antes de ingressarem no Centro Herval podemos dizer que os resultados foram expressivos, tendo em vista as perdas acumuladas pelos alunos nos anos anteriores, a cada reprovação. Os resultados de desempenho dos alunos nas cinco avaliações externas realizadas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), também corroboram com a melhoria nas condições de aprendizagem dos alunos.

Ao final de dois anos de projeto podemos constatar que os objetivos propostos inicialmente foram alcançados com êxito. Em dezembro de 2011, as quatorze primeiras turmas atendidas pelo Centro Herval da Cruz Braz, concluíram o Ensino Fundamental. O resultado do projeto foi consagrado na formatura realizada no dia 22 de dezembro de 2011 em que, aproximadamente, 800 pessoas participaram da solenidade. Entre essas, as famílias dos alunos formandos, que, após esses dois anos reconheceram o avanço e a melhoria na aprendizagem dos seus filhos. Hoje podemos considerá-lo como um Centro de Referência para práticas educativas, com capacidade de enfrentar o desafio da diversidade, da aprendizagem, da indisciplina, oferecendo ensino adequado às necessidades dos alunos.

O depoimento de alguns alunos confirma esse avanço: *“Estudei em uma escola antes do Herval, onde repeti a 1ª e a 5ª séries. Agora, fico mais atenta às aulas. Os professores dão mais atenção quando não entendemos a matéria. Hoje, eu sei estudar. Também não tinha paciência com as disciplinas, com as pessoas. Isso mudou. Quero fazer vestibular para Direito. Penso em fazer concurso público”*.

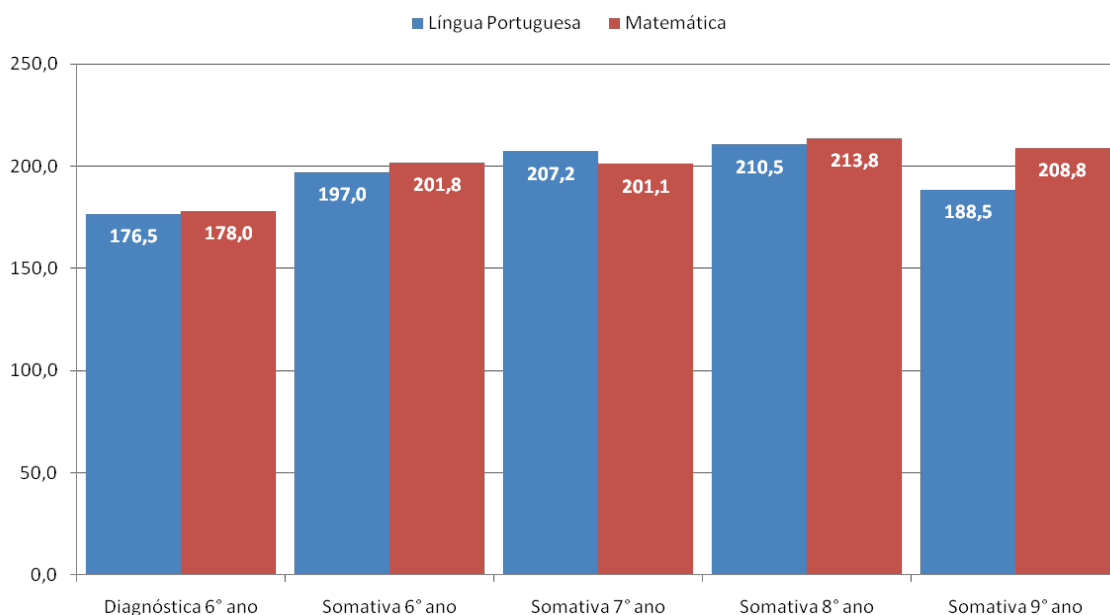


Gráfico 01: Evolução do Desempenho dos alunos do Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz

Fonte: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), 2012.

REFERÊNCIAS

BROOKE, N. & SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar:** origem e trajetórias. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia Social: contribuições para a evolução de um conceito.** In: **Pedagogia Social: contribuições para uma Teoria Geral da educação Social.** São Paulo: Expressão e Arte editora, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

MAKARENKO, Anton S. **Poema Pedagógico.** Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

PROJETO DA REVISTA DIALOGOS

Publicação Impressa e eletrônica:

<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL>

1. Título do periódico:

Revista Dialogos (ISSN – 1677-8898)

2. Vinculação

Universidade Católica de Brasília - UCB

Pró-Reitoria de Extensão / Diretoria de Programas Comunitários

Editora Universa / Portal de Revistas Eletrônicas

3. Público-alvo:

Pesquisadores, professores, estudantes e gestores, do Brasil e do Exterior.

4. Periodicidade:

Semestral

5. Escopo:

A Revista Dialogos tem como proposta publicar, em sua seção principal, artigos científicos que descrevam a produção de conhecimentos a partir de pesquisas originais em Extensão Universitária de atores de Instituições de Ensino Superior, da sociedade civil e do Estado, do Brasil e do Exterior, visando sobretudo a divulgação de conhecimento científico e a aproximação entre a Universidade e a Sociedade.

Todos os artigos devem compartilhar resultados originais de pesquisas científicas em Extensão, como também estar embasados, obrigatoriamente, em um referencial teórico sobre Extensão Universitária, que deve ser explicitado.

A Revista Dialogos manterá em seu escopo uma seção “Espaço Aberto” para publicação de textos de importância significativa no contexto da Extensão Universitária mas que não obedecem aos requisitos básicos para o enquadramento como artigos científicos.

6. Histórico:

A Revista Dialogos foi criada em 2002 para divulgar os projetos e ações promovidos pela Reitoria de Pró-Extensão da Universidade Católica de Brasília. Nesse período, foram publicados 8 números, que possibilitaram a ampliação do diálogo efetivo com outras instituições de ensino superior do país, seja por meio da publicação de artigos e projetos de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, seja por meio da cobertura de eventos diversos. Em sua segunda fase, a partir do número 9, a Revista Dialogos mudou sua linha editorial, passando a ser uma revista científica visando a estimular a divulgação sobre conceitos, metodologias e práticas de extensão universitária, contribuindo, assim, para o cenário nacional e internacional da Educação Superior.

7. Editores:

Dr. Jorge Hamilton Sampaio

Ms. Patricia Limaverde Nascimento

8. Conselho Editorial:

Dra. Branca Heloisa de Oliveira Martins Vieira – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Dr. Célio da Cunha - UNESCO / Brasil

Dra. Iguatemy Maria de Lucena Martins - Universidade Federal da Paraíba

Dr. Jorge Hamilton Sampaio - Universidade Católica de Brasília

Dra. Leila Chalub Martins - Universidade de Brasília

Dra. Liliane Machado - Universidade Católica de Brasília

Dra. Luciane Pinho de Almeida - Universidade Católica Dom Bosco - Campo Grande

Dr. Luiz Síveres - Universidade Católica de Brasília

Dra. Luiza Beth Nunes Alonso - Universidade Católica de Brasília

Dra. Sandra de Faria - Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco - Universidade Federal do RS / CONAE-MEC
Dra. Tânia Mara Campos de Almeida - Universidade de Brasília
Dr. Vicente de Paula Faleiros - Universidade Católica de Brasília

9. Sessões previstas:

A Revista Dialogos receberá propostas de publicação, em fluxo contínuo, e classificará as colaborações de acordo com as seguintes seções:

- Editorial: Texto produzido pelos editores.
- Artigos: Publicação de resultados de pesquisa original, com evidente contribuição para o desenvolvimento da área relacionada à Extensão Universitária, visando a aproximação entre a Universidade e a Sociedade. Mínimo de nove e máximo de doze por edição.
- Espaço Aberto: Espaço Aberto: Publicação de textos de importância significativa no contexto da Extensão Universitária mas que não obedecem aos requisitos básicos para o enquadramento como artigos científicos. Pode incluir resenhas críticas de livros, relatos de experiências e textos contendo informações sobre políticas institucionais e conceitos de Extensão Universitária.

12. Normas e fluxo de análise

Documentos em anexo:

- O presente Projeto da Revista Dialogos
- Normas Editoriais (Artigos, Resenhas, Destaques)
- Protocolo de Análise de Trabalhos (Artigos, Resenhas, Destaques)

Todas as normas e fluxos editoriais serão definidos e administrados por meio da plataforma eletrônica SEER, a partir do Volume 15.

13. Números já editados

A Revista Dialogos começou a ser editada em 2002 e, desde então, mantém sua periodicidade. Os números já editados são os seguintes:

Volume 1: S/R. Setembro/2002.
Volume 2: Tema: Tecnologia Social e Universidade. Maio/2003.
Volume 3: Tema: responsabilidade Social. Novembro/2003.
Volume 4: Ensino e Extensão. Junho/2004.
Volume 5: Universidade e Compromisso Social. Junho/2005.
Volume 6: Extensão e Aprendizagem. Maio/2006.
Volume 7: Encruzilhadas da Universidade Particular: caminhos e possibilidades. Março/2007.
Volume 8: Mudanças Climáticas Globais e Responsabilidade Social. Novembro/2007.
Volume 9: Pedagogias da Extensão. Agosto/2008.
Volume 10: Universidade do Século XXI: a contribuição da extensão na busca da aprendizagem. Dezembro de 2008.
Volume 11: Os impactos da Internet no Processo Educativo. Agosto de 2009.
Volume 12: Extensão Universitária e Inovação para a Justiça Social. Dezembro de 2009.
Volume 13: A Cultura como dispositivo de Inclusão. Agosto de 2010.
Volume 14: Construção conceitual de Extensão e outras reflexões significativas. Dezembro de 2010.
Volume 15: Pesquisa em Extensão Universitária
Volume 16: Pesquisa em Extensão Universitária

14. Formas de publicação:

A Revista Dialogos é publicada em forma impressa e eletrônica, no Portal de Revistas Eletrônicas da Universidade Católica de Brasília: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL>

O presente volume da Revista Dialogos publica os textos relacionados ao Domínio Sociopolítico da Pedagogia Social, apresentados no IV Congresso Internacional de Pedagogia Social, que ocorreu de 25 a 27 de julho de 2012, em Campinas/SP e São Paulo/SP.

Universidade Católica de Brasília

Pró - Reitoria de Extensão